



**HAL**  
open science

**UTILISATION DE L'ORTHOGRAPHE ET D'AUTRES  
INDICES DANS LA CONSTRUCTION DU SENS EN  
LECTURE** Étude de la variation de la réception chez des  
lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes

Jean-Pierre Sautot

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Sautot. UTILISATION DE L'ORTHOGRAPHE ET D'AUTRES INDICES DANS LA CONSTRUCTION DU SENS EN LECTURE Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III, 2000. Français. NNT: . tel-00365321

**HAL Id: tel-00365321**

**<https://theses.hal.science/tel-00365321>**

Submitted on 3 Mar 2009

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

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

**Université Grenoble III - Stendhal**  
UFR Sciences du langage

Thèse pour obtenir le grade de  
**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE III**  
DISCIPLINE : SCIENCES DU LANGAGE  
présentée et soutenue publiquement par  
Jean Pierre Sautot  
le 03 Juillet 2000

**UTILISATION DE L'ORTHOGRAPHE ET D'AUTRES INDICES DANS LA  
CONSTRUCTION DU SENS EN LECTURE**

Étude de la variation de la réception  
chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes

Sous la direction de Monsieur le Professeur **Vincent Lucci**

---

# Sommaire

---

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>QUELQUES CONSTATS .....</b>	<b>8</b>
<i>Rencontre avec des élèves.....</i>	<i>8</i>
<i>Les problèmes à résoudre.....</i>	<i>9</i>
<b>LES HYPOTHÈSES .....</b>	<b>13</b>
<b>PROPOSITION DE RECHERCHE.....</b>	<b>13</b>
<i>Des lectures.....</i>	<i>14</i>
<i>Des lecteurs.....</i>	<i>15</i>
<i>Une méthode de recueil des données.....</i>	<i>15</i>
<b>CONSEILS AU LECTEUR .....</b>	<b>17</b>
<i>Utilisation des annexes .....</i>	<i>17</i>
<i>Codages .....</i>	<i>17</i>
<b>CHAPITRE 1 - RECHERCHE D'UN SUPPORT DE LECTURE.....</b>	<b>19</b>
<b>FAIRE LIRE : RECHERCHE D'UN SUPPORT ADÉQUAT .....</b>	<b>20</b>
<i>Des textes et des écrits.....</i>	<i>21</i>
<i>Lire l'orthographe ? .....</i>	<i>22</i>
<i>Inventaire d'écrits avec FRO.....</i>	<i>26</i>
<b>LES ÉCRITS : VARIATIONS GRAPHIQUES .....</b>	<b>28</b>
<b>LES ÉCRITS : ASPECTS ORTHOGRAPHIQUES.....</b>	<b>30</b>
<i>Un peu de terminologie.....</i>	<i>30</i>
<i>Inventaire et description des procédés de variation orthographique.....</i>	<i>32</i>
<i>Jeux de lettres et jeux de mots : interprétation des procédés orthographiques.....</i>	<i>41</i>
<b>INVENTAIRE DES PROCÉDÉS VISUELS.....</b>	<b>46</b>
<i>Les écrits : Aspects plastiques .....</i>	<i>47</i>
<i>Les écrits : Aspects iconiques.....</i>	<i>52</i>
<i>Dimension connotative des procédés iconiques.....</i>	<i>56</i>
<i>Les procédés visuels : générateurs de parcours de lecture.....</i>	<i>58</i>
<b>LES ÉCRITS : DES LECTURES .....</b>	<b>58</b>
<b>CHAPITRE 2 - ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE POUR LE RECUEIL DES DONNÉES .....</b>	<b>60</b>
<b>LE CHOIX D'UNE MÉTHODE.....</b>	<b>60</b>
<i>Une description didactique.....</i>	<i>60</i>
<i>Deux types d'entretien.....</i>	<i>64</i>

<i>Situations expérimentales et structure des entretiens</i> .....	64
<b>LES ÉCRITS SUPPORTS DE LECTURE</b> .....	<b>66</b>
<i>Critères de choix des écrits</i> .....	66
<i>Variation naturelle vs variation artificielle</i> .....	67
<i>Variation effective</i> .....	68
<b>LES PROTOCOLES DE RECUEIL DE DONNÉES</b> .....	<b>75</b>
<i>Protocoles et groupes de lecteurs</i> .....	75
<i>L'enchaînement des situations au cours des entretiens</i> .....	78
<i>Application des protocoles</i> .....	80
<i>Guide d'entretien</i> .....	81
<b>CHAPITRE 3 - INTERPRÉTER</b> .....	<b>86</b>
<b>COMPRENDRE ET INTERPRÉTER</b> .....	<b>86</b>
<i>Comprendre <u>ou</u> interpréter</i> .....	87
<i>Comprendre <u>et</u> interpréter</i> .....	88
<i>Interpréter : aspect sémiologique</i> .....	89
<i>Évaluation de la lecture</i> .....	91
<b>POSTURES, PROCÉDURES ET STRATÉGIES</b> .....	<b>94</b>
<b>PROCÉDURES INTERPRÉTATIVES APPLIQUÉES À UN ÉCRIT : LA PUBLICITÉ LACOSTE</b> .....	<b>97</b>
<i>Description générale des verbalisations</i> .....	97
<i>Connaissances des lecteurs</i> .....	98
<i>Procédures interprétatives des lecteurs</i> .....	104
<i>Indices lisibles et indices visibles : traitement par les lecteurs</i> .....	110
<b>PROCÉDURES INTERPRÉTATIVES APPLIQUÉES AUX GRAPHÈMES</b> .....	<b>111</b>
<i>Procédures analogiques</i> .....	111
<i>Procédures déductives</i> .....	115
<b>CONCLUSION : UNE VARIATION DE LA RÉCEPTION DE L'ORTHOGRAPHE</b> .....	<b>117</b>
<i>Le contexte et la connaissance</i> .....	117
<i>Un sens, des sens</i> .....	118
<b>CHAPITRE 4 - POSTURES NORMATIVES</b> .....	<b>119</b>
<b>LA NORME</b> .....	<b>119</b>
<i>Définitions</i> .....	119
<i>Variation</i> .....	120
<i>Des postures normatives</i> .....	121
<b>QUATRE POSTURES NORMATIVES ?</b> .....	<b>121</b>
<i>Les mots de la norme</i> .....	121
<i>Interprétations normatives</i> .....	122
<i>La norme : une modalisation de l'obligation</i> .....	123
<i>Quatre postures possibles</i> .....	124
<b>LA NORME ET SON ABSENCE</b> .....	<b>124</b>
<i>Un discours normatif : L19 (9 ans)</i> .....	125

<i>Un discours explicatif : L32 (11 ans)</i> .....	127
<i>Comparaison des profils de L32 (11 ans) et de L19 (9 ans)</i> .....	128
<b>LES APPRENTIS ET LA NORME</b> .....	<b>130</b>
<i>Démonstration de l'existence d'une posture modulonormative</i> .....	130
<i>Norme orthographique et norme sémantique</i> .....	133
<i>Démonstration de l'existence d'une posture orthonormative</i> .....	135
<b>LES ADULTES ET LA NORME</b> .....	<b>137</b>
<i>Connaitre c'est admettre : L16 (23 ans)</i> .....	137
<i>Force de la variation et acceptabilité : L2 (50 ans)</i> .....	138
<i>Doute et évaluation référentielle : L1 (39 ans)</i> .....	140
<i>Assurance et idéologie : L3 (39 ans)</i> .....	142
<b>CONCLUSION : LA NORME ET LES NORMES</b> .....	<b>145</b>
<i>L'axe rejet / tolérance</i> .....	145
<i>L'axe régulation / imposition</i> .....	146
<i>Profils de lecteurs</i> .....	146
<i>Force de variation et tolérance</i> .....	147
<b>CHAPITRE 5 - VARIATIONS CONNEXES DE LA GRAPHIE ET DU SENS</b> .....	<b>149</b>
<b>VARIATIONS DE LA GRAPHIE ET DU SENS : L'ENSEIGNE "CARREFOUR"</b> .....	<b>150</b>
<i>Rappel du protocole de recueil des données</i> .....	150
<i>Des référents pour [karfur]</i> .....	150
<i>Des stratégies interprétatives</i> .....	152
<i>Âge des lecteurs et répartition dans les stratégies</i> .....	159
<i>La force de variation : premier élément d'évaluation</i> .....	160
<b>INFLUENCE DE LA FORCE DE VARIATION DANS LA LECTURE DE "KIABI"</b> .....	<b>161</b>
<i>Kiabi et sa variante</i> .....	161
<i>Référents</i> .....	161
<i>Un glissement normatif</i> .....	162
<i>Une force orientée ?</i> .....	164
<b>L'ÉPUISEMENT DU SENS CONVENTIONNEL : L'ENSEIGNE "GÉANT"</b> .....	<b>166</b>
<i>Référents</i> .....	167
<i>Influence de la variation dans la graphie de "Géant"</i> .....	171
<i>Ésotérisme graphique et interprétation</i> .....	172
<b>VARIATIONS CONNEXES ET POSTURES NORMATIVES</b> .....	<b>172</b>
<i>Interprétation univoque et posture orthonormative</i> .....	173
<i>Interprétations faiblement différenciées et rejet normatif</i> .....	174
<i>Posture modulonormative et interprétants multiples</i> .....	174
<b>CONCLUSION : NORME FOCALISATRICE ET VARIATION DIFFRACTRICE</b> .....	<b>175</b>
<b>CHAPITRE 6 - LES ÉLÉMENTS VISUELS DANS L'INTERPRÉTATION DES ÉCRITS</b> .....	<b>178</b>
<b>DES PARCOURS CUMULATIFS POUR CONSTRUIRE UN SENS</b> .....	<b>179</b>
<i>Une stratégie focalisée</i> .....	179

<i>Une lecture muette.....</i>	<i>183</i>
<i>Un contexte salvateur.....</i>	<i>184</i>
<i>Le visible au secours du lisible.....</i>	<i>187</i>
<b>DES INDICES VISUELS POUR UN SENS RECONSTRUIT.....</b>	<b>188</b>
<i>L'iconique, explicatif du verbal.....</i>	<i>188</i>
<i>Une construction de cohérences.....</i>	<i>189</i>
<i>Indices visuels et procédures associées.....</i>	<i>194</i>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>206</b>
<i>Des interprétations concentriques.....</i>	<i>206</i>
<i>Compétence interprétative et compétence orthographique.....</i>	<i>208</i>
<b>CHAPITRE 7 - COMMENT LE SENS VIENT AUX LETTRES.....</b>	<b>210</b>
<b>L'INTERPRÉTATION DE LA LETTRE S : UN INDICATEUR DE DIVERSIFICATION.....</b>	<b>211</b>
<i>Les lettres insensées : L48 (11 ans).....</i>	<i>211</i>
<i>Le sens de la lettre S.....</i>	<i>213</i>
<i>S : une conclusion.....</i>	<i>218</i>
<b>LA PRIMAUTÉ DU NOMBRE.....</b>	<b>219</b>
<i>Les mutogrammes muets : un doute sur le protocole ?.....</i>	<i>219</i>
<i>La catégorie du nombre ou l'émergence des morphogrammes.....</i>	<i>220</i>
<i>Primauté ou impasse ?.....</i>	<i>227</i>
<b>LA DIFFÉRENCIATION DE L'INTERPRÉTATION DES VISUOGRAMMES .....</b>	<b>228</b>
<i>Différenciation dans la modalité de l'obligatoire : L25 (8 ans).....</i>	<i>228</i>
<i>La mutographie explicative : L40 (10 ans).....</i>	<i>231</i>
<i>Des représentations différentes du signe : L37 et L38 (14 ans).....</i>	<i>232</i>
<i>Tension normative et construction du sens.....</i>	<i>234</i>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>237</b>
<b>CHAPITRE 8 - LA SYLLABE UN MORPHÈME COMME LES AUTRES ? .....</b>	<b>289</b>
<b>LA SYLLABE COMME INDICE INTERPRÉTATIF : L18 (10 ANS) .....</b>	<b>290</b>
<i>Construction de la compréhension par troncation.....</i>	<i>290</i>
<i>Construction de la compréhension par expansion.....</i>	<i>292</i>
<i>Une difficulté à construire des relations syntagmatiques.....</i>	<i>294</i>
<i>Une stratégie fréquemment employée rarement généralisée.....</i>	<i>295</i>
<b>LE DÉCOUPAGE DE KIABI .....</b>	<b>296</b>
<i>Absence d'analyse.....</i>	<i>296</i>
<i>Analyse en syntagme.....</i>	<i>297</i>
<i>Interprétations autour du ki.....</i>	<i>299</i>
<i>Comprendre "Kiabi".....</i>	<i>300</i>
<i>De la limite entre unités de première et de seconde articulation .....</i>	<i>301</i>
<b>CARREFOUR : UN ÉCHEC DES PROCÉDURES SYLLABO-LEXICALES .....</b>	<b>301</b>
<i>La prise en compte de la morphologie graphique.....</i>	<i>302</i>
<i>La procédure syllabique : une déviance potentielle.....</i>	<i>303</i>

<i>Comprendre Carrefour</i> .....	305
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>305</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	<b>306</b>
<b>LA LECTURE DE L'ORTHOGRAPHE ORDINAIRE</b> .....	<b>306</b>
<b>L'ÉCRIT : INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE OU INJUSTICE SOCIALE ?</b> .....	<b>308</b>
<b>ORTHOGRAPHE ET POUVOIR SYMBOLIQUE</b> .....	<b>310</b>
<b>PERSPECTIVES DIDACTIQUES</b> .....	<b>311</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>364</b>
<b>AUTEURS CITÉS</b> .....	<b>364</b>
<b>EXTRAITS D'OUVRAGES PRÉSENTS DANS LE CORPUS D'ÉCRITS</b> .....	<b>369</b>
<b>ILLUSTRATIONS DES CHAPITRES</b> .....	<b>369</b>
<b>GLOSSAIRE DES ABRÉVIATIONS ET NOTATIONS SPÉCIFIQUES</b> .....	<b>371</b>
<b>ANNEXE 1 : CORPUS D'ENTRETIENS</b> .....	<b>372</b>
<b>RÉPARTITION DES LECTEURS SELON L'ÂGE ET LE PROTOCOLE DE RECUEIL DES DONNÉES</b> .....	<b>375</b>
<b>ENTRETIENS PORTANT SUR LA COMPRÉHENSION DES FRO</b> .....	<b>376</b>
<b>ENTRETIENS PORTANT SUR LA COMPRÉHENSION DES GRAPHÈMES</b> .....	<b>548</b>
<b>ANNEXE 2 : ÉCRITS ET SUPPORTS DE LECTURE</b> .....	<b>580</b>
<b>CORPUS DE PHRASES SERVANT DE SUPPORT DE LECTURE À L'ENQUÊTE GRAPHÈMES</b> .....	<b>582</b>
<b>CORPUS D'ÉCRITS (PART VERBALE) - SUPPORT DE L'ÉTUDE SUR LA VARIATION GRAPHIQUE</b> .....	<b>583</b>
<b>CORPUS D'ÉCRITS - SUPPORT DE L'ÉTUDE SUR LA VARIATION GRAPHIQUE</b> .....	<b>588</b>
<b>CORPUS D'ÉCRITS : SUPPORT DE LECTURE DE L'ENQUÊTE FRO</b> .....	<b>608</b>

---

## Introduction

---

La phylogenèse et l'ontogenèse suivent des chemins étrangement parallèles. L'humanité invente l'écriture sans se départir des origines de celle-ci. Dans l'univers du visible, le lisible émerge. La naissance de systèmes d'écriture toujours plus proches de la parole transcrite n'en a pas fait régresser pour autant le pouvoir signifiant de l'image, et la mise à mort annoncée du texte par la télévision ou le multimédia résonne comme les prophéties des Cassandre d'une littérature hors de laquelle nulle culture n'existe. L'individu, quant à lui, construit sa perception des signes écrits en quelques années. Marchant sur les traces de l'humanité, le petit d'homme d'Europe occidentale<sup>1</sup>, épaulé par ses aînés, tente de parcourir le chemin de la communication écrite. Nul doute que chacun le parcourt à sa façon, à son rythme. Cette entrée dans la culture de l'écrit, cette acculturation, l'enfant la réalise grandement par l'immersion dans notre société empreinte d'écrit. Mais écrit n'est pas écriture. Que les pratiques familiales, scolaires, en un mot, sociales, lui offrent des accès à ce mode de communication est indéniable - la raison graphique est un mode de pensée socialisée (Goody, 1979) - mais l'individu en voie d'acculturation construit son mode de pensée au travers de systèmes signifiants divers. L'un n'est pas réductible à l'autre. S'acculturer à l'écrit ne veut pas dire apprendre à décoder l'écriture. L'illettrisme offre un exemple criant de disjonction entre maîtrise du code et maîtrise des usages sociaux de l'écriture. L'illettré n'est point asémiote et les enfants qu'on éduquerait hors de toute influence sémiographique ne doivent pas être légion de nos jours. Tous ou presque sont confiés à des institutions scolaires dont la tâche est de rendre opérationnelle cette acculturation.

L'école déclare aujourd'hui s'attacher à favoriser la construction du sens chez l'enfant : sens des activités, sens des objets construits qu'ils soient matériels ou intellectuels, sens enfin des objets perçus. L'un des objectifs majeurs de l'institution scolaire est désormais de permettre l'accès au sens. Mais c'est au sens médiatisé par la langue écrite qu'est réservée la majorité de l'effort. Un utile et nécessaire retour sur l'apprentissage de l'oral, l'introduction de l'étude des procédés signifiants de l'image sont autant d'efforts récents dans la perspective de la construction d'une compétence sémiographique large. L'école primaire française s'est vu assigner depuis sa création le soin de réaliser les apprentissages fondamentaux dans le domaine de la langue écrite : déchiffrement, écriture, et plus récemment mise en chantier d'une compétence scripturale élargie (Dabène, 1987) qui dépasse largement la simple imitation des auteurs du programme (Marchand, 1987). Le jeune enfant quand il apprend à déchiffrer sait déjà, à sa façon, lire. Lire, au-delà de l'aspect perceptif, c'est construire du sens sur la base d'un message. La ville et la vie sont pleines d'écrits que l'enfant côtoie, interprète. Ce que réalise l'école, c'est l'apprentissage des codes de l'écriture. Des codes et non du code. L'école se fourvoierait à enseigner seulement le code orthographique et non les divers codes dont sont faits les messages écrits et oraux. Une scolarité est réussie<sup>2</sup>, si les nombreux codes qu'intègrent les textes sont acquis. Une fois encore la construction d'une compétence scripturale qui intègre les aspects sociaux de l'écriture n'est pas réductible aux seules techniques apprises pour maîtriser les codes. A l'inverse, cette maîtrise des codes participe à la construction de la compétence et par conséquent au lent cheminement de l'enfant vers l'acculturation à l'écrit. Réduisons encore le champ d'action. Quand l'enfant entreprend

---

<sup>1</sup> Je ne sais pas ce que font les autres.

<sup>2</sup> Dans le domaine linguistique.



L'apprentissage du décodage alphabétique au cycle II de l'école primaire, il a, à des degrés divers selon les individus, déjà acquis une culture de l'écrit lors de la fréquentation du cycle I de l'école maternelle ou dans la fréquentation des rues de nos villes, des bibliothèques familiales ou municipales. L'enfant, et cela devrait être une banalité de le dire, n'est pas vierge de codes écrits quand l'école lui enseigne l'écriture. L'institution scolaire se trouve alors devant une contradiction : enseigner la phonographie au moyen d'un code qui intègre vingt pour cent de signes qui ne relèvent pas de la phonographie à acquérir<sup>3</sup>. L'apprentissage de la lecture alphabétique passe inévitablement par une phase phonographique, base de notre système d'écriture. La contradiction cependant reste : un enfant dont la compétence sémiographique est largement logographique doit acquérir dans une orthographe<sup>4</sup>, une compétence phonographique. Et si l'immense majorité des enfants qui suivent le cursus ordinaire apprennent à déchiffrer, que d'efforts il faut déployer pour que tous parviennent à maîtriser l'orthographe. Cette contradiction entre un apprentissage assez aisé du déchiffrement et une difficulté persistante à acquérir le code orthographique a suscité de nombreuses études. Certaines se sont attachées à décrire la compétence en lecture ou en écriture (orthographe), quelques-unes tentent des parallèles entre les deux domaines. L'étude présentée ici, sans se vouloir absolument originale, va tenter d'intégrer les deux voies, de situer une étude de la compétence orthographique dans la lecture en tant qu'activité de construction de sens. La compétence scripturale comprend les deux pôles de la communication écrite : lecture et écriture. Étudier l'un c'est un peu étudier l'autre. Observer comment les enfants construisent le sens des signes soumis à leur lecture, observer quelles analyses orthographiques ils en font dans la perspective de la construction du sens, c'est éclairer la façon qu'ils auront de les construire. Observer quels signes permettent aux enfants de construire un sens, c'est tenter d'éclairer la contradiction cognitive dans laquelle les plonge l'apprentissage du déchiffrement.

## Quelques constats

### *Rencontre avec des élèves*

Cette contradiction est lisible dans l'hétérogénéité des comportements et des attitudes des apprenants. La fréquentation des apprentis lecteurs dans les classes des écoles primaires permet d'opérer quelques constats, de dresser une première galerie de portraits. Des premiers balbutiements de l'apprentissage de la lecture à l'approfondissement de ces apprentissages, on rencontre deux catégories d'enfants au moins. Les uns picorent et les autres défrichent. Un peu caricaturalement, on pourrait dire que certains enfants ont la capacité de prendre des indices pertinents, abandonnant le reste, tandis que d'autres ne voulant rien laisser, tentent de s'intéresser à tout ce qui leur est livré pour au bout du compte n'en rien retenir. Ces deux portraits extrémistes sont pourtant ceux de deux enfants.

Le *picoreur* attrapait tous les indices pertinents mis à sa disposition et ne s'intéressant qu'à eux, construisait des interprétations fines et argumentées des textes lus. Le *méticuleux* lisait lentement mais sûrement. Sa diction irréprochable lui valait les éloges de ses camarades mais côté interprétation, néant. Capable de répondre à des questions de compréhension littérale sur le texte, explorer diverses hypothèses lui semblait inaccessible. Ces deux attitudes se retrouvaient dans leur écriture : le méticuleux, appliqué à ne commettre aucune erreur d'orthographe ou de présentation s'attachait aux aspects les plus formels, peinant à achever ses textes et à exprimer ses pensées ; le picoreur parsemait ses écrits d'erreurs et de ratures, ne s'attachant qu'à l'expression de ses idées.

<sup>3</sup> 83 % des graphèmes sont des phonogrammes (Catach, 1986).

<sup>4</sup> Pris ici au sens de système d'écriture mixte à dominante phonographique.

Bien sûr, d'après ces quelques observations totalement empiriques, on ne saurait déduire que les élèves se partagent en deux groupes dont un seulement aurait les capacités à interpréter les textes. Les manifestations des compétences de ces deux enfants occultent la variété des compétences réelles des enfants dans le domaine de la langue écrite. L'apparente disjonction entre orthographe et construction du sens y est cependant manifeste.

Entre ces deux cas extrêmes, les compétences sont mises en œuvre de manière moins outrancière, plus nuancée, et les variantes sont nombreuses. La diversité de ces compétences peut éclairer le travail des enseignants. Les compétences des apprentis lecteurs seront mon domaine d'investigation. Et bien qu'il soit passionnant de mettre à jour les rouages de la construction de compétences aussi diverses en classe (vaste programme !), je me limiterai plus modestement à l'observation du résultat des apprentissages passés ou en cours. La construction des compétences d'un enfant est le fruit d'un système complexe d'interaction entre l'enfant, ses pairs, l'enseignant, les parents, les médias... Le système scolaire, quant à lui, a longtemps véhiculé<sup>5</sup> une image d'un fonctionnement éclaté du langage écrit (Marchand, 1987) où la séparation langue / contenus sémantiques était soigneusement entretenue<sup>6</sup>. La pédagogie du modèle s'appuyant sur l'imitation des grands auteurs a longtemps séparé les diverses unités du langage écrit en autant de disciplines cloisonnées et, fort souvent, étanches. L'apprenti ne pouvait compter que sur sa sagacité personnelle ou sur un entourage familial plus ou moins savant pour construire les liens entre les divers niveaux qui structurent les textes. Les orientations actuelles de l'Éducation Nationale française qui incitent au fonctionnement en cycle d'apprentissage, à l'instrumentalisation des disciplines (orthographe, grammaire, vocabulaire, etc.) vers la compréhension des textes<sup>7</sup>, tentent de corriger cette ancienne dérive<sup>8</sup>. L'école tentait de construire des *méticuleux*, où la performance calquée sur des modèles l'emportait sur la compétence de construction du sens et sur la construction de savoirs mobilisables en réseaux (à l'opposé du cloisonnement disciplinaire). L'heure est au développement de savoirs transversaux afin que l'enfant se construise des compétences avant d'accroître ses performances. Dans cette perspective, la description du rôle de l'orthographe dans la construction du sens permet une meilleure connaissance de cette mise en réseau. Je m'attacherai donc à décrire une part de la compétence des lecteurs et tenterai d'évaluer si orthographe et construction du sens sont disjoints ou non au sein de la compétence scripturale des enfants.

### ***Les problèmes à résoudre***

L'étude du rôle de l'orthographe dans la construction du sens se situe à l'intersection de plusieurs problématiques. L'orthographe, prise comme dénominateur commun, permet de les aborder :

- L'orthographe est un système d'écriture mixte qui allie économie et efficacité sémiographique<sup>9</sup>. Cette efficacité est-elle réelle ? Comment s'exprime-t-elle ?
- L'orthographe joue un rôle en lecture, cela a déjà été montré. Cependant, entre l'identification conventionnelle des unités lexicales et la participation à la compréhension situationnelle d'un énoncé, l'orthographe peut avoir une fonctionnalité différenciée.
- L'orthographe est une norme. En tant que telle, elle a deux fonctions : d'une part, elle est un système assurant la transmission de messages écrits et d'autre part,

<sup>5</sup> Et donc durablement influencé ses usagers.

<sup>6</sup> Sans que ce soit fait de manière malveillante.

<sup>7</sup> Instructions Officielles (I.O.) de 1991 et 1995 et La maîtrise de la langue à l'école, 1992.

<sup>8</sup> Les I.O. de 1887 assignait déjà la recherche du sens comme objectif à la lecture.

<sup>9</sup> Catégorisation de *lettres muettes* par référence à la valeur phonographique zéro et en opposition à la valeur phonique des autres lettres, marques de ponctuation enseignées comme transcription de la prosodie...

elle est la jauge sociale de ce système. Cette ambivalence influe-t-elle sur la lecture ?

- L'orthographe s'acquiert selon un processus génétique dont l'observation permet de décrire les différentes étapes de la construction de la compétence. Comment et à partir de quel moment du processus d'acquisition les indices orthographiques sont-ils utilisés en lecture ?

De la présentation de ces problématiques vont découler mes hypothèses de travail.

### L'orthographe, un système d'écriture

L'écriture est un code dont le fonctionnement est articulé autour de deux types d'unités : unités significatives d'une part, unités distinctives d'autre part. L'articulation entre les types d'unités caractérise le type d'écriture. L'économie du code alphabétique consiste à transcrire les unités significatives<sup>10</sup> (plusieurs dizaines de milliers) avec un faible nombre d'unités distinctives, les lettres. Or, ce code a évolué et a quelque peu dérivé en France vers un système mixte où la lecture phonographique, si elle reste l'outil indispensable à la compréhension du code, n'en livre pas toutes les données au lecteur. L'articulation du code est placée au lieu de basculement d'un type d'unité à un autre. La normalisation d'un tel lieu n'est pas aisée à définir. Le débat sur la possible autonomie du langage écrit (Blanche-Benveniste et Chervel, 1969 ; Catach, 1988 ; Anis, 1988) vis-à-vis du langage oral n'a été tranché que par une solution de compromis : beaucoup de phonographie, un zeste d'autonomie.

L'orthographe est un système d'écriture dérivé de l'alphabet. Le système orthographique français allie une économie structurale à base phonographique et un principe d'efficacité à base sémiographique (Jaffré, 1998). L'équilibre entre les deux principes, c'est à dire une certaine mixité du système, est fixé structurellement. «La phonographie participe largement à la mise en place de points d'équilibre, en ménageant des passages entre son fonctionnement de base et d'autres domaines linguistiques tels le lexique et la morphologie» (Ibid.). La sémiographie réside essentiellement dans la part non phonographique. Mais la phonographie française intègre une part non négligeable de la morphographie, tant les relations phonèmes / graphèmes manquent d'univocité. La morpho-phonographie permet ainsi de distinguer nombre d'homonymes (Ibid.), dessinant au sein du système une ambiguïté, où les phonogrammes, unités distinctives, se transforment en unités significatives.

Ainsi, la structure même du système orthographique et les pratiques pédagogiques au sein du système éducatif, qui fait la part belle à la phonographie dans les apprentissages fondamentaux du code alphabétique y compris dans l'étude de la sémiographie, marquent vraisemblablement de manière durable la représentation des apprenants. Cette représentation constitue-t-elle un obstacle à l'utilisation de l'orthographe dans la construction du sens ?

### L'orthographe et la compréhension

La formalisation de l'acte de lecture se réfère à deux types de modèles. Aux modèles ascendants (bottom-up) de la lecture, qui considèrent que le traitement de l'information s'appuie sur de petites unités pour construire des structures plus vastes, répondent les modèles dits descendants (top-down), qui affirment que la lecture consiste à actualiser des structures complexes préexistantes par des informations fournies par le message (modèles défendus par exemple par Smith, 1980). Un consensus semble s'établir à présent pour valider l'hypothèse que les deux modèles sont également valables et qu'ils interviennent tous deux dans l'acte de lecture de manière plus ou moins complémentaire selon le degré d'expertise du lecteur. Pour les besoins de la démonstration, je choisis d'utiliser un modèle ascendant qui privilégie les stratégies grapho-phonologiques au détriment des stratégies sémantico-contextuelles.

<sup>10</sup> Il s'agit ici des lexèmes mais le raisonnement vaut pour les monèmes voire pour les mots.

Donc, «lire consiste à extraire de l'information visuelle à partir d'une page écrite afin de la comprendre » (Baccino, Cole, 1995). L'information linguistique est traitée selon trois niveaux au cours de la lecture : le codage ou reconnaissance du mot en décrivant les étapes entre la représentation visuelle du mot et son interprétation, les opérations syntaxiques et sémantiques qui permettent la construction du sens de la phrase, les opérations mentales qui assurent l'intégration de ces informations et la construction du sens du texte. Ces trois niveaux fonctionnent de manière interactive. Pour Denhières et Tapiero (1993), la compréhension est «le produit final d'un large ensemble d'activités qui contribuent à l'émergence d'une représentation qui résulte de l'interaction de trois ordres de facteurs : les connaissances initiales du lecteur, les buts qu'il poursuit en relation avec la tâche qu'il s'est assignée et les caractéristiques de forme et de contenu» de l'écrit à lire. L'acte de lire se décompose alors en opérations mentales dans lesquelles l'orthographe est susceptible de jouer un rôle en un point au moins du processus, celui de l'identification des signifiants des mots. Cette identification conditionne la poursuite du processus et particulièrement l'activation des signifiés évoqués par les signifiants identifiés. La description d'un tel processus procède d'une acception relativement étroite de l'orthographe qui est alors assimilée à une simple représentation visuelle des mots de la langue orale. En l'occurrence l'orthographe est un accélérateur de l'identification des mots, une voie parallèle à la reconstruction grapho-phonétique, signalée par plusieurs auteurs (Colheart, 1978, Perfetti, 1989 et 1997, Seymour, 1993 ou Morais, 1995).

L'orthographe est susceptible de jouer un autre rôle dans la construction du sens. Les travaux de l'équipe CNRS-HESO militent en faveur d'une fonction sémiologique d'une part de l'orthographe. Celle-ci délinéarise la lecture phonographique et renvoie le lecteur à des unités significatives diverses. Le code phonographique dont la tendance est chrono-syntaxique, se complexifie par des renvois sur l'axe syntagmatique (cas par exemple des marques de pluriel) et sur l'axe paradigmatique (morphogrammes lexicaux). Les visuogrammes<sup>11</sup> renvoient à des significations que le contexte verbal éclaire déjà : la langue orale a conservé en français des marques orales explicites qui rendent l'orthographe largement redondante, et le contexte textuel suffit en général à lever les ambiguïtés que pourraient suggérer les homonymies nombreuses en français (les ambiguïtés non levées sont bien souvent des figures de style qui jouent sur la confusion possible). L'orthographe est donc utile tout à la fois à l'identification des mots, et à l'activation de liens morpho-syntaxiques plus ou moins redondants. Éclairer le rôle réel de l'orthographe lors de la lecture et plus particulièrement lors de la construction du sens peut donc devenir un enjeu d'importance dans le débat récurrent de la réforme du code, et plus généralement dans son apprentissage. Si l'identification est la seule fonction réellement active, l'orthographe est largement réformable<sup>12</sup>. La modification de l'aspect visuel des mots nécessite une adaptation des lecteurs mais n'influe pas sur la compétence de lecture ou sur la construction du sens. En revanche, si l'orthographe permet au lecteur d'activer des liens sémantiques, c'est-à-dire si la potentialité sémiographique de l'orthographe est une réalité, sa modification se révèle alors plus délicate. La question autour du sens se déporte alors sur un plan sémiologique : les indices orthographiques contenus dans les énoncés, dans les textes, sont-ils des signes ? De manière théorique, le débat est déjà tranché et la réponse est positive. Qu'en est-il de la construction effective de ces signes par les usagers du système orthographique et particulièrement des apprenants ?

<sup>11</sup> Qui transmet l'information visuellement sans le recours à une médiation phonologique.

<sup>12</sup> Abstraction étant faite du débat socio-culturel que la réforme provoque.

## L'orthographe est une norme

Outre les utilisations qu'en font les usagers, l'orthographe possède deux aspects normatifs. L'un est une structure interne que les recherches linguistiques tentent de formaliser. L'autre est un «métadiscours social» (Berrendonner, 1988) surimposé au fonctionnement du système. Les diverses descriptions théoriques de l'orthographe fondent chacune une norme objective. Quels qu'en soient les fondements théoriques, chaque description offre une vision systémique de l'orthographe. Pour la recherche, ces normes objectives constituent des bases scientifiques qu'il faut cependant ne pas ériger en normes épistémologiques. Pour la didactique, ces descriptions contribuent à la définition d'objectifs d'apprentissage. L'ensemble des régularités qui compose le système de l'écriture du français s'impose aux usagers. L'orthographe est le vecteur de la langue légitime. L'institution scolaire, mais aussi les administrations imposent à la population un usage scriptural spécifique ou du moins tentent de le faire. Par ailleurs, les représentations dominantes, largement véhiculées par ces institutions, jouissent dans la population d'une large diffusion. Sa charge culturelle, la stigmatisation notamment à l'école des usages déviants, le discours prescriptif (Rey, 1972) qui accompagne son apprentissage font de l'orthographe une norme sociale solidement ancrée. Si la norme semble une nécessité des apprentissages langagiers (Bronckart, 1988), l'irruption de ces aspects normatifs spécifiques dans l'apprentissage est-il susceptible de perturber ou de favoriser la genèse de la compétence orthographique ? Par extension, les fonctions de l'orthographe dans la construction du sens ne risquent-elles pas de se trouver perturbées par cette dimension normative forte ?

## L'apprentissage de l'orthographe

L'intégration du double aspect normatif du code orthographique marque durablement et de manière généralisée l'ensemble de la population alphabétisée en France. L'inculcation de l'habitus<sup>13</sup> des scripteurs se réalise lors de l'apprentissage. Il convient donc d'observer cette période de façon à rendre compte simultanément de ces deux aspects. Dès l'origine de l'apprentissage scolaire (vers 3 ans), les enfants sont amenés à s'interroger sur la graphie des mots. Ces premières interrogations ne portent que sur la discrimination visuelle de suites de lettres. Si l'oralisation est systématiquement effectuée soit par l'enfant, soit par la médiation de l'adulte, la compétence phonographique de l'enfant est encore à venir. Les activités de lecture ne sont à ce stade, que la mise en relation terme à terme, de signes de nature différente mais dont le référent est commun. Or, la construction du sens en lecture consiste à redécouvrir les intentions communicatives du scripteur. Cette collaboration scripteur / lecteur ne peut avoir lieu que si le destinataire possède *a minima* la capacité de déchiffrer le message codé que le destinataire a construit. Passé ce stade alphabétique le lecteur est confronté à l'orthographe : utiliser des indices sémio-orthographiques pour construire du sens (au-delà donc de la simple phonographie) n'est pas une compétence indispensable pour accéder au sens littéral d'un écrit. La (sub)vocalisation est le principal, voire l'unique, outil d'accès au sens, qui s'offre au lecteur débutant. A quel moment, par quel cheminement intellectuel, les lecteurs sortent-ils d'une lecture purement alphabétique pour entrer dans une lecture orthographique ? Et lorsque ce cap est franchi, quel usage réel font-ils des informations que les indices orthographiques véhiculent ?

---

<sup>13</sup> Ensemble de schèmes générateurs acquis par l'individu (Bourdieu, 1982).

## Les hypothèses

Dans le but d'éclairer le rôle de l'orthographe dans la construction du sens des messages écrits, je pose quatre constats simples. A chacun, je fais correspondre une hypothèse que la recherche présentée ici a pour but de confirmer ou d'infirmer.

1. Les éléments de certaines zones constitutives de l'orthographe ont pour fonction d'adresser directement le lecteur à une signification. Cet *adressage* contient le germe d'une variation dans la construction du sens des graphèmes<sup>14</sup> et des graphies<sup>15</sup>, et donc par extension, des mots, syntagmes ou énoncés qui les contiennent.
2. L'apprentissage de l'orthographe implique une relativisation du principe de phonographie pour accéder au sens des unités orthographiques significatives. Tous les apprenants n'opèrent pas cette relativisation de la même manière.
3. Les graphèmes sont la face signifiante d'un signe dont la nature, au sein de la représentation cognitive de chaque lecteur, varie. De la représentation cognitive du signe dépend sa compréhension.
4. L'orthographe est un système et une norme. La tension entre ces deux niveaux de structuration a une influence sur la construction du sens et la représentation du signe.

## Proposition de recherche

La morphologie graphique des mots est le domaine du système orthographique dans lequel la sémiographie s'organise de manière stable et relativement cohérente ce qui n'exclue pas une réelle complexité systémique. Les morphogrammes exigent la construction d'un signe. Cela est particulièrement vrai en production scripturale<sup>16</sup>. Cependant, à la stabilité du système, répond l'instabilité de ses éléments. Ainsi, tel morphogramme lexical (par exemple le D de *grand*) devient par dérivation ou par simple liaison un phonogramme (*un grand ami, grandir*). Tel autre marquant un pluriel (le S dans *deux chats*) est une marque ajoutée qui disparaît au singulier. Cette zone fluctuante du plurisystème orthographique (Catach, 1986) est un terrain privilégié d'étude. Si les lecteurs / scripteurs éprouvent des difficultés à manipuler les signes qui relèvent de la morphologie, les procédures d'interprétation de ces signes doivent être variées et fluctuer fortement d'un individu à l'autre. Cette probable variation interindividuelle incite à faire porter une étude de la lecture de l'orthographe sur la part morphologique de l'écriture française. Il ne s'agit pas de lancer ici une nouvelle tentative de description théorique mais un essai de description empirique du système d'interprétation que les usagers, les apprentis en l'occurrence, mettent en œuvre lorsqu'ils sont confrontés à l'orthographe dans une lecture. Les morphogrammes du français sont des germes de signification. Ces germes sont des potentialités. Le lecteur peut ne pas en user. Dans quels contextes en use-t-il ? Pour en faire quoi ? Ces signes soumis au lecteur déclenchent-ils un processus interprétatif ? Sont-ils simplement ignorés ? Pour répondre à ces quelques questions et tenter de valider ou d'invalidier les hypothèses, la recherche nécessite trois "ingrédients" : des messages à lire, des lecteurs, une mise en scène des messages et des lecteurs susceptibles de permettre un recueil de données.

<sup>14</sup> Plus petite unité distinctive et / ou significative écrite (Catach, 1986).

<sup>15</sup> Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue sans référence à une norme (Catach, 1986).

<sup>16</sup> C'est dans le domaine morphogrammique que se produisent les erreurs les plus fréquentes, indice que les signes ne sont pas toujours construits ou plus précisément que le signifiant graphique du signe en question n'est pas en adéquation avec la norme en vigueur.

## *Des lectures*

Les lettres sont des éléments non motivés. La multifonctionnalité de la plupart des lettres est masquée au lecteur par l'aspect graphique commun à toutes les lettres qu'elles soient des phonogrammes ou des morphogrammes. L'apprentissage initial de la lecture tend à imposer une représentation monolithique de l'alphabet, tout entier dédié à l'écriture des sons<sup>17</sup>. L'échec des tentatives de lecture globale par reconnaissance des mots montre la nécessité d'un apprentissage du déchiffrement. Le poids de l'apprentissage alphabétique initial, une représentation du code dominé par la transcription d'unités linguistiques orales, se font encore sentir après le début de l'apprentissage du code orthographique. Le Chapitre 8 : «La syllabe, un graphème comme les autres ? » en propose une illustration.

L'apprenti lecteur est donc soumis à des tensions concomitantes, que lui imposent les normes linguistiques et les contraintes didactiques, dont les conséquences sont abordées au Chapitre 4 : «Postures normatives». Il y a hiatus entre sa représentation initiale du système d'écriture et celle qu'il est contraint de construire ensuite. Ou peut être n'y a-t-il pas hiatus, ce qui expliquerait les grandes disparités de comportement observables à l'école vis-à-vis de l'orthographe. Quoi qu'il en soit, l'apprenti lecteur est soumis à des systèmes sémiographiques plus ou moins complémentaires. La concurrence entre systèmes sémiographiques est d'autant plus vive que nombre d'écrits soumis à la lecture quotidienne des apprentis comprennent des codes sémiographiques différents ou complémentaires de systèmes d'écritures. Il s'agit par exemple de pictogrammes, d'images ou de couleurs intégrées aux messages écrits. De ce fait, il m'a semblé nécessaire d'intégrer ces divers systèmes sémiographiques à cette recherche pour tenter de comprendre les processus interprétatifs des lecteurs.

L'intégration de systèmes sémiographiques variés dans le protocole de recherche impose des contraintes quant aux écrits qu'il conviendra de soumettre aux lecteurs. Ainsi, le texte proposé à l'interprétation du lecteur devra être multicodique, et contenir des éléments non verbaux qui seront des unités significatives dans la communication. Ces éléments permettront de jauger la capacité du lecteur à interpréter et par contraste éclaireront la fonctionnalité des graphies soumises à la sagacité des lecteurs, qui, si elles n'évoquent rien, devraient se tourner vers les autres éléments à leur disposition pour étayer leur interprétation. Un enfant dont les capacités interprétatives sont fortes peut les appliquer dans tous les codes. La créativité interprétative mais aussi productive peut s'exprimer à l'aide de tous les moyens sémiotiques. On peut faire l'hypothèse que les compétences sémiotiques des enfants peuvent s'exprimer quel que soit le code auquel appartient le signe, et que ces compétences peuvent être mises à jour quel que soit le code. Cela n'exclut pas le nécessaire apprentissage des différents codes, mais sous-entend simplement que, avant qu'ils n'apprennent à déchiffrer le code alphabétique, les enfants ont déjà accès à des codes déchiffrés sans influence de l'école sur leur apprentissage<sup>18</sup>.

L'influence des apprentissages phonographiques, les compétences orthographiques en réception, pourraient être éclairées par la médiation de l'interprétation d'autres systèmes sémiographiques. Le choix des écrits à lire, leur présentation, la description des variations qu'ils mettent en œuvre sont présentés au Chapitre 1 : «Recherche d'un support de lecture».

L'influence des images, des pictogrammes, des couleurs, est étudiée au Chapitre 6 : «Interprétation des éléments visuels des écrits».

Dès lors que le type d'écrit est fixé, les contenus propositionnels véhiculés par ceux-ci doivent appartenir à la sphère du compréhensible pour les lecteurs. Tout écrit faisant intervenir l'orthographe dans le processus de sa compréhension est intéressant en soi pour la

<sup>17</sup> Les I.O. de l'Éducation Nationale n'ont d'exigence forte dans le domaine orthographique qu'au cycle III, une fois franchie l'étape du déchiffrement

<sup>18</sup> Cet apprentissage ayant toutes les chances d'être *socialement* plus naturel que les situations d'apprentissage trop souvent *fabriquées* que propose l'école.

recherche à mener. Cependant si le recueil d'un corpus d'écrit ne pose en soi aucun problème, le choix de ceux qui devront être sélectionnés comme support de lecture de l'enquête en pose un : celui de l'interprétation de ces écrits. La mise au jour des processus cognitifs des enfants dans un domaine précis, implique que la tâche qu'on leur demande d'accomplir soit en adéquation avec leurs compétences. L'évaluation qu'il faut mener de la lecture des enfants ne porte pas sur la construction d'un sens normé et incontournable : je ne cherche pas à savoir si les enfants construisent le *bon* sens, mais vise à mettre en évidence s'ils se servent de l'orthographe pour en construire un, quel qu'il soit. Ceci étant posé, le choix des écrits servant de support de lecture pour cette recherche est aussi conditionné à la portion de réalité que décrit chaque écrit. Cette part de réalité doit avoir un lien avec le vécu des lecteurs. Il convient donc d'effectuer un tri qui tienne compte de ces paramètres.

Le choix des écrits donné à lire est présenté au Chapitre 2 : «Élaboration d'une stratégie pour le recueil des données».

### ***Des lecteurs***

La population à laquelle peut être adressée l'enquête est vaste. En effet, tous les lecteurs sachant déchiffrer un message écrit en français peuvent y répondre. Il convient donc d'énoncer quels choix conditionnent la sélection d'une population plus restreinte. Les hypothèses formulées plus haut posent une possible variation dans la construction du sens des graphèmes et des graphies dont la covariation est envisagée au Chapitre 5 : «Variations connexes de la graphie et du sens». L'étude de cette variation peut se faire selon deux axes : l'âge du lecteur et son degré de compétence. L'âge, retenu comme critère, implique une étude longitudinale. Le critère de compétence doit tenir compte du cursus scolaire. On pourrait demander à des enfants non encore alphabétisés leur manière d'interpréter les signes orthographiques mais cela risquerait d'être fort peu productif. Dans un souci d'efficacité, je postule donc que les enfants devant se soumettre à mon enquête doivent tous être sortis de la phase des apprentissages fondamentaux dans le domaine du déchiffrement phonographique. A ce stade de l'apprentissage, tous sont susceptibles de répondre à l'enquête car ils ont été confrontés à la problématique de la fonctionnalité des différents graphèmes et ont franchi avec un certain succès les premières étapes de l'accès au code. Une limite inférieure de compétence est ainsi posée. La limite supérieure postulée est l'expertise la plus accomplie. La relativisation du principe phonographique revient à interroger le processus cognitif qui "sémiotise" les lettres. «Comment le sens vient aux lettres ? » est le thème du Chapitre 7.

L'enseignement-apprentissage du code orthographique se réalise essentiellement au cycle III de l'école élémentaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est à dire au collège. Il serait prétentieux, me semble-t-il, de vouloir rendre compte dans une recherche de cette nature du processus complet d'apprentissage, depuis les apprentissages fondamentaux jusqu'à l'expertise. Il serait néanmoins dommageable de se priver d'informations précieuses en restreignant trop le champ de l'étude. C'est donc une solution de compromis que j'ai retenue. L'étude est centrée sur les élèves de cycle III de l'école élémentaire (8 à 10 ans), ce qui en soi est déjà une étude longitudinale, et se prolonge de part et d'autre de ce cycle par un recueil de données auprès de groupes plus restreints au cycle II (6 à 8ans), au collège (jusqu'à 15 ans) et chez les adultes (de 23 à 50 ans). La taille des groupes, leur composition, militent en faveur d'une étude qualitative. Par ailleurs, la volonté de réaliser un travail de description didactique induit le choix de ce type d'étude.

### ***Une méthode de recueil des données***

Une étude qualitative de la capacité à interpréter des indices sémiographiques peut être menée de diverses façons. La méthode utilisée pour recueillir les données doit mettre en évidence



divers éléments constitutifs de la problématique soulevée. Autant que faire se peut, la situation de lecture proposée doit correspondre à une situation d'enseignement-apprentissage afin que les indices pertinents de la compétence des lecteurs puissent être mis en évidence. L'entretien entre le lecteur et un enquêteur permet tout à la fois le recueil de la verbalisation du sens du message lu, l'explicitation ou la justification des démarches empruntées. On pourrait objecter que pareil recueil peut être obtenu au moyen d'un recueil écrit. Cela n'est nullement vrai pour les lecteurs les moins compétents. En effet, le passage au canal écrit, qui présente des difficultés spécifiques de verbalisation, agit comme un filtre et produit une déperdition importante de données pertinentes. Sans minimiser les difficultés que soulève une expérimentation qui tente d'imiter une situation d'apprentissage, c'est l'entretien qui est retenu comme méthode de recueil des données. La structure et le contenu des entretiens sont détaillés et justifiés au Chapitre 2 : «Élaboration d'une stratégie pour le recueil des données». Enfin, un présupposé théorique impose de recourir à l'entretien comme recueil des données. S'agissant de construction du sens, Gadamer (1996) indique que la compréhension, c'est à dire le processus mental d'identification des signifiés d'un signe, passe nécessairement par la verbalisation d'une interprétation, et qu'il n'y aurait pas de compréhension véritable sans interprétation. La discussion de ce présupposé et la méthode d'analyse des données recueillies sont exposées au Chapitre 3 : «Interpréter».

## Conseils au lecteur

### *Utilisation des annexes*

Pour faciliter le suivi et la lecture des descriptions, les documents qui ont permis de construire le protocole de recueil des données et qui servent de support de lecture sont présentés en Annexe II. Les écrits sélectionnés comme support de lecture y sont reproduits dans leur intégralité. Les transcriptions des entretiens sont présentés séparément en Annexe I. La séparation des deux corpus permet de se reporter indépendamment aux entretiens et aux écrits qui y sont interprétés. De nombreux exemples de verbalisations sont proposés dans le corps du texte. Cependant, la lecture est grandement facilitée par un recours aux annexes. Elles sont donc présentées séparément afin que le lecteur puisse tout à la fois consulter le compte rendu de la recherche, le corpus d'entretien et l'écrit dont il est sujet dans le débat entre l'enquêteur et le lecteur.

### *Codages*

#### Repérage des objets

L'écriture d'un compte rendu de recherche qui traite de la manipulation par des locuteurs d'objets de différentes natures pose le problème de la mise en mots de la désignation de ces objets. La description, l'analyse, la manipulation dans le présent texte de tels objets, qu'ils soient réels ou qu'ils soient des constructions sémiotiques, conduisent à utiliser un double codage. Autant que faire se peut, les objets sont désignés verbalement par leurs dénominations. Afin de ne pas alourdir inutilement le texte par des répétitions nombreuses, un codage est utilisé en parallèle ou en substitution de la dénomination des objets sémiotiques :

- L'écrit lu est un objet matériel sur lequel est inscrite une trace. C'est bien évidemment la trace qui est lue, mais l'insertion de cet objet dans un contexte peut aussi être décodé. L'écrit, support et trace à la fois, est désigné par des guillemets anglais " " qui encadrent le mot ou l'expression titre de l'écrit.
- Lorsque c'est le mot qui est l'objet de la manipulation, celui-ci est traité comme une citation et donc encadré par des guillemets français « ».
- Une verbalisation ou une analyse se référant au signifiant oral du mot utilise une transcription en code A.P.I. qui sera placée entre crochets.
- Quand est citée la signification propre d'un mot, qu'elle soit conventionnelle ou plus originale, la verbalisation en est encadrée par une double barre oblique // //.

**Tableau 1 : Codage des objets manipulés**

Dénomination	Définition	Exemple et codage
Écrit	objet matériel destiné à la lecture	"Carrefour"
Mot	signifiant écrit	«carrefour»
Réalisation orale	signifiant oral	[karfur]
Signification		//intersection//

#### Citations du corpus

Les citations des entretiens avec les lecteurs sont placées en retrait du corps du texte. Elles présentent systématiquement le numéro du tour de parole et l'identification du lecteur.

*80 L52 (14 ans) car comme le car je sais pas le car l'autobus et four pareil mais pas attaché je sais pas*

Les citations de documents qui servent de support à l'enquête tentent d'intégrer les éléments de mise en forme des énoncés cités quand ceux-ci sont pertinents pour la description ou la démonstration. Par exemple, lorsque la taille du caractère est un élément déterminant, l'explication donnée dans le corps du texte sera reprise dans l'exemple qui figurera l'élément analysé ou interprété.

"Lacoste" ⇒ *Lacoste*

### Changement de document au cours des entretiens

Le protocole de recueil des données présenté au Chapitre 2 prévoit qu'au cours des entretiens, les lecteurs traitent plusieurs écrits qui sont présentés selon des versions différentes. Le passage d'un écrit à un autre et le passage d'une variante à une autre sont indiqués dans la transcription des entretiens, au moins quand ces changements ne sont pas explicitement verbalisés. Le signe «§» inséré dans les verbalisations de l'enquêteur ou du lecteur indique le passage d'un document à un autre. Le signe «\$» indique le passage d'une version à l'autre d'un même écrit.

**Tableau 2 : Changements de documents**

Opération	Codage	Exemple
Changement d'écrit	§	Kiabi → Karfour
Changement de variante	\$	Karfour → Carrefour

---

## Chapitre 1 - Recherche d'un support de lecture

---



Gosciny et Uderzo 1972

---

Un recueil de données sur la compétence de lecture doit fournir à la population qui répond à l'enquête des écrits à lire. Le choix de ces écrits se fait en fonction des objectifs que la recherche s'est fixée. S'agissant de lecture de l'orthographe, les contraintes qui vont s'appliquer aux documents que l'enquêteur présente au lecteur sont assez fortes. Il y a là un réel problème à résoudre. D'une part, il convient d'utiliser des textes crédibles pour que le lecteur utilise ses compétences dans des conditions aussi ordinaires que possibles. D'autre part, étudier le rôle de l'orthographe dans la construction du sens nécessite que ce rôle soit suffisamment probant pour obtenir des résultats expérimentaux valables.

Les discours écrits dont la structure interne est forte sont des textes : il y a une trame que les mots tissent pour rendre cohérente une suite de signes. Sous l'apparente linéarité du discours, une autre structure est constituée. Face à cette ambivalence, la compétence du lecteur consiste à anticiper les trames possibles et à relier le monde décrit par le texte à sa connaissance personnelle du monde. Cette capacité d'anticipation, cette connaissance, explicite ou pas, des textures verbales possibles, la connaissance encyclopédique du monde réel, et enfin les valeurs pragmatiques des différents discours, constituent une part de la compétence scripturale du lecteur. Plus l'enfant est jeune et plus cette compétence est fragmentaire<sup>19</sup>. Les structures textuelles s'installent progressivement chez le lecteur jusqu'à l'adolescence (Schneuwly, 1988). Les premiers textes produits par les apprentis scripteurs sont linéaires : la structure se développe sur l'axe temporel de la production. *A contrario*, la compétence scripturale est asymétrique (Dabène, 1987). On lit mieux qu'on écrit. En réception, les enfants sont donc capables d'appréhender des textes plus complexes que ceux qu'ils sont capables de rédiger. Reste le rapport au monde. Nombre de textes sont incompréhensibles du fait de leur opacité vis-à-vis de la réalité vécue par les enfants. Trois paramètres vont donc influencer le choix des écrits qui seront livrés à la lecture des enfants :

- la structure interne du discours proposé à la lecture ;
- le monde décrit par ce discours ;
- le rôle et/ou le statut des graphies (variantes ou normées) dans le réseau de cohérence et de progression, tissé dans le discours.

---

<sup>19</sup> Comparée à la compétence d'un lecteur expert.

Un discours fortement structuré implique, à l'instant de sa production, que son créateur maîtrise un ensemble d'opérations langagières complexes qui agissent, voire interagissent, simultanément. Un texte est donc la résultante de la structuration des représentations sociales, référentielles et énonciatives par son auteur. Au sein de ces structures imbriquées, il est douteux que les graphies des mots puissent exercer une influence forte sur l'interprétation du texte. L'orthographe influe fortement au niveau perceptif. L'aspect visuel des mots, la régularité des formes graphiques au sein du système, sont des paramètres significatifs de la lecture. Au-delà de ces éléments perceptifs, il faudrait un talent exceptionnel d'auteur pour faire reposer la compréhension d'un récit (par exemple) sur un seul indice orthographique car les opérations de structuration du texte soumettent les unités linguistiques de moindre niveau aux superstructures élaborées pour l'épanouissement du discours. L'élaboration d'une telle œuvre dépassant de loin mes compétences personnelles d'auteur et, n'ayant pas rencontré lors de mes lectures la perle rare, je me contenterai de discours plus ordinaires. Pour rendre importante l'influence de graphies, deux voies s'offrent au chercheur : soit il augmente artificiellement l'influence des graphies dans le texte ; soit il recherche des discours écrits où les graphies ont une importance démesurée vis à vis de la structure. La première voie conduit à la dénaturation savamment orchestrée de l'aspect orthographique des textes. Le lecteur contourne assez facilement l'obstacle, si tant est (et c'est bien le minimum) que les correspondances grapho-phonologiques sont respectées<sup>20</sup>.

L'alternative consiste à choisir des écrits d'un type où la norme n'est pas une réelle contrainte, et où les figures de style jouent aisément du calembour orthographique : les écrits publicitaires par exemple. Ceux-ci recèlent nombre de figures rétho-orthographiques (Lucci - Millet, 1992) dont la lecture devrait permettre de révéler les stratégies des lecteurs dans le traitement des graphies. Puisque, *a priori*, la coexistence au sein d'un même ensemble, d'une structure textuelle forte et de graphies influentes semble improbable, la structure sera sacrifiée au profit des graphies.

## Faire lire : Recherche d'un support adéquat

La redondance des différents systèmes de la langue écrite minimise lors de la lecture le rôle de la composante orthographique. L'étude de l'influence d'une variation orthographique introduite dans un écrit littéraire ou documentaire est une impasse. En effet, la compétence textuelle des lecteurs leur permet de résoudre facilement le petit problème, rarement posé sur le plan sémantique, qu'induit la présence d'une variation orthographique. Dès lors, pour étudier l'influence de l'orthographe sur la construction du sens, il est nécessaire qu'elle occupe une place prépondérante dans l'écrit. Le chercheur se retrouve devant un dilemme. D'un côté, l'aspect visuel de textes structurés sur qui sont fondés l'évaluation de la lecture à l'école serait totalement dénaturés par une intervention visant à mesurer le rôle des graphies dans la compréhension. De l'autre, la nécessité d'un rôle accru de l'orthographe dans la compréhension pousse à rechercher des écrits mettant en scène l'orthographe et sa variation. De ce fait, le choix a porté sur des écrits *naturellement* déviants vis à vis de la norme orthographique. Les écrits que nous proposons à la lecture, contiennent des variantes orthographiques qui y ont été introduites volontairement par le scripteur. Ces écrits sont en nombre suffisant pour offrir à chaque lecteur un panel de situations (et de variantes orthographiques) et permettent à ses compétences de s'exercer. Ces écrits qui jouent avec la norme nous les rencontrons chaque jour ou presque...Publicités, enseignes, journaux nous les fournissent.

<sup>20</sup> Sautot, TER de Maitrise et DEA Sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III

## *Des textes et des écrits*

Le choix d'écrits non littéraires peut paraître loin des préoccupations académiques de l'école. Un premier argument est de constater que ces écrits moins valorisés ont à présent leur place dans les programmes scolaires (Ministère de l'Éducation Nationale, 1992). Un second argument est d'envisager qu'une publicité est un texte tout aussi valable pour évaluer la lecture qu'un texte littéraire ou documentaire.

Par « écrit » on peut définir diverses notions. La première définition que l'on peut donner de l'écrit est celle qui en fait un canal de communication. L'écrit est alors le moyen physique de transmission d'informations verbales ou non verbales, pris par opposition au canal parlé. La seconde, non exclusive de la première, pose l'écrit comme le produit d'une activité spécifique, celle de l'écriture et plus précisément de l'activité scripturale<sup>21</sup> de production, au cours de laquelle un scripteur particulier met sa compétence au service d'une communication plus ou moins différée, par le truchement d'une trace sur un matériau solide quel qu'il soit. Millet synthétise l'ensemble de manière suffisamment ouverte, intégrant dans l'écrit toutes les pratiques sémiographiques : «Espace de communication au carrefour de la logique de la trace, de la dynamique du support et de la synthèse visuelle, l'écrit s'organise à partir de différents ensembles [...] ; il est dans l'une de ses dimensions - l'écriture- la symbolisation de la langue orale et dans l'autre - le dessin - la symbolisation du réel» (Millet, 1998).

Une fois posé ce que peut être un écrit, il reste à le distinguer de ce qu'est un texte. Barthes (1998) s'interrogeant sur la nature du texte en donne trois définitions. La première considère le texte comme un signe, unité close, dont le sens est arrêté, figé. Il a donc une face signifiante qu'incarnent la matérialité des lettres, la suite des mots et des phrases, et donc l'orthographe. Dans la seconde, le texte est «l'englobant formel» des phénomènes linguistiques. Il représente donc le niveau adéquat pour l'étude du sémantisme de la signification. Dans la troisième «le texte est une pratique signifiante [...]. C'est la fonction du texte que de théâtraliser [...] le travail par quoi se produit la rencontre du sujet et de la langue». Il est le lieu d'une productivité interactive entre le lecteur et le scripteur. Cette interactivité, nul ne la maîtrise, puisqu'une fois produit, le texte échappe à son scripteur et devient l'objet de l'interprétation de son lecteur. Une telle définition essentiellement sémantique du texte, le géno-texte, champ de la signifiante (Kristeva cité par Barthes, 1998), le fait échapper à une définition plus matérielle. Car, sous une autre acception le texte s'actualise sous un aspect verbal : «le phéno-texte». Or, cette restriction du phéno-texte au verbal limite considérablement le champ des objets sémiographiques qui pourraient représenter un texte. Il y aurait deux catégories d'écrits. Ceux qui véhiculent un texte, et ceux qui n'en véhiculent pas. Ce premier jugement est un peu excessif. Barthes définit le phéno-texte comme «le phénomène verbal tel qu'il se présente dans la structure de l'énoncé concret» (Ibid.). Rien n'interdit dans cette conception du texte qu'une publicité soit un texte, sous réserve qu'elle contienne un énoncé verbal.

Mais pourquoi ne pas se contenter d'écrits littéraires strictement verbaux dans l'étude d'une possible influence de l'orthographe dans la co-construction de ce texte par le lecteur ? Parce que le rôle des graphies des mots, dans le phéno-texte n'y est pas déterminant. Schneuwly (1988) propose une description de la production de textes en termes d'opérations langagières. C'est donc une description de la production du phéno-texte<sup>22</sup>. L'intérêt d'une telle description pour une étude qui porte sur la lecture réside non pas dans l'algorithme qui préside à la production du texte mais dans ce qu'il révèle de la nature interne des textes. Cette description s'appuie essentiellement sur l'étude de textes littéraires ou didactiques. Elle postule une organisation interne du texte sur trois niveaux :

<sup>21</sup> Dabène (1987) à la suite de Peytard postule deux ordres langagiers : l'oral et le scriptural qui s'actualisent de manière non exclusive dans les deux canaux de la communication : l'écrit et le parlé.

<sup>22</sup> Qui n'exclue pas le corollaire d'un géno-texte.

- une base d'orientation qui est une représentation de la situation de communication et qui assure un contrôle externe au texte d'éléments extra-linguistiques
- un niveau textuel qui organise d'une part le rapport entre le monde réel et le monde décrit (l'ancrage du texte) et d'autre part l'organisation séquentielle et la structuration langagière des contenus (planification)
- un niveau de linéarisation qui constitue la mise en œuvre des unités linguistiques

L'orthographe, système de représentation de la langue à l'écrit, n'intervient dans ces opérations langagières qu'à l'instant de la mise en œuvre des unités linguistiques et de leur sélection, à savoir la sélection des items lexicaux et les opérations de cohésion : gestion des syntagmes verbaux, des anaphores, et de la progression thématique. Qu'une graphie puisse avoir un rôle déterminant dans la structure du texte implique qu'il y ait ambiguïté phonographique sur la transcription d'un élément articulant la dite structure. En d'autres termes il faudrait qu'il y ait calembour orthographique en un point déterminant du phéno-texte et que ce calembour ait une incidence sur l'ensemble du texte pour qu'un écrit dont la structure interne est forte convienne à cette étude.

### *Lire l'orthographe ?*

En réception, l'orthographe joue en sens inverse. Elle intervient en première instance puisqu'elle est l'interface indispensable entre le scripteur et le lecteur, elle est le premier code qui permet la co-construction du texte. Ce code a pour rôle la transcription graphique des divers sous-systèmes de la langue (phonologie, syntaxe, lexique). Au décodage, on lui reconnaît un rôle majeur dans la reconstitution des énoncés oraux et il véhicule des informations paradigmatiques et syntagmatiques qui permettent un accès direct au signifié des unités transcrites. Qu'une maîtrise du décodage grapho-phonétique soit indispensable à la compréhension<sup>23</sup> de ce qui est lu semble désormais établi (Morais, 1995). L'habileté à établir la correspondance grapho-phonétique développe en outre une habileté à la reconnaissance directe des mots écrits, donc à un adressage lexical direct entre la graphie et le lexème (Morais, 1995) (Perfetti, 1997). Le recours fréquent à la voie d'adressage direct libère le lecteur d'une partie de la tâche grapho-phonétique et facilite le calcul sémantique et syntaxique (Morais, 1995). Ainsi lire suppose aussi d'avoir acquis des connaissances lexicales, grammaticales, textuelles, d'être capable d'adapter l'activité de lecture à sa finalité, et de contrôler ces différentes habiletés. «En d'autres termes, la lecture semble nécessiter de la part des individus diverses compétences méta-linguistiques» (Gombert, 1992). Mais il y a un hiatus entre ces diverses compétences. Les connaissances lexicales et grammaticales ne sont pas du même ordre que les connaissances textuelles. Et rien pour l'instant ne démontre qu'il y ait un lien entre orthographe et géno-texte. Le fait que la sphère d'intervention de l'orthographe se situe hors des structures textuelles inciterait même à penser que ce lien n'existe pas.

Plus symboliquement, et c'est là la cause d'un vaste débat national dès qu'on se propose de la réformer, l'orthographe véhicule des valeurs socioculturelles. L'orthographe est souvent confondue avec ce qu'elle représente, c'est-à-dire la langue. Mais la méconnaissance du système d'écriture forge une représentation faussée de l'utilité de l'orthographe qui prend la valeur d'un habillage culturel de la langue : un folklore linguistique en quelque sorte.

Honvault, traitant de la variation dans les systèmes d'écritures distingue trois principes de transcription qui selon leur perception par l'utilisateur induisent un statut différent de l'orthographe. Le premier principe, «sémio-visuographique», se situe dans la relation entre l'utilisateur et l'écriture. Il requiert essentiellement stabilité et permanence, en dehors de toute motivation linguistique. Il implique une tendance nettement conservatrice, largement répandue parmi les

<sup>23</sup> Encore faudra-t-il définir ce qu'est la compréhension CF. Chapitre 4 : Interpréter

usagers qui, pour la plupart, connaissent peu ou mal le fonctionnement linguistique de leur système d'écriture» (Honvault, 1990). L'orthographe peut alors se parer de toutes les vertus et la surface phénoménale du texte cristallise toutes les qualités intrinsèques de la littérature qu'il véhicule. Cette confusion fort répandue confère à l'orthographe un statut que son rôle réel dément. La norme est d'autant plus prégnante pour son usager que le statut dépasse la fonctionnalité effective. Les deux autres principes, «phonographiques et sémiographiques (morphologie et logographie), s'appuient au contraire sur une organisation élaborée du système d'écriture en relation avec celle de la langue, dont elle réclame, et procure, une connaissance très fine» (Honvault, 1990).

Un second hiatus apparaît entre le rôle effectif de l'orthographe dans les écrits où s'organisent principe phonographique et principes sémiographiques, et son statut, si dans l'esprit du lecteur le principe sémio-visuographique l'emporte sur l'organisation du système d'écriture.

La double opposition langue/texte et rôle/statut situe la problématique d'une lecture de l'orthographe. La première pose la question de la fonction de l'orthographe en tant que système d'écriture : sa fonction est-elle purement perceptive en offrant une potentialité d'accélération de la perception des unités significatives ou intervient-elle directement dans la construction du texte? Ce sont les lecteurs qui se prêteront à l'enquête qui nous fourniront ultérieurement des réponses dans ce domaine. La seconde ouvre un questionnement à propos de la méthode d'enquête.

L'orthographe en elle-même induit une variation au système d'écriture qu'est l'alphabet. L'orthographe ouvre trois champs d'étude de nature différente. La variation inhérente au système en fait la principale difficulté de son apprentissage. Elle fournit un premier champ d'étude sur le rôle que le lecteur attribue à l'orthographe. Le rôle de l'orthographe est réglementé par une norme qui fixe les usages admissibles, laissant à l'état de potentialité un large ensemble de graphies. L'usage de ces potentialités hors norme mais qui respecte les principes fondateurs de l'orthographe française ouvre un second champ. Enfin à l'intersection des plans du contenu et de l'expression, se situe le calembour orthographique, troisième champ possible.

### Norme et variation dans la lecture de l'orthographe

Les énoncés écrits, normés du point de vue orthographique, sont l'ordinaire du lecteur. Interpeller le lecteur sur le sens qu'il construit grâce aux indices<sup>24</sup> orthographiques que lui fournit l'énoncé le conduit à objectiver les relations entre des formes normées, conventionnelles donc et des significations qui ne le sont pas moins. De ce fait, l'ensemble des relations conventionnelles établies entre les graphèmes et leurs sens est susceptible de fournir la représentation que le lecteur a du système orthographique, mais il ne renseigne pas sur le processus de construction du sens des textes.

La demande d'interprétation formulée par un enquêteur à propos d'une graphie variante vis-à-vis de la norme orthographique s'expose donc à l'écueil de l'acceptabilité. Selon l'orientation de l'enquête, le discours recueilli, soit aura pour objet la faute, soit sera une explicitation de la production de celle-ci. La première voie débouche sur une étude des représentations de l'orthographe, ce qui n'est pas l'objet de cette recherche. La seconde revient à faire émerger la représentation que le lecteur a du système, et correspond donc à l'hypothèse précédente qui consiste à travailler sur la base d'énoncés normés. On le voit, l'étude du rôle de l'orthographe dans la construction du sens est écartelée entre la représentation que le lecteur a de la norme et la représentation qu'il a du système orthographique. L'utilisation de formes normées en lecture entraîne l'étude vers la mise au jour des processus génétiques d'acquisition de l'orthographe alors que l'utilisation de formes variantes implique une dérive vers une étude des

<sup>24</sup> Au sens ordinaire du terme, pas selon l'acception de Peirce.



représentations. La mise en évidence des processus de construction du sens exige un compromis tacite entre le statut de l'écrit et le statut de l'orthographe dans cet écrit afin que soient ménagés les deux pôles.

### De la variation orthographique dans des textes littéraires

La question de la nature du texte peut désormais être reposée en fonction du rôle et du statut de l'orthographe dans l'écrit. La possible disqualification d'un écrit variant pose le choix des écrits à utiliser dans l'enquête comme un premier choix méthodologique et la disqualification des écrits littéraires peut maintenant être explicitée dans cette perspective.

La conjonction d'une fonctionnalité limitée aux faits de langue, et une représentation très valorisante pour le système graphique qu'ont les lecteurs, disqualifient les écrits littéraires comme support de l'enquête. Tout d'abord parce que les écrits littéraires représentent une pratique valorisée de lecture. «Les œuvres littéraires constituent un étalon (explicite ou non) par rapport auquel toutes les autres productions écrites peuvent être jugées. C'est à partir d'elles que s'établit une échelle de valeur où l'esthétisme savant est le critère transcendant en dépit du flou qui entoure sa définition» (Bourgain, 1977). Cette représentation valorisante est renforcée par un «textualisme» (L. Febvre cité par Privat, 1996) scolaire qui règne presque sans partage. Cet aspect culturel valorisé et valorisant pour le texte est associé étroitement à une orthographe mythiquement parfaite à qui l'on refuse généralement le rôle de simple outil linguistique (Millet et al., 1990). Cette association valorisante du texte littéraire et de l'orthographe en fait une chausse-trape pour la prospective orthographique tant le statut de l'orthographe en masque le rôle.

Ensuite parce que la compréhension du texte ne dépend pas de la qualité de son apparence orthographique, dans la mesure où l'éventuelle présence d'une variation orthographique porte le débat sur le plan de l'acceptabilité de la graphie et non de la construction du sens qui, elle, ne semble nullement affectée par la variation. La compréhension du texte est indépendante de son apparence orthographique à la condition que la correspondance phonographique soit respectée. Supposons un texte transcrit à l'aide de ce que Catach (1986) nomme les archigraphèmes<sup>25</sup>. Compte tenu des capacités des lecteurs experts à pratiquer un adressage direct, leur compréhension du texte sera retardée par le recours obligatoire à un décodage systématique, mais leur compréhension n'en sera pas affectée. Les précédentes enquêtes que j'ai menées sous la direction de M. Dabène et A. Millet<sup>26</sup> ont montré que la compréhension des enfants n'était perturbée par une variation orthographique que lorsque celle-ci atteignait des unités lexicales ; la variation alors soit empêche la reconnaissance du mot soit en oriente l'interprétation vers une signification contradictoire avec la cohérence d'ensemble du texte. D'autre part, la perturbation de la ponctuation de l'écrit a une incidence sur la compréhension de celui-ci quand les signes de ponctuation occupent des fonctions dans la connexion - segmentation du texte. En revanche une variation systématique des homonymes homophones par permutation (*a* pour *à*, *et* pour *est* ...) ne produit pas de perturbation significative de la compréhension du texte.

Mais la question se pose de la validité d'une enquête portant sur la compréhension d'un écrit dont la norme orthographique n'est pas respectée. La transgression d'une règle sociale, aussi solidement ancrée chez les lecteurs, peut disqualifier l'écrit en tant qu'il n'est pas conforme à la représentation que le lecteur en a. Cette disqualification pourrait éventuellement perturber le processus interprétatif. Il en résulte que l'écrit littéraire, ensemble verbal, média d'une signifiante en construction, n'est pas le lieu adéquat pour étudier la lecture de l'orthographe.

<sup>25</sup> «Graphème fondamental, représentant d'un ensemble de graphèmes, qui sont par rapport aux autres ensembles dans un rapport exclusif, correspondant au même phonème».

<sup>26</sup> Sautot (1995) Pertinence de trois types d'indices orthographiques lors de la construction du sens en lecture chez des enfants de 10 ans., Mémoire de D.E.A. Sciences du langage Université Grenoble III.

## De la variation dans des textes ordinaires

Plusieurs options restent ouvertes. A divers niveaux d'organisation la langue offre des opportunités d'étude. Le mot, la phrase sont les lieux privilégiés où apparaissent les marques orthographiques. Ils sont les structures adéquates pour l'étude d'une lecture de l'orthographe. Mais lire, c'est communiquer. C'est recevoir un message. Et présenter à un lecteur un mot, une phrase hors de tout contexte, c'est nier l'acte communicatif que représente la lecture. De façon à concilier la double exigence du niveau adéquat dans la structure linguistique et de l'acte communicatif, le recours à des écrits qui mettent en œuvre des énoncés courts, variants du point de vue orthographique et dont la structure mettent effectivement le rôle et le statut de l'orthographe sur un pied d'égalité, est une nécessité. Les écrits littéraires ne répondant pas à ces exigences, il faut donc chercher ailleurs des énoncés dont la taille n'excède guère la phrase, où le mot à lui seul peut être un énoncé, et où la perspective communicative ne soit pas soumise avec autant de rigueur à la norme. Ces écrits nous les rencontrons quotidiennement ou presque. Je veux parler des nombreux écrits que recèle notre vie quotidienne : enseignes, publicités, journaux et magazines offrent à notre lecture des messages qui ont toutes les qualités requises par cette enquête.

L'intérêt premier de ce type d'écrits est qu'ils s'inscrivent dans un espace de tolérance formelle, où l'impact de la communication prime sur le respect des règles académiques. «L'écriture dans la publicité peut donner libre cours à certaines tendances qui en font avant tout un genre de la lecture superficielle et captive dans le sens où le message publicitaire s'inscrit souvent dans un temps fugitif et où l'intérêt et l'attention du destinataire doivent être captés sans pour autant que le message écrit soit considéré comme le pôle principal d'information» (Lucci, 1989). L'orientation essentiellement phatique de la structure communicative de ces écrits (Adam, 1997) instrumentalise les contingences formelles du message. Dans un tel cadre la variation orthographique est une provocation mesurée, une accroche pour l'œil du lecteur. Dans ce domaine de tolérance consentie, le comportement de l'auteur n'est plus régi par des règles normatives strictes et la variation acquiert un statut d'acceptabilité. Cette attestation sociale de la variation la transforme en fait linguistique et ôte le statut de faute à la variante. Et même si l'affichage public de variantes orthographiques non normées est parfois sujet à controverse, notamment vis à vis de l'apprentissage de l'orthographe, il est désormais admis que la publicité et les domaines connexes de la communication publique sont autorisés à jouir d'une certaine variation orthographique. Cette singularisation (Adam, 1997) (Lucci, 1998) des marques, des commerces ou des produits relève d'un jeu d'invention de noms propres et de calembours orthographiques. S'agissant des noms propres, l'orthographe réintègre son statut de «marque conventionnelle d'identification sociale telle qu'elle puisse désigner constamment et de manière unique, un individu unique» (Benveniste cité par Adam, 1997). Cependant, cet arbitraire apparent masque en fait des figures rhétoriques où la mise en forme stylistique affecte non l'énoncé, mais la graphie de celui-ci<sup>27</sup>. Alors que le nom propre n'est censé que dénoter, ces formes orthographiques connotent. Les graphies reflètent partiellement le fonctionnement de ces écrits qui portent la variation. Ainsi est mis «en jeu, de la part des [lecteurs] une véritable compétence sociale, jamais définitivement établie, toujours en élaboration, où le « texte » lui-même doit être dépassé et interprété» (Lucci, 1998). L'interprétation de ces écrits exige une compétence de lecture<sup>28</sup> large, à la croisée des compétences linguistiques et sociales du lecteur : «Nous parlerons dans ce cas, où les niveaux de lecture se démultiplient, de figures rhéto-orthographiques (FRO) qui constituent une des composantes de ce fonctionnement identitaire « ésothérique ». Ces figures permettent une lecture - décodage pour un groupe qui pourrait être

<sup>27</sup> Ce que Lucci et Millet appellent des figures rhéto-orthographiques.

<sup>28</sup> Il s'agit ici d'une compétence élargie au social, au pragmatique ... comme la définit Dabène (1987).

comparé à des « initiés », réellement capables d'accéder d'emblée à certaines informations par le biais de compétences sociolinguistiques qui incluent des connotations ou des représentations partagées» (Lucci Millet, 1998).

Dans une perspective didactique cependant, les FRO révèlent, malgré quelques limites, un intérêt majeur. Celui de mettre en scène la compétence orthographique d'un scripteur et de la confronter à la compétence du lecteur, mise en scène d'autant plus précieuse qu'elle est réelle, et non pas issue d'un exercice construit. Elle est, si j'ose dire, une présentation écologique de graphies. En revanche les FRO, par leur caractère parfois ésotérique, ne s'adressant qu'à des initiés, peuvent poser un problème de lecture insurmontable du point de vue référentiel mais que devraient résoudre les lecteurs qui répondent à l'enquête et doivent se montrer des « initiés » de l'écrit en question. En conséquence le choix des FRO présentées à la lecture lors de l'enquête prend en compte l'écrit selon deux aspects : la nature de la variation orthographique et l'accessibilité sémantique du référent. Par ailleurs, afin qu'il puisse y avoir discussion sur la FRO il faut que celle-ci ne soit pas trop ésotérique.

Une fois établi que les écrits ordinaires contenant des FRO, constituent un corpus potentiel de supports de lecture pour l'enquête, il convient de décrire ce corpus pour permettre d'en dégager des caractéristiques. La connaissance de ces écrits éclairera alors le choix qu'il faut bien effectuer pour construire la situation expérimentale de lecture.

## ***Inventaire d'écrits avec FRO***

### La quête des FRO

Recueillir des écrits contenant une variation orthographique ne demande pas une recherche particulière. La vie de tous les jours les offre pour peu qu'on veuille y prêter attention. Rayons des grandes surfaces, panneaux, affiches, emballages divers ... les supports et lieux de recueil d'un tel corpus sont divers. Les écrits de ce corpus sont destinés à la sélection de quelques uns qui servent ultérieurement de support de lecture. Dans un premier temps, donc, la récolte se fait tous azimuts, la sélection viendra ensuite.

Une grande proportion des écrits sélectionnés est issue de la région grenobloise. D'autres furent rencontrés lors de mes déplacements en France. Quelques écrits proviennent de l'édition : presse à diffusion nationale, couvertures de BD ... Les distributions publicitaires dans les boîtes aux lettres apportent leur lot, enfin une visite à l'annuaire du téléphone de l'Isère complète le corpus. Les lieux de recueil constituent le parcours du lecteur ordinaire. Tous les écrits rencontrés peuvent l'être sous une forme ou une autre par n'importe quel lecteur que l'on voudrait soumettre à enquête.

### Nature des écrits du corpus

Le tableau présentant en Annexe II les écrits du corpus fait état du type des écrits, et présente la FRO qui motive la présence de l'écrit dans le corpus.

Cette typologie rudimentaire est destinée plus à préciser les conditions de recueil du corpus, qu'à en déterminer la composition exacte. Elle fait néanmoins apparaître le genre de l'écrit (publicité, titre d'ouvrage ...). Le statut exact de ces écrits est fort variable et ce qui unifie le corpus est la recherche de variation orthographique. Entrer par le type ou le genre d'écrit conduisant à une dispersion de l'analyse, le corpus mérite donc d'être réarrangé selon les fonctions et le contexte d'apparition de l'écrit, et du contexte de la FRO dans l'écrit. D'autre part, pour certains écrits (les enseignes par exemple), le lecteur soumis à l'enquête ne sera pas en présence de l'écrit même mais d'une image de celui-ci. En effet, alors que, pour une étude sémiographique des écrits, s'appuyer sur une photographie est une facilité pour le chercheur, la présentation d'une photographie à un enfant, dans le cas d'une enquête sur la lecture,

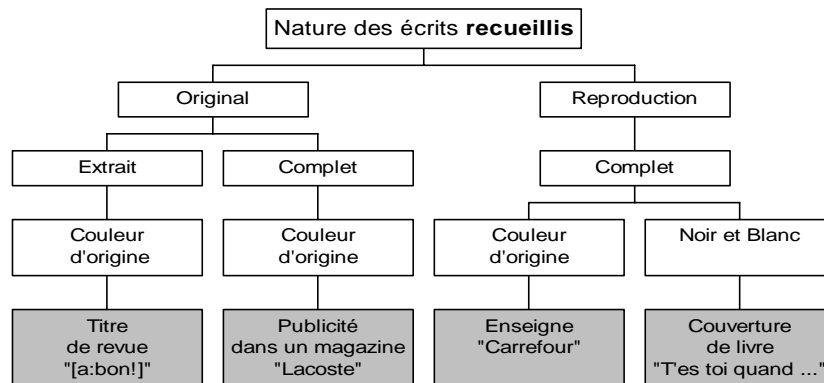
modifie la perception et l'interprétation qu'il peut avoir du signe. De fait, la photo est déjà une interprétation du réel. Il convient donc dans l'analyse des écrits de séparer convenablement les différents plans de représentation qu'ils constituent.

**Tableau 3 : Extrait de l'Annexe II : Présentation sommaire du corpus de FRO**

Type d'écrit	FRO	Origine	Présentation dans le corpus
<b>Titre de publidactionnel</b>	[a:bon!]	Publication SNCF	écrit (extrait) et part verbale <sup>29</sup>
<b>Encart publicitaire de presse</b>	K par K	Presse hebdomadaire	écrit (extrait) et part verbale
	Véritable vert Lacoste Véritables verres Lacoste	Presse hebdomadaire	écrit et part verbale
	Eduquons ! C'est une insulte?	Télérama	écrit

Plusieurs dichotomies qui ne se recouvrent pas, sont observables dans le corpus. Elles sont la résultante du recueil même. La première d'entre elles sépare les écrits originaux des reproductions. Ainsi, alors que la photocopie couleur sans changement de format peut être considérée comme équivalent à un original, la photocopie noir et blanc d'une couverture de livre ou la photographie couleur d'une enseigne est une reproduction. La seconde distingue les écrits complets des extraits. Les écrits sont en relation étroite avec leur contexte d'apparition. Cela est particulièrement vrai pour les enseignes. Or la FRO apparait, elle, dans le contexte que constitue l'écrit. De la sorte, selon que l'écrit est complet ou partiel, le contexte d'apparition de la FRO va s'en trouver modifié. Cela constituerait un obstacle à l'analyse des écrits si celle-ci était réalisée dans une perspective sémiologique. L'analyse des écrits qui va être faite ici, bien qu'elle relève effectivement de la sémiologie, est réalisée dans le but de mettre en évidence les paramètres qui peuvent influencer sur la lecture et l'interprétation de ces écrits.

**Figure 1 : Vue d'ensemble des écrits recueillis**



Insertion des FRO dans les écrits

Au-delà de la présentation de l'écrit, l'insertion de la FRO en son sein constitue un facteur de variation interprétative. Selon que la FRO est présentée hors de tout contexte, on parlera alors de part verbale de l'écrit (ou encore de Variante verBale de l'écrit = VBE) ou dans le contexte de recueil (écrit original ou reproduction, extrait ou complet) on parlera alors de "l'écrit". La problématique de la présentation de la FRO conditionne partiellement la méthodologie du recueil des données. En effet, les procédures interprétatives mises en œuvre par les lecteurs

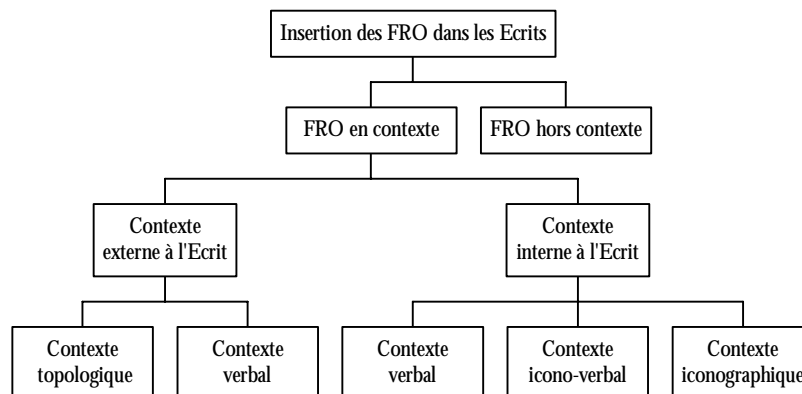
<sup>29</sup> La part verbale d'un écrit est constitué de l'énoncé qui porte la FRO, dépouillé de ses attributs plastiques ou iconiques.

peuvent être conditionnées par le contexte d'apparition de la FRO. La situation de communication change, selon que celle-ci sera perçue dans l'annuaire ou sur une enseigne. Les conditions situationnelles de perception constituent donc un paramètre à prendre en compte dans l'analyse des interprétations. Expérimentalement, il est en effet délicat de pouvoir mettre en œuvre un protocole totalement écologique, en déplaçant par exemple la population de lecteurs vers les écrits. C'est donc le cheminement inverse qu'il faut réaliser. La mise en scène des FRO devient incontournable et conditionne le contexte d'apparition des FRO.

La mise en contexte minimal des FRO se réalise dans les listes que rassemblent les annuaires des pages professionnelles (Pages Jaunes). La liste constituée de noms est triée par activité professionnelle et secteur géographique. Sa cohérence est très forte. Elle est une suite d'appellations qui désignent (par exemple) les coiffeurs de la ville de Grenoble. L'écrit est alors réduit à un énoncé verbal minimal, la marque ou le nom du commerce et le numéro de téléphone, et le contexte est externe à l'écrit lui-même<sup>30</sup>. Un autre cas de contexte externe est celui de l'enseigne dans la mesure où celle-ci constitue un écrit clos physiquement, qui tisse un lien étroit avec le lieu où il apparaît. Cette fonction indexicale<sup>31</sup> est particulièrement active dans les reproductions photographiques d'enseignes. La photographie est donc un écrit mettant en scène un écrit où est insérée une FRO, dont le contexte est avant tout topologique, si tant est que l'enseigne est principalement verbale<sup>32</sup>.

La cohérence peut aussi être construite de manière interne à l'écrit. Cela ne signifie pas pour autant que le texte construit est clos sémantiquement ou que l'écrit ne fonctionne pas référentiellement à des objets qui lui sont extérieurs mais que la structure sémiologique de l'écrit permet au lecteur de construire le sens de la FRO (et du reste de l'écrit) à l'aide d'un réseau interne plus ou moins redondant. Le contexte de la FRO est alors soit purement verbal, soit purement iconographique, soit mixte, verbal et iconographique.

**Figure 2 : Modalités d'insertion des FRO dans les écrits**



## Les écrits : Variations graphiques

Les vecteurs de la communication écrite ont au moins deux origines : une origine linguistique et une origine iconographique<sup>33</sup>, qui demeurent toutes deux fort vivaces de nos jours. La bande dessinée, la publicité.... sont des exemples de mise en œuvre d'au moins deux codes : l'image et le verbe. L'utilisation de codes multiples dans un même message est une réalité dont les apprentissages scolaires ne tiennent pas toujours compte. L'image fait certes un entrée

<sup>30</sup> Dans ce cas l'Écrit que nous observons dans ce corpus est un extrait de l'Écrit réel qu'est l'annuaire.

<sup>31</sup> Klinkenberg (1996) : Index : signe arbitraire destiné à focaliser l'attention sur un objet ou à donner un statut à l'objet (flèche, enseigne, vitrine). Cette fonction de l'écriture est grammatologique. Le signe graphique en lui-même ne renvoie pas à un signe linguistique mais à l'espace occupé par le signe.

<sup>32</sup> Ce qui n'exclut nullement que des éléments iconographiques puissent être inscrits dans le signifiant linguistique.

<sup>33</sup> Voir à ce sujet le débat (ré)ouvert par Christin (1995).

remarquée dans les programmes officiels de l'école, mais l'image n'est pas tout. La multiplicité des signes proposés à la lecture concourt à diluer la part verbale du message. Or l'école élémentaire a pour objectif essentiel de faire lire et écrire des messages verbaux. Rien certes n'interdit à l'enseignant de construire le lien entre le code alphabétique<sup>34</sup> et d'autres codes. Mais la focalisation de l'enseignement sur la langue fait que, dans la pratique, les indices sémiographiques autres que ceux strictement rattachés au code linguistique, ne sont guère pris en compte. Les lecteurs cependant utilisent nombre d'indices qui ne relèvent pas du seul plan verbal. Le lecteur en apprentissage s'acculture à l'écrit au travers de codes qui ne sont pas nécessairement alphabétiques et cette compétence scripturale naissante est marquée du sceau des autres codes. Comme le montrera l'analyse des entretiens, certains lecteurs tendent à focaliser leur recherches interprétatives sur les éléments non verbaux des écrits. Ce type de stratégie rend donc utile un tour d'horizon des différents plans de variation des écrits recueillis.

Ces écrits sont, à l'exception des FRO relevées dans l'annuaire, des structures sémiologiques mixtes. Le signifiant est analysable en deux parties : le linguistique et l'iconographique. Véhiculant pour la plupart des textes persuasifs, les écrits voient leur part iconographique placée en dépendance sémantique de la part linguistique. «A l'inverse [de la part verbale] qui peut créer des structures argumentatives autonomes, l'image publicitaire a besoin d'un appui linguistique, si minime soit-il (nom de la marque, slogan), pour déclencher un développement argumentatif» (Adam, 1997). L'iconographique est ainsi second du point de vue argumentatif, mais premier du point de vue sémiologique, puisqu'il instaure une forme de continuum analogique avec son référent<sup>35</sup>. Quant au signifiant linguistique qui introduit une rupture de continuité avec son référent, second du point de vue perceptif, il nécessite un mode de représentation symbolique qui exige un traitement fondé sur une convention arbitraire, «le binarisme oppositionnel et la linéarité» (Ibid.).

La différence de traitement et de type de communication des deux plans constitutifs des écrits incite à les séparer et à les traiter de manière indépendante. D'abord parce que la part verbale est indispensable au déclenchement du processus persuasif, ensuite parce que la part iconographique, étant perceptible par adressage direct entre le signifiant et le signifié, risque de réduire la portée de la situation expérimentale que constitue chaque écrit, l'interprétation de la part verbale étant rendue inutile du fait d'un éventuel raccourci sémantique offert par un élément iconographique. La variation orthographique est (bien sûr!) entièrement inscrite dans les énoncés verbaux et peut donc être traitée en autonomie par rapport au reste de l'écrit, même si la valeur attribuée par le scripteur à cette variation a des incidences au niveau de la perception de l'écrit dans sa globalité. Le but de l'étude étant de mettre en évidence la possible utilisation de l'orthographe dans la construction du sens des textes en lecture, et compte tenu du rôle de la part verbale dans les écrits, il apparaît cohérent d'articuler l'étude des variations graphiques à celle de la variation orthographique.

La variation orthographique atteint toutes les zones constitutives du système orthographique. Toutes cependant ne sont pas mises en œuvre synchroniquement. Cette variation est la résultante de choix stratégiques de la part du scripteur qui conditionnent la mise en forme du signifiant et révèlent une certaine compétence. En réception, une pleine compréhension est conditionnée chez le lecteur par une maîtrise symétrique à celle du scripteur. Dans un premier temps, j'inventorierai les procédés de variation orthographique, et dans un second, ceux de la variation iconographique. Enfin, sera décrit le rapport entre verbal et non-verbal dans les écrits. Les choix qui président à l'élaboration des FRO ne seront abordés qu'à la suite de l'inventaire des procédés utilisés pour leur construction.

<sup>34</sup> Il a été démontré (Eco, 1979) que même un texte est une entité multicode.

<sup>35</sup> Adam (1997) citant à la fois Pierce et l'école de Palo Alto (Watzlawick et al.).

## Les écrits : Aspects orthographiques

### *Un peu de terminologie*

La description du système orthographique telle que l'a faite Nina Catach (1986) convient assez bien à cette étude. L'essentiel de la terminologie en est reprise ici.

### Définition du graphème

La définition du graphème a suivi dans le temps une évolution sensible. Pellat (1990) en indique quatre définitions. Le terme de graphème apparaît d'abord comme un synonyme de lettre. Assez rapidement la distinction est faite et le graphème est défini comme le correspondant graphique du phonème. Ainsi en est-il chez Blanche-Benveniste et Chervel (1969) qui établissent ainsi une description phonocentriste de l'orthographe. Le graphème est une unité graphique qui ne se confond cependant ni avec la lettre, ni avec une simple transcription du phonème. A l'inverse de la définition phonocentriste, une tentative de description autonomiste, indépendante du phonème, instaure le graphème comme « l'unité minimale distinctive d'un système d'écriture » (Pellat, 1990, citant Hjemslev, Uldall, Vachek et Anis). Enfin, Catach (1986) fournit une quatrième description fonctionnelle : « plus petites unités distinctives et/ou significatives de la chaîne écrite ». Le graphème selon cette définition peut être une lettre, éventuellement accentuée, un groupe de lettres, voire même un mot. Cette dernière description tend à intégrer la part autonomiste et la part phonocentriste du système dans une description phonographiste. C'est dans cette dernière acception que le terme de graphème sera utilisé ici. En utilisant le terme « lettre » pour désigner un élément de l'alphabet, trace visible donnée à lire, je me référerai donc à un signifiant graphique. En utilisant le terme de graphème, j'évoquerai l'aspect fonctionnel abstrait de la lettre.

### Définition des différentes catégories de graphèmes

#### Logos VS logogrammes

Anis (1988) fournit une schématisation de la substance graphique qui place les alphagrammes en autonomie totale vis à vis des phonèmes. L'essai théorique de description d'un système graphique autonome du langage parlé, est une recherche intéressante mais qui ne prend pas en compte la réalité fortement phonographique de l'écriture. Le débat est tranché, je pense, en faveur d'un système mixte phono-graphiste. Les graphèmes dont la fonction est de transcrire des phonèmes sont des phonogrammes comme les désigne Catach. Les descriptions d'Anis et de Catach se heurtent sur le plan de la description des logogrammes. Catach y voit des figures de mot, interprétées globalement, Anis attache à sa définition « des graphèmes qui forment des unités globales dotées d'un signifié ou en tous cas tendent à fonctionner synthétiquement et non analytiquement ». Les définitions ne sont nullement incompatibles mais celle d'Anis, plus large, englobe celle de Catach. Dans le texte ci-dessous, logogramme sera repris au sens restrictif que lui donne Catach, c'est-à-dire une figure de mot. Pour désigner les unités graphiques (y compris iconographiques) qui entrent dans la définition élargie d'Anis j'utiliserai le terme de logo<sup>36</sup>. Dans le corpus d'écrits utilisés ceux-ci sont des emblèmes iconographiques ou des lettres dont le dispositif graphique particulier en font des signes identitaires forts pour la marque ou la personne qui les utilise dans sa stratégie de communication.

<sup>36</sup> Chez Anis, logo s'applique à des dénominations identitaires (titres de journaux par exemple) à qui se surajoute une mise en forme (police, couleur, style ...) caractéristique. L'addition du nom et la mise en forme inscrite de sa graphie forme le logo.

### Phonogrammes VS visuogrammes

Tout ce qui n'est pas phonogramme, est un visuogramme, c'est-à-dire un signe graphique destiné à être interprété visuellement et non par la médiation d'une oralisation (Lucci et al., 1994). Une telle définition est trop manichéenne pour être juste. Certains logos (au sens d'Anis) sont oralisables. Les logogrammes (de Catach) le sont aussi, même si l'interprétation de la graphie se fait globalement. En outre, les logogrammes définis par Catach sont décomposables en unités plus petites et ne constituent pas à proprement parler des graphèmes. Sera donc visuogramme un graphème dont la valeur phonique est nulle et qui est inséré dans une chaîne à dominante phonogrammique. Les morphogrammes, les mutogrammes<sup>37</sup> et les topogrammes constituent les grandes catégories de visuogrammes.

### Morphogrammes, mutogrammes et topogrammes

Sous le terme de «mutogramme» seront rangés les graphèmes dont la valeur phonique est égale à zéro (Benveniste et Chervel, 1969) : des lettres muettes donc. Mais si cette condition est nécessaire, elle n'est cependant pas suffisante. Toute lettre muette peut être justifiée diachroniquement. Synchroniquement, le lien graphémique qui unit deux formes peut ne pas être accessible au lecteur. Je rangerai donc sous le terme de mutogramme, toute lettre muette qui n'est pas utilisable dans une dérivation directe du mot vers une autre forme.

Ainsi, le D de « grand » est un morphogramme lexical qui fait «grandir» ou «grande»... Mais le S de « temps» provenant du latin «tempus» est un mutogramme, car l'origine n'est explicable que diachroniquement. Dans l'enquête qui va être décrite ici, les graphèmes suivants (soulignés dans les mots) sont des mutogrammes : trop, grammaire, doigts, pas, temps.

Cette définition, si elle est discutable, n'en est pas pour autant arbitraire. Contrairement aux descriptions mentionnées ci-dessus, ma définition du mutogramme ne semble pas strictement fonctionnelle. Si l'on se réfère «au degré de rentabilité ou de créativité linguistique» (Catach, 1986), la charge d'information véhiculée par le graphème étant si faible, le critère d'interprétabilité synchronique est valable ; de fait, les mutogrammes ressemblent à ce que Catach nomme «lettres historiques et étymologiques». Donc, si les termes utilisés s'approchent des définitions données dans le traité théorique (Catach, 1986), les classifications des graphèmes dans les catégories diffèrent quelque peu.

Enfin, j'emprunte à Anis le terme de topogramme qui désigne outre les signes de ponctuation, les divers éléments de mise en page (du blanc de mot au retour à la ligne ...).

La morphographie, la phonographie ... renvoient à des sous-ensembles du système orthographique. Hors du système orthographique, l'écriture et ses produits, les écrits, font intervenir d'autres modes d'expression que la transcription de la parole. L'orthographe est un système mixte où le principe alphabétique est partiellement concurrencé par un adressage direct du sens qui ne nécessiterait pas de vocalisation. Ce principe de sémiographie directe s'exerce aussi hors de l'orthographe. L'insertion d'images, de photos, la mise en forme plastique des documents introduisent dans la lecture des éléments non alphabétiques. Cet ensemble d'éléments, je le regroupe sous l'appellation de procédés visuels. Cette appellation s'applique aux procédés sémiographiques qui ne relèvent pas de l'écriture, ce qui n'exclue pas pour autant que l'orthographe utilise quelques procédés visuels aussi, mais d'une nature différente.

<sup>37</sup> Morphogrammes et mutogrammes peuvent cependant, dans des conditions précises, en position finale, être oralisés : ce sont les liaisons.



## *Inventaire et description des procédés de variation orthographique*

### Les quatre transformations

Les transformations mises en œuvre pour passer d'une version normée d'un mot ou d'un ensemble de mots, à une variante dans les écrits sont complexes. Pour plus de commodité, les changements les plus simples seront nommés transformations et sont présentées dans le tableau ci-dessous. Les opérations de transformation(s) simples ou complexes sont nommées procédés. De manière arbitraire, les procédés sont isolés et décrits en fonction des unités linguistiques atteintes par la variation. L'enchevêtrement et/ou la composition de divers procédés créent des procédures que nous tenterons de décrire dans un second temps. La description des procédés s'appuie sur les quatre transformations fondamentales : effacement, adjonction, suppression, déplacement. Les trois premières sont assez productives, tandis que la quatrième ne concerne que la morphologie écrite des mots et particulièrement la limite graphique de ceux-ci. Le tableau ci-dessous présente les procédés observés en fonction d'une part de la transformation effectuée et d'autre part de la nature de l'unité linguistique atteinte.

**Tableau 4 : Les quatre transformations orthographiques**

	<b>phonographie</b>	<b>visuographie</b>	<b>morphologie</b>
<b>effacement</b>	Élision du "e" final	suppression morphogrammique	agglutination
<b>adjonction</b>	surcodage de la liaison	lettre doublée tiret crochets	fausse élision
<b>substitution</b>	réduction	homophones sélection de phonogrammes	logographie
<b>déplacement</b>			redécoupage

### Procédés phonographiques

Les procédés phonographiques interviennent dans des écrits à forte fonction identificatrice. Ils n'apparaissent que rarement isolés. Ils sont une étape du modelage du nom propre de la marque ou du magasin et sont accompagnés de procédés s'attaquant aux domaines de la morphologie des mots et de la visuographie. Les procédés phonographiques opèrent par substitution ou effacement sans toutefois altérer la valeur de transcription du mot. Ils atteignent donc des phonogrammes mais impliquent une forte restructuration de la morphographie du mot. Ainsi, la perception sonore du mot n'est pas modifiée, mais sa perception visuelle l'est.

Ces procédés mettent en valeur des lettres de faible fréquence (K, X) et opèrent fréquemment aux extrémités (initiale et finale) des mots. Les procédés phonographiques sont au nombre de trois : réduction phonogrammique, élision de E final, codage de la liaison.

La transcription alphabétique du français n'est pas bijective, loin s'en faut. Selon les descriptions auxquelles on se réfère, le français parlé compte plus de trente phonèmes, l'alphabet vingt six lettres, et la transcription du français effectuée au moyen de ces vingt six lettres propose jusqu'à 133 valeurs de graphèmes<sup>38</sup>. La recherche d'une possible relation

<sup>38</sup> La description de Benveniste et Chervel (1969), dénombre 116 valeurs, celle de Catach (1986) en présente 133.

bijjective entre phonèmes et graphèmes a conduit à la notion d'archigraphème.

L'archigraphème serait le représentant graphique d'un phonème de la langue transcrite. Le choix d'un graphème comme archigraphème est conditionné entre autres par sa fréquence de rencontre en discours. C'est donc le graphème le plus fréquemment utilisé pour transcrire un phonème qui en serait le représentant. Or le critère de fréquence ne résout pas l'équation de la bijectivité. Par exemple :

- Archigraphème C                    transcrit le phonème [k] à 98 % (Catach, 1986)
- Graphème "c"                        transcrit aussi [s]
- Lettre "c"                            participe au graphème "ch".

La notion d'archigraphème est une notion descriptive théorique que certaines pratiques scripturales contredisent. Le scripteur a besoin d'un archigraphème aussi peu équivoque que possible dans le sens écrit/oral. Concernant la transcription du phonème [k], le critère de bijectivité n'est rempli à 100% que par la lettre K, la lettre Q s'intégrant plus généralement dans le digramme QU. Seule la lettre K est susceptible de transcrire [k] dans toutes les positions. Cependant les quelques items présents dans le corpus, semblent ne pas vouloir admettre la lettre K en finale absolue. Les différentes substitutions opérées sont :

- à l'initiale, il y a neutralisation des divers allographes en faveur du K :

QU* ⇒ K*	Qui loue tout	⇒	Ki lou tou
C* ⇒ K*	Calin	⇒	Kalin
	Idée cadeau	⇒	Ide kado

- en finale absolue, l'élision du E final provoque une transformation double dans les mots présentant la forme \*QUE :

*QUE	⇒	*QU	⇒	*C
Typique	⇒		⇒	Tipic
Botanique	⇒		⇒	Botanic

Cette variante en finale absolue est possible car la lettre C ne subit jamais, en français, l'influence des graphèmes placés à gauche.

Plus généralement, les "réductions" phonogrammiques tendent à réduire de 2 à 1, le nombre de lettres d'un graphème pour la transcription d'un même phonème. La seconde tendance observée est de substituer une lettre à une autre, remplaçant ainsi un graphème peu fréquent par un plus fréquent pour la transcription d'un même phonème (ça nous va ▷ sanouva). Enfin l'élimination du E graphique en finale absolue est effectuée quand celui-ci est précédé d'une consonne graphique susceptible d'être prononcée seule en finale absolue comme R, L ou C. Les tableaux ci-dessous proposent un récapitulatif illustré d'exemples des divers procédés à l'œuvre, dans le domaine phonogrammique.

**Tableau 5 : Variations phonogrammiques**

Réduction		Substitution	Suppression E graphique		
maximale	partielle		Après R L C	après autres lettres	
				avec apostrophe	sans apostrophe
Kiabi	Kel'cadeaux	Pose Pano	Pierre Tombal	Band'son...	Modern Styl

**Tableau 6 : Substitution de phonogrammes**

Substitution de phonogrammes				
Transcription du phonème [k]	Transcription du phonème [o]	Transcription du phonème [j]	Transcription du phonème [ks] <sup>39</sup>	Transcription du phonème [S]
Ki Lu Dy	Pose pano	Kiabi [kjabi]	Traxxion	Sanouva
Kiloutou	Idekado			
Kiabi	Rest'o bar de...			

**Tableau 7 : Élision du [ ə ] caduc en position finale absolue**

Elision E final			
Simple élision		Elision puis réduction	
Modern styl	Pierre Tombal	Tipic	Pacific
Minute Soup	Céréal	Prisunic	Grafic
Autosur	Ferm'stor	atlantic	Botanic

**Tableau 8 : Ajout d'un codage de la liaison**

(sur)codage de la liaison	
Pulsions zéroiques	Prisunic

<sup>39</sup> Je ne discuterai pas ici de l'existence en tant que phonème de l'ensemble[ks]

## Procédés visuographiques

Les procédés visuographiques atteignent des graphèmes qui n'ont pas pour fonction de transcrire les phonèmes. Ceux-ci se retrouvent chez Benveniste et Chervel sous l'appellation "lettres à valeur zéro" et chez Catach dans les zones périphériques du pluri-système : morphogrammes, logogrammes, lettres doubles, étymologiques et historiques. Il arrive cependant que ces procédés atteignent aussi des phonogrammes.

Trois transformations agissent dans ce domaine : effacement, ajout, substitution. Le déplacement n'a pas été rencontré ce qui ne préjuge pas de son existence.

### Simplification visuographique

La suppression d'indices visuographiques se trouve en toutes positions. Le lieu de suppression est fréquemment la finale absolue, car c'est là que se concentrent notamment les marques des catégories grammaticales (nombre, personne) et lexicales (marques dérivatives entre autres). On notera que ces morphogrammes tombent systématiquement en cas d'agglutination (voir procédés morphologiques).

**Tableau 9 : Suppressions d'indices visuographiques**

Suppressions d'indices visuographiques				
A la finale avant agglutination		A la finale absolue	A l'initiale	Autres
Diminu_'tifs	TOU_PRET	Phildar_	_OBI	OB_I
Tou_pargel	Ki Lu _Dy _	Ki Lu _Dy _	_Umour et...	Fleuraplantes
L'assiette moul_frite	Ver_monde	atlantic_		Ki_abi
San_rival	Gro_dino	Tipic_		
Sanou_va	Fleur_aplantes	Maggi_		

### Sélection de phonogrammes distinctifs

Écrire "Délisse" pour "Délice" ( hors variation fortuite) n'est pas innocent. Le choix d'un phonogramme pour un autre crée un nouveau mot graphique et ajoute au sens du premier. C'est la technique du mot valise, «être linguistique hybride, né d'une désobéissance fondamentale, mais souvent joyeuse» (Grunig, 1990), qui s'applique ici.

boa	#	boirais	=	boarais
gay	#	gaité	=	gayté
modulaire	#	hair	=	Modul'hair

**Tableau 10 : Apport visuographique**

Calembour orthographique	
Atmosf'hair	Délisse
Je boarais bien une coupe de champagne.	Les gaytés de l'escadron
Modul'hair	

### Ajouts visuographiques

Comme précédemment la sélection de phonogrammes est un outil du modelage graphique des mots. Ainsi ce que nous nommons "réduction phonogrammique" plus haut, peut-il être interprété comme un ajout visuographique dès lors que le phonogramme remplaçant est d'une fréquence si rare en discours, que sa présence attire inmanquablement l'œil du lecteur. Apparaissent aussi des graphies dites "savantes" qui recomplexifient des messages par ailleurs strictement phonographiques.

fil d'art > fildar > Phildar

Par ailleurs, le recours au doublement de consonne élargit le spectre des indices visuels. Le doublement de consonne intervient soit en finale absolue du mot, lieu de doublement "interdit" en français, soit sur des consonnes dont le doublement n'est pas attesté : g, x.

**Tableau 11 : Ajouts d'indices visuographiques**

Sélection de phonogrammes		Doublement de lettres	
Kiloutou	Ki Lu Dy	Maggi	Infini tiffs
Phildar	Philoroute	Traxxion	Reflexx

Procédés morphologiques

### Suppressions de blancs graphiques

La suppression d'un blanc graphique est mise à contribution dans les procédés d'agglutination. Le mot-valise est une forme d'agglutination qui procède par troncation de deux mots puis par agglutination des portions choisies ; la troncation s'opère sur une partie commune aux deux mots. Cette technique inspire les scripteurs qui l'utilisent selon des variantes et surtout dans des domaines d'intervention divers :

- la troncation intervient sur la part visuographique des mots ;
- le collage efface les blancs graphiques.

Selon que le procédé s'applique à deux mots, à une proposition ou à une phrase, à tout l'énoncé ou à une partie seulement, on distingue trois types d'agglutinations :

- agglutination totale portant sur une phrase ou une proposition (phrase-valise):

qui loue tout → Kiloutou

- agglutination totale portant sur deux mots (mot-valise) :

prix uniques → Prisunic

- agglutination partielle portant sur deux mots seulement d'un ensemble plus vaste (mot-valise) :

L'assiette moules frites → L'assiette moulfrite

**Tableau 12 : Agglutinations**

Agglutination totale		Partielle	
Phrase valise <sup>40</sup>		Mots valise <sup>41</sup>	
Toupargel	Philoroute	Prisunic	T'ar ta lacrem
Fleuraplantes	Sanouva	Vermonde	Umour et bandessinées <sup>42</sup>
Phildar	Oxébo	Sanrival	
Kiabi	Kiloutou	Idekado	L'assiette moulfrite

<sup>40</sup> Utilisation quelque peu abusive du terme.

<sup>41</sup> Idem sur l'abus.

<sup>42</sup> Bandessinées est un véritable mot valise : ban(des) dessinées.

## Redécoupages

La chaîne graphique de l'énoncé est remodelée sur le plan du découpage morphologique. Les frontières de mots sont déplacées ou créées pour les besoins de la figure. Le calembour est généré par ce découpage inattendu, qui met en valeur une part significative de l'enseigne :

Zanzi Bar → Débit de boisson de Zanzi  
Infini Tiffs → Coiffeur au talent infini <sup>43</sup>

Le redécoupage de la chaîne écrite s'opère plus fréquemment à l'aide de marques graphiques tels les crochets, l'apostrophe ou le tiret. Deux fonctions agissent en sens inverse :

- une fonction séparatrice isolant une part significative de la chaîne;
- une fonction (ré)unificatrice maintenant un lien formel entre les pièces créées.

### Des marques séparatrices et/ou unificatrices

Le blanc de mot est la marque séparatrice la plus fréquente. L'insertion d'un blanc graphique dans la chaîne de lettres d'un mot entraîne, si la norme orthographique est maintenue, des changements obligatoires dans la morphologie interne des mots. Le calembour joue dès lors sur l'homophonie des énoncés possibles. Le tableau n°10 présente quelques exemples de jeu sur les limites de mots.

La norme est mise à mal quand l'insertion d'une marque séparatrice autre que le blanc graphique est réalisée. Les trois marques présentes dans le corpus sont l'apostrophe, les crochets et le trait d'union. À l'inverse du mot-valise qui associe des troncs de mots, l'insertion met en exergue une part de l'énoncé qu'elle sépare du reste de l'énoncé. Une syllabe ou un apport visuographique (voire les deux) sont valorisés et offerts à l'interprétation.

### Les crochets

Les crochets, proches cousins des parenthèses, forment un topogramme hiérarchisant le discours<sup>44</sup>. La polyphonie créée par l'insertion des crochets incite le lecteur à interpréter séparément la part du discours incluse dans l'espace déterminé par les crochets. Dans

l'exemple ci-contre, les crochets viennent soutenir un apport visuographique, lui-même étayé par une couleur de caractère particulière. L'utilisation des crochets dans les écrits qui nous préoccupent est rare.

Deux occurrences seulement ont été rencontrées. L'autre occurrence ("[a:bon!]") est une forme de lien intratextuel soulignant la cohérence sémantique du propos. Les crochets fonctionnent alors comme hiérarchiseurs discursifs au niveau textuel.

Dans les deux cas et contrairement à la définition proposée par Anis (1988), le rapport entre la zone parenthétique et le reste du texte est inversé. D'ordinaire

**Tableau 13 : Redécoupages**

Déplacement des limites de mots avec changements morphologiques
Eduquons ! C'est une insulte?
Epi Tête
Flic... aïe!
Mon Abri Cotier
Os courant
Regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire!
Si j'avais eu le téléphone, j'aurais fait de la peinture allô !
Zanzi Bar

[a:bon!]

Les [bonnes] idées pour tous les [abonnés] Grandes lignes

Mi[kro]climat

<sup>43</sup> Interprétations possibles mais pas exclusives.

<sup>44</sup> Voir Anis (1988) : Toujours subordonné à une expression du texte, le segment parenthétique est fréquemment une précision permettant de mieux comprendre celle-ci.

la zone parenthétique explicite une part du texte ; ici c'est le texte qui explicite la zone entre crochets. Pour "Mikroclimat" l'écrit, multicodique, ne peut être compris qu'en lien avec des éléments iconographiques.

### L'apostrophe et le trait d'union

L'apostrophe est la marque de l'élosion. Elle est «évocatrice du cas possessif anglais ne joue souvent que par son aspect visuel connotatif de la langue anglaise» (Lucci, 1989). Son utilisation variante indique une césure sémantique que le mot original ne contenait pas *a priori* :

Le trait d'union assume ici les mêmes fonctions que l'apostrophe.

Captifs → cap + tifs → Cap'tifs

L'attention est attirée sur le segment «tifs» qui signifie //cheveux//, l'autre segment n'ayant pas nécessairement une signification. Les coiffeurs usent et abusent même de ce filon et le tif est accommodé à toutes les sauces avec plus ou moins de bonheur.

L'apostrophe remplit les deux fonctions : séparatrice et unificatrice. Elle est le signe du lien maintenu dès que le segment séparé n'offre à lui seul aucune signification valable (Gis'elle). Elle est le signe séparateur quand les deux segments créés offrent un sens autonome (Modul'hair). Cette segmentation est d'une créativité sémantique variable : outre les «tifs» et «hair», il apparaît des segments au sens plutôt vague, voire inexistant : if , sélec, Créa, qui, sans la fonction unificatrice, n'apporteraient guère de supplément au sens.

De fait l'apostrophe et le trait d'union jouent un rôle identique aux crochets. C'est l'exemple Imagi'Nath'Tif, qui nous permet de le démontrer. Il n'y a pas de différence notable entre :

Imagi'Nath'Tif            et            Imagi[Nath]Tif .

L'apostrophe occupe la place du crochet ouvrant (ou fermant) et la fin de l'enseigne (ou le début ) occupe celle de l'autre crochet.

Sélec'tif            =            Sélec[tif]  
 Art'if                =            [Art]if

La nuance entre les deux procédés tient à une différence de représentation du signe graphique utilisé : l'apostrophe n'est pas un signe séparateur puisqu'il unit le déterminant et le nom (ou un autre couple) et cette union ne fait que renforcer le lien syntaxique entre les deux membres du couple. Le lien crée ainsi une dépendance entre les deux membres sous forme de complémentarité (l'un n'est rien sans l'autre) alors que les crochets introduisent une hiérarchie (on comprend l'un au travers de l'autre).

**Tableau 14 : Marques séparatrices**

<b>Soutien d' un apport visuographique</b>	<b>Mise en relief d'une syllabe graphique</b>	
Légend'hair	Selec'tif	Coiffure d'Art'as
Mi[kro]climat	Diminu'tif	Art'if
Modul'hair	Créa-tifs	Coiffure Gis'elle
Imagi'Nath'Tif	Cap'Tifs	Infini-tif

**Oppositions**

Les écrits évoqués ci-dessus mettaient en scène une et une seule variante. L'opposition de deux termes phonétiquement identiques met en œuvre une fausse répétition. Le discours produit joue alors sur l'homophonie et c'est la variation orthographique entre les deux homophones qui amène le lecteur à l'interprétation souhaité par le scripteur. Cette opposition graphique est, dans les deux cas présentés ci-dessous, soutenue par une opposition iconographique.

**Tableau 15 : Oppositions graphiques**

<b>Oppositions graphiques</b>	
Véritable vert Lacoste	Tais toi quand je parle !
Véritables verres Lacoste	T'es toi quand tu parles...

**Échanges**

L'opposition de deux variantes normées est parfois réalisée par l'ellipse d'un des termes. Le jeu de mot est accessible par la double voie orthographique et phonique. Le jeu est fondé sur une expression figée détournée. La présence de la variante orthographique la moins probable crée la surprise et favorise la fonction identificatrice de l'écrit ou du titre.

**Tableau 16 : Substitutions**

<b>Jeu sur nom propre</b>	<b>Jeu sur nom commun</b>
Super Nahnah	Le mille pâtes
Ça Kohl avec Jospin	Le verre à Soi
Nike ta mère	Coté court
	La vie du raï
	Poulet aux amendes
	MOI JEUX
	Dégats des os

Logographie



Certains écrits présentent des variantes ne respectant pas la norme scriptographique<sup>45</sup>. Une lettre prise pour sa dénomination dans l'alphabet remplace une syllabe ou un lèxème monosyllabique. La chaîne alphabétique inclut un segment logo-syllabique<sup>46</sup> créant une sorte de rébus à l'attention du lecteur. La rupture de la convention de transcription alphabétique se focalise au début ou / et à la fin du nom créé.

**Tableau 17 : Variation scriptographique**

Rébus logosyllabique	
Kdo pub	Au Fil de l'O
D'coiff	K par K
	O P'tit en K

<sup>45</sup> C'est-à-dire la nature alphabétique de l'écriture (Millet, 1989).

<sup>46</sup> De logographie : un mot pour un signe et de syllabique : une syllabe pour un signe ; d'après Gelb (1973).

Tableau 18 : Organigramme récapitulatif des procédés de variation orthographique

<b>Procédé ne respectant pas la norme scriptographique</b>	
★ réduction logosyllabique	<i>O P'tit en K</i>
<b>Procédés ne respectant pas la norme orthographique</b>	
<b>variantes phonogrammiques</b>	
★ élision E final	<i>Modern styl</i>
★ codage de la liaison	<i>Pulsions zérotiques</i>
★ réduction	<i>Oxébo</i>
<b>variantes visuographiques</b>	
★ suppression	<i>Toupret</i>
★ sélection de morpho-phonogrammes	<i>Les gaytés de l'escadron</i>
★ ajout	<i>Phildar</i>
<b>variantes morphologiques</b>	
★ agglutination	<i>Sanouva</i>
★ découpage marqué	
- fausses élisions	<i>Créa'tif</i>
- utilisation de tiret	<i>Infini-tif</i>
- utilisation de crochets	<i>a[kro]bate</i>
★ découpage non marqué	<i>T'ar ta lacrem</i>
<b>Procédés respectant la norme orthographique</b>	
★ oppositions graphiques	<i>Véritables vert Lacoste</i> <i>Véritables verres Lacoste</i>
★ changements morphologiques	<i>...j'aurais fait de la peinture allo!</i>
★ substitutions sur nom commun	<i>Le verre à Soi</i>
★ substitutions sur nom propre	<i>Super Nahnah</i>

## *Jeux de lettres et jeux de mots : interprétation des procédés orthographiques*

Dans *Les jeux de mots*, Guiraud (1979) parle de disjoncteur introduisant le jeu de mot : un personnage, une expression (*comme qui dirait*), une variante orthographique... Ce disjoncteur est un indice d'apparition du jeu sur le langage. Faut-il voir alors dans la variation orthographique des écrits un clin d'œil graphique ? Guiraud, un brin facétieux, introduit les notions de ludant et de ludé : «Le «ludant» est le texte tel qu'il est donné (celui qui joue) et le «ludé» le texte latent (sur lequel on joue). [...] Le «ludé» est le texte normal, attendu, logique ; souvent un proverbe, un aphorisme, une locution. Cependant que le ludant - qui joue sur et avec la logique et la norme linguistique - est plus ou moins insolite. Ce schéma pose deux problèmes : celui de la relation entre le «ludant» et le « ludé » et celui du «signal» qui permet de la reconnaître. Dans la mesure où le «ludant» est un terme inattendu et le «ludé», attendu,

l'effet de surprise sera d'autant plus grand que le premier est plus normal et le second plus insolite» (Guiraud, 1979).

Du rapport entre le ludant et le ludé, naît le jeu sémantique, la connotation de l'énoncé. Qu'il s'agisse d'écrits publicitaires ou de publications moins mercantiles, le but est le même, séduire par le sourire provoqué, par l'amusement du cryptogramme décodé. Lucci et Millet (1998) évoquent à ce propos une lecture des écrits à deux niveaux : un niveau qualifié d'élitiste et d'ésotérique que compenserait un niveau sémantiquement accessible plus conventionnel ou pour le moins plus directement compréhensible. Ainsi les écrits contenant des FRO, pour atteindre leur public de manière efficace, devraient assurer la redondance du message en présentant le ludant et le ludé. La formulation exacte du ludé ne me semble pas cependant une nécessité si tant est que l'un de ses synonymes au moins est présent dans l'écrit. Cette obligation de réussite sur le plan perlocutoire induit quelques effets dans la production des FRO.

### Procédures complexes

L'ensemble des procédés utilisés pour mettre en œuvre des variantes orthographiques, normées ou non, couvre le plurisystème dans son ensemble. Toutes les catégories de graphèmes peuvent être affectées. Cependant la création ou l'utilisation des variantes impliquent une connaissance du système. La mise en œuvre de cette compétence des scripteurs suppose des intentions interprétatives orientées vers le lecteur. L'incidence des variantes orthographiques sur les potentialités sémantiques des écrits intéresse cette étude. Or les créateurs de ces graphies, s'ils bafouent allègrement la norme en vigueur, savent ne pas aller trop loin. L'argumentation publicitaire a ses limites que le chiffre d'affaire se charge de rappeler. Variation, certes, mais avec une certaine mesure.

Les procédés dont l'inventaire précède ce paragraphe ne sont que rarement utilisés seuls. Les scripteurs en utilisent en général plusieurs. Je ne cherche pas ici à retracer la chronologie de la mise en œuvre de telle procédure ou de telle autre, mais je tenterai de montrer en quoi les écrits, si déviants soient-ils vis-à-vis de la norme, n'en respectent pas moins certaines règles fondamentales de l'orthographe française.

Tableau 19 : Quelques exemples de compositions

	Réduction au phonogramme	Sélection de phonogramme	Modification morphologique
Phildar	Totale	Oui	Agglutination
Toupret	Partielle	Par omission de signe diacritique	Agglutination
Atmosf'hair	Redistribution	Oui	Redécoupage
Kiloutou	Totale	Oui	Agglutination
Ki Lu Dy	Totale	Oui	Agglutination partielle et Redécoupage
Pacific	Totale	Oui	Non

### Des règles de transcription adaptées

Le premier principe auquel ne dérogent pas les créateurs de FRO est la lisibilité. Le message ne saurait être brouillé par des écarts trop grands au système de transcription alphabétique. Les quelques exemples de variations logo-syllabiques ne gênent pas la lisibilité car les segments échappant au principe alphabétique renvoient toujours au nom de la lettre transcrite et font donc appel à une méta connaissance du lecteur sur l'alphabet qu'il possède nécessairement pour décoder le reste du message. La transformation du signifiant graphique respecte systématiquement le signifiant oral même si parfois il y a une approximation (*Kiabi*). «La simplification phonographique est compensée par une complexification [visuographique] accrue [...]. C'est probablement leur aspect à la fois composé et tronqué, obscurcissant la composante lexicale de ces termes qui fait accepter leur transcription [plus ou moins] phonétique» (Lucci, 1989). La complexification s'appuie sur des graphèmes peu fréquents qui vont activer la fonction de démarcation de l'écrit. En manifestant ce désir de recomplexification de la graphie, les scripteurs jouent pleinement sur l'aspect sémio-visuographique de l'écriture. Ils assignent ainsi un sens non conventionnel au signifiant oral correspondant. Cet aspect des FRO est particulièrement important pour l'enquête par les possibilités interprétatives qu'il ouvre en lecture.

### De l'apport sémantique des FRO

Les manipulations orthographiques induisent une singularisation de l'énoncé. Selon que la FRO est destinée à un écrit de type publicitaire, une accroche dans un journal, ou un simple jeu de mot, l'impact sur l'interprétation sera différent. La valeur illocutoire de l'écrit qui porte la FRO induit une part de l'interprétation ou plutôt l'oriente. Mais la FRO porte aussi une part de l'argumentation du texte. Quelle peut être cette part ?

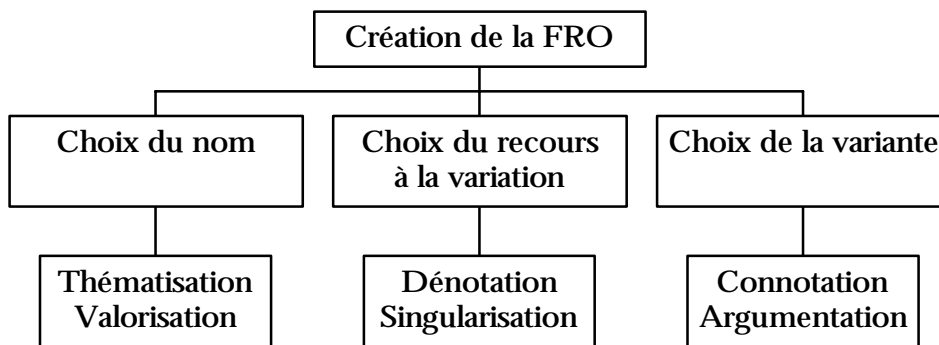
Sur un plan symbolique, la variation orthographique, quoique assez conformiste, peut en elle-même provoquer des réactions évaluatives sans mettre en jeu aucun trait sémantique de la FRO. La FRO constitue un apport identitaire certain. Quel que soit le type d'écrit, afficher une variation orthographique, jouer avec l'orthographe est une forme de provocation qui permet au lecteur de catégoriser partiellement l'auteur. Par exemple, les titres du "Canard Enchaîné" sont une véritable marque de style où les jeux de mots et les FRO sont omniprésents. Ce style, cet apport identitaire sont particulièrement présents dans les écrits publicitaires. Si pour des écrits

plus littéraires ( journaux, bandes dessinées ...), les FRO apparaissent plus fréquemment dans les titres ou sous titres, il convient pour les écrits publicitaires de distinguer avec précision le lieu d'intervention de la FRO : nom de marque, nom de produit ou slogan. Agissant sur le nom de la marque ou l'enseigne ou le titre d'un document, la FRO met en exergue la fonction référentielle du nom en détournant un lèxème du sens conventionnel qui lui est habituellement assigné. Il y a singularisation référentielle. Cette connotation est double cependant. Le choix du lèxème (ou du syntagme) qui subit la transformation active «une fonction de thématization [...]qui fait généralement apparaître l'objet-marque comme le meilleur de sa catégorie» (Adam, 1997). Par exemple :

"Phildar" est une marque-enseigne de fils à tricoter (laines et cotons). La nommer "Fil d'art" est déjà une connotation fort positive. La transformation orthographique singularise le magasin car tous les commerces de laine peuvent se targuer de vendre des *files d'art*. La graphie adoptée fait sortir la marque du rang des commerces ordinaires. La connotation favorable que suggère le choix du nom est renforcée par le choix d'une graphie plus prestigieuse car utilisée généralement dans un lexique savant<sup>47</sup>.

La FRO provoque parfois un apport sémantique supplémentaire. Le cas de "Délice" le démontre. L'hyperbole fait glisser le sens de //bons produits// vers //délice//, ajoutant une connotation gastronomique à la marque. Jusqu'ici les mêmes mécanismes sont à l'œuvre que chez "Phildar". Mais cette seconde figure ajoute un petit plus. La graphie, non normée certes, ne choque nullement. La singularisation ne passe pas par l'utilisation de graphèmes rares, bien au contraire. L'utilisation du S double, de fréquence assez élevée ( par rapport au PH ou au K) agit en sens inverse. Loin d'être ostentatoire, la variation orthographique se fait discrète, voire naïve. Ce choix est dicté par une double volonté. L'une tente de faire accepter une image artisanale pour un produit industriel (cela est soutenu par les aspects visuels de l'écrit (voir plus loin). La simplicité de la graphie dénote la simplicité et par là même l'authenticité du produit. L'autre cherche à unifier la gamme autour d'une qualité phare, l'onctuosité (*lisse*). L'inclusion dans le nom d'un déterminant tel «lisse» n'est sans doute pas fortuite. Ainsi la variation joue sur deux plans : le choix de recourir à la variation orthographique, et au sein de celle-ci, le choix de la variante.

Figure 3 : Création de FRO sur un nom de marque



Face à ces figures complexes, la stratégie sise dans "Kiabi" apparait des plus simples et ne relève *a priori* que de la simple dénotation. Mais la simplicité qui s'incarne dans l'extrême réduction au phonogramme, valorise la marque comme si le nom du magasin était le slogan lui même. Le lecteur face au nom de marque qui contient la FRO doit décoder trois niveaux d'intervention :

Choix du recours à la variation	Choix du nom	Choix d'une variante exprimant la simplicité
---------------------------------	--------------	--

<sup>47</sup> Cette graphie place le mot dans un paradigme graphique contenant philosophie, philtre (d'amour), philharmonie. On peut penser que les associations qui en résultent sont plutôt valorisante pour la laine...

Dénotation Singularisation		Thématisation	Allusion argumentative
<i>Kiabi</i>	=	le magasin	<i>qui [vous] habille</i>
			tout simplement

Ce premier repérage des aspects sémantiques des FRO doit-il être complété, dès lors que la FRO n'apparaît plus dans le thème-titre de l'écrit ? La réponse est positive car la nature de la variation change avec le lieu d'intervention de la FRO. À une exception près, les FRO situées dans les slogans ou la part rédactionnelle jouent sur le calembour orthographique normé. Dans l'exception "Mi[kro]climat", la FRO met en scène une apocope du nom de marque (*kro* pour *Kronenbourg*). Cette accroche fonctionne en isotopie avec la part iconographique et la FRO transpose dans le signifiant orthographique l'organisation de l'énoncé iconique. Ce cas isolé déroge parmi les écrits publicitaires du corpus car il organise la singularisation de l'écrit sur une fausse thématization. Cette stratégie allusive crée la surprise chez le lecteur. En ce sens les autres FRO présentes dans les slogans n'ont pas d'autre but. La surprise et le plaisir de décoder une forme d'énigme suffisent à accrocher l'attention du lecteur. Les FRO activent alors la fonction conative des écrits. De la compréhension de ce slogan, du décodage de la FRO dépend alors la réussite des visées illocutoires de l'écrit. La création de la FRO entre dans un schéma plus simple que précédemment. Seul le choix de la variante entre en ligne de compte car les deux autres choix sont pris en charge ailleurs dans l'écrit.

De l'interprétation possible des FRO

Soumettre à l'interprétation du lecteur les FRO recueillies provoque des réactions interprétatives selon les trois axes qui viennent d'être déterminés :

- Interprétation du nom
- Interprétation du recours à la variation
- Interprétation de la variante utilisée

Dès à présent se dessine le contour d'une méthodologie de recueil des données. Et la possibilité d'évaluer au travers des FRO diverses compétences des lecteurs. Ce point sera traité au chapitre suivant.

Les FRO cependant risquent de se heurter à l'incompréhension du lecteur. Elles sont un paradoxe communicatif : «elles visent à transmettre une bonne compréhension pratique à partir d'une expression apparemment absurde mais qui communique en réalité des contenus «occultes» (Fonagy cité par Lucci, Millet 1998). Mais ce risque constitue justement l'intérêt des FRO pour une enquête sur la lecture de l'orthographe. L'orthographe est partie prenante du problème de lecture que pose la FRO, dans toutes ses dimensions : norme, transcription de l'oral, sémiographie. Reste un écueil. Les FRO n'apparaissent pas isolées. Tout un contexte verbal et iconographique est là pour soutenir la FRO et rattraper le lecteur en échec (Lucci, Millet, Ibid). S'agissant des écrits publicitaires ce contexte est vital, car un lecteur qui échoue c'est un client qui disparaît. Le rattrapage du lecteur est réalisé par la traduction de la FRO au moyen d'indices de second niveau (Lucci, Millet, Ibid.) qui l'accompagnent dans l'écrit. Le contexte visuel et verbal des FRO est donc une composante essentielle de la situation de lecture et doit être pris en compte dans l'expérimentation. Sortir la FRO de son contexte, c'est peut-être anéantir le texte que contient l'écrit. Donner à lire l'écrit dans son intégralité c'est réduire considérablement la portée de la FRO. Quoi qu'il en soit, la prise en compte du contexte exige sa description, et ce d'autant plus qu'il contient le révélateur du jeu sémantique généré par la FRO.

## Inventaire des procédés visuels

La lecture de cette partie est grandement facilitée par la consultation de l'annexe II où sont présentés intégralement les écrits qui ont été utilisés dans les analyses qui suivent.

Eco (1970) propose un modèle stratifié d'analyse de l'image. Cette stratification étage les divers niveaux dans un continuum interprétatif qui s'initialise dans les aspects les plus matériels des signes visuels, et progresse vers des niveaux d'interprétation que je qualifierais volontiers de plus en plus ésotérique, dans la mesure où ils font appel aux projections psychiques du lecteur<sup>48</sup> (Adam, 1997). Cette stratification permet une analyse des codes visuels à divers niveaux interprétatifs. Le premier de ces niveaux est le niveau plastique auquel Eco a donné le nom de figures. Klinkenberg (1996, voir ci-dessous) reprend ce niveau d'analyse sous le terme de signes plastiques que je conserverai. Ces signes plastiques relèvent, dans la terminologie de Peirce, du symbole et de l'indice, mais pas de l'icône (D'après Deledalle, 1990). En d'autres termes, ils n'entretiennent pas le rapport analogique visuel qui permet l'identification d'un objet. Cette première stratification pose un premier problème. Pour qui a visité une exposition d'art abstrait avec de jeunes enfants les notions de symbole, d'icône et d'indice, deviennent vite fluctuantes. Les formes supposées abstraites, qui s'étalent sur les toiles, ou se présentent dans les sculptures, ne résistent pas à l'examen attentif des lecteurs les plus naïfs, qui réintroduisent vite l'analogie comme moteur de l'interprétation et analysent les œuvres abstraites comme une représentation du monde concret. Ainsi, si les diverses strates interprétatives peuvent être effectives pour les lecteurs les plus experts, il semble que ce type de description ne soit pas adaptée (du moins dans sa globalité) à cette recherche, notamment par le traitement du sémantisme des images, sans que soit faite la démonstration des mécanismes de construction du sens<sup>49</sup>. Plutôt que de tenter d'appliquer aux images contenues dans les écrits des présupposés théoriques, je privilégierai une approche plus naïve, s'appuyant sur des éléments plus directement perceptibles et qui correspondent aux codes iconiques d'Eco, quitte à m'élever dans un second temps vers les strates d'un sens plus élaboré.

Au travers des écrits qui représentent une marque, une personne, une publication, se forge une identité visuelle. Cette identité se nourrit d'éléments arbitraires et / ou d'éléments motivés. La syntaxe de ces divers éléments est d'autant plus complexe qu'interviennent des codes de haute portée symbolique. Les écrits du corpus construisent une identité sans recours à une texture interne linguistique comme le ferait un écrit littéraire. La cohérence et la progression du propos sont portées par divers procédés hiérarchisants qui introduisent une forte variation d'un écrit à l'autre ou parfois même à l'intérieur de l'écrit. Les éléments sur lesquels porte la variation sont autant de traits distinctifs dont la combinaison syntagmatique forge l'identité graphique que véhicule l'écrit. L'inventaire qui suit ne prétend pas à l'exhaustivité, parce que le critère de variation orthographique qui préside au tri des écrits élimine une grande majorité des types d'écrits existants et par là même, sans doute aucun, nombre de procédés visuels. Les procédés visuels regroupent tous les éléments de construction que la description des procédés orthographiques n'a pas pris en compte mais en excluant cependant la part rédactionnelle. L'entrée choisie pour l'étude des aspects iconographiques du corpus est le signifiant, c'est-à-dire l'aspect matériel des signes, ce qui autorise un tri cohérent en fonction

<sup>48</sup> J'utilise ici lecteur pour les signes visuels bien qu'il ne s'agisse sans doute pas de la même lecture que les énoncés verbaux.

<sup>49</sup> Reproche adressé dans Adam (1997). Les travaux de L.Porcher (1976) qui tentent une exploration syntagmatique du sens tendent à montrer que la construction du sens d'une image ne supporte guère les présupposés structuralistes.

du procédé graphique. Ces procédés que je regroupe sous l'appellation d'iconographiques, comprennent des signifiants plastiques et les signifiants iconiques. La définition des premiers indique qu'ils n'entretiennent pas de rapport de motivation avec ce qu'ils représentent. Les seconds quant à eux en entretiennent un. Il eût été trop simple que la dichotomie plastique / iconique recouvre parfaitement les procédés décrits ci-après. L'articulation entre les deux niveaux est fluctuante et selon les écrits, tel élément d'abord décrit comme un signe plastique devient un signe iconique. Dans l'inventaire, les aspects plastiques sont séparés des aspects iconiques malgré certains liens évidents. Les aspects iconographiques sont d'abord traités seuls. Dans un second temps, la texture créée sera abordée en lien avec la part verbale des écrits.

### *Les écrits : Aspects plastiques*

Selon la terminologie de Hjelmslev, les deux types de signifiants (plastiques et iconiques) ont des substances différentes, parce que leur formes sont différentes alors qu'ils sont faits de la même matière. Les aspects plastiques des écrits recouvrent les procédés de mise en forme du signifiant graphique et de l'espace scriptural<sup>50</sup> de l'écrit et incluent les procédés typographiques. Ces procédés sont donc de deux ordres et soit inscrivent des traits distinctifs dans le signifiant graphique, soit interviennent sur l'espace graphique (page, enseigne, panneau...). Selon Klinkenberg les signes plastiques s'organisent selon trois paramètres : la texture, la forme, la couleur. «Le signe iconique [...] est analogique et renvoie à un objet de la réalité. Le signe plastique [...] mobilise des codes reposant sur les lignes, les couleurs et les textures, prises indépendamment d'un renvoi mimétique. [...] Les signifiants iconiques sont constitués d'unités discrètes, ce qui ne semble pas le cas des signifiants plastiques. Certains affirment [...] que ces signifiants plastiques connaissent théoriquement des variations continues» (Klinkenberg, 1996). Les caractéristiques de chacun des paramètres sont décrites dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 20 : Variation continue des signes plastiques**

Texture	Forme	Couleur
Nature des éléments	Position	Dominance chromatique
Lois de répétition	Dimension	Saturation (par rapport au blanc)
	Orientation	Luminance

Toutes ces caractéristiques ne sont pas pertinentes pour l'études des écrits. Le paramètre couleur n'est pris en compte qu'au travers de la dominance chromatique, qui est suffisamment discriminant pour ce corpus. De même l'orientation est-elle quasi univoque dans la mesure où les écrits présentent tous un sens de lecture conforme à celui de l'écriture alphabétique occidentale.

Signifiants plastiques inscrits dans le signifiant linguistique

L'inscription de signifiants plastiques dans le signifiant linguistique concernent les effets de format typographique : taille, style, graisse et couleur de police.

La couleur standard de police est le noir. C'est donc en rapport à cette couleur que s'organise la variation chromatique inscrite. Le noir semble être la couleur de l'objectivité. Le corps des phrases, certains sous-titres sont imprimés en noir. Objectivité parce que les signifiés dont le signifiant est en noir semblent inattaquables. De fait, les énoncés imprimés en noir offrent une description du référent ou apportent une information qui se veut objective. La date, la dénomination de l'activité commerciale exercée ou le contenu du magazine sont des

<sup>50</sup> Lieu des énoncés verbaux.



informations qui permettent d'identifier ou de catégoriser le référent ou l'objet . Le tableau ci-dessous en offre trois exemples.

Tableau 21 : Objectivité des énoncés imprimés en noir

Écrit		Énoncé imprimé en noir
"[a:bon!]" <sup>51</sup>	⇒	<i>juin 1997</i>
"kiloutou"	⇒	<i>location de matériel pour l'entreprise et le particulier</i>
"Oxébo"	⇒	<i>les loisirs créatifs à partir de 6 ans</i>

Une première variation consiste à récupérer la couleur de police noire pour asséner des arguments persuasifs. La connotation d'objectivité du noir est donc intégrée à l'argumentation publicitaire. Dans la publicité "Lacoste", les slogans sont inscrits en noir. Alors qu'ils sont des arguments au service du propos qui tend à vanter le caractère unique des produits de la marque. L'énoncé inscrit en noir n'est donc plus objectif.

"Lacoste" ⇒ *VÉRITABLES VERRES LACOSTE* (en noir)

Une seconde variation apparaît avec l'utilisation connexe de fond de couleurs autres que le blanc. Ainsi la police de couleur blanche est une nécessité de lisibilité et peut donc endosser le critère d'objectivité :

"Délisse" (emballage de yaourts aux fruits) ⇒ *16 POTS* (en blanc sur fond bleu)

Mais si l'objectivité du contenu (16 pots) n'est pas contestable, le procédé de mise en contraste par l'utilisation d'une police blanche injecte à l'énoncé une valeur argumentative. Un énoncé descriptif est donc connoté et le caractère strictement objectif est utilisé comme s'il s'agissait d'un fait exceptionnel, ce qui est loin d'être le cas en matière d'emballage de yaourts.

Enfin, la couleur de police est un symbole identitaire qui renvoie anaphoriquement aux couleurs de la marque. Ces couleurs peuvent être soit motivées soit arbitraires. Elles font écho, en général, à des couleurs de fond ou à des logos. Le renvoi à des couleurs de fond s'effectue aussi par des rapports chromatiques qui constituent une palette de couleur recherchant l'harmonie ou le contraste.

"Kiludy", "Sanouva" et "Mon Abri Cotier" sont trois identifications inscrites sur la façade de résidences secondaires sises en Vendée. Les propriétaires de ces résidences n'ont *a priori* rien à vendre. Les procédés qu'ils utilisent pour nommer leur maison résument la recherche conjointe de l'harmonie chromatique et l'objectivité référentielle.

"KiLuDy" : La police brune sur fond blanc de l'écrit exerce un renvoi à la couleur des volets, bruns sur le fond blanc du mur de la maison. L'harmonie chromatique entre la construction et le nom écrit du bâtiment est le moteur du choix de la couleur de police.

"Sanouva" : La police blanche sur fond noir du marbre n'est utilisée que par la nécessité d'assurer le contraste entre le texte et le fond. C'est la lisibilité de l'écrit qui privilégie le choix.

"Mon Abri Cotier" : La police noire sur le fond blanc du mur n'est motivée par rien. Il y a une simple dénotation du bâtiment sur lequel est apposé l'écrit.

Ces procédés chromatiques, utilisés dans des écrits persuasifs, n'en prennent que plus de valeur connotative.

Outre la couleur, la taille et le style de la police sont les deux faits inscrits les plus saillants. La taille de police est proportionnelle à l'importance de l'information véhiculée par le mot ou l'énoncé. S'agissant d'informations indexicales (enseignes par exemple) la taille de la police privilégie le mot-titre (en général le nom du magasin). Sur le panneau publicitaire situé à

<sup>51</sup> Les écrits sont désignés par le mot ou l'énoncé-titre. Ils sont accessibles dans l'annexe II par ordre alphabétique d'énoncé-titre.

proximité de l'hypermarché Casino, la hiérarchisation des énoncés par la taille décroissante de police favorise l'identification du magasin et sa direction. L'alternance d'informations à fonction identitaire (Géant, Casino) et indexicale (Tout droit, Fontaine) met en œuvre diverses visées pragmatiques (information, injonction, persuasion).



Si la stratégie du scripteur est plus orientée vers des valeurs enthymématiques, la taille de la police joue en sens inverse. Le nom-titre n'est pas supporté par la plus grande police. Les arguments sont alors présentés sous la plus grande taille et le nom-titre apparaît comme second hiérarchiquement. Le calcul inférentiel doit alors mener le lecteur à la conclusion logique que si tout ce qui est écrit gros est important, alors le modeste établissement dont le nom est écrit plus petit, doit être la bonne solution pour résoudre le problème évoqué par l'énoncé graphié dans la plus grande police. Le raisonnement du lecteur est guidé par la taille de police qui, dans le cas de la publicité "Botanic", suit l'ordre normal de lecture.

"Botanic" ⇒ *Couleurs d'automne Botanic*

La taille de police construit donc en partie le raisonnement qu'on veut faire suivre au lecteur. D'un point de vue perceptif les grandes polices sont lisibles en première instance. La lecture est donc implicitement guidée par la typographie. Le soutien argumentatif d'icônes renforce l'effet recherché. La taille de police est aussi utilisée comme guide dans les journaux. Le but étant d'assister le lecteur dans son choix, les titres sont mis en valeur (entre autres) par des polices de plus grandes tailles. Hors de ces hiérarchisations, un seul écrit du corpus (la publicité pour la cinquième chaîne de télévision, "Éduquons") propose une valeur phonostylistique de la taille de police, où la variation de taille de police semble suivre l'intonation du discours rapporté. La taille de la police semble mimer l'élévation de voix que l'exclamation ou la fin de l'interrogation nécessite.

"Éduquons" ⇒ *"Éduquons ! c'est une insulte ?"*

Ce procédé fréquemment en usage dans les bandes dessinées est très peu utilisé dans le corpus. Dans cet écrit, il y a double usage de la taille de police : hiérarchisation du discours, et tentative de double transcription de l'intonation qui est déjà prise en charge par la ponctuation de l'énoncé écrit.

Le problème posé par le style de police s'articule sur l'axe de l'identitaire. La variation de style s'organise selon le type et le style (graisse et italique) de la police. Le corpus d'écrits qui sert de support à cette étude iconographique est exempt de toute trace manuscrite, à l'exception des bulles de dessins ("Je boirais ...", "Regarde les deux ...", "T'es toi quand tu parles"). Le reste du corpus propose trois types d'écritures typographiques<sup>52</sup> :

- Écriture typo-manuscrite : caractères typographiques tentant d'imiter l'écriture manuscrite.
- Typogrammes expressifs : caractères typographiques servant la fonction d'identification du nom qu'ils contribuent à écrire (utilisation par exemple de

<sup>52</sup> Typologie proposée par Millet (1998). Les fonctionnalités des trois types sont respectivement : la fonction d'identification, la fonction expressive, la fonction informative.

caractères chinois dans une enseigne de restaurant asiatique) et intégrant parfois des éléments iconiques.

- Typogrammes ordinaires : caractères typographiques ne cherchant pas à évoquer l'écriture manuscrite ; ils semblent neutres sur le plan sémantique.

La création d'une identité graphique, reflet de l'identité de l'annonceur, joue des styles typographiques. Si la couleur de police joue un rôle hiérarchisant, le style de police joue sensiblement le même. L'écriture typo-manuscrite actualise la fonction d'identification des écrits. Dans le sous-titre de la revue *Fluide glacial*, l'aspect typo-manuscrit de "Umour" justifie la variation orthographique contenue dans l'énoncé. Une telle variation ne peut être que le fait d'un individu hors du contrôle normatif d'une typographie ordinaire, voire normée. La réintroduction d'un facteur humain dans l'écrit rapproche le lecteur du scripteur. Cette humanisation prend plusieurs aspects (CF. Aspects Iconiques ci-dessous). Dans "Éduquons", l'énoncé du slogan «*La cinquième ça va se savoir*» mis en caractères italiques focalise le caractère identitaire sur le slogan. D'autres marques identitaires (logos, Nom-titre) complètent le dispositif. Dans l'emballage de yaourt "Délisse", le typo manuscrit supporte le nom de marque. Dans "Oxébo" la variation typo-manuscrite s'applique d'un énoncé à l'autre, formant un ensemble hétéroclite mais à visée unique ; cet ensemble soutient le sous-titre de la revue : «les loisirs créatifs». La créativité s'exprime dans la typographie. Dans "Délisse", le typo-manuscrit supporte la description du produit : «Yaourt aux fruit» comme pour redonner un caractère artisanal à une production hautement industrialisée. Le nom de marque «Délisse» est typographiée comme une signature qui renforce l'impression artisanale du produit que le fabricant aurait dédicacé lui-même.

Les typogrammes expressifs du corpus relèvent plus d'un aspect iconique et seront donc traités plus loin.

Enfin les typogrammes ordinaires relèvent en général de la simple dénotation. La couleur de caractère cependant modifie cet aspect purement dénotatif. Dans "Kiloutou", l'uniformité typographique est rompue par une diversité de couleurs de police qui renvoie à une diversité des services proposés. On le voit par cet exemple, la typographie ordinaire n'est pas un trait significatif. Elle n'est qu'une utilisation par défaut. Une variation de la typographie ordinaire est l'utilisation du style italique, qui rapproche les polices ordinaires d'un style typo-manuscrit mais en rend l'utilisation moins ostensible. Ainsi "prisunic" affiche une enseigne en minuscules italiques qui renforce l'aspect modeste de l'énoncé (prix uniques) et suggère une grande surface à dimension humaine.

### En conclusion

La taille du caractère est liée à la taille de l'espace graphique et à la distance supposée (ou prévue) du lecteur. Il est évident qu'un énoncé destiné à être lu par l'occupant d'un véhicule en mouvement doit tenir compte de la vitesse. La taille dans l'absolue n'est pas un trait significatif, sauf quand cette taille se veut proportionnelle à la taille du lieu qu'elle désigne (enseignes notamment). Dans ce cas, la taille de police entretient un rapport iconique avec le lieu que désigne l'énoncé supporté<sup>53</sup>. Hors ce cas, la taille comme les autres traits plastiques inscrits (couleur et style) est essentiellement un élément hiérarchisant du discours, selon la fonction de l'énoncé ou selon le raisonnement qu'on veut faire adopter au lecteur. La hiérarchie fonctionnelle facilite dans la lecture le tri entre l'informatif et le distinctif (fonction d'identification). La hiérarchie discursive oriente la lecture du plus vers le moins visible/lisible. Visibilité et lisibilité subissent des variations connexes selon la priorité

<sup>53</sup> Le rapport de proportionnalité entre la taille de l'enseigne donc de la police et du magasin est conditionné par la taille réelle du magasin. L'enseigne ne peut déborder de l'emprise commerciale. L'iconicité de la taille de police est autant une conséquence de la taille de l'objet désigné qu'une volonté sémiographique même si on le verra dans l'analyse des entretiens certains lecteurs le perçoivent effectivement comme un rapport motivé.

argumentative de l'énoncé. Ainsi la variation joue sur les trois paramètres (taille, style et couleur) pour permettre le développement du discours (argumentation) et son actualisation situationnelle (identification); les trois variations peuvent jouer indépendamment ou par combinaisons. Si ces variations sont libres tant que le fond de l'écrit est normalement clair (blanc en général), une variation contrainte apparaît quand la couleur du fond est changée.

Signifiants plastiques indépendants : couleurs de fond et palettes de couleurs

La couleur de l'espace graphique est supposée blanc par défaut. Les autres couleurs de fond sont le jaune, le bleu, le vert, le noir, et le rouge. Compte tenu des nuances cela représente une palette étendue. L'utilisation d'une image de fond complète le dispositif. Une fois encore l'aspect iconique sera traité plus bas. Hormis le blanc, couleur neutre pour le fond comme le noir peut l'être pour la police, la couleur de fond est essentiellement identificatrice. Elle constitue généralement un renvoi visuel ou symbolique.

Les renvois symboliques impliquent une connotation de la couleur. Ainsi, dans une publicité pour une chaîne de commerces de plantes, le vert de "botanic" renvoie à la couleur des plantes qu'elle fait vendre. Ce vert, cependant, n'a pas la nuance réelle de la teinte d'une plante. De même la couleur verte de l'emballage de "Céréral" renvoie quant à lui aux valeurs écologiques de l'agriculture biologique. Les deux renvois pourtant proches sémantiquement (la nature...) n'ont pas la même couleur. Pareillement, la trichromie bleu-blanc-rouge, symbole de la nation française est présente avec plus ou moins d'ostentation. Par exemple dans le logo de l'enseigne "Carrefour", le C initial est blanc encadré d'un fond rouge à gauche et bleu à droite. Le titre de la revue "[a:bon!]" utilise la symbolique nationale, mais celle-ci est inscrite dans les lettres et le logo. Le fond blanc joue alors le rôle de la seconde couleur du drapeau.

Le simple renvoi visuel joue aussi sur les couleurs identificatrices de la marque. Le commerce de location "kiloutou" a une enseigne trichromique : blanc, jaune, noire. La première page de catalogue qui constitue l'écrit organise le fond sur un dégradé jaune et blanc et sur un bandeau noir qui sont des échos visuels de l'enseigne. Le panneau "Géant" procède par contraste. L'information à visée identificatrice et persuasive est inscrite sur fond blanc, tandis que l'information strictement informative est inscrite sur fond rouge. Le rouge fonctionne ici comme le rappel de la couleur de police dans laquelle est inscrite le mot-titre. Enfin, simples marques identificatrices, les couleurs de fond ont, outre la fonction identificatrice, une simple fonction distinctive. En témoignent deux emballages de soupes présents dans le corpus dont les palettes de couleurs sont forts différents ("Maggi" et "Royco").

Les couleurs de fond soutiennent donc les procédés inscrits dans le signifiant linguistique. Mais le fond, simple espace graphique, se mue parfois en élément d'une image intégrée à l'espace scriptural. Cette imbrication est particulièrement sensible avec les fonds colorés. L'articulation entre sème et figure (Eco, 1970) y est des plus fluctuantes et est déterminée par l'intégration respective de l'icône et du texte. Les relations syntagmatiques qu'entretiennent icône et énoncé verbal déterminent le lieu de l'articulation entre figures plastiques et éléments de première articulation. Cependant, avant d'envisager la problématique de l'organisation interne des écrits, il est nécessaire d'en décrire les aspects iconiques.

### ***Les écrits : Aspects iconiques***

Du fait de la variation orthographique, si les énoncés verbaux des écrits du corpus sont parfois bien ambigus, les éléments iconiques se chargent de préciser, voire de canaliser, l'interprétation qu'il faut leur apporter. L'inventaire des signes iconiques présents dans le corpus, excluant cependant les procédés plastiques déjà cités, permettra d'introduire un rapide tour d'horizon de la fonctionnalité des images présentes dans le corpus.

## Inventaire

Afin de préparer la discussion sur l'intégration du verbal et de l'image, il est nécessaire d'aborder le corpus d'icônes<sup>54</sup> en fonction de ce rapport. Un premier tri est effectué uniquement sur l'aspect perceptif de cette intégration et s'appuie sur des relations d'exclusion - inclusion qui se présentent sous deux aspects :

Soit le signifiant iconique est indépendant du signifiant linguistique.

Soit le signifiant iconique est intégré au signifiant linguistique ou le signifiant linguistique est intégré au signifiant iconique.

### Signifiants iconiques indépendants du signifiant linguistique

L'indépendance du signifiant n'entraîne pas l'indépendance des signifiés. Cette indépendance de façade se réalise par juxtaposition ou par superposition, deux procédés qui organisent la redondance du message. Mais redondance n'est pas répétition. En effet, les informations exprimées dans un code, se complètent, se confirment... au moyen de l'autre code.

Dans "Kiloutou", le commerce<sup>55</sup> est montré au moyen d'une photographie qui permet l'identification visuelle du lieu où les services proposés sont à vendre. Cette fonction d'identification est fort proche de la fonction référentielle. On ne vient pas là pour le magasin mais pour ce qu'on y trouve. Elle met en exergue la fonctionnalité du lieu. Toute la stratégie de communication de ce commerce est orientée non sur l'objet qu'on peut y louer mais sur les services que cela procure. Ce rapport métonymique est caractérisé par une superposition des plans de l'iconique et du verbal qui restent séparés. Il n'y a pas intégration de l'un dans l'autre, mais l'écrit est organisé pour mettre les deux plans en perspective.

Quand cette mise en perspective n'est pas faite, il y a juxtaposition simple de l'iconique et du verbal. L'un servant l'autre, comme une légende pour une carte de géographie. L'icône joue alors un rôle illustratif (pictogrammes dans "Kiloutou", photographie dans "Super Nahnah") ou un rôle focalisateur (cas du crocodile "Lacoste").

- En cas d'illustration l'image est une actualisation iconique du verbal. Ce procédé essentiellement métonymique s'applique dans bien des cas, mais cependant pas à tout l'énoncé verbal de l'écrit. Dans la publicité "Botanic" l'énoncé est en deux parties : l'une «Botanic» est juxtaposée à l'image la relation est métonymique ; l'autre «Couleurs d'automne» est superposée et la relation est métaphorique. Le changement de connotation est dû au changement de signifié des énoncés verbaux, et il est soutenu par une modification de la topographie relativement à l'image.
- En cas de focalisation, l'icône restreint le champ des interprétations possibles. Dans "Lacoste", l'énoncé «véritable vert Lacoste»<sup>56</sup> pourrait être interprété comme la couleur d'un polo ; Or l'icône «crocodile» induit une interprétation fixée sur la couleur du crocodile qui est l'emblème de la marque. En cela l'icône focalise l'interprétation sur la marque.

La superposition organise plus directement la hiérarchisation du propos. Une image de fond induit une subordination de l'iconique au verbal. Le rapport instauré entre le verbal et l'iconique dépend alors du choix de l'image relativement à l'énoncé verbal. On y retrouve les mêmes figures que pour la juxtaposition. La superposition implique dans un même mouvement une hiérarchie spatiale recomposée et une hiérarchie discursive. La hiérarchie spatiale favorise toujours le signifiant verbal pour de simples raisons de lisibilité. Ainsi, dans

<sup>54</sup> Au sens de Peirce soit un signe dont le représentamen entretient avec l'objet référent un rapport de motivation.

<sup>55</sup> Locations de matériels en tout genre

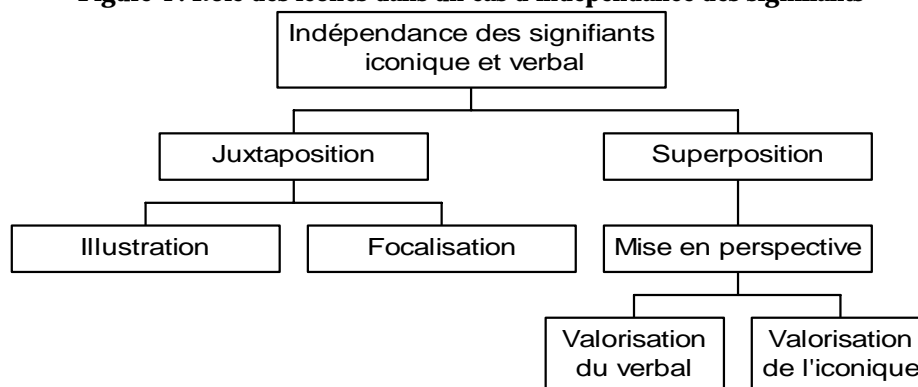
<sup>56</sup> Lacoste est une marque de vêtement de sport à l'origine. Cette marque est devenue une griffe pour des produits dérivés, ici des lunettes.

l'emballage "Céréal", l'épi de blé est placé à l'arrière plan et le nom de la marque au premier plan. Donc, si le signifiant verbal ne peut être masqué par le signifiant iconique, l'espace graphique, pour permettre la mise en perspective, est organisé dans ce sens. Les écrits qui intègrent la superposition sont organisés comme des vitrines de boutique où la transparence du verre permet la superposition selon plusieurs plans. La vitre autorise l'apposition d'énoncés sur sa surface tandis que l'intérieur de la vitrine expose divers objets, qui constituent un éventail de l'offre faite au client. Les écrits fonctionnant sur ce modèle installent une hiérarchie spatiale dont la perspective s'appuie sur deux principes : le masque ou l'échelle.

- L'élément placé au plan avant masque partiellement l'élément placé à l'arrière. L'élément verbal, généralement situé sur les plans avant, est inséré dans un cadre opaque dont la couleur de fond est différente du plan arrière. Il arrive que deux étiquettes portant des énoncés verbaux se chevauchent (cf. "Délisse"). Ce procédé met en exergue les énoncés verbaux.
- L'effet de perspective entre iconique et verbal s'inverse parfois. L'axiome de lisibilité qui empêche que soient masqués les énoncés verbaux implique une forme de juxtaposition. Or la perspective spatiale est reconstruite par un jeu d'échelle entre les différents éléments et supprime l'impression de juxtaposition. L'effet est accentué par un renforcement de l'attraction<sup>57</sup> de la partie droite de l'écrit où est disposée l'icône majeure (de plus grande taille) (cf. "Oxébo" et "Éduquons"). L'écrit est organisé selon un procédé hiérarchisant qui s'apparente à celui décrit pour la taille des polices dans "Géant" (voir 4.1.1 Signifiants plastiques inscrits dans le signifiant linguistique) qui valorise l'aspect iconique.

Ces procédés sont utilisés dans deux catalogues, un emballage, une couverture de magazine, et une publicité. Le lecteur est donc en présence de l'objet (sauf pour la publicité) à acquérir ou à parcourir. Le discours publicitaire n'est pas destiné ici à imprimer une trace dans la mémoire du lecteur consommateur mais à provoquer immédiatement un achat ou une lecture (pour les catalogues); la métaphore de la vitrine est donc particulièrement juste ici, car l'objet se vend lui même et l'acte qu'il doit provoquer est immédiat et non reporté dans le temps. Et il est impératif que le lecteur soit captif de sa lecture, pour ne pas céder à la concurrence toute proche (les autres objets sont juste à coté !). Ainsi ce type d'écrit construit un contexte interne comme le font les écrits littéraires. Il est donc clos physiquement et se suffit à lui même du point de vue textuel. Concernant l'enquête menée, les messages construits selon ces principes constituent des supports de lecture intéressants.

**Figure 4 : Rôle des icônes dans un cas d'indépendance des signifiants**



<sup>57</sup> «La partie droite, [de la publicité] surface activée, constitue la zone d'attrait ou de lecture maximale» (Adam, 1997 : 72).

### Intégration d'un signifiant dans l'autre

L'intégration d'un signifiant dans l'autre opère selon deux principes opposés. Soit les énoncés verbaux intègrent une part d'iconicité, soit l'intégration s'effectue en sens inverse.

L'intégration d'une part d'iconicité dans les signifiants linguistiques n'a lieu dans ce corpus que sur des noms de commerces. La fonction d'identification est donc dominante dans ce type de procédé. Outre le fait que tous ces noms portent une FRO, l'adjonction d'une marque distinctive iconique «permet de mieux voir comment se nomment les commerces, en suscitant l'imaginaire, le souvenir, les connotations» (Lucci 1998).

Si la fonction référentielle des éléments iconiques intégrés est présente (le point de la lettre I de «Botanic» figure une feuille), des procédés plus «symbolistes»<sup>58</sup> apparaissent qui relèvent de la métonymie. La connotation de l'enseigne (ou du titre) porte soit sur l'objet vendu soit sur l'activité induite par le service vendu :

- Dans "Kiloutou" (Première page de catalogue), l'enseigne représentée mime un exemple des services potentiellement rendus. La stratégie développée est fort cohérente. L'enseigne intègre un pictogramme qui renvoie à la série de pictogrammes placés en devanture. La cohérence d'ensemble de l'écrit place l'enseigne en titre de deux séries : l'une pictographique, l'autre verbale.
- Les activités de service afférentes à l'automobile semblent avoir pris la roue comme symbole. Les publicités pour des garages de réparation "Traxxion" et "Autosur" traduisent chacun à leur façon ce symbolisme. Le premier, usant d'une transformation plastique, inscrit la forme circulaire de la roue dans le cadre d'écriture. Le second intègre la roue dans la lettre O.
- Dans la première page du magazine "Oxébo", le titre semble être le produit de l'activité suggérée par le sous titre de la revue. L'intégration iconique joue ici en complément d'une stratégie de superposition (cf. § Signifiants iconiques indépendants du signifiant linguistique), celle-ci favorisant dans ce cas le signifiant iconique. La transformation du signifiant linguistique par une transformation plastique (typogramme expressif) conforte la priorité donnée aux icônes. On ne sait alors s'il faut considérer que le linguistique intègre l'iconique ou l'inverse. L'énoncé verbal est le fruit de la construction d'un objet qui en contient les fragments.



Le titre "Oxébo" peut aussi être considéré comme le fruit de cette construction. Les deux composantes iconique et verbale sont si liées qu'il est légitime de considérer l'intégration de l'une à l'autre comme une fusion. Il devient ainsi nécessaire d'envisager l'acte de production du signe : un énoncé linguistique est créé puis de habillé plastiquement de manière suggestive (Dans "Oxébo" les lettres sont parées d'une texture.) ; ensuite la fusion des deux plans plastique et typographique crée l'illusion que nous avons sous les yeux un objet. Dans l'enseigne "Moi jeux", le détournement des pièces d'un célèbre jeu de lettre permet d'écrire le nom du commerce.

«Il s'agit de graphie iconique où une stricte fonction informative est privilégiée en établissant un lien de similarité entre l'enseigne et la marchandise (ou le service) offert» (Lucci, 1998).

Le lien de similarité s'inverse quand la part linguistique s'intègre à une icône.

L'intégration du linguistique au signifiant iconique s'actualise dans trois cas : des logos de marque, les bulles de dessin où des personnages s'expriment, et les photos d'écrits en situation. Cette intégration prête à discussion dans deux cas : les logos et la mise en scène

<sup>58</sup> Terme utilisé par Boutet de Monvel (1984).

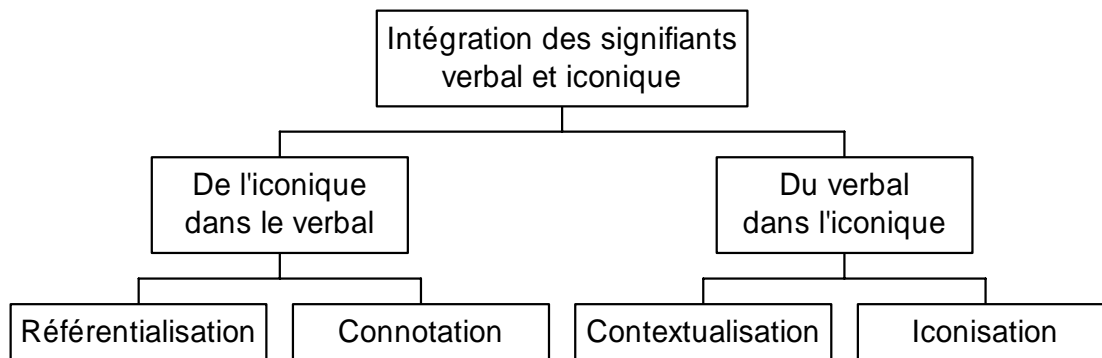


métonymique. Les deux autres cas sont plus simples. Ils ancrent le linguistique dans une situation et proposent une représentation des conditions de l'énonciation. Cette cohérence construite de manière externe au verbal représente une nouvelle situation de lecture exploitable lors de l'enquête.

Les logos intègrent le signifiant linguistique. C'est un fait. Or certains d'entre eux peuvent ne pas être considérés comme des icônes. Le logo en tant que représentant d'une marque est parfois purement iconique (cf. le crocodile "Lacoste"). Le logo de "Carrefour" est un signe construit sur l'initiale. La ressemblance matérielle entre ce signe et son référent, nécessaire pour accéder au statut d'icône<sup>59</sup>, est réalisée de manière artificielle par l'annonceur elle est auto-entretenue : l'annonceur (les magasins Carrefour en l'occurrence) entretient une stratégie cohérente d'identification de sa marque. Il y a écho entre le logo et l'habillage plastique du magasin et des produits. Cette identité se construit au travers de tous les signifiants de //Carrefour//. En ce sens tous les logos sont des icônes du commerce qu'il représente. L'intégration du verbal dans l'iconique se pose alors en terme de statut du signe linguistique construit et de son rôle à l'intérieur du logo.

En suspendant le mot «Kiabi» à un cintre, la construction du logo "Kiabi" utilise un énoncé verbal et le détourne. Le lieu d'apparition du mot est le lieu où devrait apparaître la marchandise. La similarité créée par exemple dans "moi jeux", est inversée. La part verbale du logo est intégrée : il y a «iconisation du verbal» (Adam, 1997).

**Figure 5 : Intégration relative des signifiants iconiques**



### ***Dimension connotative des procédés iconiques***

Cette première approche perceptive a déjà posé la question du sens créé par l'intégration des signes iconiques dans les écrits. La possible intégration de ces procédés dans un protocole expérimental orienté vers la construction du sens implique qu'on s'intéresse aux diverses voies interprétatives qu'ouvrent les éléments iconiques. Quatre plans interprétatifs, qui relèvent d'un code iconique et qui s'attachent à révéler des codes de plus haut niveau<sup>60</sup>, peuvent intervenir lors de la création des écrits publicitaires (Adam, 1997) :

- Plan référentiel : reconnaissance de l'objet publicitaire et de son environnement
- Plan topique : reconnaissance de stéréotypes socioculturels sous-jacents
- Plan axiologique : repérage des indices de valorisation du produit
- Plan enthymématique : recherche de conclusions sous-jacentes sur le but de la production de l'image

Bien que cette description s'attache à un type d'écrit particulier (les publicités), je fais l'hypothèse qu'elle s'appliquera à tous les écrits du corpus. Les écrits dont la visée illocutoire

<sup>59</sup> Au sens de Peirce.

<sup>60</sup> Décrits par Eco (1970).

est plus informative que persuasive subissent (et cela s'est vérifié au cours des entretiens) l'influence des écrits persuasifs qui les environnent lors des entretiens. La succession des écrits soumis à la lecture produit une cohérence du corpus construite autour de la visée persuasive de la majorité des écrits. Cette cohérence, reconstruite par les lecteurs, a plutôt favorisé la verbalisation chez les enfants les plus jeunes et est donc un avantage du point de vue du recueil des données. Par ailleurs la cohérence induite homogénéise le corpus dans l'esprit du lecteur et certains écrits ont été interprétés au moyen de cette grille. Elle constitue donc un bon outil d'analyse puisqu'elle correspond à la réalité interprétative des lecteurs. Il est évident que certains calculs inférentiels pour des écrits particuliers vont se révéler vains. Cela est particulièrement vrai pour certains dessins illustratifs extraits de leur contexte ("Je boarais...", "Regarde ..."). Les procédés iconiques comme les procédés plastiques sont au service des arguments<sup>61</sup> développés. Il serait donc difficile d'en évoquer le sémantisme sans se référer aux slogans verbaux et / ou aux FRO qu'ils soutiennent.

### Procédés iconiques à visée référentielle

Les procédés référentiels ont pour fonction d'indiquer l'objet sur lequel porte le discours. Le procédé le plus élémentaire représente en deux dimensions l'objet qui en a en réalité trois. La simple dénotation joue. Les photographies qui présentent les écrits urbains en sont un bon prototype. Les prises de vue sont réalisées de face, le cadrage est, autant que faire se peut, centré sur l'écrit. Un quelconque effet stylistique serait l'œuvre du plus pur hasard.

Les renvois référentiels sont nombreux mais pas systématiques. Les lunettes dans "Lacoste", la canette dans "mi[kro]climat", les vêtements portés par les enfants dans "Kiabi" en sont de bons exemples. Ce procédé fait appel à deux techniques : la photographie pour les exemples ci-dessus et le dessin. Le dessin référentiel apparaît dans le corpus sous trois formes : un dessin de mise en situation ("T'es toi...", "Je boarais ...", "Regarde ..."), un dessin de représentation stéréotypique ("Céréale", "Fleuraplante"), enfin le pictogramme ("Kiloutou") proche de la représentation stéréotypique, et limité à la désignation de services rendus.

La référentialisation vise à focaliser l'interprétation du lecteur sur le produit à consommer ou sur la situation d'énonciation. Ce procédé est un garde-fou interprétatif. S'agissant d'écrits publicitaires ou de productions didactiques (cf. Y. Rivais "Je boarais ..."), la focalisation du propos est d'autant plus importante que la compréhension du lecteur est précieuse. Les FRO, «de par leur fonctionnement ésotérique» (Lucci Millet, 1998), sont un facteur de dispersion interprétative voire d'échec de la lecture. La part verbale de l'écrit mais plus sûrement encore la part iconographique remet, le lecteur sur le chemin de la juste interprétation, celle voulue par le scripteur. Cette normalisation de l'interprétation est d'autant plus efficace qu'elle est prise en charge par l'iconicité des écrits qui assure par analogie un adressage direct du sens. Cette normalisation du sens est fort restrictive du point de vue de l'enquête et pose la question de l'intégration de la part iconique des écrits dans le protocole de recueil.

### Stéréotypes socio-culturels et valorisation du produit

Les stéréotypes dominants sont l'abondance et le bonheur. L'accumulation ( fruits de "Délice", fleurs de "Fleuraplante") et la juxtaposition énumérative ("botanic", "Kiloutou", "Oxébo") sont les figures de l'abondance. Le bonheur apparaît sous les traits d'enfants souriants ("Éduquons!", "Kiabi", "Oxébo"). L'insertion de ces stéréotypes dans les écrits publicitaires sont un facteur de valorisation du produit. Dans la publicité "Lacoste" la

<sup>61</sup> «Assertion utilisée dans un raisonnement [...] où elle a pour fonction de justifier ou d'expliquer une autre assertion» (Dupriez, 1984).

valorisation est réalisée par un système d'insertion de l'objet dans la marque. La présence du logo de marque sur le produit induit un lien de subordination entre deux icônes, celle du crocodile subordonnant celle des lunettes. Les procédés de valorisation agissent aussi par métonymie. Ainsi "botanic" ne vend-il pas des pommes mais des pommiers, pas des roses mais des rosiers. Or présenter la partie fleur ou fruit est plus valorisant que l'image d'une plante en conteneur. De même les fruits des yaourts de "Délisse" sont-ils plus photogéniques que le yaourt lui même...

### Procédés à visée enthymématique

Les enthymèmes à base iconique se singularisent par leur nature diffuse et irradiante. Il apparaît donc délicat de rechercher ce qui caractérise ces procédés, d'autant qu'«ils dépendent quasi entièrement de la démarche interprétative du récepteur» (Adam, 1997). La prise en compte de ces phénomènes inférentiels que doivent suggérer les images est donc importante dans la mesure où la part iconographique soutient la part verbale et notamment la FRO. Or, comme je l'ai noté en début de ce paragraphe, les lecteurs ont eu tendance à généraliser à tout le corpus les déductions enthymématiques induites par certains écrits. Ces déductions relèvent d'une compétence de lecture extrêmement large. Elles vont permettre au lecteur de se forger un cadre interprétatif pour les écrits qui devrait faciliter l'interprétation globale, mais pourrait en contre partie réduire l'interprétation particulière des FRO.

### *Les procédés visuels : générateurs de parcours de lecture*

L'organisation de l'espace scriptural par les procédés visuels induit pour chaque écrit un parcours de lecture. Le balayage par le lecteur est guidé par une iconisation de l'espace scriptural qui soutient, voire génère, une hiérarchisation discursive. L'iconisation de l'espace scriptural s'actualise dans les divers procédés de juxtaposition et de superposition des plans. L'espace scriptural qui, somme toute, se limite généralement à une surface plane (mur, feuille, panneau...) tente de se projeter dans la troisième dimension. Les procédés hiérarchisants, qu'ils soient plastiques ou iconiques (taille des polices, facteur d'échelle entre icônes ...), organisent des perspectives et induisent des parcours de lecture. Si la FRO est fréquemment placée à l'entrée de ce parcours, cette situation n'est nullement généralisée. Elle dépend en fait de son statut dans le syllogisme que développe l'écrit, selon que la FRO sera argument ou conclusion. Dans le raisonnement que conduit le scripteur se côtoient deux forces contradictoires. D'une part la nécessaire référentialisation que nécessite la FRO tend à focaliser l'interprétation du lecteur sur le sens adéquat aux visées de l'écrit. D'autre part, et cela est surtout vrai pour les écrits publicitaires, la valorisation de l'écrit et la référence à des stéréotypes culturels constituent une force centrifuge du point de vue interprétatif qui intègre la FRO dans un raisonnement. A la différence des textes littéraires qui résolvent les mêmes problèmes mais de façon linéaire, les écrits du corpus s'y attaquent dans un espace à plusieurs dimensions. La progression et la cohérence du propos sont mises en image et la variation orthographique de par son aspect visuel, y participe amplement. Guiraud voit dans cette variation un disjoncteur sémantique qui oriente la sagacité du lecteur sur le jeu de mot. J'y perçois un rôle équivalent à celui d'un connecteur intercodique, charnière entre le visuel et le linguistique.

### **Les écrits : Des lectures**

Les différentes valeurs qui la traversent font de la FRO un possible instrument pédagogique fructueux. Au travers de la description de ce corpus d'écrits, il a été observé que :

- le rôle de l'orthographe est négligeable dans la construction d'un texte;
- le statut de l'orthographe dépasse grandement son rôle dans les représentations de ses usagers;
- les FRO jouent sur le rôle et le statut de l'orthographe dans un but illocutoire précis : assurer à l'auteur une identité graphique originale;
- les FRO s'intègrent dans un dispositif multicodique et tout en assurant une argumentation à visée persuasive, permet une compréhension adéquate de la FRO;
- les FRO apparaissent dans des situations de communication variées qui ne couvrent cependant pas le champ des situations possibles ( écrits clos vs écrits ouverts, contexte interne à l'écrit vs contexte externe).

Les écrits contenant des figures rhéto-orthographiques procurent des situations de lecture où se croisent et se cristallisent dans les FRO les divers niveaux de la communication écrite. Les FRO sont à l'intersection de plusieurs grandes oppositions qui en font un matériau de choix pour une recherche sur la lecture de l'orthographe :

- verbal / visuel
- phonographie / visuographie
- norme / variation

Outre que les FRO mettent en œuvre une variation sémantique et graphique, elles donnent un sens à la variation orthographique elle-même, en tant qu'acte de langage.

Enfin, et ce n'est pas un moindre avantage quand il s'agit de lecture non experte, les FRO apparaissent fréquemment (mais pas exclusivement) dans des situations vécues par les enfants. Le lecteur ayant la connaissance pragmatique du type d'écrit qui lui est soumis voit sa lecture facilitée par cette connaissance. Ce dernier avantage est considérable car il permettra de centrer les entretiens sur la lecture et sur la compréhension de la FRO et d'éliminer les aspects référentiels auxquels se heurtent parfois les évaluations sur la lecture. Par ailleurs en cas d'échec de la lecture de la part verbale, les écrits, par leur redondance, permettent une interprétation. Cette issue de secours interprétative est elle aussi un avantage pour l'observation car elle mettra en valeur les stratégies de contournement de la difficulté de lecture.

---

## Chapitre 2 - Élaboration d'une stratégie pour le recueil des données

---



Ptiluc 1997

---

### Le choix d'une méthode

Mon hypothèse de départ était quelque peu naïve. Elle supposait que soumettre des lecteurs à des écrits contenant une FRO suffisait à créer des conditions propres à permettre l'expression des différentes facettes de leur compétence. Un protocole aussi simple est sans doute adapté pour des lecteurs experts et adultes, mais dès qu'une de ces deux conditions n'est plus respectée, la compétence s'exerce avec plus de difficulté. Il s'est donc avéré indispensable de construire une situation plus contraignante, un exercice en quelque sorte. Et l'expérimentation aidant, la nature même de l'exercice a évolué. Ce chapitre présente la progression de cette évolution du protocole et les contraintes qui l'ont motivée. Corrélativement l'hétérogénéité relative du protocole de recueil des données a des incidences sur l'ensemble de la méthode de travail.

### *Une description didactique*

S'interroger sur le rôle de l'orthographe dans la construction du sens revient à se placer à l'intersection de problématiques nombreuses qui débordent le cadre de cette recherche. S'interroger sur l'instant à partir duquel l'orthographe est prise en compte dans la construction du sens au cours du cursus d'apprentissage d'un lecteur ne restreint guère le champ de l'interrogation mais permet de le centrer sur des problématiques plus précises et donc d'en déduire sinon la méthode, du moins sa justification. Il existe diverses méthodes pour explorer le champ de cette étude et, au travers d'exemples, je vais tenter de les passer en revue, afin de

poser certains choix et en éliminer d'autres qui me semblent moins pertinents mais pas nécessairement dénués d'intérêts<sup>62</sup>.

### A propos de psychologie cognitive

Les études s'inspirant de la psychologie cognitive renseignent sur la compétence brute. Concernant l'orthographe, les apports se situent essentiellement sur le plan de la technique opératoire, c'est-à-dire la manipulation du système par ses usagers dans des conditions précises d'apparition des graphies. La compétence est évaluée en terme de performance quantitativement ou qualitativement. Cependant, dans une recherche didactique, les résultats recherchés et obtenus sont d'un intérêt limité car ils sont «obtenus à partir de textes considérés comme des occurrences représentatives du texte type, par des individus humains supposés représentatifs de l'individu type, sont considérés comme indicatifs du fonctionnement du système type mettant en jeu des invariants textuels et cognitifs. Leur interprétation conduit à la conceptualisation et à la validation de modèles explicatifs du comportement de ce système invoquant à la fois des structures et des opérations cognitives types communes à une population donnée d'individus» (Denhière et Baudet, 1992).

L'enseignement-apprentissage porte sur des individus que la vie a fait différents pour des raisons sociales, affectives. Le fonctionnement du système type mettant en jeu des invariants textuels et cognitifs est intéressant mais ne suffit pas, car les problèmes didactiques à résoudre dans les classes montrent que le système type est nécessairement différencié d'un individu à l'autre. Il convient donc de montrer quelles procédures diverses sont à l'œuvre et ce en fonction des individus qui les mettent en œuvre. Cela revient à retourner la proposition faite et à déterminer pour une population donnée, donc variée, les structures et les opérations cognitives types ; donc à opérer une caractérisation des individus en fonction des structures et opérations qu'ils mettent en œuvre. Il s'agit là d'une étape tout aussi indispensable que la mise en évidence des invariants. Les études quantitatives permettent de pointer les corrélations entre les difficultés linguistiques et les variables sociologiques mais elles ne disent pas la manière dont «l'individu type» génère la variation et surtout ce qui chez l'individu, la provoque. L'individu type peut-il générer autre chose qu'un produit type, normé donc ? La statistique indique une norme que l'on peut situer au lieu de la performance moyenne (la performance réalisée par le plus grande nombre d'individus) et une variation que constituent les écarts à la moyenne. Ces méthodes d'investigation tendent à décrire une expertise type et les éventuelles déviations dans le curriculum qui mène à cette expertise. L'établissement d'un profil de comportement ou d'une performance moyenne constitue un apport dans la programmation des apprentissages par l'institution scolaire, quoique certaines investigations « indiquent clairement les limites des innovations didactiques fondées sur des constats statistiques et globaux qui typologisent les populations plutôt qu'ils ne les caractérisent » (Barré-De Miniac, 1997). En effet, être confronté à l'échec en orthographe c'est être confronté à des difficultés individuelles qui contredisent parfois le curriculum qu'établissent les études, qui sur le plus grand nombre ne rendent pas compte des difficultés des individus, de la même manière qu'une note en dictée ne rend pas compte de la qualité de la compétence orthographique.

Cette recherche de l'invariant comportemental constitue une limite sur le plan didactique car il ne rend pas compte de la diversité. Cette limite s'exprime parfois comme un préalable de la recherche : «Traiter de l'apprentissage de l'écrit en général serait trop ambitieux et complexe. Mieux vaut d'emblée envisager la question en se focalisant sur la morphologie écrite» (Thévenin et Al., 1999). On peut adhérer à la première phrase de la citation tant il serait

<sup>62</sup> Les exemples valent pour ce qu'ils sont : des exemples. Les auteurs des articles cités ne sont pas en cause n'ont plus que la qualité de leurs travaux. Simplement, ils ne travaillent pas dans la même optique que moi.

prétentieux de vouloir tout observer et tout décrire. La seconde phrase cependant mérite commentaire. Le découpage de l'étude de la compétence en fonction d'un découpage structural du code ne permet que d'appréhender la performance du lecteur dans un secteur étroit. Cette aliénation du comportement du scripteur ou du lecteur à une structure interne du système d'écriture, l'érige en norme absolue. La population soumise à l'expérience produit alors des performances qui sont jaugées en regard de cette norme. Une telle perspective fait fi de la déviance possible et surtout explique la déviance corrélativement à une norme prétendue objective posée d'emblée. Or la norme est une représentation sociale que chaque individu a intériorisée et son fonctionnement suppose que soit partagé par les usagers un noyau commun que complètent des notions périphériques. La forme d'adhésion aux données centrales de la représentation et surtout les notions périphériques qui ne sont pas en partage dans l'ensemble de la population caractérisent l'individu. La recherche d'une représentation cognitive qui ne tienne pas compte de la représentation sociale limite nécessairement la portée didactique des résultats.

Un second constat repose sur le fait que le sens donné aux objets manipulés, qu'il soit référentiel ou métalinguistique, est vital à l'étude de la compétence. Or, Mousty et Alegria (1999) présentent une étude où le niveau de lecture est corrélé à la capacité à orthographier. La construction du sens est testée en amont et la capacité à graphier est faite sur des pseudo mots pour l'étude de la part phonologique et sur des syntagmes en contexte phrastique pour la morphosyntaxe. La corrélation entre niveau de lecture et performance graphique est évidente. Le décalage entre lecteurs ordinaires et lecteurs dyslexiques<sup>63</sup> indique des performances parallèles. Je remarque cependant que la compétence en lecture est inversement proportionnelle à la réussite de l'écriture de pseudo mots, dépourvus d'un sens conventionnel, et que cet écart s'accroît quand la compétence du lecteur grandit. Le sens est donc vital dans la construction de la graphie, écrire un non-sens étant une tâche apparemment très difficile. Un tel constat oblige à se demander si la compétence langagière peut s'exprimer et s'étudier hors de la production d'un sens ?

### L'individu et le sens qu'il produit

Cette question de la construction du sens en tant qu'acte à la fois individuel et social est pris en compte par un certains nombres d'études<sup>64</sup>. Le groupe LÉA<sup>65</sup> adopte la perspective génétique de la construction de représentations orthographiques en observant les productions écrites. «Les erreurs, et spécialement les erreurs d'orthographe, découlent normalement des processus inhérents à tout apprentissage et manifestent des représentations sous-jacentes qu'il importe d'identifier et de comprendre. [...] Les erreurs d'orthographe sont la partie émergée de processus générés par des univers de représentations - des mondes cognitifs que l'on peut assimiler à des théories» (Bousquet et Al., 1999). L'accès à ces théories est une source d'informations pour l'enseignant. En effet, dans le processus d'enseignement - apprentissage, la théorie peut être imposée par le maître ou négociée entre les acteurs de l'acte pédagogique. Cependant il est en général plus efficace de travailler à une modification des théories de l'élève que de tenter d'imposer des théories plus ou moins savantes<sup>66</sup>. Le présent travail se veut une contribution à la mise en évidence des théories des lecteurs et des stratégies qu'elles impliquent.

<sup>63</sup> Les deux termes sont-ils compatibles ?

<sup>64</sup> E.Ferreiro, J.P. Jaffré, G.Chauveau, J.Fijalkow... cités par Besse (1993).

<sup>65</sup> Linguistique de l'écrit et acquisition, UPR 113 du CNRS.

<sup>66</sup> En d'autres termes, cela consiste à reconnaître l'existence d'une «zone proximale de développement» (Vygotsky, 1934), et à admettre que l'amélioration des compétences des apprenants ne peut se faire que dans cette zone.

Les «mondes cognitifs sont par définition dynamiques et leur durée de vie dépend du degré de normativité des traces graphiques qu'ils génèrent» (Ibid.). Inversement ces mondes sont à l'œuvre lors de la réception. La démarche LÉA s'appuie sur des explications métagraphiques produites par le scripteur en relecture de sa production écrite. La situation proposée ici est similaire à un point près : le lecteur n'est pas le producteur. «Ce n'est que lorsque l'enfant a reconstruit pour lui-même cette complexité qui tient aux différentes caractéristiques du système [...] qu'il devient capable de maîtriser les principales dimensions du lire et écrire» (Besse, 1993). La reconstruction du système s'apparente à la genèse de divers mondes cognitifs et de théories successives sur le système. Cette activité métalinguistique est un outil de production et de réception du message écrit. La dynamique engendrée par le monde cognitif opératoire dans l'acte de lecture se reflète dans l'interprétation que le lecteur donne de la trace écrite qu'il a produite. Cette même activité peut être transposée en réception pure. L'influence du monde cognitif du lecteur sur son interprétation des graphies produites par un autre, est donc décelable dans la verbalisation de cette interprétation.

### Une étude de didactique

En deçà de la dimension symbolique que constitue l'acculturation à l'écrit, le futur scripteur entre dans l'écrit par la médiation de systèmes de signes et parmi eux l'orthographe. L'acquisition de l'orthographe n'est pas l'acculturation, mais les dégâts collatéraux<sup>67</sup> que l'on constate lors de cette acquisition et qui marquent durablement certains utilisateurs relèvent, eux, des problèmes d'acculturation à l'écrit, dans la mesure où les représentations sociales dominantes liées à l'orthographe font partie intégrante de la compétence (voir le Chapitre 4 : «Postures normatives»). Étudier l'orthographe dans la seule perspective cognitive efface, partiellement tout du moins, l'aspect social et culturel de cet apprentissage. Il m'importe beaucoup que le lecteur soit au centre de l'observation car c'est au travers des individus qu'on apprend comment fonctionnent les systèmes qu'ils utilisent et comment ceux-ci évoluent. La volonté de placer le lecteur en action à l'origine de cette recherche relève d'une «didactique ascendante» (Dabène, 1996). «La position prioritaire accordée à la démarche "ascendante" souligne la nécessité de prendre la situation didactique d'enseignement / apprentissage comme élément organisateur de la démarche didactique. Or, l'une des caractéristiques de cette situation [...] est l'hétérogénéité de ses éléments constitutifs [...] d'où la nécessité de construire des modèles descriptifs et explicatifs qui rendent compte de cette hétérogénéité» (Dabène, 1993). Ce qui implique de recourir à une recherche empirique qui se caractérise par la visée d'abord descriptive et écologique (Ibid.) et des finalités visant à mettre au point ou à modifier les modèles de démarches pédagogiques. La production par les lecteurs de savoirs méta-scripturaux, concernant leur relation à la norme orthographique et la nature de cette norme intériorisée entre dans les perspectives de cette didactique ascendante. Observer les situations d'enseignement - apprentissage mais aussi observer les enfants en action s'avèrent l'un comme l'autre nécessaires, car si l'apprentissage s'opère dans le cadre social précis de l'école, l'acculturation et l'acquisition des techniques sont le fait d'un individu qui n'est pas toujours à l'école. Observer l'individu est donc l'autre aspect indispensable. C'est le versant apprentissage de la didactique.

### Emprunts méthodologiques

Entrer par le pôle élève du triangle didactique (apprenant, enseignant, objet d'enseignement - apprentissage) constitue assurément un choix. Ce choix a été fait par le groupe LÉA. La transposition à la lecture de la démarche adoptée par le groupe LÉA nécessite cependant

<sup>67</sup> Certaines formes de pédagogie plutôt traumatisantes, le poids social de l'orthographe, marquent durablement l'individu et parfois de manière fort négative.



quelques aménagements, notamment à cause de la nature des écrits à interpréter. La production de l'écrit par le lecteur constitue une connaissance de l'ancrage de l'écrit dans la situation de production, que le lecteur doit reconstruire dans le cas d'une lecture ordinaire et non d'une lecture «méta-graphique». Cette étude se situe ainsi à l'intersection des deux champs que constituent la lecture et l'orthographe et emprunte à l'un comme à l'autre quelques principes.

Le principe d'une lecture métagraphique d'un écrit est fort productif pour mettre à jour la théorie que le lecteur développe sur le système graphique. Cependant, toute enquête sur la lecture se devrait à mon avis de faire la part du sens construit par le lecteur. Une apparente contradiction apparaît entre le commentaire qu'on peut demander sur l'orthographe d'un mot et sur le sens qu'il véhicule. Afin que s'exprime la compétence du lecteur et que cette expression ne soit pas excessivement bridée par la normativité du code, l'aspect *orthographe* de la recherche doit être masqué par l'aspect *lecture*. Donc, si le commentaire métagraphique constitue une précieuse source de données pour l'analyse, la verbalisation du sens, l'interprétation du texte, prennent la *priorité* afin que soit préservée la dimension individuelle du recueil de données au détriment des représentations sociales fortement connotantes dont l'orthographe est l'objet. La *priorité* accordée aux représentations cognitives individuelles et à la verbalisation du sens impose à l'enquête quelques contraintes que je vais maintenant décrire.

### ***Deux types d'entretien***

Le recueil des données a été réalisé en deux temps. Le premier temps de l'enquête est caractérisé par un protocole simple et plutôt ouvert quant à son déroulement. Le second temps se déroule dans un cadre plus rigide, qui permet de fixer quelques variables et qui complète la première phase de l'expérimentation.

Les entretiens ont permis de confronter 51 lecteurs aux écrits sélectionnés. Un principe général devait conduire toute la série d'entretiens. Or la pratique montra que certains écrits ne se montraient guère productifs et que le mode de présentation des écrits retenu à l'origine, présentait des inconvénients ce qui a conduit à la mise en place de deux protocoles. L'exposé du principe directeur sera suivi de la description des deux protocoles de présentation des écrits aux lecteurs.

### ***Situations expérimentales et structure des entretiens***

#### Principe directeur

Le principe directeur de présentation des écrits est inspiré de trois principes :

- L'orthographe est l'indice sémiographique étudié en priorité.
- Le contexte d'un mot (d'une phrase) influe sur son interprétation.
- Tous les indices sémiographiques peuvent avoir une influence sur l'interprétation.

Ceci étant posé, appliquons-le à la présentation des écrits. Le respect de ces trois principes conduit à tenter de supprimer tous les indices sémiographiques autres que l'orthographe. Chaque FRO doit être dépouillée de son contexte, qu'il soit iconographique ou verbal. Il en résulte un premier type de présentation : la FRO qui doit être l'objet de l'interprétation est proposée à la lecture sur une feuille blanche.

La typographie est la suivante :

- Police : Times New Roman ;
- Taille de caractère : 18 à 48 selon la longueur de l'énoncé ;
- Couleur de caractère : noir ;
- Couleur du papier : blanc.

Cette présentation aussi neutre que possible constitue ce qui est repérée par la suite sous le terme de Variante Verbale (V.V). Elle permet effectivement de neutraliser les autres variables sémiographiques.

### Plusieurs situations de lecture sont nécessaires

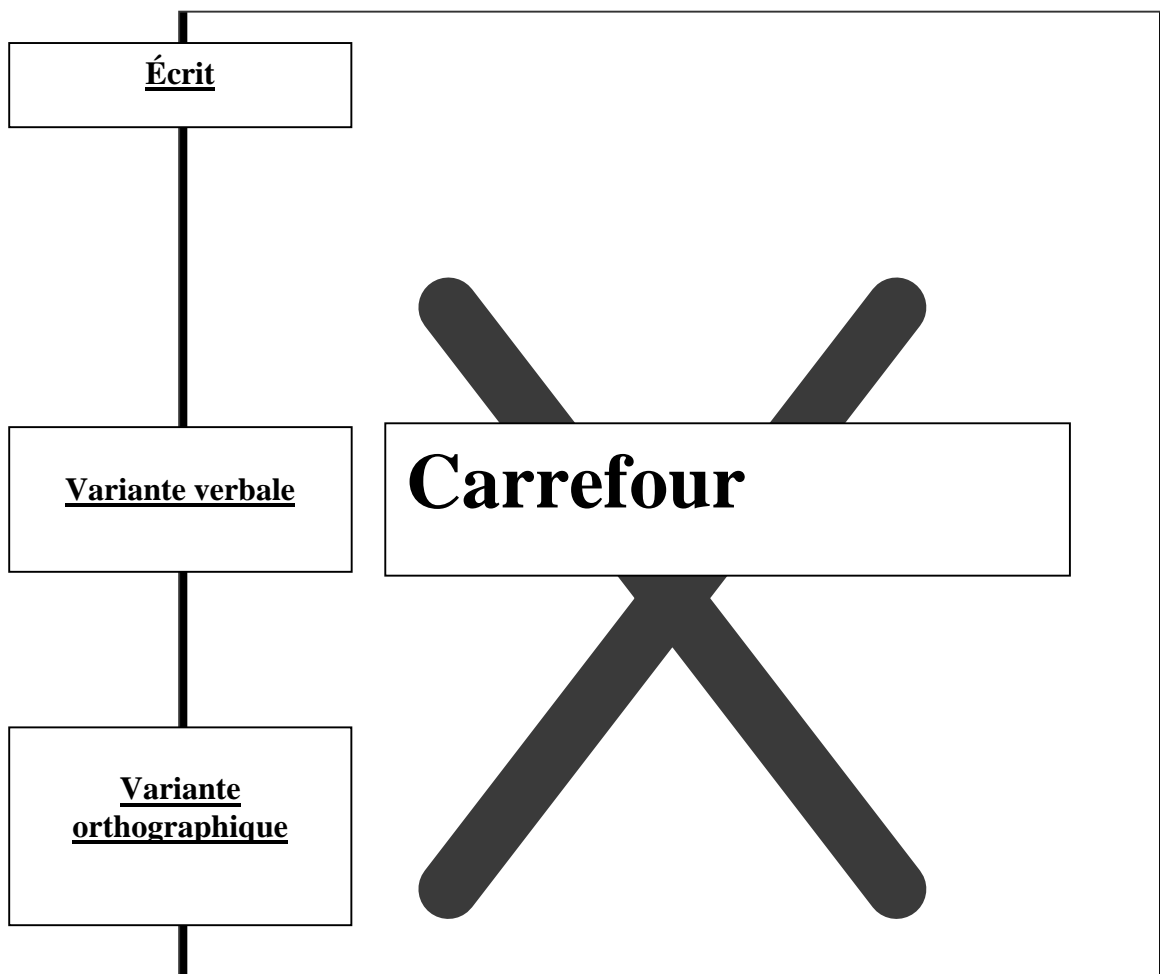
Les entretiens furent menés à l'origine sur un corpus d'une vingtaine d'écrits. Certaines Variantes Verbales des écrits ("Éduquons", "[a:bon!]) se sont révélées, malgré l'enquête préalable, d'un ésotérisme peu accessible à la plupart des enfants. Un tri a donc été effectué de façon à resserrer le corpus d'écrits qui finalement a été essentiellement centré sur les enseignes ou publicités de marques connues. Deux avantages à cela : sont facilitées la verbalisation des enfants placés en situation de réussite à l'exercice demandé et l'analyse des constituants de l'écrit grâce à une meilleure compréhension. La situation de base de l'entretien, créée selon le principe directeur énoncé ci-dessus, est donc constituée de la présentation successive de la Variante Verbale, puis de l'écrit dans son intégralité.

Pour vérifier l'influence des variables neutralisées, il fallait disposer d'une présentation de l'écrit aussi proche que possible de l'original. Cette présentation est constituée soit de l'original de l'écrit source ou d'une photocopie couleur, quand l'écrit est un document papier (publicité de magazine, couverture d'ouvrage...), soit d'une photographie de l'écrit en situation (enseignes, panneaux routiers...). La situation originale s'organise donc autour d'écrits présentés dans deux versions : la Variante Verbale et l'écrit ou sa reproduction (désormais l'écrit).

L'introduction de Variantes Orthographiques aux écrits est indispensable à une observation contrastive d'un même lecteur. Le choix d'une observation plus qualitative que quantitative oblige à exposer un même lecteur à diverses situations y compris celles qui le conduisent à se déterminer face aux variantes d'un même écrit. Cela n'est pas sans inconvénient. Si l'on demande à un enfant de lire un écrit, on le place dans une situation habituelle de sa vie quotidienne. Cette habitude peut être soit purement scolaire, soit aussi extra-scolaire. Dès lors qu'on lui soumet un problème de lecture et qu'on lui en demande la solution, on le place dans une situation d'apprentissage plus artificielle. Les entretiens se déroulant dans l'établissement scolaire, les élèves ne sont pas choqués d'avoir à résoudre des problèmes, mais cela accentue la dimension expérimentale du protocole au détriment d'une lecture plus *naturelle*, si tant est qu'une lecture puisse l'être.

Pour mesurer l'influence de la variation, des variantes ont été créées. Ces variantes sont présentées dans un contexte restreint (icône, logogramme...): ce sont les Variantes Orthographiques (VO désormais). Les diverses formes que prennent les écrits constituent un ensemble dont l'ordre de présentation permet de construire différentes situations expérimentales.

Figure 6 : Ensemble des variantes d'un écrit : l'exemple de "Carrefour"



Dès lors qu'on tente de mesurer l'influence de la variation en jouant de variantes artificielles, il est prudent de vérifier l'attitude du lecteur face à la norme orthographique. Afin de compléter le dispositif d'étude de la compétence du lecteur, il lui a été demandé d'interpréter des graphèmes utilisés dans des énoncés normés<sup>68</sup>. Une troisième situation est créée pour mener à bien cette étude. Elle consiste à faire lire des graphies normées par le lecteur et il lui est demandé d'interpréter verbalement des graphèmes. Cette partie des entretiens constitue ce que je nomme l'enquête Graphèmes. Elle s'appuie sur l'interprétation de graphèmes normés insérés dans des phrases indépendantes (voir plus loin : 2.3.3 - Corpus de phrases). Ainsi, les lecteurs à qui sont présentés les écrits selon le second protocole se trouvent successivement face à des variantes (les FRO), face à la variation (les V.O. et les écrits-source), et face à des graphies normées.

## Les écrits supports de lecture

### *Critères de choix des écrits*

Choisir des écrits comme support de lecture pour un public varié est un problème dans la mesure où une pré-enquête permet une sélection mais laisse entier le problème de

<sup>68</sup> La description et l'analyse se situent plus bas dans le texte, après la description des différents protocoles.

l'exploitation ultérieure des observables recueillis. Et effectivement pour cette étude, la pré-enquête a permis d'éliminer quelques écrits improductifs, mais n'a pas permis de trancher définitivement quant au choix de la diversité des écrits à proposer. La démarche de choix a donc fait grandement place à une démarche empirique et parfois même intuitive. Le problème est donc inversé. Plutôt que d'analyser exhaustivement l'existant afin d'en tirer une sélection, j'ai opéré une sélection et j'en analyse le contenu, afin d'éclairer la pratique de recueil d'entretien. Le premier choix qui s'impose porte sur le type et la nature de la variation. Les textes ont été choisis de façon qu'ils soient accessibles par leur contenu à tous les lecteurs qui se prêteront à l'enquête, que le monde décrit soit connu de tous et plus particulièrement des plus jeunes, que les graphies aient un rôle prépondérant dans le développement du discours. Les écrits qui alimenteront la lecture des enfants n'appartiennent pas à la sphère des écrits littéraires. Ces écrits destinés à faire réagir les lecteurs sur l'orthographe contiennent des variantes orthographiques. Celles-ci sont attestées non pas par une quelconque instance supérieure, telle l'académie française, mais par leur apparition en situation. Il ne s'agit pas de variantes fortuites, de fautes, mais de véritables figures de style. Cette attestation de variantes orthographiques s'opère par leur reconnaissance sociale implicite. A l'école, la faute d'orthographe est sanctionnée. Dans le meilleur des cas l'erreur est corrigée. Il est inadmissible (c'est une position de principe que la réalité dément souvent) que s'affiche des variantes non normées sur les murs d'une classe, sous réserve que cela imprimerait durablement la mémoire des enfants et instaurerait chez celui-ci de mauvaises représentations. Or, les écrits variants qui constituent les support de lecture de l'enquête ne posent aucun problème puisque leur affichage public atteste qu'ils sont acceptables. Il y a là une variation orthographique socialement tolérée. L'enjeu de faire porter l'enquête sur de tels écrits, outre qu'ils appartiennent au vécu des enfants, et que par cela ils proposent un sens accessible, est de placer des unités orthographiques à la charnière du sens et de la norme. L'écueil en revanche est de ne proposer une lecture de l'orthographe que dans un contexte où la graphie variante perd son sens situationnel, et où un sens conventionnel réactivé déclenche des réactions normatives quant à la variation. Aussi est-il indispensable de proposer aux lecteurs plusieurs situations de lecture, où la graphie à lire prend tour à tour, toutes ses valeurs. Mais la situation d'entretien telle qu'elle est proposée n'en est en rien modifiée. Seul l'épreuve proposée change de nature. La situation est donc proche du vécu scolaire par le déroulement des épreuves, mais expérimentale par son contenu.

### ***Variation naturelle vs variation artificielle***

Le chapitre précédent a tranché quant au choix d'un type d'écrit où une certaine permissivité orthographique laisse place à la variation sans que soit trop heurtée la sensibilité normative des lecteurs<sup>69</sup>. L'option d'une variation attestée par l'usage social, écologique en quelque sorte, offre un vaste choix d'écrit où la variation orthographique s'exprime de diverses façons y compris par le jeu sur des formes normées. Cette option révèle néanmoins une limite qui est apparue lors d'une première série d'entretiens sous la forme d'une absence *quasi* généralisée de réaction à la variation. Pour de nombreux lecteurs la variation n'était pas relevée voire peut être même pas perçue. Si cette attitude est une information exploitable, elle limitait grandement la portée de l'étude. L'exposition du lecteur à une variante ne suffit pas à l'exposer à la variation qui, pour de nombreux lecteurs, n'est pas explicite tant qu'elle ne s'exprime que par une variante. L'enquêteur se trouve alors dans la situation de l'enseignant dont l'élève relit l'écrit qu'il vient de créer sans y voir les erreurs orthographiques. La compétence du lecteur, si

<sup>69</sup> On verra au chapitre 4 : «Postures normatives» que cela n'a pas toujours été le cas.

elle est en deçà de la compétence du scripteur, ne peut s'exprimer sur des signes<sup>70</sup> dont il ne saisit pas la structure. L'étude de la compétence du lecteur exige qu'on lui soumette des signes qu'il est capable d'interpréter. Pour ce faire, ce ne sont pas des variantes qu'il faut proposer mais la variation elle-même. Le lecteur doit être mis en présence des deux formes, variante et normée, du même écrit. L'analyse qu'il peut en faire est alors relative à la variation et à son corrélat : la norme. Ce faisant, on réintroduit la norme dans l'enquête, alors que le choix du type d'écrit se proposait justement de s'en écarter.

Le possible contournement de l'obstacle orthographique par le lecteur en empruntant la voie phonographique exclusive<sup>71</sup> exige que l'expérimentation soit adaptée. L'introduction d'une variation, explicite de par la présence de deux variantes d'une même forme, oblige le lecteur à prendre position sur cette variation. Cette prise de position n'est pas nécessairement déclarée et, de ce fait, ne constitue pas une évaluation métalinguistique de l'objet orthographique. Mais une variation de sens connexe à la variation graphique constitue une évaluation de fait de la forme lue.

### *Variation effective*

La construction d'une situation expérimentale mène parfois à inventer des formes graphiques imaginaires, dont la création est dictée par la description savante du domaine à explorer. Ces non-mots constituent à mon avis une limitation flagrante de l'expérimentation au domaine purement graphique. Dans ces conditions l'orthographe se cantonne à une fonction perceptive dans la saisie visuelle globale des mots. La construction du sens par le lecteur est possible aussi sur des mots imaginaires. Certains auteurs utilisent la technique en poésie (par exemple : Duchesne et Legay, 1990). C'est l'utilisation expérimentale de cette technique qui exclut par principe la signification, en présupposant que le non-mot est une forme exclusivement phonographique, où le sens n'interviendrait pas dans sa lecture, du fait de la non-existence de l'item lexical. Ce présupposé épistémologique contredit le but assigné à cette recherche, à savoir la mise en évidence de preuves de la signification ou de la non-signification des graphèmes ne relevant pas de la phonographie la plus stricte. La création de variantes qui ne soient ni normées ni attestées s'appuie avec une absolue nécessité sur des formes existantes, signifiantes et dont le sens est supposé accessible au lecteur. Ces formes ont été déduites d'écrits appartenant au corpus d'écrits sélectionnés à l'origine. Le premier tableau ci-dessous présente les écrits sélectionnés, le second les variantes fabriquées. La version intégrale des écrits est consultable au moyen de l'Annexe II de ce document où sont présentés les supports de lecture et les divers écrits distingués selon leur fonction dans la présente recherche. Les écrits dont il question ici, sont insérés sous le titre : «Corpus d'écrits : Support de lecture de l'enquête FRO».

### La variation dans les supports de lecture

Le tableau qui suit présente donc les écrits sélectionnés pour servir de support de lecture. Ils ont tous été choisis pour leur accessibilité sémantique. La pré-enquête effectuée dans une classe de cycle III (enfants de 8 à 11 ans) a vérifié ce point. Les variantes sont le résultat de divers procédés qui représentent un spectre assez large par rapport aux procédés présents dans le corpus général d'écrits. La sélection n'est pas exhaustive mais est suffisamment variée pour permettre un parcours par le lecteur des différentes composantes du système orthographique.

**Tableau 22 : Variation dans les supports de lecture de l'enquête FRO**

<sup>70</sup> Sous réserve que les unités relevant de l'orthographe soit des signes. S'agissant des FRO, je pense que la réponse est positive.

<sup>71</sup> Il y a redondance de l'information et des voies d'accès dans la représentation orthographique de mots que le lecteur construit. (CF. Perfetti 1989 et 1997)

Graphies normées et attestées	Sans variation	Carrefour - Géant - Moto conduite
	Opposition visuographique	Lacoste
	Calembour orthographique	Regarde les deux chauds sets... - Mon Abri Cotier <sup>72</sup>
Graphies non normées mais attestées	Variation Morphologique	[a:bon!] - Mi[kro]climat - Créa'tif
	Sélection phonogrammique	Je boarais... - Délisse
	Réduction phonogrammique	Kiloutou - Oxébo - Kiabi - Prisunic
	Variation scriptographique	O P'tit en K - K par K

Le choix des écrits, fondé sur le type de variation, fait surgir une difficulté quant aux types d'écrit retenus. Sur les dix-sept écrits retenus neuf sont des enseignes. Les autres se répartissent de manière équilibrée dans d'autres types (marques, titres, publicités...). Cette sur-représentation des enseignes peut induire un présupposé interprétatif lors de la lecture. La possible prédétermination d'un type de discours dans la représentation que se construit le lecteur de l'écrit à lire impose que l'évaluation qui sera faite de la lecture ne se fonde pas sur la réussite d'une reconstruction verbalisée de l'écrit original. Ainsi le choix des écrits détermine les orientations méthodologiques à suivre dans l'analyse des résultats. Cette contrainte interdit une analyse de la performance brute. Une telle évaluation de la lecture se fonde essentiellement sur la restitution du sens d'un écrit par rapport à un étalon fixé plus ou moins empiriquement. La possible prédétermination d'une partie du sens peut générer des erreurs d'interprétation comme des gains de performance qui rendrait hasardeuse toute évaluation quantitative des résultats. Le choix des écrits impose donc une étude qualitative.

### Les variantes fabriquées

Parallèlement aux écrits sélectionnés ont été créées des Variantes Orthographiques (V.O.). Cette création a pour but de confronter le lecteur à la variation et non à son seul résultat, la variante. Ces variantes ont été fabriquées à partir du nom d'enseignes commerciales. Le choix des écrits sources est guidé par trois critères :

- La connaissance du référent par la population de lecteurs.
- La cohérence du type d'écrit.
- La polysémie et la créativité orthographique potentielles de la forme attestée.

Les écrits sélectionnés comme forme source sont trois enseignes de grandes surfaces commerciales dont la marque est connue nationalement. Ainsi sont satisfaits les deux premiers critères. La polysémie existe de trois manières distinctes dans les trois écrits. Pour "Carrefour" la polysémie est effective à cause de l'existence de l'enseigne. "Géant" est polysémique du fait des deux marques<sup>73</sup> qui utilisent le mot, ainsi que par son utilisation dans une locution : «C'est géant» qui signifie peu ou prou //C'est super// ou //C'est génial//. L'usage métaphorique de l'adjectif comme nom d'une grande surface ajoute à la polysémie. "Kiabi" apparaît peu polysémique *a priori*. Les interprétations qui en sont faites font néanmoins

<sup>72</sup> Graphie non normée (absence de l'accent circonflexe) : compte tenu de la fluctuation dans le domaine et de la permissivité que la réforme de 1990 a introduite, considérer cette graphie comme normée ne constitue pas une position très choquante.

<sup>73</sup> Les grandes surfaces et une marque de maïs en conserve.

apparaître un champ de variation interprétative autour de ce nom. La forme graphique simplifiée à l'extrême semble générer la polysémie en détachant le mot de la morphologie et de l'orthographe française et donc en libérant le lecteur de la contrainte paradigmatique. La polysémie est donc ici plus le fait des lecteurs.

La variation prend pour chaque variante une orientation différente. La variante «Ki habits» joue dans le sens d'un retour à la norme. La séparation morphologique des deux éléments et la présence d'un lexème normé jouent dans ce sens. Ce retour n'est pas complet puisque «Ki» conserve sa graphie d'origine, or il semble que ce soit cette graphie d'un pronom sans antécédent explicite qui suscite le plus de fluctuation sémantique. La variante est relativement moins variante<sup>74</sup> mais conserve sa part problématiquement interprétable.

«Karfour» est construit par le procédé de réduction phonographique utilisé pour la création de «Prisunic» ou «Oxébo». C'est un cousin de «Kiabi» ; il s'insère dans le paradigme des mots dont l'initiale est K. C'est une forme de provocation orthographique tant l'enseigne "Carrefour" est connue de tous les lecteurs. «Jéhan» enfin est une variante de «géant» fondée sur la sélection phonogrammique et l'insertion d'un morphogramme lexical imaginaire (le H). Une étymologie possible de «Jéhan» l'affilie à l'ancienne forme du prénom «Jean». L'initiale J est quant à elle attestée dans «jaian» en ancien provençal (1120)<sup>75</sup>. Enfin la variante "Qui loue tout" exerce un retour à la forme normée qui sert à la construction de la FRO.

**Tableau 23 : Variation dans les variantes fabriquées**

		Variante		Forme originale
Graphies non normées et non attestées <sup>76</sup>	Sélection phonogrammique et variation morphologique	Qui loue tout	⇐	Kiloutou
	Sélection phonogrammique	Jéhan	⇐	Géant
	Variation morphologique et morphographique	Ki habits	⇐	Kiabi
	Réduction et sélection phonogrammique	Karfour	⇐	Carrefour

Au-delà des procédés utilisés, les trois variantes fabriquées représentent trois modes différents de variation. Si toutes trois présentent des changements morphographiques importants, chacune entretient avec sa variante attestée un rapport singulier. «Ki habits» tend à moins de variation au regard de la stricte norme. «Karfour» s'écarte de manière très voyante de cette norme. «Jéhan» enfin, tout en conservant un costume de mot français, se situe sur un tout autre paradigme que la variante d'origine. «Qui loue tout» représente une tendance normalisatrice. Les trois premiers modes de variation sont déjà présents dans le corpus. Le quatrième en est absent.

### Corpus de phrases

Le corpus de phrases servant de support de lecture à l'enquête sur l'interprétation des graphèmes normés est reproduit ci-dessous et est disponible en Annexe II. Le corpus de phrases est constitué de seize phrases numérotées de P1 à P16. La numérotation indique l'ordre de présentation des phrases aux lecteurs concernés. Les phrases ne transcrivent pas un texte cohérent. La répétition de la première phrase indique cette absence de progression. Les phrases sont donc des énoncés indépendants qui constituent chacune le contexte d'un, deux ou trois graphèmes à interpréter qui sont dans ce document signalés par un soulignement doublé d'un caractère gras. Dans le document soumis aux lecteurs les graphèmes sont mis en

<sup>74</sup> La force de la variation y est relativement plus faible. C'est-à-dire que la variante s'éloigne moins de la forme normée. Voir aussi au chapitre 4 : «Postures normatives»

<sup>75</sup> Altération du latin populaire *gagantem* issu du classique *gigas, giganis* (Le Robert, 1998).

<sup>76</sup> Ces écrits sont les variantes fabriquées qui seront utilisées dans la seconde enquête.

évidence par une police de couleur rouge, et sont répartis sur deux feuilles qui reflètent la séparation que matérialise le tableau ci-dessus.

**Tableau 24 : Corpus de phrases servant de support de lecture à l'enquête Graphèmes**

Graphèmes divers		Graphèmes S	
P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	P12	Le <u>s</u> enfant <u>s</u> vont à l'école.
P2	Le <u>s</u> enfant <u>s</u> vont à l'école.	P13	Je n'ai pa <u>s</u> le temp <u>s</u> .
P3	Trois petits oiseau <u>x</u> picorent les graines.	P14	Tu mang <u>e</u> s de <u>s</u> gâteau <u>s</u> .
P4	Trois petits oisea <u>e</u> ux picorent les graines.	P15	Je su <u>i</u> s trop gro <u>s</u> .
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .
P6	Les h <u>a</u> ricots sont des légumes verts.		
P7	Tou <u>t</u> ce bruit m'énerv <u>e</u> .		
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.		
P9	Les souris sont mang <u>é</u> es par le chat.		
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .		
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.		

Cette séparation s'opère entre, d'une part divers graphèmes dans diverses fonctions et d'autre part la lettre S utilisée elle aussi dans diverses fonctions graphémiques.

### Les graphèmes et leurs fonctions dans le corpus de phrases

Plaquer une description théorique sur la sélection de graphème est assez aisé mais tenter d'envisager *a priori* la façon dont ils peuvent être compris par les lecteurs est plus productif. C'est donc une description nuancée qui est présentée ici, le principe qui la régit étant que la fonctionnalité des graphèmes peut être appréhendée selon des sensibilités diverses et non selon une structure rigide. Les descriptions théoriques de l'orthographe sont contraintes de trancher dans les débats. Les interprétations des lecteurs vont faire apparaître ces débats. «La catégorisation impliquée par la formation des paradigmes (désinences verbales, terminaisons des noms et des adjectifs...) et leur application dans des contextes où la position des termes est en relation avec la définition des classes syntaxiques requièrent des opérations abstraites et complexes» (Bousquet et Al., 1999). Il est donc préférable de tenir compte des potentielles fluctuations dans la représentation du système, que d'opposer une description savante aux interprétations ordinaires. Gruaz (1990), en s'appuyant sur les travaux de Hejmslev, postule l'existence d'un continuum cénémoplérémique. Un graphème, unique sur le plan de l'expression, couvre une surface variable sur le plan du contenu figuré par un axe. Le graphème plus ou moins chargé de sens (selon qu'il est phonogramme ou morphogramme par exemple) se *déplace* le long de cet axe. Ce déplacement, tel que le décrit Gruaz, est le fait de la structure interne du plurisystème graphique du français. Il constitue aussi un axe de variation important pour le lecteur du graphème. La description du corpus de graphèmes retenus pour l'enquête tente de faire place à cette possible fluctuation.

### Phonogrammes



La première dichotomie est la séparation en phonogrammes et visuogrammes. Au sein de la sélection de graphèmes à interpréter, les phonogrammes *stricto sensu* sont deux ( L-P2 et S-P15<sup>77</sup>). Les autres graphèmes exercent une fonction phonographique de manière moins systématique :

- Valeur auxiliaire<sup>78</sup> dans la transcription du phonème [ɛ] : S-P12 et S-P14
- Liaison avec le mot suivant<sup>79</sup> : S-P16 et S-P12
- Rupture de liaison : H-P6
- Allongement de la prononciation ou redoublement : M-P8<sup>80</sup> (pour réaliser [gram mer] ou [gram:ɛr] )

Ainsi le domaine phonogrammique du système orthographique est plus ou moins extensible. Chez Catach cependant, les liaisons relèvent du domaine morphogrammique. Dès lors qu'il y a prononciation, fut-elle «clignotante» (Catach,1986), il est admissible que le graphème qui transcrit cette prononciation puisse être interprété comme un phonogramme. Le cas du H-P6 est plus complexe. Benveniste et Chervel lui assignent en valeur de base la fonction de ne pas permettre la liaison. Chez Catach cette valeur est reconnue et cependant le H dans cet usage est placé en marge du système phonogrammique. C'est donc un phonogramme par défaut. Cette valeur de base s'apparente cependant plus à une valeur auxiliaire dans son fonctionnement.

La proportion de phonogrammes dans le corpus de graphèmes à interpréter fait donc une large place à des graphèmes qui posent problèmes. Cette proportion ne reflète absolument pas les fréquences relatives des divers types de graphèmes effectivement présents dans les énoncés.

Phonogrammes	
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.
P15	Je <u>s</u> uis trop gros.
P12	<u>L</u> es enfants vont à l'école.
P14	Tu manges <u>d</u> es gâteaux.
P16	<u>N</u> ous avons cinq doigts..
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.

### Morphogrammes verbaux

La sélection de graphèmes utilisés pour l'enquête fait une large place aux morpho-grammes. Ce domaine graphémique est à la fois le domaine qui engendre un nombre important d'erreurs en production, qui partout fait l'objet d'une insistance pédagogique au cycle III de l'école élémentaire et dont l'acquisition n'est pas toujours acquise en fin de collège<sup>81</sup>.

Le domaine des morphogramme verbaux est bien circonscrit et ne pose *a priori* pas de problème descriptif. Les formes verbales choisies sont des verbes du premier groupe et les auxiliaires avoir et être. Ils sont utilisés au présent de l'indicatif pour une fonction soit active, soit passive de façon à générer une marque de la catégorie du genre (E-P9). Les catégories sont le genre, le nombre et la personne. Les contextes d'apparition sont variés. En P1 et P16 les marques du nombre apparaissent dans un contexte de l'indicatif, en P9 et P14 les marques du genre et du nombre apparaissent dans un contexte de l'impératif, en P15 et P16 les marques du genre et du nombre apparaissent dans un contexte de l'impératif. La nuance de l'un à l'autre est la nature deictique du sujet en P16 alors qu'il est explicite en P1. En P9 et P14, les morphogrammes apparaissent dans un contexte marqué partiellement dans la catégorie du nombre (pluriel) alors qu'ils expriment respectivement le genre et la personne. Les cinq phrases sont formées sur le modèle canonique sujet-verbe.

Morphogrammes verbaux	
P1	Les souris sont mangées par le chat.
P9	Tu manges des gâteaux.
P14	Je suis trop gros.
P15	Nous avons cinq doigts.
P16	La grammaire c'est trop difficile.

<sup>77</sup> La référence des graphèmes comprend la lettre ou le groupe de lettres concerné et le numéro de la phrase. Cette référence n'est pas absolue, elle renvoie au tableau intégré dans le paragraphe.

<sup>78</sup> Phonogramme donc pour Benveniste et Chervel (1969)

<sup>79</sup> Que Catach (1986) classe dans les morphogrammes

<sup>80</sup> Ce graphème peut aussi être considéré comme un mutogramme. Voir ci-dessous.

<sup>81</sup> Par exemple, Brissaud - Escoffier (1998) montre que l'homophonie des formes verbales en /E/ suscite encore des problèmes d'apprentissage en fin des cycles Collège.

Les sujets sont tous antéposés et aucun syntagme ne s'interpose entre le sujet et le verbe. Les problèmes interprétatifs ne peuvent surgir que de la nature du sujet (pronom VS groupe nominal) ou de la catégorie transcrite, voire éventuellement d'une pollution interprétative par les compléments d'objets (P14 et P15).

### Le nombre hors le verbe

Les marques du nombre se répartissent en deux catégories :

- Des morphogrammes grammaticaux, sous forme de désinences supplémentaires, qui s'ajoutent au mot selon les règles morphosyntaxiques du français.
- Des morphogrammes lexicaux ou plus précisément des éléments lexicalisés d'origine grammaticale qui sont intégrés à la finale d'un mot.

Si X-P3 et S-P12 sont sans ambiguïté des morphogrammes grammaticaux, le statut de S-P12 et S-P14 est plus discutable. *Les* est la forme pluriel du singulier *le*. *Des* en revanche n'est pas la forme dérivée du partitif *de* mais de l'indéfini *un* ou de la composition de la préposition *de* et de l'article défini *la*. La variation orale de la forme singulier à la forme pluriel tend à leur donner une autonomie et peut les faire considérer comme des lexèmes. Ce qui est le cas du pronom *nous*, où la marque du nombre est intégrée et non ajoutée.

L'interprétation des marques du nombre peut emprunter deux voies qui ne sont pas contradictoires:

- La marque est un ajout grammatical qui dépend du contexte phrastique. Elle est la conséquence d'une variabilité du mot qui la porte.
- La marque est un choix lexical qui dépend du référent que décrit l'énoncé. Elle est intégrée à l'invariabilité, absolue (*nous*) ou relative (*dè*), du mot qui la porte.

Comme pour les phonogrammes, une zone de fluctuation existe où le morphogramme oscille entre des fonctions lexicales et des fonctions grammaticales, où le graphème relie le mot à un paradigme ou à un syntagme.

### Morphogrammes lexicaux

Les morphogrammes lexicaux sont «des marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés» (Catach, 1986).

D-P11 et S-P15 correspondent à cette définition. D'autant plus que ces graphèmes ouvrent à la fois sur le féminin et les dérivés. S'agissant de T-P7, le statut est une fois encore ambigu car le graphème est une marque lexicale dans la mesure où elle permet la formation du féminin, mais son élision et son remplacement au pluriel (*tous*) dérogent à la définition.

### Mutogrammes

La catégorie des mutogrammes est définie comme suit : Synchroniquement, le lien graphémique qui unit deux formes peut ne pas être accessible au lecteur. Je rangerai donc sous le terme de mutogramme, toute lettre muette qui n'est pas utilisable dans une dérivation directe du mot vers une autre forme du paradigme qui le contient. Selon que l'étymon est

Marques du nombre	
P3	Trois petits oiseau <u>x</u> picorent les graines.
P12	Les enfant <u>s</u> vont à l'école.
P12	Le <u>s</u> enfants vont à l'école.
P14	Tu manges de <u>s</u> gâteaux.
P16	Nou <u>s</u> avons cinq doigts..

Morphogrammes lexicaux à fonction dérivative	
P7	Tou <u>t</u> ce bruit m'énerve.
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.
P15	Je suis trop gros <u>s</u> .

accessible au lecteur ou non un mutogramme sera mutogramme ou sera morphogramme lexical.

La dérivation d'un lexème envisagée de manière structuraliste est toujours possible. La description savante du lexique permet par la lexicographie historique de remonter aux sources des mots. A ces dérivation et étymologie savantes, j'oppose la compétence ordinaire d'un lecteur non-spécialiste. La condition nécessaire pour qu'un graphème atteigne le statut de morphogramme lexical est qu'il doit y avoir au moins un dérivé connu et utilisable du lexème qui contient le graphème et dont la dérivation

s'appuie morphologiquement sur le graphème concerné. Les lettres historiques (le S de *temps* par exemple) n'accèdent donc pas au statut effectif de morphogramme.

Elles sont des mutogrammes et le sont possiblement sur deux plans :

- Ce sont des lettres muettes sur le plan phonique dans la mesure où elles ne génèrent à l'oralisation aucun son.

- Ce sont des lettres muettes sur le plan sémantique dans la mesure où l'étymologie ou la dérivation ne permettent pas d'éclairer le sens de l'énoncé qui les contient.

Le corpus recèle donc des mutogrammes

*vrais* et des mutogrammes potentiels dont le statut est variable. Cette variabilité dépend de l'interprétation du lecteur. Le M-P8 de *grammaire* déjà cité parmi les phonogrammes oscille donc entre deux fonctions. Mais le H-P6 de *haricots* peut subir la même fluctuation.

Mutogrammes	
P4	Trois petits ois <u>e</u> aux picorent les graines.
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.
P13	Je n'ai pas <u>s</u> le temps.
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .

### Topogramme

Enfin un seul graphème occupe la fonction de topogramme. La majuscule de début de phrase n'a pas une fonction strictement graphémique mais atteint tout l'énoncé à lire.

Hormis dans de rares occasions, l'initiale d'une phrase<sup>82</sup> est un phonogramme *stricto*

*sensu*. Cette fonction, maîtrisée correctement par l'ensemble des lecteurs qui ont appris à déchiffrer le texte va être en concurrence interprétative avec la fonction topogrammique. Cette fonction n'intéresse pas directement le mot qui contient le graphème, ni même la phrase puisque celle-ci est isolée et la séparation des propositions n'est donc pas aussi indispensable que dans un écrit contenant plusieurs propositions. La fluctuation interprétative porte ici sur deux fonctions effectives du graphème mais dont l'une peut masquer l'autre.

Topogramme	
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.

### Variantes, variation, norme et interprétation

L'ensemble des supports de lecture permet d'envisager la variation orthographique selon plusieurs approches. On l'a vu au chapitre précédent, les FRO offrent plusieurs voies interprétatives selon le niveau de lecture : interprétation du nom, interprétation du recours à la variation, interprétation de la variante utilisée. Les variantes orthographiques visent à mesurer l'impact de la variation sur l'interprétation. Les graphèmes insérés dans des contextes / phrases

<sup>82</sup> La phrase qui contient ce renvoi est un bon contre exemple !

permettent de mesurer l'ampleur de la variation interprétative sur des unités orthographiques strictement normées.

Reprocher à ces supports de ne pas refléter l'orthographe française est-il acceptable ? Dans l'affirmative, le protocole de recherche en serait décrédibilisé. Il importe donc de justifier de tels choix vis-à-vis de la norme orthographique.

### Une norme éclatée

Cette norme n'est pas unique. Si l'étude des représentations sociales afférentes à l'orthographe révèle une vision assez monolithique du système d'écriture, la représentation cognitive que les usagers ont de cette norme semble plutôt éclatée. La forte variation en écriture en témoigne. Si les domaines où la variation graphique opère semblent être une constante (morphographie, homophonie par exemple), à l'intérieur de ces domaines cependant les différences interindividuelles sont fortes. Cet éclatement de la norme en de multiples représentations individuelles justifie à lui seul qu'on puisse utiliser comme support de lecture des écrits variants. Interpréter des écrits variants exige vraisemblablement une plus forte compétence de la part du lecteur.

### Solliciter la compétence

Que le lecteur puise dans les ressources de sa compétence pour résoudre le problème de lecture qui lui est présenté est indispensable. Si l'on tente de mesurer une compétence en demandant de résoudre des problèmes transparents, on risque fort de ne rien apprendre de la compétence du sujet. Cette compétence ne s'exprime que dans la difficulté à surmonter. Les écrits normés posent d'autant moins de problèmes interprétatifs que le niveau où l'orthographe est interprétée se rapproche du graphème et s'éloigne de l'énoncé. L'interprétation des graphèmes s'approche de la verbalisation d'une convention d'écriture. Les FRO imposent, on l'a vu, plusieurs plans interprétatifs. Ce sont donc des aspects complémentaires de la compétence que ce protocole se propose d'explorer. La fluctuation interprétative dont les graphèmes peuvent faire l'objet montre cependant que le niveau graphémique n'est pas exempt de cette variation que la façade normative masque grandement.

### Produire des interprétations plutôt que des litanies

Enfin ne proposer à l'interprétation que des écrits normés, c'est s'exposer au risque de voir le lecteur réciter sa leçon d'orthographe. La litanie des règles est une forme d'interprétation mais l'aspect mécanique que revêt ce type de verbalisations et le dressage cognitif qui le sous-tend ne permet nullement au lecteur de laisser sa compétence s'exprimer. En proposant à la lecture des écrits difficiles (parfois même ésotériques), on reconnaît implicitement la compétence du lecteur. En lui proposant une variante à lire, on lui offre la possibilité de s'exprimer sur la norme sans que celle-ci lui soit imposée.

## **Les protocoles de recueil de données**

### ***Protocoles et groupes de lecteurs***

Les trois situations de lecture ont généré une répartition des lecteurs en trois groupes et chaque protocole a été appliqué à un groupe de lecteurs<sup>83</sup> (cf. Tableau 4 ci-dessous).

La répartition des lecteurs dans les groupes de protocole appelle quelques commentaires. La disparité avec laquelle sont répartis les lecteurs est une raison supplémentaire de l'impossibilité d'un traitement quantitatif des résultats. L'option qualitative étant la mienne dès l'origine, il apparaît évident ici que ce n'est pas la recherche d'une population homogènement

---

<sup>83</sup> Le seul critère social retenu est l'âge.

répartie dans la pyramide des âges qui a présidé à l'élaboration des groupes. A cela deux raisons :

- La compétence scripturale n'attend pas l'âge pour se forger. Si la maturité et l'expérience ne peuvent qu'apporter à cette compétence, les disparités en revanche apparaissent très tôt. Le critère de l'âge est peut être important en terme de performance scolaire, mais l'est beaucoup moins en terme d'évaluation qualitative de la compétence. La comparaison de l'âge des lecteurs est intéressante *a posteriori*, alors qu'on a pu constater des similitudes flagrantes ou des disparités étonnantes.
- L'établissement de profils de lecteurs s'intéresse plus à la diversité qu'aux moyennes. Pour l'enseignant, observer ce que fait le plus grand nombre est aisé. D'autant plus aisé que les études quantitatives donnent accès à ces informations. En revanche, savoir comment fonctionnent les raisonnements dans les groupes marginaux d'apprentis est moins facile. Ce sont cependant ces élèves là qui constituent la population de l'échec scolaire. La perspective comparatiste d'un lecteur à l'autre est donc plus productive que la recherche de moyennes.

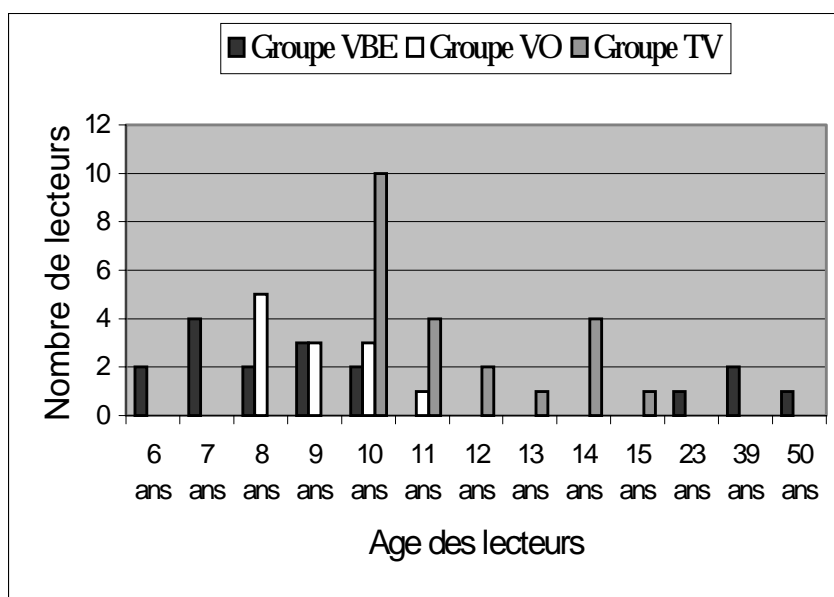
Tableau 25 : Structure des entretiens

	Dominante	Compléments	
Groupe VBE <sup>84</sup>	lecture des Variantes Verbales et des écrits		
Groupe VO <sup>85</sup>	lecture des Variantes Orthographiques	écrits du groupe VBE	lecture des phrases pour interprétation de graphèmes
Groupe TV <sup>86</sup>	lecture de Variantes Verbales et des écrits	lecture des Variantes Orthographiques	

Si l'on observe la même population de lecteurs sous l'angle de l'insertion du lecteur dans le cursus scolaire, la répartition se modifie sensiblement. Il apparaît une nette prédominance de la recherche d'informations dans le cycle III de l'école élémentaire (voir figure 2). Les autres groupes constituent des sources d'informations susceptibles de fournir des corrélations longitudinales en amont et en aval du cycle III.

Tableau 26 : Répartition des lecteurs par âge dans les groupes

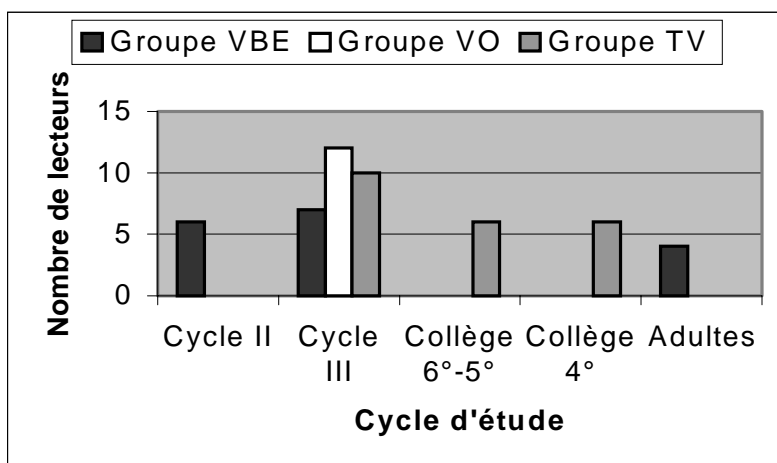
Groupes	VBE	VO	TV
6 ans	2		
7 ans	4		
8 ans	2	5	
9 ans	3	3	
10 ans	2	3	10
11 ans		1	4
12 ans			2
13 ans			1
14 ans			4
15 ans			1
23 ans	1		
39 ans	2		
50 ans	1		



<sup>84</sup> Variantes verBales puis Écrits.

<sup>85</sup> Variantes Orthographiques.

<sup>86</sup> Toutes Variantes.

**Figure 7 : Répartition des lecteurs selon le protocole et la situation dans le cursus scolaire**

### *L'enchaînement des situations au cours des entretiens*

#### Structure des entretiens du groupe VBE

Les entretiens VBE sont une suite de présentation d'écrits. Les lecteurs sont confrontés aux deux premières situations expérimentales décrites plus haut : la lecture des variantes verbales, puis la lecture des écrits complets. La distribution des écrits est aléatoire d'un lecteur à l'autre, de façon à éviter les effets d'écho<sup>87</sup> d'un écrit avec son suivant.

#### Structure des entretiens du groupe VO

Les lecteurs du groupe VO sont confrontés aux Variantes Orthographiques créées pour l'enquête. Ces entretiens sont plus courts que ceux du groupe VBE. Ils sont destinés à mesurer l'impact des variantes sur la lecture. Les V.O. y sont systématiquement présentées en premier. La distribution des différents écrits dans l'entretien est aléatoire.

<sup>87</sup> Au cours de l'enquête préliminaire, certains lecteurs établissaient un réseau de cohérence entre écrits juxtaposés. Cette tendance ne s'est plus manifestée au cours de l'enquête.

## Structure des entretiens du groupe TV

**Tableau 27 : Structure des entretiens du groupe TV**

Écrits	Situations		
Géant	Part verbale	Écrit complet	
Lacoste	Part verbale	Écrit complet	
Délisse	Part verbale	Écrit complet	
Mi[kro]climat	Part verbale	Écrit complet	
Kiabi	Part verbale	Écrit complet	Variante ortho. (= Ki habits)
Carrefour	Variante ortho. (= Karfour)	Part verbale	Écrit complet
Géant			Variante ortho. (=jéhan)
Phrases de l'enquête graphèmes	Verbal uniquement		

Les possibles effets d'écho ayant été éliminés (notamment par soustraction des écrits parasites), il était possible de recourir à un ordre identique de présentation des écrits pour tous les lecteurs du groupe. Le mode opératoire est décrit dans le tableau ci-dessus.

### Paramètres induits par l'ordre de présentation des écrits

Les écrits dont il a été déduit des variantes orthographiques ne sont pas présentés selon un protocole unique. Leur ordre de présentation génère des effets dans l'attitude des lecteurs. Ces paramètres doivent donc être pris en compte dans l'analyse.

La présentation dans l'ordre {Part verbale - Écrit complet} est un principe de base.

L'introduction de variantes orthographiques non attestées est une première perturbation. Ces variantes sont proposées à la lecture comme un écrit complet avec un contexte iconographique (logo, image, pictogramme...). Elles sont donc conçues comme une variante de l'écrit complet. L'ordre de présentation des variantes d'un même écrit diffère selon l'écrit. La motivation de cette différence tient essentiellement dans la volonté de ne pas induire de comportement répétitif chez le lecteur. Corrélativement, l'observation de la réaction des lecteurs à des formes non normées et non attestées, présentées avant ou après des formes normées et/ou attestées présente l'intérêt d'une mesure de la réaction du lecteur face à diverses formes dans diverses situations. L'ordre de présentation modifie en outre la force de la variation orthographique. Passer de "Kiabi" à "Qui habille" induit une force de variation décroissante, puisque l'on passe d'une forme non normée mais attestée à une forme normée mais non attestée en tant qu'enseigne. Il y a donc conflit de légitimité entre les deux formes, l'une apparaissant légitime au regard du vécu du lecteur, l'autre l'étant au regard de la norme orthographique. Ce conflit, selon qu'il est provoqué ou non chez le lecteur et selon les réponses qu'il y apporte, nous renseigne sur la compétence du lecteur et sur l'influence de ses représentations sur le traitement des graphies.



## *Application des protocoles*

### Population et lieux de recueil des données

Concernant les adultes, le choix des informateurs s'est fait sur la base de la connaissance des individus par l'enquêteur et sur leur rapport à l'institution scolaire. La présence d'informateurs adultes me semble nécessaire de façon à tenter d'établir des perspectives longitudinales. L'orientation didactique de la présente étude impliquait que l'enquête soit centrée sur les apprenants. Cette contradiction obligeait à un choix. D'autre part l'option d'une étude essentiellement qualitative permet de n'avoir qu'un faible nombre d'informateurs. La solution d'enquêter auprès d'adultes connus permet de ménager les deux principes (longitudinalité et qualité). Ces adultes font partie de mon entourage sans être des intimes. Ils ne sont pas membres de ma famille. Ils ont été choisis pour les rapports qu'ils entretiennent avec l'institution d'une part, et avec la langue écrite d'autre part. J'ai tenté de trouver des informateurs qui diffèrent soit dans leur vécu scolaire (niveau d'étude, réussite VS échec) mais aussi dans leur attitude vis à vis de l'école (éducation VS instruction). Le faible nombre d'informateurs (4) ne permet cependant pas d'offrir une palette très étendue. Cependant ils nous offrent des réactions variées (voir notamment le chapitre 4). Cet échantillon n'est en rien représentatif sur le plan socioprofessionnel. Seuls les deux critères énoncés ci-dessus ont guidé mon choix.

La population d'élèves qui a bien voulu se prêter au jeu de l'enquête est issue de trois établissements scolaires :

L'école élémentaire Jean Macé à Grenoble (38)

L'école élémentaire André Malraux à Vif (38)

Le collège Le Massegu à Vif (38)

Le seul critère retenu pour distinguer les lecteurs est l'âge. D'une part, parce que, outre le sexe et l'appartenance à un établissement, il constitue le seul repère véritablement objectif. D'autre part, parce que les autres repères objectifs (sexe et géographie) ne sont pas pertinents *a priori* dans l'apprentissage de l'orthographe. L'établissement d'une stratigraphie sociale de la compétence orthographique est envisageable mais l'ampleur d'une telle tâche dépasse grandement le cadre de cette étude. Les établissements ont donc été choisis pour leur caractère ordinaire. Ils n'appartiennent pas au réseau d'éducation prioritaire du Ministère de l'Éducation Nationale, ils ne sont pas situés dans des quartiers socialement favorisés ou défavorisés, ils ne développent pas de projets éducatifs expérimentaux.

Les élèves issus de l'école J. Macé fréquentent les classes de CE1-CE2 ou CM1-CM2 (cours doubles). Les élèves issus de l'école Malraux fréquentent tous la classe de CM2 (cours simple). Les élèves du collège Le Massegu sont issus de diverses classes (6<sup>ème</sup> à 4<sup>ème</sup>). Tous les informateurs sont volontaires, et le recueil des données a été effectué dans les établissements pendant le temps scolaire. Aucun choix ni aucun test de compétence préliminaire n'a été effectué, ce qui garantit *a priori* l'hétérogénéité de la population. On pourrait cependant redouter l'absence dans la population de lecteurs en grande difficulté d'apprentissage. Ce n'est cependant pas le cas. Certains lecteurs ayant des difficultés à oraliser correctement la part verbale des écrits<sup>88</sup> se sont proposés pour répondre à l'enquête. L'ensemble de la population de lecteurs qui ont répondu à l'enquête est donc à la fois variée et homogène. Variée, car les performances des uns et des autres le sont aussi. Variée encore, dans la mesure où les lecteurs représentent des classes ordinaires où l'hétérogénéité est le lot du quotidien scolaire. Ils sont cependant issus de groupes d'élèves restreints dont les origines scolaires présentent des similitudes. La population est homogène par la nature des conditions d'enseignement qui sans toutefois être identiques (est ce possible ?) sont similaires.

<sup>88</sup> Ce qui dénote une difficulté majeure dans l'apprentissage de la lecture.

## L'application des protocoles dans les établissements

Les trois protocoles n'ont pas été appliqués dans tous les établissements. Le tableau ci-dessous présente les lieux d'application des divers protocoles. Cette répartition sépare les protocoles. L'école J.Macé a de fait servi de lieu de mise au point du protocole final «Toutes Variantes». Les résultats obtenus ne diffèrent cependant pas fondamentalement d'un protocole à l'autre et par conséquent d'un établissement à l'autre. Le changement de protocole aurait pu bouleversé les comportements interprétatifs des lecteurs. Cela n'a pas eu lieu. Les interprétations d'un même écrit restent cohérentes d'un protocole à l'autre y compris dans la lecture des variantes orthographiques qui, si elle éclaire différemment l'interprétation des écrits, n'en modifie pas le sens construit. Plus généralement, le spectre des sens construits pour un écrit est le même d'un protocole à l'autre. Le changement de protocole en présentant des situations différentes a, en revanche, permis le recueil de données plus variées sur le comportement interprétatif des lecteurs.

**Tableau 28 : Application des protocoles selon les établissements scolaires**

	Niveau scolaire	VBE	VO	TV
<b>J. Macé</b>	Cycle II Cycle III	X	X	
<b>A. Malraux</b>	Cycle III			X
<b>Le Massegu</b>	Collège			X

Ce constat est plutôt rassurant quant à la cohérence d'ensemble des verbalisations recueillies, qui sans toutefois pouvoir être totalement fondu en un seul corpus va être unifié sur le plan des analyses. Les lecteurs ne traitent pas tous les mêmes écrits mais il semble que les comportements soient relativement indépendants des écrits lus. C'est le propre de la compétence que de s'adapter à ce qu'il faut lire. Sans cela, la compétence n'existe pas, ou pas encore. Le recueil de données permet donc en première analyse de pouvoir mener des investigations. Cependant, ces investigations tiendront compte de la nature de ce qui est lu, car si les comportements paraissent globalement identiques, ils diffèrent dans le détail.

## *Guide d'entretien*

### Type d'entretien

La manière dont les entretiens ont été menés cherche à déclencher une compréhension de l'écrit, peu importe qu'elle soit juste ou fautive en regard du sens commun que l'on peut attribuer à l'écrit ou d'une analyse sémantique experte. Au-delà de cette compréhension, l'entretien vise à faire expliciter au lecteur le processus même de sa compréhension. L'ensemble des paroles proférées par le lecteur à la demande de l'enquêteur est constitué de verbalisations dont la nature diffère selon la demande formulée par l'enquêteur. Pour obtenir des informations sur le mécanisme strictement interne de la compréhension<sup>89</sup>, l'entretien doit amener le lecteur à expliciter les mécanismes de son action mentale, donc à rendre explicites, des fonctionnements partiellement ou totalement implicites. «L'action est une connaissance autonome» (Piaget, 1974, cité par Vermersch, 1996). «Elle est pour une bonne part opaque à celui-là même qui la met en œuvre de façon adaptée. En effet, il n'est pas nécessaire de savoir que je sais faire pour savoir le faire. Autrement dit une bonne partie de l'action relève du niveau de la conscience pré-réfléchie (ou irréfléchie). Par nature, l'action est donc largement

<sup>89</sup> Voir dans le chapitre suivant le débat posé entre comprendre et interpréter.

non conscientisée et sa description va inmanquablement rencontrer l'obstacle de l'implicite» (Sartre, 1936, cité par Vermersch 1996). La difficulté à verbaliser l'implicite est d'autant plus importante que la compétence du lecteur est limitée. L'expert produira des analyses, qui sans pour autant être absolument pertinentes, seront vraisemblablement marquées par des raisonnements plus élaborés. «L'expression est [...] considérée comme indice du type d'activité cognitive» (Vermersch, 1996). Si l'on tient pour vraie la nature essentiellement langagière des raisonnements (Robert, 1998), ceux-ci vont imposer leurs structures aux verbalisations. «Ce qui est recherché dans le raisonnement d'explicitation, c'est que le sujet soit dans une position de parole incarnée, en évocation vivace de sa propre action de manière à ce qu'il ne verbalise pas sa théorie sur la façon dont il procède, ni qu'il nous donne une recette générale, ou un discours schématique, mais bien la description de l'action effectivement mise en œuvre dans une occasion singulière» (Vermersch, 1996). S'agissant d'orthographe ou de tout autre système sémiographique vont apparaître dans les verbalisations des systèmes de relations entre des signifiants graphiques et les signifiés qui leur seront attribués par le lecteur qui sont les traces des procédures interprétatives qu'utilise le lecteur. Le référent de la verbalisation n'est plus alors le signe lu mais le signifié ou le signifiant de ce signe. Dès lors, la verbalisation change de nature. De l'expression du sens construit, elle devient une explication sur la construction de ce sens, c'est-à-dire métacognitive et/ou métalinguistique. La diversité de la nature des verbalisations prend aussi ses origines dans les éléments de l'écrit jugés pertinents par le lecteur. Selon que le raisonnement prendra pour prémisses une graphie, un graphème ou un élément plastique, la conclusion qui en sera inférée différera. Enfin, le type même du raisonnement est aussi un facteur de diversité<sup>90</sup>.

Les facteurs de variation qui agissent sur les verbalisations sont donc :

- La nature du questionnement formulé par l'enquêteur.
- L'écrit lu.
- Le raisonnement développé par le lecteur.
- Les indices jugés pertinents par le lecteur.

Les deux derniers facteurs relèvent de l'analyse des corpus et ne sont pas traités dans ce chapitre. La description des protocoles de recueil des données a, je l'espère, éclairé le second facteur. Il reste à évoquer la problématique du questionnement formulé par l'enquêteur, c'est-à-dire le guide d'entretien. Avant de développer ce point, il est indispensable de résoudre la problématique qui lie une forme d'entretien plutôt directive et le sujet de l'étude.

### Norme et entretien

Le type d'entretien choisi est donc l'entretien d'explicitation. Ce choix comporte quelques écueils que le guide d'entretien doit permettre d'éviter. La première difficulté réside dans le sujet même de l'étude, à savoir l'orthographe. Interpeller des usagers à propos d'écrits variés orthographiquement, c'est flirter avec la norme et son corrélat, la stigmatisation de l'auteur de la variation. Si le type d'entretien que j'ai mené est plutôt directif, c'est par contraste avec les techniques d'entretien non-directif ou semi-directif utilisées par ailleurs. La formule de l'entretien semi-directif «incite la personne à raconter une expérience et à exprimer ses sentiments, c'est-à-dire à produire des représentations de faits et d'opinions, et l'amène à s'interroger, réfléchir sur ce qu'elle dit, à évaluer l'intérêt dans le regard de l'interviewer, le questionner, explorer et scruter son rapport personnel aux thèmes qui lui sont proposés. Tout discours conscient a la double caractéristique de représenter des événements, des pensées et de se réfléchir lui-même» (Blanchet, 1985). L'entretien semi-directif est construit autour de thèmes porteurs qui sont le sujet de la recherche. En matière de construction du sens, les

<sup>90</sup> Pour plus de détail voir le chapitre suivant.

thèmes sont d'abord imposés par les écrits, puis par l'enquêteur, car le but n'est pas de faire produire des discours sur les référents des écrits mais sur les écrits eux-mêmes en tant que signes adressés aux lecteurs et sur les signes construits par le lecteur dans son interprétation de l'écrit. Dans l'entretien semi-directif l'enquêteur pose la dominante et l'informateur choisit le mode de développement. «Formuler une question peut avoir un autre objectif que d'obtenir une réponse, [dans l'entretien d'explicitation] elle a pour objectif d'induire une activité cognitive particulière» (Vermersch, 1996). La recherche d'explicitation oriente l'informateur vers une formulation verbale de son action. Les opinions de l'informateur, ses représentations (que l'entretien semi-directif pourrait faire émerger) passent donc au second plan de l'entretien. Si elles restent influentes sur le déroulement de l'action, elles ne sont pas le thème de l'entretien. De façon que l'entretien ne dérive pas vers les représentations sociales, l'enquêteur ne peut qu'orienter le déroulement de l'entretien. Le guide n'est donc pas thématique, mais pragmatique.

L'entretien est une interaction entre l'enquêteur et le lecteur. Quel que soit le sujet de l'entretien, il est souhaitable que l'enquêteur n'influe pas sur les réponses du lecteur. Or une enquête dont le sujet est l'orthographe, ouvre quelques chausse-trappes devant l'enquêteur... L'orthographe est une norme ressentie comme telle par ses usagers. Le but des entretiens est de faire verbaliser au lecteur ce qu'il utilise de l'orthographe dans sa lecture. Si le débat dévie sur l'orthographe et sa normalisation, le but n'est pas atteint. Or un questionnement un peu poussé sur des variations orthographiques conduit nécessairement le questionné vers des réponses plus normatives au fur et à mesure que son argumentation s'amenuise. En dernière instance le recours au «parce que c'est comme ça et pas autrement», est une garantie *quasi* absolue de clôture de la discussion qui s'avère de plus en plus dérangeante. Il est important que les entretiens ne dérivent pas dans ce sens. D'autre part, l'école est le lieu d'apprentissage de cette norme, les entretiens se déroulent à l'école, sous la caution des enseignants responsables des enfants. La norme existe et doit être prise en compte aussi bien dans ces représentations chez les enfants que dans ses applications pratiques, mais il n'est pas souhaitable de laisser ses effets masquer la compétence des enfants. Pour cela des précautions sont nécessaires et espérons-le suffisantes :

- La présentation de l'entretien aux lecteurs ne fait jamais mention de l'orthographe, mais à la lecture.
- Autant que faire se peut, le mot orthographe n'est pas prononcé.
- Le thème de la norme orthographique n'est abordé directement que sous deux conditions :
  - C'est le lecteur qui l'a introduit.
  - Il est nécessaire pour relancer le débat autour d'une graphie.
- Le thème de la norme orthographique ne doit pas être abordé avec des lecteurs dont l'assurance semble fragile du point de vue de la construction du sens. La norme est un refuge confortable pour échapper aux problèmes cognitifs. Si une telle attitude est compréhensible, voire légitime, il convient de ne pas la provoquer par un questionnement trop orienté.

### Guide d'entretien

Le guide d'entretien pour l'enquête Écrits est extrêmement simple. Il est composé d'une séquence interrogative. Au sein de cette séquence le même type de questionnement est réitéré pour chaque document proposé à la lecture.

1. La première demande porte sur la verbalisation du sens de ce qui est lu.
2. Les demandes suivantes réclament une explicitation du sens verbalisé.
3. Si le lecteur a répondu à la seconde demande et selon ses réponses, il lui est demandé de préciser la démarche qu'il suit pour fournir cette réponse. A ce stade l'enquêteur oriente l'échange sur les indices utilisés par le lecteur.

Concernant l'enquête graphèmes, le guide d'entretien est réduit à une seule demande : *Que veut dire cette lettre ?* et les relances sont en général absentes, sauf incompréhension de la part de l'enquêteur. Les quelques relances qui ont été faites portent en général sur des lexèmes métalinguistiques utilisés par le lecteur, à qui il est demandé une explicitation du terme.

### L'entretien, une situation didactique ordinaire ?

A l'école, l'écrit vient au lecteur et l'apprentissage consiste à décoder outre le message, la situation dans laquelle cet écrit peut être perçu. L'école modifie donc l'ancrage de l'écrit et propose aux élèves, nos lecteurs, des situations de lecture spécifique, où nombre d'écrits ne sont plus lus dans leur situation d'origine. Ce que l'on fait lire aux élèves n'est plus un écrit mais sa reproduction. Il faut alors résoudre le problème d'une double énonciation, l'une est réalisée dans l'écrit, l'autre dans la situation de sa reproduction. Les entretiens reproduisent donc partiellement une situation particulière de lecture en classe<sup>91</sup>. La situation d'apprentissage en classe est faite d'interactions complexes où le verbal, le non verbal, l'écrit, l'oral, le statut et le rôle des interlocuteurs sont à prendre en compte. La situation que propose l'entretien individuel se réduit à imiter la situation didactique de lecture qu'on trouve dans les classes et à la limiter à un échange entre un maître et un élève. Cet entretien se déroule comme une leçon de lecture qu'on pourrait qualifier de traditionnelle, c'est-à-dire une lecture suivie de questions. Ce schéma d'entretien correspond à un stéréotype de pratique pédagogique que les élèves ont parfaitement intégré. D'autre part l'entretien est désormais considéré comme un outil didactique. «L'effort d'explicitation auquel conduit l'entretien dirigé trouve sa réalisation au cours de l'interaction verbale elle-même. C'est en effet dans et à travers l'entretien qu'enseignants et enseignés peuvent trouver les mots qui leur permettent d'analyser les situations dans lesquelles ils sont engagés. [Par ailleurs], la constitution des objets discursifs accroît la part de réflexivité tant du côté enseignant que du côté enseigné; elle oblige à s'interroger sur les démarches et les finalités mises en œuvre : les objets discursifs construits interrogent les objets d'enseignement. Ils donnent les moyens d'une rétroaction, d'une élaboration de ce qui est donné à savoir ou à faire, dans une situation didactique donnée» (Dabène - Grossmann, 1996). L'entretien est donc un outil d'investigation didactique. Est-il un mime de la situation d'enseignement apprentissage qu'est la classe ? A cette question la réponse est double. Positive d'une part, car au cours des entretiens et des analyses qui ont été menées sur les transcriptions, j'ai retrouvé les réactions des élèves dont j'ai eu la responsabilité dans les classes. Négative aussi cependant, car ce n'est somme toute qu'un jeu entre un adulte et un enfant qui s'amuse à faire comme si on était en classe :

- Les statuts des interlocuteurs ne sont pas identiques à ceux qu'ils auraient en classe. L'entretien maître - élève se fait toujours sous l'épée de Damoclès de la possible évaluation de l'apprenti par le maître. Dans le rapport enquêteur - informateur, la pression de l'institution scolaire disparaît.
- La pression sociale qu'exercent les autres enfants sur le lecteur disparaît, elle aussi, le jugement du lecteur par ses pairs étant une censure puissante.

Ce second point joue cependant en faveur de l'entretien individuel. Le mime de la situation scolaire d'un élève dans son établissement avec un adulte identifié comme enseignant mais qui n'est pas LE maître ou LE professeur, l'absence de la pression sociale, tendent à détendre les relations enquêteur - informateur. Cette détente ne peut qu'être favorable sur le plan de l'expression des capacités cognitives qu'on libère des tâches parasites de gestion de l'environnement social. Dans un cadre plus favorable la compétence des lecteurs devrait s'exprimer à plein régime. Les capacités interprétatives des lecteurs vont alors être jaugées à

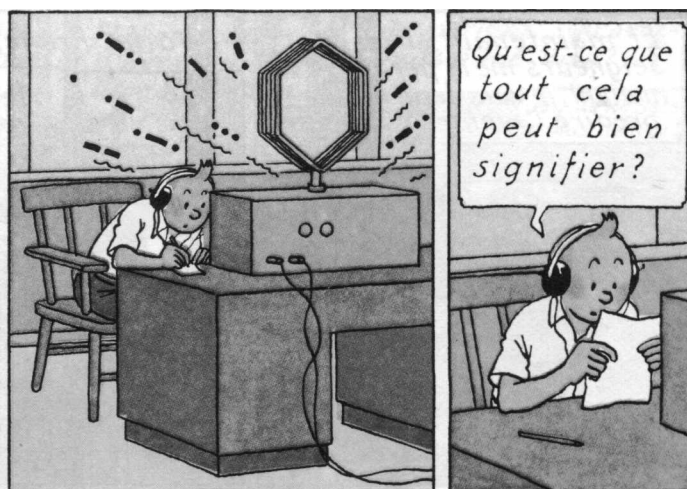
<sup>91</sup> La situation n'est pas complètement identique puisque, lors de l'entretien, l'adulte est seul avec l'enfant. Cette situation se réalise parfois dans la classe mais dire le principal vecteur d'apprentissage reste l'échange collectif, que soutiennent de nombreuses formes d'échanges individuels.

un niveau représentatif des capacités réelles, ce que ne permet pas toujours l'observation des activités collectives, particulièrement pour les élèves qui éprouvent certaines difficultés d'apprentissage. Cette étude est donc didactique mais ne renseignera pas sur la situation d'enseignement - apprentissage, mais sur l'un des pôles du triangle didactique, à savoir l'apprenant.

---

## Chapitre 3 - Interpréter

---



Hergé 1946

L'étude du sens construit en lecture sur la base d'informations orthographiques ne peut faire l'économie d'une observation du processus de cette construction. Le sens en lui-même n'a d'intérêt pour cette recherche que rapporté à la démarche mentale qui a pu lui donner naissance. L'évaluation de la lecture, tant dans la recherche en Sciences du Langage que dans les cours de français à l'école, se heurte à un double obstacle : observer le produit de la lecture, et observer l'élaboration de ce produit. Ce chapitre tente d'apporter des réponses à cette double problématique en ne l'envisageant que sous l'aspect de la réception de l'orthographe<sup>92</sup>. En se plaçant comme observateur de la lecture d'autrui, on ne parvient qu'à saisir le produit de la lecture et quand le produit est accessible, le processus est achevé. C'est dans la perspective d'une étude des processus de construction du sens au travers du produit de la lecture que se situe cette étude. Cependant elle ne prétend pas décrire le fonctionnement de la boîte noire que constitue à mes yeux le cerveau du lecteur. Les contrastes observables dans les productions verbales des lecteurs rendent compte de la diversité des processus mentaux. Ce n'est donc pas tant le processus qui est visé que son résultat, c'est-à-dire le sens construit, qui, en tant que produit de la lecture, se matérialise dans les paroles des lecteurs dont l'analyse permet de leur donner un statut logique et un contenu sémantique. La comparaison de ces paroles entre elles permet de construire une évaluation empirique de la lecture de l'orthographe.

### Comprendre et interpréter

Faire la distinction entre les deux termes «comprendre» et «interpréter», c'est donner un statut différent aux paroles des lecteurs que j'ai interrogés. Selon que ces paroles seront compréhension de ce qui est lu ou interprétation, leur valeur sera différente pour l'analyse qui en sera faite. Il me semble donc essentiel de clarifier ce point, et tout au moins de prendre position vis-à-vis d'un débat déjà ancien.

Une série d'oppositions entre comprendre et interpréter met en exergue la difficulté à décrire les processus de construction du sens, et donc d'évaluer chez les lecteurs la capacité à

---

<sup>92</sup> L'interprétation de la part visuelle des écrits sera étudiée ultérieurement.

construire le sens d'un message écrit. La production d'un message écrit laisse une trace matérielle qui facilite l'évaluation de son scripteur. Pour la lecture il n'en est rien. La lecture n'est pas censée produire un objet matériel, hormis une éventuelle réponse au message lu. Le lecteur devient alors scripteur. Toute la difficulté à évaluer la compétence de lecture est là. Que faire produire aux lecteurs pour s'assurer de la bonne compréhension d'un écrit ? Quels produits la lecture fabrique-t-elle, qui permettent d'évaluer la compétence du lecteur ? Le débat autour de comprendre et interpréter repose sur cette interrogation. Cerner la problématique que posent les deux termes, c'est avancer un peu dans l'évaluation des compétences des lecteurs.

### ***Comprendre ou interpréter***

Comprendre, d'après le dictionnaire (Le Robert, 1998), c'est saisir intuitivement l'essence de quelque chose. Comprendre serait un mécanisme plus ou moins inconscient (intuitif) qui permettrait l'accès à la nature de l'objet perçu. L'essence de cet objet c'est en fait son appartenance à une ou plusieurs catégories cognitives. Donc, comprendre c'est opérer un classement cognitif. De manière plus restreinte, dans un cadre scolaire, Vandendorpe (1992) indique que «l'opération de compréhension implique la saisie d'un sens déterminé et commun aux divers interlocuteurs : elle est soumission à des normes». La compréhension est une activité dont le produit est normé et qui assure une base commune de sens entre tous les usagers. «La compréhension se présente comme un impératif univoque, qui s'utilise normalement au singulier. Comme l'indique son étymologie (comprendre signifie «prendre ensemble»), la compréhension possède un caractère fondamentalement totalisant, voire totalitaire» (Ibid.). La compréhension implique la mise en relation très étroite d'une forme matérielle (le signifiant) avec une signification (le signifié). Elle est une opération qui agit en langue. En situation scolaire, comprendre c'est paraphraser le texte. Dans ce contexte particulier, la part du lecteur est minimisée. La recherche d'un sens premier s'apparente à la recherche de la bonne réponse (Reuter, 1992). Cette position fort proche de celle exposée par Vandendorpe, implique l'existence d'un sens normé. La compréhension permettrait donc l'accès à un signifié conventionnel. Elle serait le processus d'accès à une forme de dictionnaire intériorisé. Or il existe deux types de signifiés pour des signifiants identiques. Le «signifié conventionnel» peut ne pas être adéquat dans le contexte d'apparition du signifiant. Se substitue alors au signifié conventionnel un «signifié situationnel» (Eco, 1993). Cette diversité du sens impose un choix au lecteur.

Concernant «interpréter», la définition du Robert (1998) met en valeur deux éléments importants : le locuteur qui propose, le sens qui intègre le contexte. Interpréter c'est tenir compte de la situation d'apparition. Ainsi se dessine la hiérarchie entre comprendre et interpréter. Les deux termes se séparent sur l'acte cognitif que chacun représente et sur la nature sémantique de l'objet produit (et donc sur la nature du processus que cela implique). «L'interprétation, [...], apparaît comme une activité négociée dans un rapport d'égalité entre divers locuteurs» (Vandendorpe, 1992). L'interprétation est par conséquent un fait de langage. Elle est le fruit d'une interlocution. La construction du sens est alors une activité négociée. «Plusieurs interprétations peuvent ainsi s'exclure mutuellement sans que l'une soit nécessairement meilleure que les autres» (Ibid.). Dans cette acception cependant l'interprétation n'existe qu'en cas de rupture de l'intercompréhension. «L'interprétation entre en jeu lorsque la compréhension se trouve en défaut» (Ibid.).

En situation scolaire, interpréter c'est organiser les données du texte dans le but d'une explicitation du sens. L'interprétation est alors une argumentation dans le but de valider sa compréhension auprès de l'enseignant ou des autres élèves. L'intérêt de la démonstration de Reuter (1992) réside dans la différence de nature qu'il voit dans la forme discursive de la compréhension et de l'interprétation. La compréhension conserve le type de discours de l'écrit



lu (un récit reste un récit). L'interprétation quant à elle, modifie le type de discours. Elle est une inférence métalinguistique dont la forme est essentiellement argumentative. «Ce travail d'explicitation de la compréhension est aussi une forme d'interprétation, dans la mesure où le sujet cherche à rendre objectivables les divers éléments d'une opération que sa globalité rendait obscure et, en ce sens, on peut comprendre que certains théoriciens aient placé cette opération à un degré supérieur à celui de la «simple» compréhension» (Vandendorpe, 1992). Compréhension et interprétation sont les deux moments d'un même processus pédagogique où l'interprétation vise à objectiver la compréhension. Interprétation et compréhension sont toutes deux des verbalisations du sens du texte. Cette conception du texte et de l'accès au sens qu'il véhicule est liée à une «métaphysique de la vérité» (Barthes, 1998). Cette forme de normalisation du sens des textes, si elle est utile à l'acte pédagogique, n'en reflète pas nécessairement la réalité des opérations cognitives sous-jacentes. Celle-ci se réfère néanmoins (plus ou moins directement) à une conception du comprendre / interpréter où il y a dépendance d'une opération par rapport à l'autre. L'une ne se développe que si la première échoue. Que les deux opérations soient dépendantes l'une de l'autre, cela semble faire l'unanimité. La nature de la relation de dépendance, en revanche, est interprétée (si j'ose dire) de manière divergente.

Au-delà des mots utilisés pour décrire le processus de construction du sens, l'opposition comprendre / interpréter permet de construire trois oppositions :

	<b>Comprendre</b>	<b>Interpréter</b>
<b>Sémantique</b>	Conventionnel	Situationnel
<b>Social</b>	Norme	Variation
<b>Pédagogique</b>	Paraphrase	Explicitation

Cette première description très statique se complète par deux autres plus dynamiques.

### ***Comprendre et interpréter***

Les deux concepts intègrent chez Ricœur une même dynamique tout en restant distincts. Ricœur considère que l'interprétation est le résultat du processus de compréhension. Pour lui, «expliquer et comprendre ne constitueraient pas les pôles d'un rapport d'exclusion, mais les moments relatifs d'un processus complexe qu'on peut appeler interprétation » (Ricœur, 1986). L'interprétation est le travail de la pensée qui consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent. Il y a interprétation quand il y a sens multiples. Par contraste la compréhension intervient pour un sens univoque (Ibid.). L'interprétation est mobilisée pour expliquer la compréhension. Cette mobilisation est similaire au second moment pédagogique décrit par Reuter. L'interprétation est un acte cognitif au même titre que la compréhension, mais la nature des unités traitées est différente. Les conceptions précédemment exprimées sont unifiées dans un même processus. Les deux actes interviennent cependant dans un certain ordre chronologique, la compréhension précédant l'explication.

Chez Gadamer, l'intégration de la compréhension et de l'interprétation est totale : «l'acte de comprendre, renferme toujours une interprétation» (Gadamer, 1996). L'interprétation en tant que forme pédagogique est rejetée (Ibid.) au profit d'une expression directe du sens.

«L'interprétation est la forme explicite de la compréhension» (Vandendorpe, 1992).

«Comprendre par la lecture, ce n'est pas répéter quelque chose de passé, mais participer à un sens présent » (Gadamer, 1996). L'interprétation «est l'opération même de la compréhension, qui ne s'accomplit que dans le caractère tout à fait explicite de l'interprétation dans le langage qu'il s'agisse [des destinataires du message ou] de l'interprète lui-même» (Ibid.). La compréhension n'est pas un produit de la lecture mais une activité cognitive qui est efficace dès lors que l'on traite du sens quel que soit le mode d'expression choisi. Celle-ci s'actualise

dans une verbalisation qui est l'interprétation. De fait, il n'y aurait pas de compréhension sans verbalisation de celle-ci. L'interprétation est le produit verbal de la lecture.

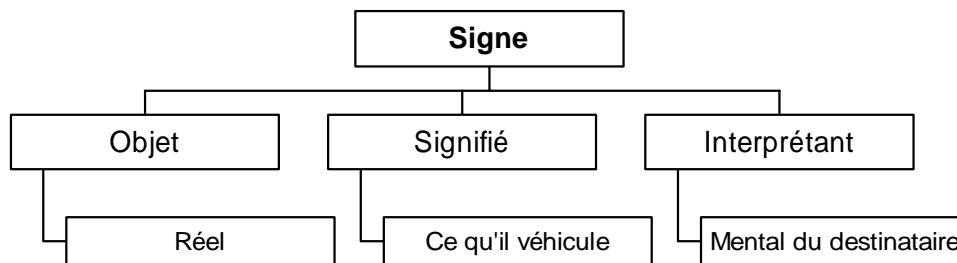
Il peut paraître spécieux d'adopter la position de Gadamer, alors que les définitions précédentes sont recevables. Rejeter la compréhension dans le domaine des opérations cognitives présente, sur le plan des analyses, l'avantage d'unifier le corpus recueilli : les verbalisations recueillies sont toutes des interprétations. Ces interprétations sont de natures différentes dans la mesure où le processus de compréhension peut varier d'un individu à l'autre et ne pas s'appuyer sur les mêmes indices. Cela évite en outre l'écueil de l'évaluation *a priori*, qui consiste à trier les lecteurs en deux groupes, ceux qui n'auraient qu'une compréhension littérale et ceux qui accèderaient à une interprétation littéraire (pour les écrits) ou savante (pour les graphèmes).

### ***Interpréter : aspect sémiologique***

Si la compréhension est un acte cognitif interne et complexe, on peut cependant tenter d'en retrouver les étapes au travers des diverses interprétations que le lecteur construit. Eco s'appuyant sur Peirce a tenté de présenter ce processus. On verra, après un bref rappel théorique, que ce processus de compréhension laisse parfois quelques traces observables dans les verbalisations du lecteur.

Un message écrit recèle en lui un noyau sémantique dont il est le développement. «Le sémème doit apparaître comme un texte virtuel, et un texte n'est autre que l'expansion d'un sémème» (Eco, 1979). Le sémème, «unité de signification liée à un certain contexte ou à une certaine situation de discours» (Ducrot - Todorov, 1972), est la base d'orientation de la construction de ce discours. Le texte est donc un signe. «Un signe est pour quelque chose à l'égard de l'idée qu'il produit ou modifie... Ce pour quoi il est, est appelé son objet, ce qu'il véhicule, son signifié et l'idée à laquelle il donne naissance, son interprétant» (Eco, 1979).

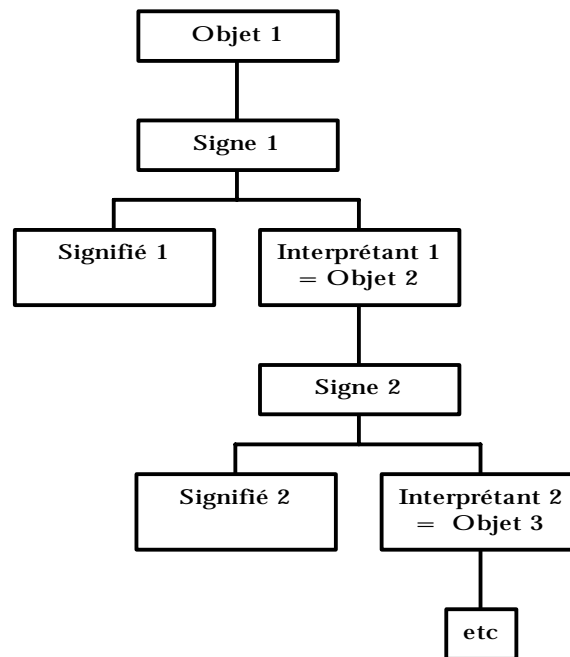
**Figure 8 : Le signe d'après Peirce**



Un signe «s'adresse à quelqu'un c'est-à-dire crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe plus développé. Ce signe qu'il crée, [...] s'appelle l'interprétant du premier signe, [qui] tient lieu d'objet» (Ibid.) à ce nouveau signe. Cette définition du signe suggère une approche dynamique de la signification que l'on peut représenter par la Figure 9 : Chaîne d'interprétation d'un signe.

Le signe s'organise dans une chaîne plus ou moins complexe de signification qui permet à un objet de générer une définition encyclopédique : le signe est «génératif» au niveau sémantique. Une chaîne de représentations potentielles va de l'objet original (voir originel) vers une ou plusieurs interprétations possibles de cet objet. Une loi lie le signifié et la représentation : «comprendre un signe, c'est apprendre ce qu'il faut faire dans une situation concrète où l'on puisse obtenir l'expérience perceptive de l'objet auquel le signe se réfère» (Ibid.). Le signe est une dynamique.

**Figure 9 : Chaîne d'interprétation d'un signe**



Il y a un signe dans le signe. Le signe en inclut un autre : l'objet de réel, devient mental ; il y a corrélation entre objet et signe. La représentation faite ci-dessus du signe, est orientée. L'objet matériel et ce qu'il véhicule (signifié) sont actualisés dans l'esprit du "lecteur" dans l'interprétant. Celui-ci, première construction sémiotique, devient alors l'objet d'un second signe dont le signifié est différent de celui de l'objet original puisqu'il est constitué d'une première interprétation. De proche en proche, le lecteur reconstruit tous les éléments de la situation nécessaires à la compréhension du signe initial. Cette construction, représentée linéairement, peut être arborescente et générer ainsi une définition encyclopédique de l'objet. On peut adresser une première critique à l'aspect mental de l'interprétant qui on l'a vu plus haut, est d'essence langagière. Faut-il voir dans cet objet mental, la simple virtualité de l'interprétation en gestation qui n'est donc pas encore exprimée ? Ce sera mon hypothèse et je vois dans l'interprétant le germe de la construction langagière qui, au final sera l'interprétation. Pour étayer cette hypothèse, je me référerai à l'extrait d'un des entretiens du corpus.

*136 L16 (23 ans) § regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire ah oui là on peut ça peut se lire enfin regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire en fait donc c'est des gens qui surement jouent au tennis maintenant si quelqu'un m'écoute il est pas forcé de comprendre que je parle de tennis il peut penser que j'ai pris les chaussettes dans les chaussures*

Cette verbalisation contient plusieurs interprétants du signe original. La déconstruction de la verbalisation les mettra en relief :

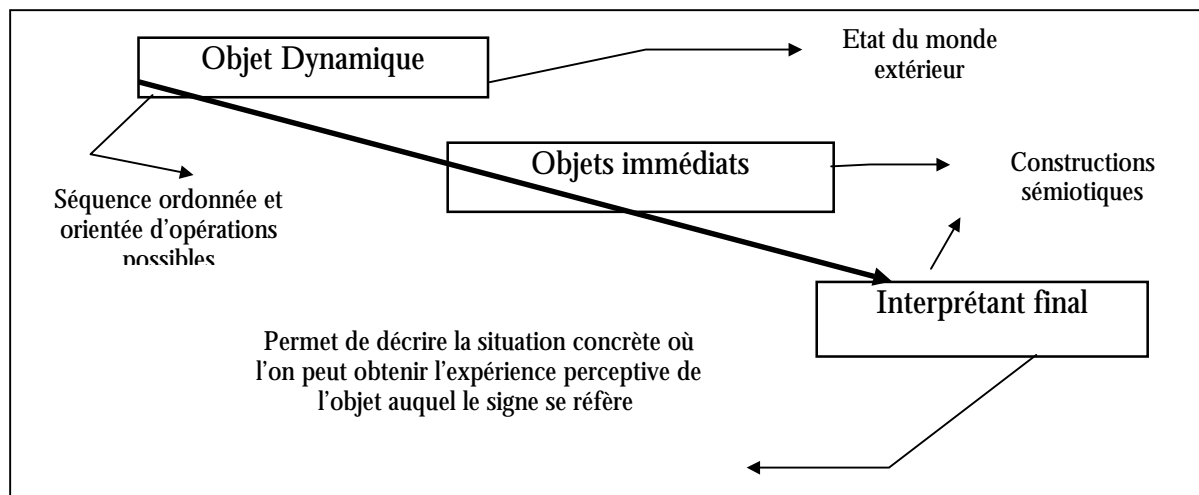
- Signe original :  
«Regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire»
- Le premier interprétant est un rappel de l'énoncé écrit, une lecture à haute voix :  
*regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire*
- Ce rappel est réitéré, puis un second interprétant émerge, qui formule une hypothèse:  
*donc c'est des gens qui surement jouent au tennis*
- L'inférence est basée sur les graphies de mots (il y a un calembour orthographique). Elle induit une explication métalinguistique sur l'ambiguïté homophonique :  
*maintenant si quelqu'un m'écoute il est pas forcé de comprendre que je parle de tennis*
- Enfin un quatrième interprétant, formule ce que Guiraud nomme le ludé, l'énoncé masqué par le jeu de mots :  
*j'ai pris les chaussettes dans les chaussures*

- La progression enfin d'un interprétant vers l'autre se manifeste par des connecteurs logiques : *enfin, donc, maintenant*, et par la modalité de la possibilité (*peut*) qui ouvre des hypothèses.

L'interprétation est un algorithme logique qui lie entre eux les divers interprétants. Ceux-ci sont de nature langagière et peuvent être évalués. Cependant l'objet support du signe, livré à l'interprétation, n'est pas nécessairement partie intégrante du monde extérieur, il peut en être une représentation. Si cet objet est une construction sémiotique du destinataire à l'intention du destinataire, ce dernier devra reconstruire la chaîne d'opérations entre l'objet dynamique qui reflète l'état du monde extérieur et l'objet immédiat soumis à interprétation (ce que fait L16). La communication sera réussie quand le destinataire, grâce aux indices placés dans le signe intermédiaire (objet immédiat) et/ou à l'aide de sa connaissance du monde, aura reconstruit la situation dans laquelle on peut obtenir l'expérience perceptive de l'objet dynamique (Eco, Ibid).

La réussite de la communication tient à la construction du signe par le destinataire. Le signe doit contenir les éléments susceptibles d'alimenter les interprétations successives du lecteur dans sa reconstruction de la réalité que le signe est censé déclencher. Si des objets complexes tels que textes, livres, œuvres d'art accèdent sans discussion possible au statut de signe, qu'en est-il d'objets plus élémentaires tels les lettres ?

**Figure 10 : Chaîne interprétative depuis un objet du monde réel vers l'interprétation finale de l'objet.**



L'interprétation se construit par degrés successifs sur l'axe interprétatif<sup>93</sup>. La nature de l'interprétant construit, sa position vis-à-vis de l'objet dynamique et de l'interprétant final, conditionne la nature de l'interprétation construite. Ces natures différentes et le degré d'élaboration de l'interprétation posent la question de la problématique évaluation de la lecture.

### *Évaluation de la lecture*

Le corpus qu'il faut analyser ici est hétérogène. La nature variable des écrits à lire (FRO, écrits complets, graphèmes en contexte) génère une variation intrinsèque au protocole de recueil des données. Mais la tâche à accomplir reste identique. Le lecteur doit livrer une interprétation de ce qu'il a lu. Un mode commun d'analyse peut donc être envisagé pour l'ensemble du corpus, chaque part du corpus livrant des résultats spécifiques. Il est emprunté

<sup>93</sup> De l'objet immédiat à l'interprétant final.

et adapté d'un modèle d'évaluation de la lecture mis au point pour des écrits littéraires ou documentaires.

Si l'on pose la thèse de Gadamer en axiome du raisonnement, la compréhension qui met en relation un signe et un sens est un processus de base inaccessible directement. En effet, l'accès à la signification construite par le sujet n'est accessible que par la médiation d'un système de signes, identiques ou différents, du signe compris. Les verbalisations du sens, paroles de lecteur, recueillies à propos d'une lecture, sont des interprétations. Elles seront les traces audibles du processus de compréhension qui ne saurait se mener de manière univoque chez tous les lecteurs. Les résultats du processus de compréhension, rendus lisible par le protocole de recueil des données, offrent une lecture possible de la compétence des lecteurs. En situation d'entretien directif ou semi-directif, demander au lecteur une verbalisation du sens qu'il a construit, nécessite une analyse qualitative postérieure qui se situe dans un cadre précis. L'intérêt et la justification d'une telle approche résident dans l'observation des possibles échecs de la lecture. Il n'est nullement impossible de produire une interprétation d'un signe alors qu'on n'y a manifestement rien compris. Par rien compris, j'exprime le fait que le sens partagé entre l'émetteur du message et son récepteur est quasiment nul. Cette éventualité d'un échec de la compréhension est prise en compte dans un protocole proposé par Visoz, Frier et Dabène où la verbalisation par le lecteur de ce qu'il a compris intègre «deux types d'informations [...] :

- des informations constituées de signifiés et de relations directement activées par le message;
- des informations construites à partir des précédentes

Les propositions des verbalisations n'appartenant pas à la surface de l'écrit constituent un ensemble non fini de propositions exprimant des relations intra, inter ou extra textuelles ou des relations évaluatives d'ordre inférentiel (sémantique ou situationnel), métadiscursif ou métacognitif, que nous désignerons sous le terme générique d'inférences» (Visoz et Ali., 1992). Pratiquement, l'analyse de la verbalisation consiste à trier et classer les propositions en quatre catégories :

- Rappel d'unités de l'écrit lu;
- Paraphrase de l'écrit lu;
- Inférences diverses;
- Évaluations de l'écrit ou du lecteur.

Ce classement permet une évaluation du type de lecture mis en œuvre par le lecteur :

- Lecture de rappel;
- Lecture interprétative;
- Lecture déviante;
- Lecture muette.

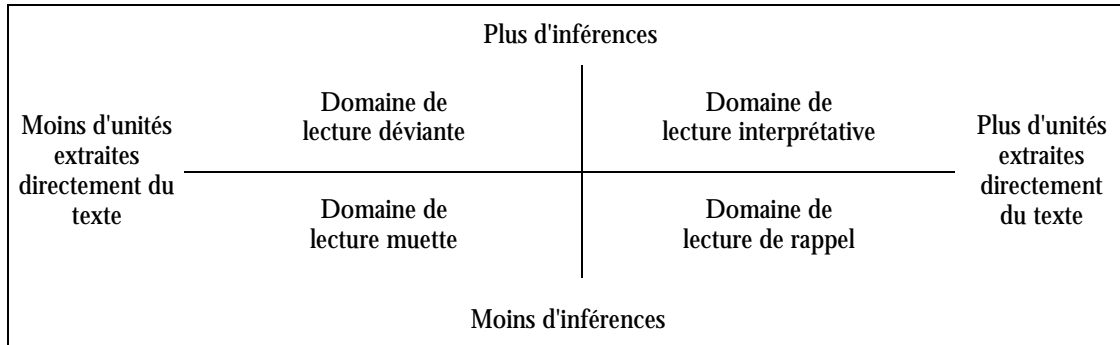
Les quatre prototypes ci-dessus sont obtenus par le croisement de deux variables :

- présence / absence des propositions de rappel ou de paraphrase
- présence / absence des propositions inférentielles ou évaluatives

La Figure 11 : Détermination d'un profil de lecture présente les quatre domaines prototypiques de l'évaluation de la lecture telle que la propose une telle analyse des verbalisations. L'inconvénient principal de l'instrument présenté est qu'il fut mis au point pour évaluer la lecture d'extraits d'écrits littéraires sans iconographie. L'irruption dans un tel protocole d'éléments iconographiques risque-t-il de modifier les termes de l'évaluation ? L'application à l'interprétation de graphèmes pose-t-elle le même problème ? A en croire Gadamer (1996), non, car «l'interprétation dans le langage est la forme de l'interprétation en général, c'est pourquoi on la rencontre aussi quand l'objet à interpréter n'est pas de nature langagière». La part iconographique des écrits choisis comme supports de lecture, les graphèmes par ailleurs, bien que ne signifiant pas selon les mêmes modalités que la part

verbale des écrits, induiront de la même manière des interprétations. Le cadre proposé constitue donc une base de travail valide pour une évaluation de la lecture spécifique qui est observée dans la présente étude. On peut dès lors préciser les quatre domaines déterminés pour une qualification prototypique des lectures qui sont : lecture de rappel, lecture interprétative, lecture déviante, lecture muette.

**Figure 11 : Détermination d'un profil de lecture**



La lecture de rappel est une paraphrase, voire une redite, du texte. Elle correspond à la phase «compréhension» de Reuter et à une interprétation conventionnelle des aspects les plus saillants du texte. On pourrait aussi la qualifier d'interprétation littérale où aucune inférence n'apparaîtrait.

La lecture muette est la manifestation d'un échec de la compréhension. L'interprétation est alors une verbalisation où n'apparaissent que quelques bribes incohérentes issues de l'écrit lu. La lecture déviante est une interprétation fort personnelle de l'écrit par le lecteur. S'appuyant sur des bribes du texte, le lecteur produit une interprétation divergente quant aux intentions de l'auteur de l'écrit. Si la lecture muette est un échec de la compréhension, la lecture déviante est un échec de la co-construction du sens.<sup>94</sup>

La lecture interprétative fait appel à l'interprétation telle que la décrit Ricœur. Elle est une explicitation du sens, et fait appel à divers types d'inférences pour rendre explicite la part implicite de l'écrit. Le lecteur doit, selon Reuter, produire un texte de type argumentatif pour formuler son interprétation (Reuter, 1992).

Une fois posé ce cadre explicatif, il est possible de s'interroger sur les stratégies que développent les lecteurs pour aboutir à l'un ou l'autre résultat. Si la compréhension reste inaccessible, la démarche qui préside à l'élaboration d'une interprétation, est accessible. L'interprétation, en tant que production langagière, est un signe nouveau, construit à partir des signes proposés à la compréhension. On pourrait dire, reprenant une fois encore une dialectique de type saussurienne qu'il y a un interprété et un interprétant.

Enfin, évaluer la construction du sens d'un écrit par un lecteur se heurte à la définition de la base sémantique qui constitue le référent de l'évaluation. Pour déterminer si une lecture est réussie ou non, l'évaluateur s'appuie nécessairement sur une interprétation de l'écrit posée comme performance-type. Déterminer si la lecture est réussie, donc si l'interprétation formulée correspond à la performance-type n'est pas mon objectif. Mais décrire la méthode qu'utilise le lecteur pour réussir sa lecture, c'est-à-dire le cheminement qu'il suit pour parvenir à une interprétation optimale, compte tenu de qui il est en tant que lecteur constitue un but que

<sup>94</sup> Apprendre à interpréter, c'est apprendre à co-construire le sens et donc à coopérer avec l'auteur et le texte. Bakhtine ( cité dans Todorov, 1981) l'a montré, parmi les voix qui traversent le texte, il y a aussi celle de son lecteur. «Le locuteur cherche à orienter son discours, et jusqu'à l'horizon qui le détermine, par rapport à l'horizon d'autrui, de celui qui le comprend, et il entre en relations dialogiques avec certains aspects de ce second horizon. Ainsi un texte postule son destinataire comme condition *sine qua non* de sa propre capacité communicative concrète mais aussi de sa propre potentialité signifiante. En d'autres mots, un texte est émis pour quelqu'un capable de l'actualiser» (Eco 1979).

cette recherche vise. Dès lors que l'évaluation est posée relativement à la performance intrinsèque du lecteur, la notion de base sémantique d'évaluation devient très floue. L'interprétant final que peut formuler chaque lecteur n'est donc pas l'interprétant final idéal que suppose Eco. C'est une facilité que de nommer au singulier, une construction qui est plurielle puisqu'elle dépend du lecteur et que sa virtualité ouvre à une grande diversité. L'ensemble des interprétants possibles pour un écrit constituent un texte de nature encyclopédique que l'on pourrait figurer par une arborescence sémantique. Théoriquement, ce texte pourrait être construit à partir de l'ensemble des verbalisations d'une population vaste et hétérogène. Pratiquement, chaque lecteur génère une partie de ce texte. L'interprétant final est donc l'aboutissement optimal du processus de compréhension d'un lecteur donné et pas une norme interprétative. C'est dans cette acception que le terme sera utilisé ici. L'évaluation de la lecture sera donc essentiellement qualitative, basée sur la démarche du lecteur plus que sur la réussite d'une communication qui ne s'adresse pas toujours à la population qui a répondu à l'enquête.

## Postures, procédures et stratégies

Avant de présenter l'analyse des verbalisations, il est indispensable de définir quelques termes couramment utilisés dans les descriptions et analyses du corpus. Le raisonnement, fait langagier, que produit le lecteur est le fruit d'un processus mental. L'accumulation de raisonnements de même nature, la présence dans les verbalisations de certaines modalités, sont des indices de l'existence d'une instance qui oriente la démarche du lecteur. Le postulat de l'existence d'une telle instance, que je nomme posture, implique que soient définies corrélativement les notions de procédure et de stratégie.

Le raisonnement des lecteurs face au problème d'interprétation des graphèmes tient compte des séries analogiques dont est constitué le système graphique français. La description de ce système complexe peut être effectuée selon des paradigmes dont la nature est présupposée par le type de description<sup>95</sup>. La description savante et la construction cognitive du système graphique ne sont cependant pas nécessairement en totale harmonie. Les procédures logiques que les lecteurs mettent en œuvre pour décrire au travers des exemples qui leur sont proposés leur représentation du système, éclairent cette représentation. La complexité de la représentation du système transparait dans le discours du lecteur.

Alors que l'étude de l'interprétation des FRO offre l'opportunité d'observer la variation du sens construit avec la variation de la graphie, l'étude de l'interprétation des graphèmes se faisant sur la lecture d'énoncés parfaitement normés nous permet d'appréhender deux aspects de la compétence orthographique :

- Le niveau de traitement qu'un lecteur accorde au niveau graphémique de l'écriture.
- La façon dont la nature des graphèmes oriente l'interprétation du lecteur.

Dans les interprétations construites, les graphèmes sont chargés du sens de catégories qui ne s'actualisent que dans les choix de mots de l'émetteur du message écrit. Tel S représente à lui seul le pluriel tout en entier, telle lettre muette se charge de toute la norme du système graphique... Les catégories activées par les lecteurs sont de natures variées. Mais la catégorisation des lecteurs n'est pas toujours celle de l'Académie. Ainsi, phonogrammes ou visuogrammes se chargent, pour certains, d'un sens tout particulier : l'un dit quelque chose et pas l'autre. En se chargeant d'un peu du son de ce mot qu'on oralise, la lettre semble se charger d'un peu de son sens.

En terme de construction du sens, l'analyse des verbalisations indique que des lecteurs s'attachent à construire des énoncés nouveaux tandis que d'autres utilisent des expressions

<sup>95</sup> Pour mémoire : Anis : description autonomiste (1988) , Catach (1986) : description phonographe, Chervel Benveniste (1969) : description phonocentriste.

courantes et convenues. L'engagement des premiers dans un processus de type inférentiel indique une recherche d'explicitation que les seconds n'entament pas. Certains graphèmes chez certains lecteurs provoquent des interprétations où la valeur générique du graphème est actualisée selon le contexte dans lequel apparaît le graphème. Une première dichotomie entre interprétation générique et interprétation actualisée se dessine et deux groupes de procédures logiques sous jacentes coexistent :

- Des identifications terme à terme.
- Des raisonnements construits d'un terme à l'autre.

Les identifications terme à terme relèvent de la simple affirmation ; les raisonnements construits d'un terme à l'autre relèvent d'une démonstration par la preuve dont la nature est elle aussi variable et n'est pas systématiquement corrélée à la procédure qui la met en évidence. Analogique, la preuve se fonde sur des ressemblances fonctionnelles. Logique, elle s'appuie sur un lien de causalité. Mais, ici encore, la description du corpus se heurte à des clivages dont l'orientation interfère avec les précédents. En effet, les verbalisations contiennent des thèmes issus de la description linguistique<sup>96</sup>. Les procédures sont les vecteurs de ces thèmes, qui se révèlent être des arguments majeurs dans les discours des lecteurs. Jaffré (1995) évoque l'apparition chez l'enfant d'interfaces entre différents secteurs de la connaissance orthographique. L'apparition de ces interfaces constitue autant d'étapes de la construction de la compétence orthographique. L'augmentation du nombre d'interfaces, leur nature, complexifient la représentation du système chez le lecteur. Cette description est fondée sur une observation de la production écrite. Or, en lecture, ces interfaces jouent non pas un rôle de connexion, mais de filtres. C'est au travers de ces filtres que le lecteur interprète les graphèmes, voire les graphies.

Ces filtres cognitifs génèrent des attitudes mentales qui orientent l'interprétation du lecteur : les postures<sup>97</sup>. Le lecteur possède sur le système orthographique des représentations... L'architecture intériorisée du système est pleinement intégrée à la compétence scripturale du lecteur (Dabène, 1987) et influe donc sur la compréhension que le lecteur a des signes qu'il perçoit. L'organisation interne représentée influe nécessairement sur les stratégies du lecteur/scripteur. En mettant en évidence diverses procédures graphiques, Jaffré (1992) montre que la stratégie d'écriture reflète la représentation que l'apprenti scripteur a du fonctionnement du système d'écriture. Cette représentation constitue une base d'orientation de l'activité cognitive du lecteur/scripteur dans le domaine concerné. L'analyse des verbalisations fait apparaître une influence de cette base d'orientation. Or la notion de base me semble trop statique, trop figée pour être adéquate. La description dynamique d'une procédure interprétative suppose un point d'origine et un point d'aboutissement. Je vais tenter de démontrer que le «geste mental»<sup>98</sup> que constitue la compréhension est lisible dans la verbalisation du lecteur. En premier lieu il convient de décrypter la posture mentale d'origine. Concernant l'orthographe, la dynamique de la procédure interprétative s'appuie sur la représentation que le lecteur a construite de la norme. La base de cette dynamique, je la nomme posture. La mise en évidence de postures différentes permet d'éclairer l'attitude des enfants dans leurs apprentissages. En premier lieu, il convient d'établir une définition de la posture.

La posture serait une attitude mentale qui détermine une heuristique. Cette *méthode*, appliquée de manière non consciente par l'individu prend appui sur

<sup>96</sup> Par exemple la valeur phonographique des lettres, les accords grammaticaux, les catégories grammaticales...

<sup>97</sup> Une posture est une attitude particulière du corps. L'expression est ici transférée sur le plan mental.

<sup>98</sup> La Garanderie postule l'existence de «gestes mentaux», et plus encore d'habitudes de comportement mental. Cette observation est fort pertinente pour qui observe les élèves de l'école élémentaire. Le développement qu'en fait La Garanderie sur le plan psychopédagogique est controversé. Je ne retiens que la métaphore qui me semble judicieuse en ce sens qu'elle exprime correctement la dynamique de la pensée. Pour effectuer un geste il faut en effet une posture d'origine et une de fin et le geste est la manifestation physique de ce changement de posture. (De La Garanderie, 1987)



une base cognitive. La connaissance que le lecteur a du système orthographique, oriente son interprétation. Ainsi l'existence d'une variation de la réception de l'orthographe passe assurément par la démonstration de l'existence de plusieurs postures. Les postures sont d'abord déterminées transversalement au travers des points communs à l'ensemble de la population de lecteurs, or il apparait au cours des analyses que certains lecteurs fournissent plus d'exemples d'une même posture que d'autres. Les postures définies empiriquement sur un corpus transversal ne sont des données effectives que dans l'établissement des types de lecteurs.

En second lieu, la hiérarchisation des observations impose d'en clarifier la terminologie. Si la posture est située à l'origine du processus de compréhension et l'interprétation en est l'aboutissement, le passage de l'un à l'autre est le fait d'une procédure de traitement<sup>99</sup>. La répétition de procédures induites par des postures données constitue des stratégies interprétatives.

Une procédure est un moyen pragmatique utilisé pour parvenir à formuler une interprétation. La procédure s'actualise dans le raisonnement que contient la verbalisation.

La stratégie est un ensemble cohérent de raisonnements. Elle peut être inférée de l'ensemble des interprétations d'un lecteur.

La posture n'est accessible qu'au travers du discours d'explicitation que le lecteur produit. Elle s'actualise dans la verbalisation du lecteur au travers d'une procédure et d'un thème traité et propose ainsi plusieurs variantes. La notion de stratégie implique généralement une volonté consciente d'atteindre un but. L'action est prédéterminée par le but à atteindre, et c'est la volonté de l'acteur qui détermine les modalités de l'action. Si la notion d'interface est effective, et qu'elle joue le rôle de filtre que je lui attribue, l'action (mentale) du lecteur est orientée par ces filtres. Au sens premier du terme, on ne doit parler de stratégie que si le lecteur adopte consciemment une posture dans un but, déterminé au préalable par lui, c'est-à-dire si le lecteur est capable de choisir le filtre de sa lecture. Aussi j'utiliserai de manière quelque peu abusive le terme de stratégie pour décrire les régularités procédurales que l'analyse des entretiens met en évidence, même si celles-ci sont utilisées de manière inconsciente. Quant à la notion de posture, elle n'est pas réductible à celle de l'utilisation d'une des interfaces que Jaffré (1995) décrit. En effet, «certaines de ces opérations dépendent de l'expérience personnelle et affective de chaque individu mais elles sont mal connues» (Ibid.). Une posture peut donc utiliser un autre filtre, le filtre normatif pour ne citer que le plus évident d'entre eux, dont l'étude est exposée au chapitre suivant. Ainsi, une posture peut orienter l'action du lecteur et donc prédéterminer sa stratégie. En postulant la détermination de la stratégie par la posture, j'exprime l'hypothèse que cette dernière est solidement ancrée dans l'habitus du lecteur. Ainsi, adopter une posture se révèle être une démarche essentiellement déductive. Une structure cognitive préexiste, et guide l'interprétation. La structure, faisant intégralement partie de la connaissance du sujet, est une prémisse jugée vraie par celui-ci. La conclusion qui en découle l'est donc aussi<sup>100</sup>. Si la structure sélectionnée comme origine du raisonnement est vraie mais inadaptée, le raisonnement sera erroné. La connaissance des postures possibles se révèle donc un outil didactique utile dans la recherche de l'origine des erreurs orthographiques des scripteurs.

Maintenant que sont posées ces bases de travail, la présentation des performances des lecteurs peut débiter. La suite du chapitre est consacrée à la description des procédures interprétatives.

<sup>99</sup> Serait-ce l'invisible compréhension ?

<sup>100</sup> Goodman (cité par Reboul et Moeschler, 1998) : La déduction repose sur des règles qui, étant donné des prémisses vraies, livrent des conclusions vraies, indépendamment de l'expérience.

Dans un premier temps, sont exposées les divers types de procédures observées au travers des verbalisations produites lors de la lecture de la publicité "Lacoste". La fin du chapitre propose une analyse identique des interprétations construites lors de l'enquête graphèmes.

## Procédures interprétatives appliquées à un écrit : la publicité Lacoste

Les modalités d'évaluation décrites ci-dessus (cf. 0Évaluation de la lecture) sont appliquées de manière transversale à toutes les verbalisations recueillies lors de l'interprétation de l'écrit "Lacoste". Cette analyse transversale permet la construction d'une grille d'évaluation de la lecture adaptée à l'enquête et met en place la terminologie qui sera utilisée par la suite pour qualifier les interprétations à analyser.

Dans un premier temps, les verbalisations sont présentées par ordre d'âge croissant des lecteurs. Elles sont ensuite analysées selon les procédures interprétatives utilisées. Enfin elles sont observées en fonction de l'indice sur lequel s'appuie le lecteur pour impulser son interprétation.

L'écrit "Lacoste" présente une FRO où la variation s'effectue dans un strict cadre normatif : il y a opposition de deux homonymes : vert VS verres.

**Figure 12 : Variante verbale de l'écrit "Lacoste"<sup>101</sup>**

<p>Véritable vert Lacoste Véritables verres Lacoste</p>
---

Cette variation peu ostentatoire permet une interprétation où ne risquent pas d'apparaître des jugements de valeurs sur les graphies. Le respect de la norme dans l'écrit met les lecteurs sur un relatif pied d'égalité. S'il existe une hétérogénéité marquée entre lecteurs, "Lacoste" est l'écrit qui présente le meilleur compromis entre tous. A cela trois raisons :

- La part verbale de l'écrit laisse ouvertes plusieurs voies interprétatives logiquement acceptables.
- La connaissance de la signification du mot Lacoste n'est pas indispensable à la construction d'un sens.
- L'opposition homonymique pose l'écrit au cœur de la problématique de la lecture de l'orthographe. C'est sur cette opposition ainsi que sur l'opposition singulier / pluriel entre les deux phrases que se situent les clés interprétatives.

### *Description générale des verbalisations*

L'analyse des verbalisations consécutives à la lecture de l'écrit Lacoste a permis de constituer trois groupes de lecteurs. En première approximation, la répartition des lecteurs dans les groupes est réalisée selon l'âge. Cette répartition a permis de mener une analyse qualitative des compétences des lecteurs mais ne permet que de dégager des tendances. S'agissant de compétences, les individus suivent des progressions personnelles. Les résultats qui suivent sont des tendances, certains lecteurs échappant à cette classification rudimentaire.

Plus encore que l'âge, c'est la connaissance du monde qui permet de constituer les groupes<sup>102</sup>. Face à l'écrit "Lacoste", les lecteurs les plus jeunes ont une attitude de découverte. Ne connaissant pas toujours la marque Lacoste, ils sont contraints par la demande de l'enquête à

<sup>101</sup> Tous les écrits peuvent être consultés en Annexe 2

<sup>102</sup> Les deux critères sont intimement liés. La lecture est facilitée par des connaissances plus vastes. L'acquisition de ces connaissances va croissante avec l'âge. L'expérience vécue, quelque soit sa nature, est primordiale dans ce type d'acquisition.

la formulation d'hypothèses. Ils sont dans une posture de recherche. L'âge des lecteurs croissant, le potentiel contact avec la marque est d'autant possible. La seconde attitude observée est celle de la connaissance. L'écrit apporte une pierre à l'édifice sémiologique que le lecteur construit à propos de Lacoste et confirme les connaissances déjà acquises<sup>103</sup>. Le dernier groupe de lecteurs, les plus âgés, réalise dans ses verbalisations une ouverture sur le monde Lacoste. Le lecteur en sait plus que ce que l'écrit ne lui apprend et la verbalisation lui permet d'exprimer son savoir.

Les observations menées selon cette classification et qui sont présentées dans les paragraphes suivants, ont permis des analyses par catégories d'indice qui sont présentées dans une seconde partie.

## *Connaissances des lecteurs*

### La découverte

Les enfants les plus jeunes (7, 8 ans) comprennent ce qu'ils perçoivent sur le papier comme une transposition d'un possible. L'artifice de la communication n'est pas toujours consciemment perçu : le message est *a priori* transparent. Les verbalisations que provoque la lecture de la publicité montrent une démarche par équivalence sémiologique : une même identité prend plusieurs aspects.

A la lecture de la variante verbale, L4 (7 ans) ne manifeste aucune compréhension.

34 L4 (7 ans) *§ véritable vert Lacoste Lacoste*

35 Eq oui

36 L4 mmh /

37 Eq tu comprends

38 L4 non pas trop

39 Eq pas trop tourne la feuille

40 L4 *§ crocodile*

41 Eq oui

42 L4 *ah oui sur les vêtements ça peut se mettre sur les vêtements ça peut faire joli aussi*

Dès lors que l'écrit est accessible dans sa globalité, la compréhension s'effectue sur la base d'une donnée situationnelle topologique s'appuyant sur la reconnaissance d'un signe iconographique (le crocodile cousu sur les polos de la marque Lacoste : 42 L 4). Le procédé est analogique. Le crocodile, symbole de la marque, est identifié à l'enseigne du magasin mais aussi à l'objet vendu dans le magasin. Le même crocodile est utilisé dans diverses fonctions : objet de transaction commerciale, emblème de la boutique. Cependant il n'est pas hissé au statut d'enseigne du commerce, comme l'est le pain pour une boulangerie par exemple et la métonymie qui s'établit entre un emblème et l'objet ou l'activité qu'il représente n'est pas perçue.

44 L4 (7 ans) *magasin où on vend des choses comme ça [...] des crocodiles/ pour coudre*

Si l'attention du lecteur est attirée sur l'autre icône, la symétrie de la verbalisation est patente et l'argument *crocodile* est remplacé par celui des lunettes avec une valeur interprétative identique.

48 L4 (7 ans) *lunettes c'est un magasin où on vend des lunettes [...]*

L4 n'a pas réalisé seul la jonction texte-image. Quand elle lui est proposée, le mot «verres» a valeur de légende de l'icône mais aucune implication textuelle. Les deux signifiants (mot et image) référant au(x) verre(s) sont traités comme l'adresse d'un seul référent, mais la part

<sup>103</sup> Deschênes et ali. (1993) indiquent deux tendances dans l'effet des connaissances initiales des lecteurs sur la compréhension de l'écrit. D'une part des connaissances erronées sont peu affectées par une lecture qui devrait modifier cet état de connaissances. D'autre part, et c'est le cas le plus fréquent, les connaissances affectent positivement la compréhension et améliorent la performance de lecture.

verbale étant assimilée à un texte en langue étrangère (50 L 4) donc incompréhensible, est éliminée de l'activité interprétative. L4 s'en tient donc aux éléments visibles et exclut de sa démarche les éléments lisibles: seul un élément lisible est reconnu et traité en équivalence avec son homologue visible : *le verre [...] c'est le verre*. L'opposition d'homonymes n'est apparemment pas perçue.

*50 L4 (7 ans) c'est pas écrit c'est écrit en langue étrangère [...]*

*52 L4 je comprends que le verre on dirait que c'est le verre des lunettes [...]*

L5 (6 ans) verbalise ce qu'il perçoit : lecture à haute voix de l'énoncé, dénomination des icônes.

*61 L5 S oui véritable vert lacoste<sup>104</sup> il y a un crocodile et des lunettes [...]*

Le débat porte dès lors sur l'interprétation de ces objets. L'interprétation de l'écrit est comme pour L4 (7 ans) centrée sur le visible mais avec une hypothèse différente quant à la nature de l'objet désigné par l'icône crocodile. Le rapport texte-image s'exprime ici en termes explicatifs : *ça c'est en verre* en montrant icône et texte. L'un éclaire l'autre. La différenciation des homonymes est faite, et c'est (sans doute) elle qui génère l'explication.

*65 L5 des trucs de lacoste*

*66 Eq oui c'est quoi des trucs de lacoste*

*67 L5 c'est des lunettes et des crocodiles*

*68 Eq c'est une publicité pour vendre des crocodiles alors*

*69 L5 des crocodiles en plastique*

*70 Eq ah oui peut être ça veut dire quoi véritable vert lacoste véritables verres lacoste*

*71 L5 que ça c'est en verre et ça c'est en*

*72 Eq c'est la couleur*

*73 L5 oui et là c'est pas la couleur c'est les*

L6 (7 ans), alors qu'il a le même âge que L5 et L4, manifeste une capacité interprétative des éléments verbaux. Après un rappel vocalisé, il entre directement dans l'activité interprétative : *je pense que*.

*46 L6 véritable vert lacoste véritables verres lacoste je pense qu'on vend des verres là dedans [...]*

A la sollicitation de l'enquêteur, il différencie les homonymes.

*48 L6 des verres*

*49 Eq c'est écrit deux fois verres alors je sais pas du quel tu me parles*

*50 L6 des choses verts et des verres pour boire*

Il est sensible à la marque de pluriel

*51 Eq qu'est ce qu'on essaye de te vendre dans cette publicité*

*52 L6 on voit qu'il y a plusieurs verres puisqu'il y a un s à verres // derrière table là pas de s en haut*

*53 Eq pourquoi*

*54 L6 parce que là on voit plusieurs choses de véritable*

La découverte des icônes ne fait que confirmer ses hypothèses. La reconstruction de la cohérence de la publicité qui se manifeste par la répétition iconique du crocodile et celle du nom de la marque, n'est pas effectuée et finalement son interprétation ne va guère au-delà de celle de L4 : identification topologique pour l'emblème de la marque<sup>105</sup> et compréhension littérale pour les lunettes.

*58 L6 S ah non oui là c'était des choses avec un crocodile vert et puis là c'est des verres de lunettes [...]*

*60 L6 des habits parce que il y a un crocodile puis des lunettes je comprends que ça*

La compétence orthographique mise en œuvre ici ne permet pas d'accéder à un niveau supplémentaire d'interprétation. La méconnaissance de la marque Lacoste en est la cause principale. On verra plus loin que certains enfants qui connaissent la marque mènent des interprétations plus poussées.

L8 (7 ans) n'ayant pas, en début d'entretien, réussi à verbaliser un sens sur la seule base verbale des écrits, ceux-ci lui furent proposés systématiquement en omettant la variante

<sup>104</sup> C'est la première forme écrite qui est transcrite mais rien n'atteste formellement que ce soit la bonne.

<sup>105</sup> Le lieu étant les vêtements portant la marque d'identification de Lacoste.

verbale. Alors que les enfants dont nous venons de présenter la prestation étaient contraints d'entrer par la part verbale, L8 (qui a le choix) entre par l'image :

67 L8 *ils disent c'est un crocodile c'est un véritable vert lacosté*

68 Eq *lacoste*

69 L8 *mmh un vert et puis les lunettes aussi elles sont véritables verres lacoste en fait c'est un crocodile des lunettes //*

La publicité est construite sur une figure de répétition (homophonie des deux slogans, et triple représentation du crocodile). L'enchâssement des lunettes dans le domaine "crocodile" semble perçu sans pour autant être exploité. *A contrario* même, ce sont les différences qui sont le moteur de l'interprétation qui s'appuie sur "vert". La compréhension de ce mot courant oriente la suite,

72 Eq *alors qu'est ce qu'on veut te faire comprendre là*

73 L8 *nous faire comprendre le vert les couleurs*

et la distinction des homophones soutenue par les images renforce l'interprétation de l'ensemble mais dans le sens image texte : crocodile → vert, lunettes → verres.

79 L8 *parce que le crocodile il est vert et que les lunettes on dit que il y a vert la couleur verte et puis dans les lunettes il y a la couleur verre*

80 Eq *c'est une couleur tu crois*

81 L8 *je pense que c'est des couleurs moi*

La verbalisation de L9 (8 ans) sur la publicité Lacoste est entièrement faite sur la part verbale de l'écrit. L'interprétation prend racine dans la distinction homophonique et le repérage de la marque de pluriel. La distinction est opérée en premier sans que la distinction sémantique soit verbalisée :

76 L9 *véritable vert lacoste véritables verres lacoste / véritable c'est comme si le vert il est pas écrit pareil [...]*

Suit une interprétation de la marque du magasin avec une théorie sur la visibilité des noms d'enseigne qui doivent être longs, ainsi qu'une interprétation axiologique de la marque de pluriel. La catégorie du nombre s'applique au nom et par extension à ses déterminants : ici le déterminant (comme souvent) précède le nom et c'est le déterminant (*véritable*) qui est chargé de véhiculer la notion de nombre. L'adjectif étant véritablement qualificatif (il exprime une qualité au sens premier), la dérive axiologique de "nombreux" vers "considérablement" s'explique par une représentation de la catégorie : elle serait un attribut paradigmatique et pas une relation syntaxique.

80 L9 *parce que ça me paraît un tout petit peu la marque du magasin parce que c'est rare un peu les magasins avec un titre un peu moins long et véritables c'est quelque chose de beaucoup véritables parce qu'il y a un s à la fin et verres c'est quelque chose de verres où il y a beaucoup de verres parce que il y a un s à la fin et lacoste c'est pareil c'est la marque du magasin*

81 Eq *mais verres je comprends pas là ton explication*

82 L9 *verres c'est-à-dire peut être ils vendent des habits de verres ou magasin vert peut être là ils ont mis vert mais que le magasin il est un tout petit peu vert et là ils l'ont mis verres avec un s à la fin c'est qu'il est beaucoup verres*

L9 (8 ans) interprète les marques orthographiques. La recherche d'explications référentielles s'appuie sur l'orthographe. La tentative de raisonnement sur la catégorie est une réelle interprétation des données orthographiques. Par contraste avec les précédents lecteurs, L9 parvient à une interprétation aussi complète sans le recours aux images. Ce qui laisse à penser que l'image tend à tuer l'interprétation au profit d'une simple reconnaissance.

Dans les verbalisations des plus jeunes lecteurs le constat est omniprésent. Le lecteur perçoit et constate qu'il est écrit ou dessiné telle ou telle chose. La posture descriptive est dominante et s'exprime au moyen de nombreux *c'est* ou *il y a*. La publicité étant construite comme une liste illustrée d'authentiques objets Lacoste, nos lecteurs adhèrent à cette structure descriptive. Cependant la méconnaissance évidente du nom de la marque empêche une interprétation complète de l'écrit ; de ce fait, quand elle est perçue, l'orthographe devient une information

exploitable tant que n'est pas visible la part iconographique. Exploitable, oui, mais pas nécessairement exploitée. Distinguons les deux voies auxquelles recourent ces lecteurs :

- a) Consciemment ou non, certains traitent l'information orthographique : L6 (7 ans), L8 (7 ans) et L9 (8 ans) ;
- b) Les autres (L4 (7 ans) et L5 (6 ans) ) ne montrent pas leur perception de la figure de répétition et de la variation vert / verres.

Dans les deux cas, la présentation de l'écrit complet recentre l'attention du lecteur sur l'iconographie, mais les lecteurs qui traitent les informations orthographiques effectuent un aller et retour entre les deux modes d'information et les hypothèses qu'ils développent sont plus construites : les informations sont mises en relation soit par des connecteurs simples (*mais* ou *et puis*) soit par un contraste temporel (*là c'était [...]* *là c'est*)

Notre premier échantillon montre enfin que ces jeunes lecteurs, s'ils connaissent la marque sous son aspect emblématique (le crocodile), n'en connaissent ni la rhétorique de prestige (véritable Lacoste), ni même l'identité. Apparaît ainsi le paramètre du savoir encyclopédique du lecteur qui s'applique aussi aux enseignes commerciales.

### La connaissance

Cette partie traite de lecteurs qui nous montrent que leur connaissance préalable du monde Lacoste facilite leurs interprétations. L'ignorance (relative) du premier groupe leur fait traiter l'information avec une grande proximité sémiologique. L'intérêt marqué par deux d'entre eux pour les informations orthographiques est grandement facilité par l'abandon interprétatif du mot Lacoste qui leur est inconnu. Restent alors trois mots dans la part verbale dont l'un est répété deux fois. L'information se situe dans la nouveauté (vert VS verres). La compréhension du message lisible passe obligatoirement par le traitement de l'opposition graphique pour qui découvre l'univers Lacoste. La connaissance encyclopédique du lecteur, quoiqu'il convienne ici de parler de méconnaissance, est déterminante pour le traitement (ou non) des informations orthographiques.

L17 (9 ans) confirme ce que nous venons d'observer chez ses collègues lecteurs. Le verbal autorise l'interprétation, l'iconique facilite la reconnaissance. Les deux "paragraphes" ci-dessous reconstituent les verbalisations de L17, respectivement en présence des deux phrases et en présence de l'écrit complet.

*106 L17 [...] véritable vert lacoste véritables verres lacoste / cette phrase là ces deux phrases sont possibles mais elles veulent pas dire la même chose verre avec quoi on boit et il y a le ver de terre qui vit dans la nature*

*107 EQ quel est le verre qu'on boit et quel est le ver de terre*

*108 L17 le ver de terre c'est celui ci et le verre c'est celui-ci*

*109 EQ ça veut dire quoi là c'est une publicité*

*110 L17 peut être que c'est un ver de terre qui a écrit ça dit le véritable vert lacoste bon je sais pas un animal qui mange je sais pas*

*111 EQ un ver de terre*

*112 L17 oui voilà un ver de terre donc voilà elle l'a écrit comme ça parce qu'elle écrit de cette façon là*

*113 EQ et l'autre*

*114 L17 c'est peut être un monsieur qui a écrit ça parce que il croyait qu'il prenait un verre et il croyait qu'il était lacoste*

*[...]*

*118 L17 \$ ah oui parce que là c'est le la marque véritable vert parce qu'il est vert et la marque c'est lacoste et là c'est véritables verres lacoste c'est véritables verres de lunettes et la marque c'est lacoste*

Dans la lecture du verbal tous les niveaux de langue sont traités : la phrase, le mot, la graphie. Et les rapports entre les divers niveaux sont exprimés. Le repérage des homonymes conduit à une distinction sémantique des phrases. "Lacoste" est tour à tour verbe (*qui mange = lacoste*) ou un adjectif (*qui était lacoste*) ; la morphologie du mot autorise à le ranger dans les deux catégories. L'apparition spontanée dans la verbalisation du lecteur d'une référence énonciative

(un monsieur qui a écrit ça) marque une compétence plus grande dans la scripturalité, qui n'est pas apparue chez les lecteurs précédents.

Les deux paragraphes de verbalisations suivent des démarches inverses. Alors que la lecture de la part verbale génère une démarche déductive et qu'apparaissent des inférences issues de l'observation du matériel graphique, la révélation des icônes place le lecteur dans une logique inductive qui mène implacablement à l'identification de la marque au crocodile<sup>106</sup>. On verra avec d'autres écrits que la présence d'indices iconographiques "tue" fréquemment l'interprétation linguistique.

Chez L32 (11 ans) apparaît la reconnaissance de nombreux indices identitaires de la marque, que ce soit dans le verbal ou dans l'iconique : majuscule inscrite à l'initiale du nom, emblème identifié en tant que tel et non plus comme objet direct de la transaction commerciale

*8 L32 lacoste on dirait que c'est quelqu'un et il est un véritable vert c'est quelqu'un de vrai qui est vert [...] on dirait que c'est quelqu'un un nom [...] parce que là il y a une majuscule et là il y en a pas*

La construction sémiologique se complexifie. Les lecteurs précédents proposaient une interprétation simple mais L32 propose un processus interprétatif en deux étapes :

crocodile → insigne → marque Lacoste

*14 L32 \$ en fait lacoste c'est un crocodile une marque une insigne sur les qu'on trouve sur les t-shirts ou sur les pulls et il est véritable et il est tout vert c'est un véritable crocodile [...]*

L34 (11 ans) connaît toute l'histoire de la marque et peut restituer dans sa complexité la chaîne interprétative liée à l'objet dynamique "Lacoste".

*10 L34 véritable vert lacoste véritable ça veut dire vrai vert c'est la couleur et lacoste c'est une marque et c'est le nom d'un joueur de tennis qui a donné le nom à des maillots et là véritables verres lacoste verres c'est dans le sens des du verre où on boit là c'est accordé là c'est pas accordé [...]*

Cette connaissance rend le texte transparent et le recours à l'interprétation fine des indices orthographiques est inutile. Les indices sont repérés mais inexploitablement puisque tout est dit avant que L34 ne s'intéresse à eux.

*12 L34 \$ lacoste c'est le petit crocodile qui est le logo qu'on voit sur les t-shirts ou sur les chemises et là véritables verres lacoste c'est les lunettes de marque lacoste mais c'est pareil le petit crocodile [...]*

Le crocodile est identifié comme élément de cohérence du discours développé dans la publicité. Mais l'explication qui suit marque la limite de l'interprétation de L34 (11 ans). Cependant malgré le repérage de la cohérence iconographique, la disjonction orthographique semble conduire à une conclusion originale : une publicité, deux marques.<sup>107</sup>

*14 L34 on répète pas c'est deux marques différentes eux ça c'est une société qui fait des t-shirts et ça c'est une société qui fait des lunettes [...]*

Les trois exemples qui suivent illustrent que l'interprétation des phrases de la publicité Lacoste se nourrit de la connaissance préalable de la marque et de ses produits. Dans ces entretiens le recours à la présentation de l'écrit complet n'est utilisé que pour valider positivement la réponse du lecteur.

*L37 (14 ans) véritable vert lacoste ça veut dire que c'est un véritable lacoste c'est une marque de vêtement ça veut dire que c'est une vraie couleur lacoste et les verres lacoste les autres ça veut dire les verres pour boire ça veut dire ils sont véritables [...] vert et verres ça se prononce pareil [...] lacoste c'est pas des verres pour boire [...] \$ c'est pour les lunettes véritable vert lacoste c'est le crocodile le logo de lacoste*

*L38 (14 ans) lacoste c'est les lunettes c'est ça [...] et aussi le le crocodile [...] des pulls des habits ou des lunettes [...] en disant que c'est des véritables [...] parce qu'on connaît lacoste donc on va acheter les lunettes lacoste*

<sup>106</sup> C'est le but visé par la publicité.

<sup>107</sup> Ce qui n'est pas totalement faux puisque les lunettes et les polos ne sont pas vendus dans les mêmes boutiques, mais les deux types d'objets ne se faisant pas concurrence il n'y a pas d'impossibilité à ce qu'ils portent la même marque.

*L39 (15 ans) lacoste c'est le crocodile / le verre dans lequel on boit [...] on vend des lunettes puis c'est lacoste qui a dû les fabriquer [...] lacoste c'est quand même une bonne marque*

Alors que le groupe précédent le délaisse au profit des autres mots présents, les occurrences du mot «Lacoste» sont plus nombreuses chez ce groupe de lecteurs. Les commentaires qui y sont associés présentent des marques d'expression de la conséquence ou de l'opposition (puis, donc, mais). Les lecteurs développent une argumentation autour de «Lacoste». Le mot «Lacoste» véhicule plus d'informations que les marques orthographiques qui deviennent des instruments marginaux dans la construction du sens. Pour ces lecteurs, l'orthographe n'est pas un niveau d'information intéressant.

## L'ouverture

Les adultes eux aussi connaissent Lacoste. Leurs verbalisations font apparaître un niveau supplémentaire dans l'interprétation. Si les plus jeunes lecteurs tentaient de découvrir ce qui se cachait derrière l'écrit, les adultes en revanche le savent déjà. Leur interprétation, en plus des aspects précédemment évoqués, contient une forme d'évaluation qui opère à divers niveaux d'analyse.

A la sollicitation de l'enquêteur, L1 (39 ans) verbalise les éléments sur lequel il appuie sa compréhension (La publicité lui a été présentée complète). L'emblème iconographique est le plus visible et permet l'identification de la marque.

*2 L1 \$ comment je la comprends / que pour pouvoir vendre cette paire de lunettes euh ils ont été obligés de mettre le logo lacoste // oui je crois que c'est surtout la marque lacoste qui vend sa paire de lunettes à part ça c'est tout*

Passée la première instance, ce sont les éléments d'information verbaux qui sont le plus utilisés.

*4L1 bah déjà en apportant des éléments qui qui seraient susceptibles de m'intéresser parce que là je vois que les lunettes lacoste haute protection filtre les rayons euh nocifs il y a ça maintenant est ce que je pourrais les supporter / le prix donc ça je sais pas si la marque par elle même m'intéresse je pense que c'est plutôt le résultat quand je les aurais essayés*

Mais c'est la connaissance préalable des produits de la marque qui emporte la décision.

*6 L1 premier truc je crois que c'est le rapport qualité prix d'abord mmh ensuite peut être le regard attiré par un logo quelconque comme Lacoste euh donc ça attire le regard ça ffffff mais je pense que c'est d'abord le rapport qualité prix*

On constate là une attitude différente vis-à-vis de l'écrit. Le lecteur ajoute un niveau interprétatif. Le lecteur s'intéresse, au-delà de la marque, au produit qu'elle propose à la vente : bref c'est un consommateur.

L'interprétation de L3 (39 ans) porte sur la stratégie commerciale de la firme : la diversification.

*10 L3 en haut le petit crocodile l'emblème de chez lacoste qu'on voit sur tous les maillots en maille et puis là les lunettes parce que je crois que lacoste s'est diversifié en faisant des montures de lunettes*

L'ajout interprétatif de L2 (50 ans) se situe au niveau métalinguistique :

*4 L2 selon l'orthographe selon l'image aussi après tout ouais l'orthographe parce que le dessin je ne sais pas si ça a vraiment une importance particulière quoique / il faut que je me place à quel niveau*

*6 L2 je pense qu'à mon âge on voit plutôt l'orthographe donc vert la couleur verte et verres les verres verres les verres de lunettes*

L17 (9 ans) avait introduit le destinataire pour tenter une explication rationnelle de son interprétation, L2 prend une échappatoire orthographique : rien à dire sur l'écrit, parlons des lettres... Il avouera :

*8 L2 bof ouais ça m'inspire pas trop*

L2 comme L17 (9 ans) tentent d'explorer le rapport qu'entretient l'écrit avec le système communicatif dans lequel il est construit. Le niveau du système qui est invoqué est révélateur de la posture mentale adoptée par le lecteur. L17 se place dans une dynamique communicative



: quelqu'un au-delà de la feuille tente de me dire quelque chose. Du point de vue sémantique, L2 reste sur le plan strictement dénotatif.

Les trois adultes ont vu la publicité Lacoste dans son intégralité. Cette présentation induit chez L1 (39 ans) et L3 (39 ans) des interprétations globales justes, chez L2 (50 ans) une compréhension *a minima* mais tous trois verbalisent la conscience qu'ils ont que l'écrit est l'élément d'un système complexe, communicatif ou commercial.

Les indices disponibles sont plus utilisés. Mais la connaissance (cf. L2 (50 ans) ) n'interdit pas le traitement des indices. En revanche, ce traitement n'apparaît plus dans les verbalisations. Il est réalisé selon des modalités qui ne nécessitent plus une verbalisation pour être opérationnelles et passe au second plan des préoccupations du lecteur. Si les différences observées entre les groupes de lecteurs sont provoquées par des nuances dans leur connaissance du monde, un autre facteur intervient peut-être : les débutants, lecteurs plus proches de leurs apprentissages premiers, sont encore dans la construction d'une linguistique de la lettre et du mot. Au moins sont-ils dans une représentation très linéaire du texte (Schneuwly, 1988), structuré comme la parole spontanée. Or cette représentation est bornée à court terme par la phrase et l'incidence de l'orthographe est plus forte au niveau des mots et des phrases que du texte. De plus l'absence relative d'une structure supérieure rend plus immanente l'influence des indices relevant des structures inférieures de l'édifice textuel.

### ***Procédures interprétatives des lecteurs***

Les lecteurs produisent une palette variée de verbalisations. Individuellement, chaque lecteur est susceptible d'en produire une gamme complète. La classification des verbalisations est nécessaire à l'évaluation de la compétence de lecture des individus mais aussi à l'observation des interprétations générées par les divers types d'indices. La dissection des verbalisations en unités plus petites, si elle nuit à l'évaluation d'ensemble du discours d'un lecteur, offre un outil d'analyse des différents niveaux que je souhaite explorer ici.

Les verbalisations se répartissent en deux catégories principales: le rappel du texte et les inférences. Les verbalisations de rappel sont construites dans un rapport analogique avec le texte. Deux formes analogiques sont possibles : structurale ou sémantique. Les verbalisations jouent sur ces deux formes, en privilégiant la seconde. Le niveau minimal, voire l'inexistence, de l'interprétation serait la copie pure et simple de l'écrit. Or il y a toujours transcription, voire transposition, de l'écrit vers l'oral, de l'iconique vers le verbal. Le passage d'une substance de l'expression à une autre altère la forme ce qui constitue une marque d'appropriation, une première étape dans la construction du sens. Un pur rappel de l'écrit consiste donc en une analogie forte dans les deux domaines structural et sémantique entre l'écrit lu et la verbalisation de son lecteur. D'autres verbalisations abandonnent l'analogie de forme et paraphrasent l'écrit de diverses manières. Dans ce cas l'analogie sémantique est évidente. Enfin, et nous entrons ici dans le domaine de l'inférence, les verbalisations proposent des interprétations dont on ne peut rendre compte par analogie. L'apparition d'oppositions, d'explications, et plus rarement d'évaluations, marque un type d'interprétation qui est rangé ici sous le terme d'inférences. Si le rappel se fonde sur l'analogie par le biais de la paraphrase, la répétition, la synonymie... un mode inférentiel d'interprétation fait appel à une représentation du signe fondée sur un rapport arbitraire. L'interprétant qui est construit, entretient un rapport arbitraire avec l'interprété dans la mesure où la forme en est changée. L'explicitation d'un sème connoté, c'est-à-dire sa transformation en sème dénoté dans l'interprétant (que ce soit par métaphore, allusion ou quelque autre procédé), implique nécessairement une modification de la nature syntaxique et pragmatique de l'énoncé.

## Verbalisations de rappel de l'écrit

Quand le lecteur oralise exactement les mots de l'écrit, quand il nomme les icônes, ou quand il paraphrase l'écrit, la verbalisation est un simple rappel de l'écrit.

*34 L4 (7 ans) véritable vert Lacoste Lacoste [...] §*

*40 L4 crocodile [...]*

L'apport du lecteur est strictement limité et la syntaxe de la verbalisation est simple et consiste pour l'essentiel en une juxtaposition ou une coordination. Le lecteur est dans une posture descriptive analogique. Il renvoie comme un miroir ce qui lui est présenté. Les *c'est* et les *il y a*, marques élémentaires de la description et de l'inventaire, sont nombreux.

*61 L5 (6 ans) § oui véritable vert lacoste il y a un crocodile et des lunettes [...]*

*67 L5 c'est des lunettes et des crocodiles [...]*

*118 L17 (9 ans) § ah oui parce que là c'est le la marque véritable vert parce qu'il est vert et la marque c'est lacoste et là c'est véritables verres lacoste c'est véritables verres de lunettes et la marque c'est lacoste [...]*

*66 L8 (7 ans) un vert et puis les lunettes aussi elles sont véritables verres lacoste en fait c'est un crocodile des lunettes [...]*

Le rappel s'applique aussi bien sur la part verbale (voir L6 ci-dessous) que sur les indices iconographiques (voir ci-dessus).

*50 L6 (7 ans) des choses verts et des verres pour boire*

Le lecteur reprend à son compte l'interprétation de la réalité que l'écrit lui offre. Il n'y a pas construction d'un interprétant original mais appropriation du (des) signe(s). Ceux-ci sont transposés à l'oral et cette transposition constitue le premier interprétant sur lequel pourra éventuellement s'appuyer une seconde construction. Cette phase d'appropriation analogique est fréquente particulièrement chez les plus jeunes lecteurs. Cependant certains ne dépassent pas ce stade sans sollicitation.

Au delà de la simple répétition de ce qui est lu, les lecteurs utilisent diverses procédures pour exprimer leurs rappels. La lecture subit en fait une variation *quasi* continue d'un domaine à l'autre. On peut définir ainsi plusieurs procédures de rappel dont la caractéristique commune est de ne pas apporter d'information autre que celles contenues dans l'écrit. La verbalisation réalisée s'éloigne donc plus ou moins de l'énoncé original et le rappel s'opère de diverses manières : la définition est une procédure qui propose une équivalence de ce qui est lu sous la forme d'une périphrase ; les procédures d'ajout opèrent par addition d'un déterminant ou d'un terme classificateur qui précise comment est orientée la compréhension.

Le lecteur dépasse la posture du simple rappel en offrant une définition partielle ou globale de tout ou partie de l'écrit. Ici encore la posture est essentiellement analogique. Cependant la nuance entre rappel et définition est tenue. La définition consiste à placer l'élément à définir dans une taxinomie personnelle ou officielle. Le lecteur prend un risque : il émet un avis sur la position de l'objet à lire dans une classification. La nomination d'une image : *c'est un crocodile*, que j'ai classée dans le rappel pourrait s'assimiler à une définition, mais la présence ou l'absence dans les verbalisations de termes classificateurs permet de faire la nuance. A ces classificateurs s'ajoutent des expressions montrant la construction du nouvel interprétant. La nuance est d'autant plus aisée à faire que les lecteurs passent aisément de la posture du simple rappel à celle de la définition.

L'ajout déterminant entre dans la catégorie des définitions en intension. L'objet à définir est caractérisé à l'aide des propriétés communes à la classe d'objets à laquelle il appartient (Lehmann, 1998). L'ajout déterminant (souligné dans les exemples) consiste en un rappel et une addition. Une fois le mot oralisé ou l'image nommée, il lui est adjoint une expansion :

- Qui spécifie sa nature :

*52 L4 (7 ans) le verre on dirait que c'est le verre des lunettes*

16 L37 (14 ans) [...] les verres pour boire [...]

10 L34 (11 ans) du verre où on boit

- Qui définit les propriétés intrinsèques de l'objet réel :

69 L5 (6 ans) des crocodiles en plastique [...]

- Qui définit les propriétés extrinsèques de l'objet réel, son utilisation et éventuellement sa fonction esthétique :

42 L4 (7 ans) ah oui sur les vêtements ça peut se mettre sur les vêtements ça peut faire joli aussi [...]

44 L4 des crocodiles/ pour coudre

L'ajout est parfois modalisé comme un possible :

42 L4 ah oui sur les vêtements ça peut se mettre sur les vêtements ça peut faire joli aussi [...]

ou comme une exclusion :

20L37 (14 ans) lacoste c'est pas des verres pour boire [...]

L'ajout d'un classificateur exprime une tendance complémentaire de l'ajout déterminant réalisée au plan lexicographique. L'insertion dans l'énoncé d'un classificateur transforme l'interprétation en une définition par extension<sup>108</sup>. L'usage du classificateur montre la conscience que le lecteur a de l'appartenance de l'objet désigné à une classe précise. En cela l'usage d'un classificateur montre une plus grande maîtrise du champ exploré par le lecteur.

10 L34 (11 ans) véritable vert lacoste véritable ça veut dire vrai vert c'est la couleur et lacoste c'est une marque et c'est le nom d'un joueur de tennis qui a donné le nom à des maillots et là véritables verres lacoste verres c'est dans le sens des du verre où on boit

10 L3 (39 ans) en haut le petit crocodile l'emblème de chez lacoste qu'on voit sur tous les maillots en maille et puis là les lunettes

118 L17 (9 ans) et la marque c'est lacoste [...]

16L37 (14 ans) véritable vert lacoste ça veut dire que c'est un véritable lacoste c'est une marque de vêtement ça veut dire que c'est une vraie couleur lacoste et les verres lacoste les autres ça veut dire les verres pour boire ça veut dire ils sont véritables [...] vert et verres ça se prononce pareil [...]

Les lecteurs faisant usage de classificateur (pour la publicité Lacoste) font tous partie des classes d'âge supérieur. Les enfants de 7-8 ans n'utilisent *a priori* pas cette technique. Enfin, le lecteur nomme parfois la construction sémantique en cours. Il annonce clairement ce qu'il fait : *ça veut dire, c'est dans le sens* (voir ci-dessus L34 par exemple). Ces expressions apparaissent en général à proximité d'un classificateur ou entre deux synonymes. Elles sont des outils affirmant la construction du sens en cours.

La découverte de l'image lors de la lecture de la version intégrale de l'écrit est un moment de révision de l'interprétation. L'image fait surgir la vérité<sup>109</sup> (*ah oui*) et les classificateurs. La connexion *crocodile = Lacoste* s'opère. Le crocodile est identifié (reconnu) comme l'emblème de la marque.

118 L17 (9 ans) \$ ah oui parce que là c'est le la marque véritable vert parce qu'il est vert et la marque c'est lacoste et là c'est véritables verres lacoste c'est véritables verres de lunettes [...]

Puis le repérage de la répétition du crocodile conduit à la confirmation de l'hypothèse initiale.

118 L17 (9 ans) [...] et la marque c'est lacoste

La focalisation sur la marque identitaire portée par le crocodile génère l'apparition des classificateurs : emblème, logo, insigne, marque.

12 L34 (11 ans) \$ lacoste c'est le petit crocodile qui est le logo qu'on voit sur les t-shirts ou sur les chemises et là véritables verres lacoste c'est les lunettes de marque lacoste mais c'est pareil le petit crocodile [...]

<sup>108</sup> qui caractérise par un élément dont se compose la classe donc qui rattache explicitement l'objet décrit à la classe à laquelle il appartient (Lehmann, 1998).

<sup>109</sup> Chez L17 mais chez bien d'autres lecteurs aussi

10 L3 (39 ans) en haut le petit crocodile l'emblème de chez lacoste qu'on voit sur tous les maillots en maille et puis là

14 L32 (11 ans) S en fait lacoste c'est un crocodile une marque une insigne sur les qu'on trouve sur les t-shirts ou sur les pulls et il est véritable et il est tout vert c'est un véritable crocodile [...]

Mais la marque identitaire n'est pas seule à faire apparaître ces classificateurs. La taille de l'énoncé est un critère de classification. Ainsi, L9 (8 ans) conclut que la phrase lue est une marque en s'appuyant sur sa longueur.

80 L9 (8 ans) parce que ça me paraît un tout petit peu la marque du magasin parce que c'est rare un peu les magasins avec un titre un peu moins longf...jet lacoste c'est pareil c'est la marque du magasin

Le lecteur ne précise pas s'il s'appuie sur un contenu sémantique important ou sur un simple critère physique de longueur. L'âge du lecteur et les analyses menées sur les interprétations des éléments visuels des écrits (cf. Chapitre 6) m'incite à penser que seul le critère physique est retenu.

L'utilisation d'une procédure définitoire pour tenter d'explicitier un mot ou une expression dans un contexte elliptique (cas de la variante verbale) conduit le lecteur à formuler une interprétation plus ou moins suffisante. Les interprétations de rappel et les interprétations par ajout déterminant sont hypospécifiques dans la mesure où elles ne contiennent pas tous les éléments susceptibles de déterminer une relation biunivoque entre l'interprétant et l'interprété (Lehman, 1998). En revanche, l'ajout d'un classificateur et plus encore les procédures inférentielles (qui sont abordées ci-dessous) tendent à produire des interprétations suffisantes. Suffisantes dans la mesure où l'ensemble des traits sémantiques utilisés dans l'interprétation suffisent à éclairer le sens spécifique et contextuel de l'interprété. Cette tendance croît bien évidemment avec la connaissance que le lecteur a des référents.

### Inférences

L'inférence est un passage d'une vérité à une seconde jugée telle par son lien avec la première vérité. La production d'une inférence implique que le lecteur insère dans sa verbalisation des éléments non explicitement contenus dans l'écrit. Ces insertions montrent la création d'un interprétant supplémentaire par le lecteur. La nature de l'interprétant est fonction du type d'inférence qui est fait (Denhière - Baudet, 1992) :

- Inférence de compréhension de l'écrit ;
- Inférence de liaison entre deux propositions explicites ;
- Inférence d'enrichissement qui intègre de l'information fournie dans un cadre de connaissances plus large (elle ne comble pas une lacune de l'écrit) ;
- Inférence logique dont le rôle est limité dans la compréhension et qui nécessite une implication ;
- Inférence fondée sur la métaconnaissance, sur l'information que le lecteur possède, sur sa propre connaissance du monde.

La catégorie de la définition qui a été exposée plus haut, pourrait être considérée comme une première inférence de compréhension de l'écrit. L'exemple ci-dessous montre l'apport d'un classificateur (*couleurs*) :

78 L8 (7 ans) je pense que c'est des couleurs moi

Or cet apport ne semble pas suffisant pour créer une autre vérité. //Couleur// est un sème contenu dans //vert//. Sa verbalisation ne constitue pas un réel ajout mais juste une façon de définir. Le lecteur pour exprimer sa compréhension n'a d'autre choix que d'utiliser d'autres mots, sauf à verser dans la tautologie la plus rudimentaire : *vert c'est vert*.

Sous le nom générique d'inférence, se regroupent diverses verbalisations qui montrent la construction d'un sens, à partir d'une sollicitation que le texte induit ou que l'enquêteur provoque. Les inférences rencontrées se présentent sous la forme d'insertion dans le discours du lecteur :

- D'un apport d'élément nouveau qui n'est pas explicitement contenu dans l'écrit ;
- D'une explicitation d'un lien causal entre deux éléments de l'écrit ;
- D'un rapport de comparaison entre deux éléments de l'écrit ;
- D'une évaluation portée sur l'écrit, sa forme ou son contenu.

L'apport d'un élément nouveau est réalisé par exemple chez L6 (7 ans) et L9 (8 ans), qui comprennent que "Lacoste" est un écrit à visée commerciale persuasive. Les deux verbalisations contiennent explicitement pour L9, implicitement pour L6, la notion de commerce (*magasin*). Or cela n'est nullement contenu dans la part verbale de l'écrit.

*46 L6 véritable vert lacoste véritables verres lacoste je pense qu'on vend des verres là dedans*

*78 L9 parce que donc déjà véritables vert lacoste c'est c'est quelque chose de véritable qui ressemble au vert et lacoste c'est la marque du magasin*

Certains apports peuvent être qualifiés de déviants. Ils prennent un élément de l'écrit et tissent un réseau de cohérence autour de cet élément sans que rien dans l'écrit en dehors de l'élément source ne le justifie<sup>110</sup>.

L'élément déclencheur chez L17 (9 ans) est l'item [ver]. Le lecteur tente une classification des homonymes et se trompe.

*106 L17 § véritable vert lacoste véritables verres lacoste / cette phrase là ces deux phrases sont possibles mais elles veulent pas dire la même chose verre avec quoi on boit et il y a le ver de terre qui vit dans la nature*

L17 semble plutôt désorienté par l'écrit. Il produira une autre interprétation déviante en reconstruisant la situation de production de l'écrit et en nous livrant des renseignements sur le scripteur.

*114 L17 c'est peut être un monsieur qui a écrit ça parce que il croyait qu'il prenait un verre et il croyait qu'il était lacoste*

La verbalisation de L17 (9 ans) pourrait être apparentée à celle de L34 (11 ans) où l'apport est une explicitation du sens de Lacoste.

*10 L34 § véritable vert lacoste véritable ça veut dire vrai vert c'est la couleur et lacoste c'est une marque et c'est le nom d'un joueur de tennis qui a donné le nom à des maillots et là véritables verres lacoste verres c'est dans le sens des du verre où on boit là c'est accordé là c'est pas accordé*

Enfin certains apports indiquent une connaissance des stratégies commerciales. Ce type là n'apparaît que chez deux adultes.

*3 L1 (39 ans) Comment je la comprends...que pour pouvoir vendre cette paire de lunettes euh ils ont été obligés de mettre le logo Lacoste // oui je crois que c'est surtout la marque Lacoste qui vend sa paire de lunettes à part ça c'est tout*

*10 L3 (39 ans) en haut le petit crocodile l'emblème de chez lacoste qu'on voit sur tous les maillots en maille et puis là les lunettes parce que je crois que lacoste s'est diversifié en faisant des montures de lunettes*

L'apport réalisé par les procédures explicatives consiste en mise en rapport d'un élément de l'écrit et une notion qui n'est pas explicitée dans l'écrit. Quelle que soit la nature de l'un et l'autre des éléments mis en rapport, le lecteur adopte une attitude sémasiologique, et le dit. La base de l'explication est une caractéristique d'une portion de l'écrit qui justifie l'affirmation qui est faite. Un lien causal est établi entre l'affirmation et l'indice jugé pertinent. L'affirmation se situe logiquement à un niveau élevé de la communication dès que la fonction communicative de l'indice croît en importance. C'est la fonction de l'indice dans le texte qui détermine la nature de l'affirmation.

La demande d'explication par l'enquêteur est très fréquente dans les entretiens. Leur présence, spontanée ou non, est un élément précieux pour l'analyse car elle montre de manière explicite

<sup>110</sup> Utiliser le terme de déviant est évaluatif. Il ne s'agit que d'un constat et non d'un rejet de la procédure.

sur quels indices s'appuient les lecteurs pour construire le sens. Cependant la présence d'un *parce que* dans une verbalisation ne suffit pas à marquer l'explication.

*80 L9(8 ans) et véritables c'est quelque chose de beaucoup véritables parce qu'il y a un s à la fin et verres c'est quelque chose de verres où il y a beaucoup de verres parce que il y a un s à la fin*

*52 L6 (7 ans) on voit qu'il y a plusieurs verres puisqu'il y a un s à verres // derrière table là pas de s en haut [...]*

La comparaison est une variante de l'explication. Elle met en relation deux éléments de l'écrit et du contraste entre ces éléments est extraite, par le lecteur, une explication qui, parfois elle aussi, est une opposition de type conceptuel. Dans l'écrit Lacoste, qui est construit sur une fausse opposition, la comparaison des deux arguments de l'écrit par le lecteur n'est pas surprenante puisque voulue par l'émetteur du message.

La variation entre les deux occurrences graphiques de [vɛr] («vert» et «verres») est l'occasion pour certains lecteurs de s'adonner à la comparaison. Parfois le lecteur ne verbalise pas la perception de la variation mais la nuance est le plus souvent exprimée, même si comme chez L11 (9 ans) les mots manquent pour affiner cette expression :

*132 L11 ah oui là ça change véritable vert lacoste véritables verres lacoste alors v/e/ r/ t c'est la couleur et véritables verres je crois que c'est des verres des verres quoi*

Plus généralement les lecteurs qui ne connaissent pas l'existence de lunettes de la marque interprètent «verres» comme un outil pour boire ou comme la matière servant à le construire. Les comparaisons sont fondées essentiellement sur des contrastes définitoires :

*106 L17 (9 ans) / cette phrase là ces deux phrases sont possibles mais elles veulent pas dire la même chose verre avec quoi on boit et il y a le ver de terre qui vit dans la nature [...]*

*73 L5 (6 ans) oui et là c'est pas la couleur*

*50 L6 (7 ans) des choses vert et des verres pour boire [...]*

L'apparition des éléments iconographiques ne modifie guère l'opposition entre les deux termes. Cette apparition permet au lecteur d'affiner ses interprétations selon différents procédés :

- comparaison des objets réels décrits :

*58 L6 (7 ans) \$ ah non oui là c'était des choses avec un crocodile vert et puis là c'est des verres de lunettes [...]*

*76 L8 (7 ans) parce que le crocodile il est vert et que les lunettes on dit que il y a vert la couleur verte et puis dans les lunettes il y a la couleur verre [...]*

- comparaison des graphies :

*76 L9 (8 ans) véritable c'est comme si le vert il est pas écrit pareil [...]*

- différenciation dans la classification :

*14 L34 (11 ans) on répète pas c'est deux marques différentes eux ça c'est une société qui fait des t-shirts et ça c'est une société qui fait des lunettes [...]*

- repérage de variations morphologiques :

*32L13 (9 ans) le premier c'est vert la couleur le deuxième c'est le verre là où on boit et puis // et puis il y a véritables un s il y a plusieurs verres*

La comparaison s'applique à tous les types d'indices présents dans les écrits. Bien évidemment, elle est d'autant plus fréquente si l'écrit présente des indices de même nature présentant une variation. Cependant cette procédure n'est pas nécessairement productive.

*36 L48 (11 ans) il y a le vert qui change*

*37 Eq oui*

*38 L48 et le s*

*39 Eq et ces changements ça fait quoi*

*40 L48 il y a un s à les*

*41 Eq qu'est ce que ça change dans le sens des mots*

*42 L48 là il y a pas d's et là il y a des s*

L48 (11 ans) compare mais n'en tire aucune conclusion. La comparaison se limite à une double juxtaposition. Ce type de comparaison ne constitue pas une inférence mais un rappel double. Dans ce sens, on peut considérer qu'il ne s'agit plus d'une comparaison mais d'un simple constat de variation.

Le dernier type de procédure inférentielle présentée est l'évaluation. Les évaluations sont rares. Elles portent en général sur la variation orthographique. Concernant l'écrit "Lacoste" la présence de deux variantes normées ne provoquent que peu de réactions.

L17 (9 ans) valide les deux phrases que lui propose l'écrit :

*106L17 § véritable vert lacoste véritables verres lacoste / cette phrase là ces deux phrases sont possibles mais elles veulent pas dire la même chose verre avec quoi on boit et il y a le ver de terre qui vit dans la nature*

L39 (15 ans) porte un jugement positif sur la marque et la qualité des produits. Ce type d'évaluation se fonde sur la connaissance que le lecteur a de la marque, de ses objets ou de leur réputation.

*20 L39 lacoste c'est quand même une bonne marque /*

Les verbalisations concernant d'autres écrits comportent quelques évaluations. En général elles montrent une perception des graphies non normées, et servent de temps en temps d'arguments aux lecteurs pour appuyer ou réfuter une interprétation (cf. Analyse transversale des verbalisations de l'écrit "Carrefour", Chapitre 5 : Variations connexes du sens et de la graphie).

### ***Indices lisibles et indices visibles : traitement par les lecteurs***

Que les indices soient de l'ordre du visible ou de celui du lisible, les lecteurs appliquent les mêmes procédures. L'analyse des procédures utilisées par les lecteurs dans leur verbalisation est en cohérence avec l'analyse précédente<sup>111</sup>. Les procédures de rappel sont plus fréquentes chez les plus jeunes lecteurs (sans exclusive pourtant) alors que les inférences (les apports particulièrement) les plus productives se retrouvent chez les plus âgés (sans exclusive non plus). L'étude des stratégies des lecteurs, et particulièrement des procédures utilisées est faite dans l'analyse longitudinale des entretiens. La palette de procédures relevées et sa présentation pourrait laisser à penser qu'il y a dichotomie entre les procédures de rappel et les procédures inférentielles. Or les stratégies adoptées par les lecteurs utilisent parfois plusieurs procédures. D'autre part, les procédures de rappel qui font appel aux classificateurs sont fort proches des procédures d'explication. La nature même des procédures n'est sans doute pas différente mais le produit (l'interprétant) qui en découle, lui, est de nature différente. Un lecteur constatant une variation entre deux éléments de l'écrit ou repérant des indices pertinents se trouve devant un choix : expliquer ou ne pas expliquer. Le rôle de l'enquêteur est de faire expliquer. Ainsi, passé le stade du rappel, les demandes d'explications débouchent-elles tantôt sur de réelles avancées dans l'interprétation, tantôt sur une redite de l'interprétation première. La procédure de rappel est sans doute un passage obligé dans l'interprétation des messages écrits. La vocalisation (pour les lecteurs débutants) des textes en est un exemple. La nécessaire description des objets à étudier avec des groupes d'enfants en est un autre<sup>112</sup>. De même que la vocalisation régresse chez les lecteurs plus experts (elle devient subvocalisation), la procédure de rappel passerait sur un plan subconscient<sup>113</sup>. Le déroulement

<sup>111</sup> Découverte, connaissance, ouverture.

<sup>112</sup> La structuration d'un champ cognitif passe d'abord par une verbalisation descriptive. La structuration ne peut intervenir que lorsque les enfants se sont appropriés cette description. (Observations personnelles menées dans les classes qui m'ont été confiées)

<sup>113</sup> dont on a plus conscience

des procédures s'apparenterait à une structure inclusive. Les procédures inférentielles incluraient nécessairement les procédures de rappel. Ce constat renvoie à la conception de l'interprétation de Ricoeur qui postule un processus à deux étages mais aussi au concept psychologique de zone proximale de développement<sup>114</sup> où l'on pourrait voir dans les inférences, le potentiel prolongement cognitif des procédures de rappel.

## **Procédures interprétatives appliquées aux graphèmes**

La seconde partie des entretiens des groupes V.O. et T.V.<sup>115</sup> a pour support une série de phrases (enquête Graphèmes). La question unique consiste à demander au lecteur de verbaliser le sens qu'il affecte à chacun des graphèmes mis en évidence dans la phrase à lire. Comme pour l'écrit "Lacoste", le corpus est ici analysé globalement et transversalement. Les postures sont déterminées au travers des points communs à l'ensemble de la population de lecteurs. Les postures définies empiriquement sur un corpus transversal ne sont des données effectives que dans l'établissement des types de lecteurs ou dans la caractérisation de types de graphèmes.

### ***Procédures analogiques***

L'étude des procédures que contiennent les interprétations fait apparaître un parallèle avec l'interprétation de la FRO "Lacoste". Le rappel, en tant que forme d'interprétation, établit une correspondance terme à terme entre des portions de l'écrit et la verbalisation. Il existe une forme d'identité entre l'interprétant et l'interprété (définition, synonymie, classification). Cette démarche se retrouve dans les procédures analogiques décrites ci-dessous.

### **Identifications, comparaisons et contrastes**

Les identifications terme à terme sont des procédures essentiellement analogiques. L'analogie, pour fonctionner, suppose que soit établie une caractéristique commune à tous les membres d'une classe. La problématique des procédures d'interprétation par définition évoquées plus haut se pose à nouveau et la nature de l'analogie se fonde autant sur la mise en parallèle du comparant et du comparé que sur la nature de l'élément de rapprochement entre les deux. On peut distinguer deux grands types analogiques. Le premier se fonde sur des ressemblances purement graphiques, le second sur des identités fonctionnelles. Il est heureux pour l'usager que l'orthographe organise peu ou prou l'unification des deux types, c'est-à-dire la symbolisation d'une fonction par une forme constante. La plurifonctionnalité des graphèmes implique leur appartenance à plusieurs classes, et la disparité graphémique au sein d'une fonction est une réalité. Le classement des graphèmes dans ces classes analogiques appelle l'établissement d'un lien logique entre une occurrence, le graphème, et une instance supérieure qui est la classe. Les procédures qui s'appuient sur des séries analogiques sont au nombre de trois. La distinction entre ces différentes procédures permet de montrer des niveaux de raisonnement distincts qui tous s'appuient sur une certaine conscience de l'existence de séries au sein du système graphique. Le premier degré de ce type de procédure est l'identification simple de la série auquel appartient le graphème et qui consiste en une nomination d'une catégorie ou d'une fonction. Le second, est l'application d'un raisonnement analogique graphémique et s'appuie sur la comparaison explicite. Le troisième enfin suppose une analyse plus poussée de la fonctionnalité du graphème et de son contexte : c'est le contraste.

<sup>114</sup> d'après L. Vigostky.

<sup>115</sup> Variantes Orthographiques et Toutes Variantes



## Simple identifications

La procédure d'identification s'applique à divers thèmes. L'identification introduit aussi bien une catégorie :

*L19 (9 ans) c'est au pluriel*

*L20 (9 ans) c'est au féminin*

que les diverses valeurs d'un graphème :

*L40 (10 ans) c'est les deux lettres du e n t*

*L40 (10 ans) c'est l'avant dernière lettre de l'alphabet*

*L44 (10 ans) c'est une lettre muette*

L'identification fait mention d'un état. Le présentatif *c'est* indique une connexion directe entre le graphème et la valeur présentée. La procédure est statique mais elle n'exclut pas des niveaux de conscience différents au sein d'un même thème. Ainsi la notion de pluriel est traitée selon une même procédure à deux niveaux différents :

(1) *L19 (9 ans) c'est au pluriel*

(2) *L40 (10 ans) c'est les deux lettres du e n t*

Le graphème présenté est N T. Traditionnellement, c'est le trigramme E N T qui est présenté comme la marque du pluriel des verbes. En (1) le graphème permet d'identifier une catégorie et en (2) d'identifier le trigramme. Cette dernière verbalisation relève de la tautologie.

L'identification exclut l'explicitation de la relation entre le graphème étudié et la classe dans laquelle il est rangé. La relation apparaît soit par l'opposition implicite que suppose l'identification, par exemple l'opposition phonogramme / visuogramme :

*L44 (10 ans) c'est une lettre muette*

soit par la mention de la classe d'appartenance, par exemple l'appartenance à l'alphabet :

*L40 (10 ans) c'est l'avant dernière lettre de l'alphabet*

Les verbalisations fortement implicites posent un problème de classification :

*L39 (15 ans) majuscule début de phrase*

L39 ne mentionne que les thèmes de son interprétation. La procédure n'apparaît que dans l'interprétation que l'on peut faire de l'enchaînement des thèmes. Une première interprétation serait : c'est une majuscule, c'est le début de la phrase. Le lecteur progresserait alors par identifications successives qui affinaient l'analyse, comme le fait L33:

*L33 (12 ans) c'est tu c'est au présent*

Mais la verbalisation de L39 qui est extrêmement elliptique permet d'extrapoler d'autres solutions.

*Majuscule* peut être compris comme *Une majuscule marque le début de la phrase*, c'est à dire comme l'énoncé de l'application d'une règle. Et *début de phrase* peut être assimilé à *La majuscule est obligatoire car c'est le début de la phrase*, c'est à dire à une interprétation normative de la règle. Cependant, afin d'éviter des conjectures plus ou moins contestables, les rares exemples de ce type seront laissés de côté dans l'exposé des types de procédures.

## Identification d'une fonction graphémique

L'identification permet aussi la désignation d'une fonction. La fonction apparaît de manière explicite dans l'expression *il sert...*

*L27 (10 ans) P14 il sert à mettre au pluriel et même des*

*L22 (8 ans) P8 il sert à accompagner après les autres lettres*

*L24 (8 ans) P2 il sert à dire les si il y avait de l on dirait es*

La fonction est désignée au moyen d'une action : *mettre, dire ...* Le vocabulaire utilisé fait peut appel au métalangage spécialisé. La fonction est vue comme dynamique et pragmatique. Elle est essentiellement utilitaire et est associée à un acte physique. Elle s'inscrit dans le corps même du lecteur qui décrit le graphème comme l'outil de la mise en œuvre de la fonction. Le lecteur n'envisage cependant le graphème que comme l'issue d'une pratique d'écriture ou d'oralisation. Cette représentation est une émergence des pratiques scolaires où l'orthographe

est étroitement associée à l'écriture et les mots en général à une pratique de la lecture oralisée. L'oralité est d'ailleurs très présente dans les fonctions désignées. Une lettre *ça sert* avant tout à oraliser un discours écrit, à tel point que si le graphème n'est pas un phonogramme, la fonction est nulle :

*L23 (8 ans) P6 on l'entend pas mais il y est quand même dans haricot il sert à rien le h*

Apparaît une norme implicite qui divise le champ fonctionnel de manière dichotomique : les phonogrammes qui servent et le reste qui ne *sert à rien*. Cette vision extrême explique en partie le fonctionnement du raisonnement analogique appliqué à l'orthographe et qui fonctionne par dichotomies successives. Cette représentation est une caractéristique du système et les descriptions savantes qui en sont faites sont organisées sur ce mode par exclusion progressive, qui permet de rendre compte de la pluralité interne du système<sup>116</sup>. La première de ces divisions est généralement faite entre phonogrammes et visuogrammes et la pédagogie elle-même favorise cette représentation en privilégiant diachroniquement le déchiffrement phonographique par rapport à l'apprentissage orthographique<sup>117</sup>. Cette représentation tend à induire des raisonnements comparatistes où la valeur positive de la fonction du graphème est mise en évidence par son opposée :

*L31 (10 ans) P6 il sert à pas faire la liaison [...]*

*L29 (11 ans) P7 le t il sert à ne pas faire touce touce bruit m'énerve*

*L24 (8 ans) P6 il sert peut être à pas faire la liaison je sais pas ce qu'il veut dire*

Ces trois exemples montrent que les fonctions phonogrammiques sont décrites en fonction du son qui est émis ou qui ne l'est pas. Ce mode interprétatif implique une comparaison qui reste ici implicite. Il arrive plus rarement que la comparaison s'explique.

### Comparaisons

Une procédure analogique implique que la relation indique, l'appartenance à une même classe des deux graphèmes et que cette appartenance soit connue au moins de manière intuitive.

Dans le corpus, les comparaisons sont marquées par *comme* :

*L41 (10 ans) P10 le g c'est comme dans vingt*

La relation est explicite mais sa nature reste implicite. L41 note juste l'identité de rapport entre les couples (G, doigt) et (G, vingt). L'analogie devient plus explicite avec la verbalisation de la classe d'appartenance :

*L47 (10 ans) P5 le p c'est une lettre muette comme haricot*

Qu'on peut transcrire par :

le p [de trop] c'est une lettre muette comme [est le h (ou le t) de] haricot

et qu'on retrouve aussi dans :

*L47 (10 ans) P4 le e c'est le [o] qui s'écrit comme eau l'eau*

La procédure comparative s'applique particulièrement bien aux relations paradigmatiques, que le paradigme soit graphique (le [o] de l'eau) ou lexical. Dès lors que la comparaison met en cause non plus des lexèmes ou des graphèmes, mais des syntagmes, la procédure se complexifie dans la mesure où doit s'expliquer une relation à l'intérieur du syntagme. Ce nouveau mode de comparaison je le nomme contraste, car il s'appuie plus sur une différence que sur une ressemblance.

### Contrastes

Dans une procédure contrastive, le lecteur opère une modification potentielle à l'énoncé et verbalise celle-ci. Il formule une hypothèse dont est déduite la fonction du graphème, par

<sup>116</sup> C'est le cas de la description de Catach. Celle de Benveniste et Chervel retourne la dichotomie en marginalisant les non-phonogrammes. Lucci propose une typologie d'erreurs fonctionnant sur ce mode (Lucci et al., 1994).

<sup>117</sup> Je ne sais pas s'il existe une solution différente.

opposition entre la situation existante et la situation supposée. L'hypothèse envisage l'adjonction ou l'effacement pour en déduire le caractère nouveau de l'énoncé. L'analyse du nouvel énoncé permet la synthèse de l'original. Le contraste implique la connaissance des séries analogiques concernées. L'hypothèse envisage la sortie de la série et ses conséquences :

*L31 (10 ans) P9 c'est féminin sinon ça voudrait dire le garçon enfin les rats*

*L24 (8 ans) P11 si il y était pas on pourrait pas dire grande*

ou énonce la variation induite par l'utilisation des potentialités du graphème :

*L28 (10 ans) P11 on peut dire une géante c'est une grande femme*

Le contraste permet l'économie d'un métalangage que le lecteur ne possède pas nécessairement ou ne maîtrise pas suffisamment.

Le contraste est-il une forme d'analogie ? Une définition restrictive de l'analogie incite à répondre négativement. L'analogie s'appuie sur des ressemblances. Or les contrastes s'appuient essentiellement sur des différences. *A contrario*, malgré les nuances qu'introduisent les énoncés hypothétiques des lecteurs, les séries sur lesquelles s'appuie le raisonnement des lecteurs sont bien des séries analogiques : la dérivation de grand en grande intervient au sein d'un même paradigme. C'est dans la nature des séries analogiques que la procédure contrastive prend tout son sens. Si la simple procédure comparative se contente de comparer deux éléments pour conclure à une identité fonctionnelle, le contraste tente de mettre en lumière une justification de la fonction du graphème étudié. En cela le contraste est une procédure explicative alors qu'identification et comparaison sont des procédures descriptives. Le raisonnement s'appuie toujours sur des analogies mais leur applique un processus hypothético-déductif qui fait émerger une explication, le but de ce processus étant de valider la présence de la graphie dans la série analogique.

Une procédure contrastive comporte plusieurs éléments qui entre dans sa construction. Le premier d'entre eux est une hypothèse fondée sur une adjonction ou une suppression. Cette opération est le corps même de l'hypothèse. Envisager cette opération permet d'expliquer la notion sous jacente sans recourir au métalangage adéquat que le lecteur ne possède peut-être pas. La transformation met en relief la fonction sans la citer. La formulation de l'hypothèse varie. La forme la plus explicite utilise la conjonction si. L'utilisation du présent de l'indicatif marque la certitude du lecteur dans ce qu'il annonce :

*L31 (10 ans) P14 si on le met [pas] le s on dit tu manges de gâteaux ça veut rien dire*

*L32 (11 ans) P10 si on enlève le g[de doigt] ça peut faire un autre mot*

L'utilisation du couple imparfait / conditionnel montre une prudence quant à la variation qu'introduit l'hypothèse et donc la violation de la norme qui s'en suit :

*L24 (8 ans) P11 si il y était pas on pourrait pas dire grande*

*L28 (10 ans) P2 si il y avait pas le l ça ferait es enfants*

L'hypothèse reste parfois implicite. La transformation n'est pas évoquée et seul le résultat est proposé. Ce schéma semble intervenir chez L29 dont l'investigation se situe dans le domaine phonique :

*L29 (11 ans) P10 pour pas dire doité*

*L29 (11 ans) P13 c'est pour pas dire pa-le*

La procédure contrastive est aussi marquée par la potentialité perçue du système graphique. Cette potentialité est exprimée par la présence dans la verbalisation du verbe pouvoir :

*L28 (10 ans) P7 le t veut dire autre chose on peut aussi le changer comme toute*

*L28 (10 ans) P11 on peut dire une géante c'est une grande femme*

### Identification, comparaison et contraste : conclusion

Les raisonnements analogiques présentés ici n'épuisent certainement pas les ressources de ce mode de réflexion. Indépendamment des thèmes traités<sup>118</sup>, apparaissent des postures

<sup>118</sup> Ce qui est en soi une limitation à la présente conclusion.

différentes qui induisent des comportements interprétatifs plus ou moins dynamiques face au graphème. La simple identification est la plus statique des procédures. Le constat que représente une identification laisse entrevoir une représentation totalement figée des fonctions graphémiques qui semble réduite au seul graphème interprété. Il est envisageable que la mise en évidence du graphème<sup>119</sup> et la consigne centrée sur la demande sur la compréhension de ce graphème puissent réduire le champ d'interprétation du lecteur. Mais que le lecteur s'interdise, à cause d'un tel contexte, de chercher ailleurs que dans le graphème, une solution interprétative est révélatrice de la posture qu'il adopte, et au-delà de la représentation du système orthographique que cela implique. En isolant le graphème, cette représentation exclut la redondance de la transcription orthographique et conduit à une fonctionnalité éclatée qui n'intègre que peu les relations lexicales et syntaxiques qui sont tenues dans un implicite généralisé. Les procédures comparatives explicites montrent en revanche une compétence en construction. Le vocabulaire spécialisé (métalangage grammatical particulièrement) est souvent absent et cette absence est contournée par une analogie. C'est un raisonnement par l'exemple. Ce type de raisonnement implique une dynamique, une insertion des graphèmes dans des ensembles plus vastes, que ceux-ci soient des paradigmes ou des syntagmes. Ce qui semble faire défaut c'est la dénomination claire de ces ensembles. L'abstraction que représente la classe d'équivalence fonctionnelle entre graphème n'est pas encore suffisamment intégrée par le lecteur pour que celle-ci porte un nom, et qui est plus est un nom sensé. Le contraste qui est une comparaison sur une base hypothético-déductive est la prémisse de raisonnements plus complexes dans le quel il devient argument de l'implication logique. L'hypothèse qui sert de base au contraste devient alors implicite et l'interprétation se focalise plus sur la conclusion que sur la prémisse.

Notons enfin que cette présentation de procédures analogiques s'est surtout appuyée sur les lecteurs les plus jeunes ayant répondu à l'enquête Graphèmes. Cependant ce constat ne doit pas laisser déduire que ce type de procédure est absent chez les autres lecteurs. De même, la grande fréquence de ces procédures dans l'interprétation des mutogrammes et des morphogrammes lexicaux ne doit pas laisser croire qu'elles sont absentes de l'interprétation des phonogrammes et des morphogrammes grammaticaux. Inversement, une certaine stratification des procédures selon l'âge du lecteur et la fonction graphémique apparaît.

### ***Procédures déductives***

Les procédures déductives s'appliquent particulièrement bien à l'interprétation de graphèmes dont la présence (ou l'absence) est conditionnée par une relation syntaxique forte : accords en nombre, genre et personne.

#### Procédures analytique et synthétique

«La relation qui dans un raisonnement, justifie l'inférence [...] est celle par laquelle une certaine proposition, appelée conséquence, s'ensuit logiquement de certaines autres qui jouent, par rapport à elle, le rôle de principes» (Robert, 1998). La relation peut être parcourue dans les deux sens : de la condition au conditionné, c'est la synthèse ; du conditionné vers la condition, de manière régressive donc, c'est l'analyse.

Si le lecteur adopte une démarche régressive du graphème vers la condition qui impose ce graphème, il produit une analyse de l'énoncé :

*L36 (14 ans) P16 avons avec un s parce que c'est une marque de pluriel*

*L37 (14 ans) P12 les deux s c'est parce que c'est au pluriel*

La procédure analytique s'enclenche sur le graphème. Celui-ci peut être cité mais parfois il ne l'est pas :

<sup>119</sup> Mise en évidence par une police rouge dans le document donné à lire.

*L33 (12 ans) P11 le d c'est pour le verbe grandir*

*L42 (10 ans) P16 pour faire la liaison*

Si la première proposition est d'ordre graphémique, la seconde qui lui est subordonnée cite l'argument qui impose la présence du graphème : catégorie grammaticale, dérivé lexical, fonction du graphème, liaison de type anaphorique...

Quand l'interprétation débute par l'identification d'une catégorie, la procédure est de type synthétique. La justification qui suit alors ne peut être de l'ordre du graphémique. La présence d'un argument issu du contexte phrasique du graphème semble devoir s'imposer dès lors que le lecteur utilise la conjonction *parce que* pour introduire son argument. Sont absentes du corpus les interprétations du type de : *C'est du pluriel puisqu'il y a un s*. Dès lors que l'expression de la cause n'est pas utilisée par les lecteurs, la démarche mise en place est bien synthétique puisqu'elle va d'une catégorie vers l'énoncé .

*L31 (10 ans) P1 c'est le pluriel parce que sinon on devrait mettre un petit oiseau*

La distinction d'utilisation entre les procédures analytique et synthétique provient de nuances entre les énoncés. Les énoncés les plus explicites sont ceux qui provoquent une procédure synthétique plus fréquemment que les énoncés contenant des pronoms déictiques occupant la fonction sujet du verbe. Dans :

P1 Trois petits oiseaux picorent les graines.

*L38 (14 ans) P1 il y a plusieurs choses qui picorent*

le repérage des catégories est facilité par la nomination du sujet qui conditionne le verbe et l'apparition du graphème NT. Le repérage est d'autant plus facile que tous les syntagmes de la phrase sont au pluriel. Des énoncés tels :

P16 Nous avons cinq doigts.

tendent en revanche à susciter des interprétations analytiques :

*L38 (14 ans) P16 parce qu'il y a nous avant*

La variabilité dans l'usage des procédures au sein des verbalisations d'un même lecteur (cf. L38 ci-dessus), montre que c'est la nature de l'énoncé qui provoque le changement. Les difficultés morpho-syntaxiques induiraient des comportements spécifiques. Ce que confirment les études réalisées dans le domaine (Fayol, 1992) (Brissaud, 1998).

### Énoncés de règles

Parallèlement aux problèmes d'interprétation des énoncés, les procédures déductives introduisent l'utilisation d'un vocabulaire spécialisé.

*L34 (11 ans) P12 on accorde*

*L19 (9 ans) P2 c'est la majuscule... on commence une phrase*

*L25 (8 ans) P11 parce qu'au féminin ça se dit grande*

Encore une fois, l'utilisation de ce vocabulaire n'est pas spécifique à ce type de procédure mais sa présence abondante (mais non exclusive) marque une réelle différence avec la procédure contrastive d'où il est absent. L'apparition d'un langage technique spécialisé donne parfois l'impression que le lecteur récite une leçon. Des expressions figées du type : *...ça s'accorde avec ...* laisse planer un doute sur le moteur de l'interprétation. Est-ce la compétence syntaxique qui s'exprime ou la récitation de la leçon de conjugaison qui commence ? (Voir au chapitre suivant : La posture normative).

### Procédures déductives : Conclusion

Les procédures déductives diffèrent des procédures analogiques par la tentative d'explicitation des relations qu'elles décrivent. Une analogie est avant tout le constat d'une ressemblance. Une déduction est le produit d'une relation entre deux éléments. Cette nuance ne prend son importance que si un graphème ou un lecteur génère des constantes. Si tel graphème ne produit des procédures que d'une catégorie à l'exclusivité de l'autre, nul doute que l'on aura mis à jour un élément de description du système orthographique. En revanche si un lecteur ne

produit que des procédures d'un type, on aura alors un élément d'appréciation pour un profil particulier de lecteur. La vérité cependant est entre ces deux extrêmes. Les graphèmes selon leur fonction influencent les raisonnements, et le lecteur selon sa compétence s'adapte à la contrainte générée par le graphème.

## **Conclusion : Une variation de la réception de l'orthographe**

Cette première approche globale de l'interprétation de l'orthographe, très générale, élaborée sur une partie seulement du corpus de l'enquête Écrits mais aussi sur l'ensemble du corpus de l'enquête Graphèmes, s'éclairera dans les chapitres suivants sur des points plus précis. Il s'en dégage quelques grandes tendances qui permettent de postuler un axe de variation dans la construction du sens accordé par les lecteurs aux indices relevant du système orthographique (graphies et graphèmes). Les facteurs de variation relèvent tout à la fois de l'écrit à lire et du lecteur. Un axe important de variation existe toutefois dans la nature du raisonnement que le lecteur utilise dans la construction de son interprétation. Mais l'aspect le plus saillant de ces observations est le fait qu'elles soient transposables d'un corpus à l'autre, c'est-à-dire que les graphèmes et les FRO soient traités selon des procédures similaires.

### ***Le contexte et la connaissance***

L'orthographe d'un mot, quand elle est perçue au travers d'une graphie ou d'une variation de graphies, au travers d'une figure rhéto-orthographique donc, est une information exploitable mais pas toujours exploitée. Deux paramètres interviennent sur l'interprétation de la FRO :

- Le contexte dans lequel la FRO s'intègre.
- Les connaissances du lecteur.

Ces paramètres ne sont pas différents pour la lecture des graphèmes. Ils n'agissent simplement pas à la même échelle. Le contexte d'apparition est pris en compte corrélativement aux connaissances du lecteur.

Pour la FRO, la cohabitation avec d'autres mots ou d'autres énoncés crée un contexte verbal. Si ce contexte est suffisant pour éclairer les aspects locutoires de l'écrit, l'interprétation de la FRO devient accessoire. Si ce contexte crée plus d'opacité que de transparence<sup>120</sup>, la FRO devient centrale dans l'interprétation et la variation orthographique devient significative en permettant la reconstruction d'une progression du propos lu. L'apparition pour le lecteur de la part visuelle (iconographique et plastique) recentre systématiquement l'interprétation, soit sur le thème principal, à savoir la marque Lacoste, soit sur la part visible de l'écrit, c'est-à-dire les icônes. La FRO est alors délaissée au profit des nouveaux indices. L'image et donc le visible prennent le dessus sur le lisible<sup>121</sup>. L'orthographe en tant que faisant partie du lisible est logiquement mise de côté. L'aspect visible de la FRO est minimisé. L'orthographe n'est donc qu'un recours analytique en cas d'échec ou d'absence des autres voies d'accès au sens.

Dans l'enquête Graphèmes, l'attention du lecteur est focalisée par le mode de recueil des données, sur l'orthographe. Les connaissances du lecteur jouent là aussi sur l'interprétation. L'explicitation fonctionnelle, qui tient lieu d'interprétation sémantique pour les graphèmes, oblige le lecteur à mobiliser ses connaissances «métagraphiques»<sup>122</sup>. La mobilisation de ces connaissances et le traitement de l'information sont révélateurs de la compétence orthographique du lecteur.

<sup>120</sup> Cas du mot Lacoste pour les plus jeunes lecteurs.

<sup>121</sup> La publicité Lacoste met cela en scène il est donc naturel que les lecteurs suivent cette voie.

<sup>122</sup> Terme utilisé par Jaffré (1995).

Pour les graphèmes le contexte d'apparition joue son rôle généralement pour les morphogrammes grammaticaux, mais aussi parfois, et de manière plus surprenante, pour les morphogrammes lexicaux. La mobilisation des ressources cognitives du lecteur apparaît nettement dans les procédures utilisées. Certaines sont plus performantes ou simplement plus adaptées que d'autres dans l'explicitation du sens d'un graphème.

Cette incidence du contexte et des connaissances du lecteur dans les deux domaines<sup>123</sup> sur la performance de lecture montre que la compétence de lecture s'applique à chaque niveau de l'écrit (lettres, mots, phrases, texte). Que les comportements soient aussi proches dans les deux domaines est révélateur d'une unicité de comportement d'un domaine à l'autre. Il est alors plausible de s'interroger sur une possible unicité de traitement par le lecteur des divers niveaux de structuration des messages écrits.

### *Un sens, des sens*

Cette unicité possible pousse à opérer des rapprochements d'un corpus à l'autre, d'une analyse à la suivante. C'est dans l'unicité de traitement que je cherche à démontrer l'existence de postures intellectuelles. L'inopérance de ces postures pour certains niveaux pourrait expliquer en partie l'échec de l'apprentissage de l'orthographe mais aussi de la lecture en tant qu'acte de construction du sens. L'unicité de traitement qui est postulée n'est pas un dogme nouveau quant aux méthodes de lecture à appliquer dans les écoles. Unicité de traitement ne signifie pas non plus traitement univoque d'un lecteur à l'autre. La troublante symétrie des comportements, observée de manière transversale je le rappelle, doit être vérifiée, affinée voire contredite sur le plan de schémas individuels de comportement de lecteur. Contentons nous dans un premier temps des convergences observées.

Dans les deux corpus apparaissent, pour les unités interprétées, deux sens : un sens conventionnel et sens situationnel. Si les deux sens sont parfois verbalisés par un même lecteur pour la lecture de la FRO, cela est dû au protocole de l'enquête qui propose les écrits deux fois à la lecture<sup>124</sup>. Nul doute que si le même protocole était appliqué aux graphèmes, on obtiendrait des variations de sens chez certains lecteurs. Si cette variation connexe du sens avec le contexte de la FRO est attestée chez un même lecteur, la variation du sens d'un graphème s'observe d'un lecteur à l'autre. Pour les graphèmes le sens est essentiellement conventionnel. Il y a cependant une prise en compte chez certains lecteurs du contexte d'apparition. Cette prise en compte conduit à la formulation de raisonnements plus complexes. La centration du raisonnement sur le seul graphème ou au contraire sur un ensemble plus vaste (sur l'axe syntagmatique comme sur l'axe paradigmatique) détermine un style interprétatif. L'interprétation des objets graphiques donnés à lire conduit le lecteur à reformuler le texte. Cette recherche de définition que constitue la production d'interprétants permet une évaluation. On peut considérer que l'interprétant construit est une définition suffisante aux yeux du lecteur. Or la suffisance même de la définition est éminemment variable d'un lecteur à l'autre. Cette variation dans la représentation d'une définition suffisante à apporter à l'interprété fonde l'idée d'une variation de la réception.

---

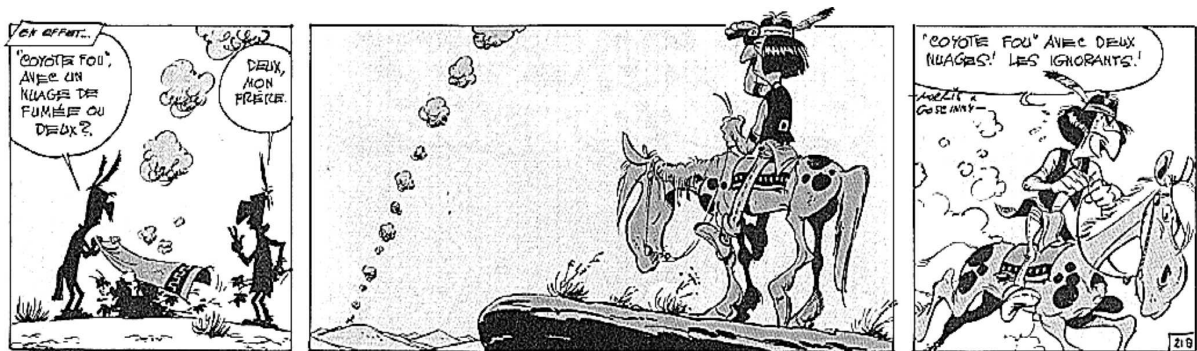
<sup>123</sup> Interprétation des FRO et des graphèmes.

<sup>124</sup> Quoi que non généralisée puisque certains lecteurs ne modifient guère leur interprétation d'une variante à l'autre.

---

## Chapitre 4 - Postures normatives

---



Morris 1997

### La norme

#### Définitions

Il y a deux façons de s'attacher à la norme. L'une est technique. L'autre morale.

Techniquement une norme est un ensemble de règles (de fonctionnement, de spécifications, de procédures ...) qui garantissent la qualité du produit élaboré selon un processus préétabli. Sur le plan moral, le sens est assez proche de l'occurrence technique. Cependant l'acception morale n'exclut pas une certaine forme d'arbitraire : il y a les choses qui se font et celles qui ne se font pas. La tradition impose des comportements aux individus (que ceux-ci acceptent plus ou moins consciemment). Les deux normes apparaissent dans les discours recueillis.

Norme refuge pour la valeur morale, et norme technique, assurance de qualité et garant des fondements d'un apprentissage et d'une communication réussis.

De nombreuses définitions de la norme (au niveau phonique) ont été établies par les linguistes. Je n'en rapporterai que deux (Ducrot - Todorov, 1972) :

La norme selon Hjelmslev : Le schéma d'une langue est une réalité purement formelle ; c'est l'ensemble des relations abstraites existant entre ses éléments, indépendamment de toute caractérisation phonétique ou sémantique. La norme, c'est l'ensemble de traits distinctifs qui dans la manifestation concrète de ce système, permettent de reconnaître les éléments des uns des autres. L'usage, ce sont les phénomènes sémantico-phonétiques par lequel se manifeste en fait la totalité des traits même non distinctifs. La norme représente donc une abstraction opérée par rapport à l'usage.

La norme selon Coseriu : Le système c'est la part fonctionnelle du langage. La norme c'est ce qui est socialement obligatoire dans l'utilisation du code linguistique. L'aspect normatif du phonème, c'est alors l'ensemble de contraintes imposées, dans une société donnée, pour sa réalisation effective (y compris les traits non distinctifs et les variables contextuelles). L'usage et donc la variation relèvent de la parole.

Si l'on tente une synthèse des deux points de vue, il apparaît que la norme est constituée d'usage et de système. Le système est le noyau *dur*, et les usages, des pratiques périphériques obligatoires ou non. Certains usages sont donc exclus et par ailleurs, la norme déborde du simple système. En effet, la structure est inclusive : la norme englobe le système et l'usage englobe la norme. L'orthographe, en tant que système fixant l'usage de la transcription, est surajoutée à l'ensemble précédent. Si seul est retenu l'aspect de norme linguistique pour l'orthographe, indépendamment de la grammaticalité et / ou de l'acceptabilité des énoncés, le même schéma inclusif peut être valide.

Historiquement, l'orthographe est le produit d'une suite de réglementation des usages, susceptible d'être modifiée. «Toute orthographe porte en elle sa propre contestation : elle est



réforme et, par là même, ouverture sinon appel à la réforme» (Masson, 1999). La contestation de la norme, sa remise en chantier par le biais des réformes est une évolution que l'usager met en branle sans en avoir conscience. Les pratiques suggèrent la réforme. L'économie naturelle de l'usage des langues (orales ou écrites) modifie le système sans que le locuteur - scripteur en ait conscience. La réforme ne fait qu'entériner a posteriori les usages. La norme est une formalisation issue des usages.

## Variation

Tout usage s'appuie d'une part sur des valeurs<sup>125</sup> (le système), d'autre part sur une régulation qui rend possible le fonctionnement du système. La norme est l'ensemble de règles qui assurent le fonctionnement interne du système. Les règles régissent la relation entre les valeurs et les usages. Dès lors qu'une norme est à l'œuvre, tentant de fixer les usages, la variation aussi est effective. C'est le produit de la régulation du système par l'usager. La variation est inhérente à un système complexe de valeurs, car l'usage dépend de l'application de la règle. Celle-ci, appuyée sur une valeur, est intimement liée à la représentation que l'usager a de la valeur. La réalité d'un déterminisme normatif se pose alors. La norme orthographique détermine-t-elle la conduite de l'usager sous prétexte qu'elle est censée le faire, ou, *a contrario*, la conduite finit-elle par déterminer la norme ? Cette opposition revient à s'interroger sur le lien entretenu entre la valeur qui génère la règle, et l'usage. Le problème abordé globalement, c'est-à-dire au niveau de la population des usagers de l'orthographe, a déjà sa réponse : c'est clairement l'usage qui modifie la règle impliquant alors une rétroaction sur les valeurs, ou une action au nom du respect de celles-ci. Or, sur le plan individuel, sur le plan de la variation donc, la question d'un déterminisme normatif reste entière. Concernant la production d'écrits, la variation est un fait patent. Nombre de voix s'élèvent d'ailleurs pour réclamer une simplification raisonnée de la norme orthographique au sein de ses aspects les plus chaotiques<sup>126</sup>. L'orthographe n'est cependant pas un outil mis à la disposition du scripteur. Quoiqu'en disent certains de ses défenseurs<sup>127</sup>, l'orthographe reste un outil offrant toutes ses ressources au lecteur<sup>128</sup>. Le scripteur, lui, n'en subit que les contraintes, rarement les avantages. Si l'écriture du français était pensée pour favoriser l'activité du scripteur, nul doute qu'elle évoluerait vers plus de phonographie. Ce n'est cependant pas le cas, et l'orthographe reste l'outil qu'il est pour le lecteur et conserve ses désagréments pour le scripteur. La forte variation que génère la production d'écrits est le signe d'une compétence orthographique prise en défaut. L'accroissement des tâches cognitives à effectuer fait s'accroître le taux d'erreurs contenues dans l'écrit graphié (cf. Fayol et Largy, 1992). Or, en relecture du texte, le nombre de tâches décroissant, on devrait voir s'amorcer un net recul de la proportion d'erreurs. Si cette hypothèse se vérifie chez certains scripteurs, force est de constater qu'après relecture et autocorrection de l'écrit par le scripteur, la proportion d'erreurs encore présente dans l'écrit est fort variable d'un scripteur à l'autre. Ce simple constat qui peut être fait dans toutes les classes du système éducatif français (jusque dans les établissements de l'enseignement supérieur), laisse supposer une forte variation de la réception de l'orthographe. En postulant ici que l'orthographe génère une variation en réception, je suppose qu'un ensemble de signes, dont l'architecture et le rapport au sens sont fixés de manière rigide par une norme au sens le plus technique du terme, sont le fruit d'interprétations plus ou moins divergentes :

<sup>125</sup> Le sens de *valeur* est celui de valeur linguistique. Il n'y a pas de morale à ce niveau. Le système de transcription du français organise la transcription selon la valeur de l'unité linguistique à transcrire.

<sup>126</sup> Pour quelques exemples récents, Panoramiques, 1999, *L'ortographe ? C'est pas ma faute !*, où les interventions entre autres de Colignon et de Jaffré vont dans le sens d'une réforme mesurée.

<sup>127</sup> Colignon dans Panoramiques 1999 défend l'orthographe grammaticale de manière assez convaincante.

<sup>128</sup> La pédagogie de la lecture globale en est un des avatars.

Concernant l'expérimentation menée à propos de l'interprétation des graphèmes, le rapport du lecteur à la norme est conservé. Les énoncés sont graphiés de manière normalisée. C'est donc une interprétation d'une graphie conventionnelle qui est sollicitée. Au sein de cette graphie la demande de l'enquêteur porte sur un graphème précis, normé, et le lecteur en produit une interprétation. Le sens véhiculé est conventionnel. L'interprétation dans ces conditions devrait être univoque, quelque soit le lecteur.

Concernant l'expérimentation menée à propos de la lecture des FRO, le rapport du lecteur à la norme est inversé. Face à une variation orthographique volontaire, l'interprétation produite par le lecteur a la possibilité de se développer selon les différents plans communicatifs que la FRO recèle.

Ces deux aspects de l'expérimentation ouvrent un débat sur la nature du lecteur. Quel est le lecteur idéal de l'orthographe ? Les potentialités plus ou moins vastes des graphies vont-elles impliquer que le lecteur fasse appel à plusieurs facettes de sa compétence pour interpréter le message écrit ?

### ***Des postures normatives***

Démontrer l'existence de postures normatives qui changent selon les lecteurs est chose assez facile. En revanche démontrer que ces postures conditionnent les stratégies interprétatives est plus complexe. Les deux corpus de verbalisations seront mis à contribution pour démontrer l'existence de ces postures normatives et leur action effective.

Dans un premier temps, les verbalisations du corpus Graphèmes sont parcourues transversalement. La polyphonie du corpus est négligée pour relever les verbalisations où le discours normatif est saillant. Ce discours est identifié au travers d'items lexicaux et de locutions marquant essentiellement la modalité de l'obligation.

Dans un second temps, la palette de stratégies possibles sera bornée par l'étude et la comparaison de deux cas jugés extrêmes.

Enfin, le troisième temps sera constitué d'études de cas, démontrant l'effectivité des postures. Ces études s'appuieront en premier lieu sur l'enquête "FRO".

### **Quatre postures normatives ?**

Dans les paroles du lecteur, la posture normative se manifeste de diverses manières. En premier lieu, certains items lexicaux montrent quelques récurrences. Le contenu des interprétations mais aussi leur modalisation offrent d'autres indices. L'analyse du corpus de l'enquête "Graphèmes" ébauche des profils de lecteur.

### ***Les mots de la norme***

L'étude des verbalisations permet la mise en évidence de quelques invariants lexicaux. Le verbe falloir est une des marques de la posture normative:

*L19 (9 ans) faut compléter parce tout il faut un t*

Il est parfois appuyé par un renforcement de la notion obligataire :

*L48 (11 ans) c'est obligé qu'il faut un m c'est deux m grammaire ça s'écrit*

Si le verbe falloir impose une forme impersonnelle, celle-ci apparaît cependant sous des formes variées :

- La forme présentative : L42 (10 ans) c'est toujours comme ça
- La forme descriptive il y a : L36 (14 ans) trop il y a toujours un p
- Le on, scripteur inconnu, désignant la masse des usagers de l'orthographe :

*L36 (14 ans) on l'a toujours écrit comme ça*

Le maître ou la maîtresse personnifie éventuellement la norme :

*L19 (9 ans) il y a deux m parce que evelyne quand elle l'écrit elle met toujours deux m*

Mais la meilleure justification d'une norme est qu'elle semble se fonder sur une tradition que le lecteur perçoit comme ancestrale. On se réfère parfois au premier scripteur du mot qui aurait figé la graphie pour l'éternité :

*L25 (8 ans) il faudra un e parce que celui qui a écrit le premier oiseau il a dit qu'il faut un e à oiseau*

L'adverbe *toujours* cristallise cette représentation, parfois remplacé par la locution tout-le-temps :

*L19 (9 ans) toujours avec un s*

*L34 (11 ans) temps ça s'écrit comme ça toujours*

*L36 (14 ans) je l'ai toujours vu écrit comme ça*

*L41 (10 ans) à la fin il y a tout le temps un s*

*Toujours* est un quantificateur universel : que ce soit en synchronie ou en diachronie il exprime la continuité logique de la structure des graphies interprétées. Les verbalisations contenant *toujours* peuvent être généralisées selon le modèle :

*Quelque soit le contexte graphique, le mot M adopte toujours la graphie G.*

Ces graphies invariables dans le temps et dans les phrases, suivent une loi pourtant ouverte : les contre-exemples sont des fautes, des violations de la règle énoncée ci-dessus. Cette règle, qui reste souvent implicite, imprime aux verbalisations une connotation normative. Si les mots utilisés sont un indice de la posture prise, ils n'en sont somme toute qu'une trace. Il convient donc de s'intéresser au contenu des interprétations afin de poursuivre la description de la posture.

## ***Interprétations normatives***

La visuographie est le domaine privilégié, sans exclusive pourtant, de l'expression de la norme. Pour des lecteurs encore débutants, les visuogrammes se chargent de toute la norme du système orthographique. Dès lors qu'ils dérogent au système phonographique, tant qu'aucune explication de type scientifique ne satisfait à leur justification, le lecteur ne peut que s'orienter sur une réponse normative. Cette réponse, si elle est parfaitement légitimée par la pesanteur qu'exerce l'orthographe sur les activités scolaires, ne permet cependant pas de construire des représentations du système graphique. La norme sert alors de réceptacle où est rejeté tout ce qui ne s'explique pas.

Un refus, peut-être même une inquiétude, vis-à-vis de la variation s'exprime et se traduit soit par la peur de la faute, soit par le statut d'invariabilité des mots. La lettre peut ne devoir sa présence qu'à l'obligation de ne pas commettre d'erreurs :

*L27 (10 ans) autrement le mot ne serait pas juste*

Mais le statut des lettres muettes peut être de ne pas permettre la variation y compris dans des mots éminemment variables tels les verbes :

*L27 (10 ans) il veut dire que c'est un mot qu'on peut pas changer[temps]*

*L31 (10 ans) pour que ce soit un mot invariable[suis]*

Des explications creuses tiennent lieu d'interprétation. Une forme de fatalité régit le système graphique et le lecteur ignore, consciemment ou non, la justification de la présence de la lettre :

*L44 (10 ans) c'est comme ça*

*L23 (8 ans) parce que temps ça s'écrit comme ça mais on sait pas pourquoi*

Symétriquement certains lecteurs proposent une explication active, qui contraste avec la fatalité précédente. La lettre muette est le produit d'une activité consciente destinée à valoriser la graphie du mot. Des verbes d'action valorisante sont utilisés : accompagner, compléter, enrichir.

*L19 (9 ans) faut compléter parce tout il faut un t*

*L22 (8 ans) il sert à accompagner les autres lettres*

*L31 (10 ans) sinon ce serait pas assez enrichi*

Quant à la lettre muette finale, elle occupe une fonction esthétique. Elle est un complément indispensable à l'ensemble phonographique qui la précède, comme si le passage à l'écrit nécessitait un embellissement. La taille du mot, mais aussi la cohérence de sa graphie sont en jeu.

*L26 (8 ans) pour faire un plus grand mot [pas]*

*L53 (13 ans) le t c'est pour faire l'ensemble je pense*

Ces interprétations interviennent fréquemment sur des graphèmes dont l'enseignement n'est pas toujours justifiable en ce sens qu'ils n'appartiennent pas à des séries analogiques où peut s'appliquer une réelle compétence. Cependant, la co-existence dans le corpus d'interprétations normatives et d'interprétations qui expriment une réelle compétence dans la manipulation du système orthographique montre que ce n'est pas le graphème qui induit les interprétations normatives mais bien la compétence du lecteur qui est à l'œuvre.

### ***La norme : une modalisation de l'obligation***

L'orthographe est une norme perçue au travers de règles contraignantes. Cette obligation constante d'appliquer le code apparaît dans les verbalisations. Si le graphème est interprété en regard des fonctions qu'il occupe, le discours est modalisé par l'omniprésence de l'obligation.

*L48 (11 ans) ça nous c'est obligé qu'il faut mettre un s sinon ça faisait nou ça va changer de voix*

*L39 (15 ans) c'est comme c'est invariable il y a toujours un s*

*L20 (9 ans) si on met au féminin il faut un e et ça fait grande*

*L32 (11 ans) nous faut le mettre parce qu'il y en a plusieurs*

Les mots de la norme sont les mêmes mais ils introduisent des thèmes variés : phonographie (L48), invariabilité (L39), catégories grammaticales (L20, L32). Dès lors qu'un thème extérieur à la norme est traité, la modalisation normative du discours sert des procédures qui ne s'appuient plus sur une obligation arbitraire mais sur une obligation motivée par une explication plus scientifique.

Certaines procédures déductives ont un contenu normatif. Certes la modalisation de la verbalisation peut suffire à indiquer la posture normative mais un paramètre de sa possible apparition est contenu dans certaines phrases données à lire (P14 et P16 notamment). Ces phrases comportent des pronoms personnels occupant la fonction de sujet. La décontextualisation des phrases et la présence de pronoms déictiques devraient inciter les lecteurs à une interprétation de ces pronoms. Or, une compréhension vague suffit à réussir l'exercice de justification du graphème. Il est frappant de constater que son traitement selon la catégorie de la personne est extrêmement rare mais qu'il est fréquent selon la catégorie du nombre. Ce traitement est suffisant concernant la phrase suivante :

P16 Nous avong cinq doigts.

Il l'est moins lors de la justification du graphème S dans :

P14 Tu mange des gateaus.

Les procédures contenues dans les verbalisations ci-dessous relèvent d'une démarche explicative de la relation illative<sup>129</sup>, instituée entre le graphème et son conditionnant, mais aucune référence d'ordre sémantique n'apparaît. Comment ne pas les assimiler alors à l'expression d'une posture normative ?

*L19 (9 ans) [nous] toujours un s*

*L19 (9 ans) [avons] il y a nous normal avons il y a toujours un s*

La seconde verbalisation contient une procédure synthétique. Le lecteur ne fait mention d'aucune catégorie sémantique. D'autres verbalisations de ce type présentent des procédures analytiques :

<sup>129</sup> «La relation qui dans un raisonnement justifie l'inférence [...] est celle par laquelle une certaine proposition appelée conséquence, s'ensuit logiquement de certaines autres qui jouent [...] le rôle de principes» (Robert, 1998).

*L24 (8 ans) [manges] manges il y a s parce qu'il a le tu si il y avait pas le tu il y aurait pas eu le s*

La relation explicitée est la relation syntaxique entre le verbe et son sujet. Néanmoins celle-ci est dépouillée de tout contenu sémantique. Seule subsiste l'obligation graphique.

De ces observations se dégagent quatre tendances normatives. Toutes sont empreintes d'une forme d'obligation. Obligation graphique, modalisation obligataire d'une contrainte raisonnable, complétude logographique imposée par une instance sociale ou contrainte arbitraire, la norme prend diverses formes. Faut-il en déduire que chaque forme d'expression détermine une posture ?

### ***Quatre postures possibles***

La posture normative prend possiblement quatre aspects. Les deux premiers sont essentiellement motivés par l'aspect refuge de la norme :

L'interprétation orthonormative du graphème est vide. Le thème de la verbalisation est un appel à la norme, instance sociale régulatrice des graphies. La norme sert alors de refuge en cas d'absence d'explication alternative.

*L27 (10 ans) autrement le mot ne serait pas juste*

L'interprétation logonormative du graphème a, pourrait on dire, un contenu vide. Le graphème est considéré comme un apport esthétique obligatoire. Cette adjonction est justifiée par un discours pseudo scientifique basé sur le thème de l'enrichissement ou de la complétude<sup>130</sup> des graphies.

*L31 (10 ans) sinon ce serait pas assez enrichi*

Les deux autres aspects sont plutôt motivés par l'aspect linguistique de la norme :

L'interprétation graphonormative du graphème a un contenu. Le thème est purement graphique. La présence du graphème est conditionnée par un autre ensemble graphémique. Aucune mention n'est faite du sens des monèmes<sup>131</sup> transcrits avec les graphèmes concernés.

*L19 (9 ans) [avons] il y a nous normal avons il y a toujours un s*

L'interprétation modulonormative du graphème a un contenu linguistique. Le thème n'est pas un appel à la norme. L'instance régulatrice est sous-jacente. Elle impose un fonctionnement explicable que le lecteur verbalise. L'appel à la norme se réduit à une modalisation de l'énoncé verbalisé. En d'autres termes, l'appel à la norme peut être considéré comme une simple normalisation de l'interprétation.

*L32 (11 ans) [...] si on mettait s comme ça [sans e] ce serait plus les souris ce serait les rats*

Il se dégage donc deux pôles majeurs, l'un, plutôt objectif, s'apparentant au système de Coseriu, l'autre exprimant l'aspect impérieux des discours «prescriptifs» (Rey, 1972). On retrouve là deux niveaux de structuration du langage que signale Berrendonner (1988), l'un, fait de régularités, permettant la gestion du matériau variationnel qu'est la langue, l'autre, inscrit dans un «méta-discours social» teinté d'autoritarisme, tentant de réduire à rien la possibilité de variation.

### **La norme et son absence**

Les deux pôles, prescriptif et gestionnaire, inscrivent donc une tension dans le rapport à la norme que le lecteur entretient. On peut considérer que cette tension est d'une intensité inconstante d'un lecteur à l'autre et que cette hétérogénéité est un des facteurs de la variation sémantique en réception. Il convient à présent de décrire comment elle se traduit dans les interprétations et de débiter une galerie de portraits des lecteurs de l'orthographe.

<sup>130</sup> A prendre ici en sens inverse de incomplétude = inachèvement.

<sup>131</sup> Au sens que lui donne Martinet.

Au travers de deux entretiens [enquête Graphèmes de L19 (9 ans) et L32 (11 ans)], les postures normatives prennent corps. Jusqu'à présent définies au travers des entretiens de tous les lecteurs, elles n'étaient que des récurrences dans les verbalisations. Si posture il y a, on doit trouver cohérence et récurrence de ces manifestations au sein des verbalisations d'un même lecteur. Cela est vrai mais n'est pas toujours manifeste. Afin de rendre plus lisible ces postures, il convient de dessiner le portrait de lecteurs choisis pour leur représentativité. Les esquisses de profils-type qui sont proposées ci-dessous, si elles sont significatives, ne traduisent cependant que des tendances. Entre ces deux cas extrêmes existent assurément une multitude de profils intermédiaires.

### ***Un discours normatif : L19 (9 ans)***

L19 (9 ans) produit au travers de ces interprétations un discours normatif dont la fonction est de compenser un déficit de compétence. Quant à la forme des interprétations, elle relève essentiellement de la description.

#### Des procédures descriptives

L19 a un traitement lexical<sup>132</sup> du graphème qui est fréquemment interprété de manière logographique au travers du mot qui le contient. Les marques lexicales sont traitées selon une approche globale de la graphie, logographique donc, essentiellement sous posture normative. Cette posture agit même lors de l'interprétation de phonogrammes dont la fonction n'est appréhendée dans des procédures contrastives qu'en terme d'acceptabilité des phrases. La catégorie du genre n'apparaît jamais et celle du nombre est presque exclusivement traitée sur les substantifs et les adjectifs. Le S muet est une marque de pluriel avant tout et cette interprétation est réalisée lorsque l'interface logographique n'est pas activée. Les mots outils, sans référents explicites (déterminants, adverbes...), induisent des interprétations normatives ou erronées. Enfin, les autres graphèmes sont sujets à des interprétations de natures variées. La forme des interprétations de L19 est triple :

la description : *il y a* | l'identification : *c'est* | l'obligation : *il faut*

La description est plus un constat qu'une description détaillée. Le graphème est là, L19 le dit. Le constat simple est normatif :

*L 19 P13 il y a toujours un s à pas*

Le constat jouxte la modalité<sup>133</sup> de l'obligation :

*L 19 P6 il faut toujours un h*

Ces deux types d'énoncés sont (à une exception près P13) les antécédents d'implications normatives. Les conséquents sont des énoncés au contenu vide. L 19 marque dans l'entretien une volonté réelle de construire du sens. Celle-ci apparaît dès la première interprétation normative :

*L 19 P5 il y a toujours un p c'est pour bien comprendre le mot*

Cette recherche du sens ne semblant pouvoir produire une interprétation spécifique du graphème, elle s'oriente sur l'interprétation globale de la graphie. Ainsi le thème de la complétude des graphies est-il utilisé pour justifier la présence d'un mutogramme :

*L 19 P7 il faut toujours un h il complète le mot*

La double recherche de sens et de justification graphique est le produit d'une posture logographique qui pousse à une interprétation globale du mot. L19 interprète le S de gros :

*L 19 P15 ça veut dire qu'il est énorme*

<sup>132</sup> La compétence de base de l'expert est lexicale (Jaffré, 1995). Rien d'anormal à ce que les apprentis empruntent aussi cette voie.

<sup>133</sup> A prendre dans l'acception logique et non linguistique : modalité = caractère des propositions d'après lequel elles énoncent soit un fait, soit une possibilité, soit une nécessité. Ainsi l'adverbe de temps *toujours* peut-il modaliser l'énoncé qui le contient en y introduisant une modalité quantitative et / ou temporelle (d'après Cervoni, 1987).

En donnant au graphème le sens du mot qui le contient L19 le traite en logogramme. Seule la figure de mot est retenue comme unité de traitement.

Si les interprétations sont motivées par cette double recherche, elles le sont aussi par une double absence : absence de toute procédure comparative ; absence de toute mention à la catégorie du genre. L'absence de procédure comparative (pour les lettres étymologiques et les morphogrammes lexicaux) montre une interprétation fixée sur le seul énoncé proposé.

Aucune prospective analogique ou contrastive n'est opérée explicitement sur les morphogrammes lexicaux (*gros, grand, tout*). Dès lors leur explicitation ne peut se faire que dans le champ du normatif ou de la logographie. Ainsi ces graphèmes sont ils traités comme les lettres historiques ou étymologiques (*temps...*). La seule marque de féminin du corpus (P9 mangées) est traitée ortho normativement :

*L19P9 il y a toujours un e avec accent et un e après*

Si la catégorie du genre n'est pas opérationnelle chez L19 (9 ans), l'exploration des paradigmes ou des transformations syntagmatiques que nécessitent l'identification de la fonction des morphogrammes lexicaux, n'est pas possible. Le recours à l'interprétation normative masque le déficit de compétence dans le domaine morphographique.

### Identification de la catégorie du nombre

Dans la catégorie du nombre, L19 (9 ans) est plus à l'aise. L'insécurité diminue pour le lecteur. Dans ces conditions, l'interprétation change de nature ; elle devient identification :

*L19P1 c'est au pluriel*

Le graphème est un indice de la catégorie identifiée mais cela ne démontre pas la compréhension du terme de *pluriel*. A la demande de l'enquêteur, L19 précise :

*L19P3 c'est le pluriel [...] il y en a plusieurs*

De L19P1 à L19P3, une nuance apparaît entre les interprétations. Dans L19P1, le graphème marque l'appartenance à une classe. L'utilisation de la préposition montre l'insertion dans un système plus vaste. Dans L19P3, la phrase support est la même que pour L19P1 mais le graphème marquant le pluriel est porté par un nom. C'est ce nom qui régit le graphème interprété en L19P1. La disparition de la préposition que renforce l'utilisation de l'article défini, indique que le graphème est identifié à la catégorie.

Toutes les marques du nombre ne sont pas identifiées comme telles. Dans : *les*, le S final ne vaut que pour sa valeur phonographique (L19P12). En revanche, dans : *des*, le S est bien une marque de pluriel (L19P14). Les deux interprétations ont des structures symétriques:

*L19P12 le enfants vont ça veut rien dire c'est pour ça qu'il y a un s [...] il y en a plusieurs [...] il y a beaucoup d'enfants qui vont à l'école*

*L19P14 [...] pluriel il y en a beaucoup de gâteaux on met un s sinon tu manges de gâteaux ça fait pas une phrase*

L'accord entre déterminant et déterminé est mentionné et justifié par une reformulation de la catégorie (*beaucoup*). La procédure contrastive (L19P12) met en relief la valeur phonographique du s alors que la justification de la marque du pluriel (L19P14) porte sur les substantifs (*enfants, gâteaux*). L'argument majeur, cependant, est celui de l'acceptabilité de la phrase sans le graphème concerné laquelle prend en compte les marques orales du pluriel, mais cette validation est totalement implicite<sup>134</sup>.

La nature du mot contenant la marque du pluriel est importante pour l'interprétation de L19. S'agissant d'un substantif celui-ci a du sens et l'interprétation des marques qu'il porte semble être possible. Les mots outils ne portent apparemment pas la catégorie du nombre. L'étude de l'interprétation de la lettre S selon ses diverses fonctions montre que :

<sup>134</sup> Relève du domaine de l'épi linguistique ?

les substantifs et les adjectifs qui contiennent un s en position finale, sont systématiquement interprétés sémantiquement (pas toujours de manière satisfaisante) ;

les verbes (*tu manges, je suis, nous avons*) reçoivent des interprétations divergentes ;

les mots outils (*pas, nous, les, des*) sont interprétés selon une posture normative.

Globalement, la lettre S en position finale est interprétée comme une marque de pluriel. Les pronoms personnels sujets qui portent la catégorie du nombre ne sont pas pris en compte dans l'interprétation des morphogrammes verbaux :

*L19P14 tu manges pluriel,*

*L19P15 ça veut dire qu'ils sont plusieurs.*

Mais, « *Nous avons* » est traité sur le mode normatif sans aucune référence sémantique (L19P16).

Chez L19 la norme comble le déficit de compétence<sup>135</sup>. En effet, en se réfugiant dans des explications normatives des graphèmes, L19 (9 ans) parvient à apporter des interprétations à tous les graphèmes. Ainsi, la représentation construite chez ce lecteur rend compte de l'ensemble du système orthographique et l'arbitraire prescriptif, quant à lui, rend compte de tout ce qui n'est pas rationnellement explicable.

### ***Un discours explicatif : L32 (11 ans)***

Chez L32 (11 ans), on observe pas de déficit dans la compétence. Le recours à la norme arbitraire n'a pas à être activé. Le rapport à la norme est donc plus technique.

#### Absence de la norme refuge

Néanmoins, la modalité de l'obligation est présente chez L32 (11 ans). Elle s'exprime en une seule occasion de manière purement normative. L'interprétation est tautologique:

*L32P4 on doit mettre le e pour pas l'oublier*

Cette modalité apparaît dans l'expression de règles, justifiée par des arguments linguistiques :

*L32P6 on doit pas faire la liaison tout de suite avec haricot*

Les deux verbalisations sont construites sur le même schéma. La seconde présente un argument de type linguistique (phonologie) tandis que la première sous-entend la faute (*oublier*). Le lecteur franchit bien la limite entre norme morale (la faute) et norme technique (fonction linguistique du graphème). Chez L19 (9 ans) les deux formes sont présentes mais la faiblesse voire l'inexistence des arguments linguistiques en cas de recours à cette modalité place son discours du côté de la norme rigoriste plus que du côté technique.

Un autre argument montre le positionnement de L32 (11 ans) du côté technique.

Généralement, les formes impersonnelles : *il y a, il faut* ... introduisent une distanciation du lecteur vis-à-vis de son discours. L'argument est ainsi cautionné par une entité collective sans nom. Bref, la société endosse la responsabilité de ce qui est dit. Chez L32, les formes impersonnelles sont du type : *on met* ... Ce *on* inclut, certes avec réserve, le lecteur. Celui-ci s'implique moins fermement qu'en utilisant *nous*. Mais sa présence énonciative est cependant plus grande qu'avec les autres formes impersonnelles. Cette prise en charge des règles, au sein d'une collectivité aux contours flous, montre une plus grande aisance du lecteur. Chez L19 (9 ans) comme chez L32, les occurrences de ce *on* sont suivies de justifications techniques ou sémantiques valables. En revanche pour 4 apparitions chez L19, on en compte 13 chez L32. La sécurité relative que laisse transparaître ce dernier comptage est amplement confirmée par les interprétations que produit L32.

<sup>135</sup> En référence à un expert supposé parfait.



### Exploration des potentialités

Outre la modalité de l'obligation, apparaît chez L32 (11 ans) la modalité du possible (absente chez L19). L'utilisation de cette modalité permet au lecteur d'expliquer la présence du graphème autrement que par une obligation fermée dont le champ opérationnel ne dépasse pas la phrase. Le champ du possible autorise l'exploration des potentialités du graphème particulièrement le long des paradigmes qui le contiennent. Cette procédure exploratoire est particulièrement adaptée aux morphogrammes lexicaux :

*L32P11 on peut dire grande*

*L32P15 on peut dire grosse*

Les procédures comparatives, notamment contrastives, permettent au lecteur de se projeter dans des hypothèses explicatives. Quand L19 (9 ans) n'envisage que l'effacement du graphème pour juger de l'acceptabilité de la phrase, L32 suppose des transformations permettant de justifier sémantiquement le graphème :

*L32P7 c'est pas comme tous les enfants de la cour on met un s tout c'est un truc et tous c'est des trucs différents*

*L32P9 [...] si on mettait s comme ça [sans e] ce serait plus les souris ce serait les rats*

L32 réalise la même opération, l'effacement (L32P9), pour expliciter le concept de genre. Mais il opère aussi des substitutions (L32P7) pour mener à bien ses démonstrations.

### Visite de tous les domaines linguistiques

L32 (11 ans) met en œuvre des procédures variées. Les domaines linguistiques explorés sont variés aussi. De ce fait, le lecteur montre une compétence qui englobe toutes les interfaces métagraphiques. Sont activées :

l'interface phonographique

*L32P6 on doit pas faire la liaison tout de suite avec haricot*

l'interface logographique

*L32P10 si on enlève le g ça peut faire un autre mot*

l'interface morphologique

*L32P11 on peut faire grande*

l'interface morphosyntaxique

*L32P1 c'est l'accord avec trois petits oiseaux et picorent*

L'activation pertinente de toutes les interfaces graphiques est une marque d'expertise supplémentaire chez L32.

### ***Comparaison des profils de L32 (11 ans) et de L19 (9 ans)***

L'exploration performante des différents domaines suppose des procédures déductives dont les prémisses sont situées à un niveau élevé de précision conceptuelle. Les procédures déductives supposent la prémisse connue. Le conséquent en est la présence du graphème dans la graphie étudiée. A conséquent égal (le graphème), la performance de l'interprétation sera d'autant meilleure que le concept sera maîtrisé avec précision. Le lecteur performant va droit au but : L19 et L32 n'ont nul besoin de citer le graphème pour en nommer la fonction quand celle-ci est connue (cf. L19P1 et L32P1). Or, dès que le niveau de précision conceptuel s'abaisse et particulièrement quand l'interprétation entre dans le domaine normatif, un besoin de verbaliser la présence du graphème apparaît : *il y a toujours un p*. Cette verbalisation semble être faite pour gagner du temps, comme si son énonciation laissait au lecteur un peu de répit pour rechercher la suite à donner à son interprétation. Chez L32, les graphèmes sont nommés lors de leur manipulation. Chez L19, ils sont plus fréquemment nommés pour constater leur présence. Ce constat introduit en général une explication au contenu conceptuel vide.

**Tableau 29 : Comparaison du profil de deux lecteurs**

	L19 (9 ans)	L32 (11 ans)
Procédures	statiques basées sur le constat (description, identification, contraste à des fins normatives)	dynamiques basées sur l'explicitation sémantique (déduction, contraste explicatif)
Exploitation des potentialités	restreinte	accrue
Activation des interfaces	logographiques et morphosyntaxiques essentiellement	toutes les ressources nécessaires
Présence de la modalité de l'obligation	accrue	atténuée
Présence de la modalité de la possibilité	nulle	accrue
Implication énonciative du lecteur	plus faible	plus forte

Prises globalement, les postures des deux enfants s'opposent en de nombreux points. Deux heuristiques différentes sont à l'œuvre. La description superficielle et la normativité dont fait preuve L19 contrastent avec la description systémique et l'implication cognitive de L32. La stratégie descriptive et le recours à la norme comme mode d'explication laisse transparaître une absence d'implication du lecteur. Cette réserve implique-t-elle une insécurité linguistique sous-jacente ? Si tel est le cas la normativité des interprétations est alors une réaction de défense du lecteur. La nature ayant horreur du vide, la norme, dans ce qu'elle a de plus arbitraire, comble l'espace cognitif resté vacant. Dès lors que la représentation du système s'affine chez le lecteur, comme chez L32, la connaissance prend le relais de l'arbitraire, les graphies se motivent et le domaine d'insécurité se restreint.

Enfin, si les deux lecteurs s'expriment à propos de tous les domaines graphémiques, L32 fait preuve d'une compétence plus large que L19. Compte tenu de la différence d'âge (9 et 11 ans), cela n'a rien d'extraordinaire. Par ailleurs, le domaine où L19 montre de plus d'aisance est le marquage des catégories et particulièrement celle du nombre. L'évolution d'un profil du type de L19 vers celui de L32 implique l'apparition de compétences variées. Compte tenu de l'âge des enfants, la construction de l'interface phonographique est largement engagée, si ce n'est achevée. L'interface dont la construction succède à l'émergence de l'interface phonographique est la compétence morphographique<sup>136</sup> et au sein de celle-ci, la maîtrise du marquage de la catégorie du nombre apparaît primordiale. (Voir à ce sujet le Chapitre 7 ). Il se dessine donc deux postures normatives. L'une, caractérisée par le comportement interprétatif de L19, est la posture orthonormative où les interprétations sont teintées d'arbitraire et parfois vides de tout sémantisme. L'autre, caractérisée par le comportement de L32, est la posture modulonormative où les interprétations montrent un équilibre entre un discours prescriptif et un raisonnement rationnel à propos du graphème.

Il convient cependant de confirmer les observations faites ci-dessus. L'existence de postures normatives implique qu'elles soient effectives dans diverses situations. Il est donc légitime de s'interroger sur la pérennité de la posture face à une contrainte de lecture différente. Les

<sup>136</sup> Cette construction est entamée chez L19. Elle débute dans le domaine phonogrammique par la transcription équivoque d'un même son par plusieurs graphies.

stratégies dont font preuve les deux lecteurs lors des interprétations de graphèmes sont elles appliquées à l'interprétation des FRO ?

## Les apprentis et la norme

Vandendorpe (1992) cite deux niveaux d'interprétation : l'un permet l'accès au sens commun, l'autre permet l'expression personnelle : «L'opération de compréhension implique la saisie d'un sens déterminé et commun aux divers interlocuteurs: elle est soumission à des normes. [...] L'interprétation, en revanche, apparait comme une activité négociée dans un rapport d'égalité entre divers locuteurs». Ces définitions postulent l'existence d'une double capacité chez le lecteur. Il peut ainsi adapter son comportement au niveau de réponse qu'exige la situation de lecture. A quel type de lecteur s'adresse donc l'orthographe ? Et celui-ci adapte-t-il son comportement interprétatif selon que la situation de lecture change ? Face à une FRO, la créativité interprétative du lecteur devrait s'exprimer tandis que les graphies normées ne devraient provoquer que des interprétations strictement conventionnelles. La variation interprétative serait alors le fait de la variation situationnelle et non le fait de la compétence du lecteur. Si les postures sont une instance cognitive effective, deux cas existent : soit les stratégies interprétatives sont identiques quelque soit la situation, la posture orthonormative étant à l'œuvre et neutralisant les autres paramètres ; soit les stratégies interprétatives divergent en fonction de la situation, la posture consistant alors à adapter son discours à l'unité traitée, c'est la posture modulonormative.

La démonstration de l'existence des deux postures normatives différentes se fait par l'analyse de deux entretiens : celui du Lecteur 34 (11 ans) pour la posture modulonormative, et celui du Lecteur 52 (14 ans) pour la posture orthonormative.

### *Démonstration de l'existence d'une posture modulonormative*

#### Vue d'ensemble de la stratégie de lecture de L34 (11 ans)

Les verbalisations de L34 exposent des interprétations conventionnelles. Le plus souvent elles sont l'expression du sens propre des mots lus, ou, pour les graphèmes de leur signification ou fonction la plus évidente. Un tel jugement peut paraître méprisant. Il n'en est rien. L34 est le stéréotype de ce que nombre d'instituteurs nommeraient un élève "scolaire". Cette apparente tautologie désigne en fait une catégorie d'enfants qui répondent (parfois brillamment) aux demandes du système d'enseignement - apprentissage que l'école impose. Mais cette réponse se caractérise par un conformisme qui renvoie à l'enseignant une image de ses pratiques qu'il n'est pas toujours prêt à assumer. Le terme de "scolaire" est alors une évaluation négative, qui viserait à classer l'enfant parmi les moins bons des bons élèves. L'intérêt du profil de L34 résulte précisément de son conformisme qui offre à la présente investigation une forme d'étalon. En se conformant à la demande scolaire, L34 adopte une stratégie faite d'assurance et de norme. La connaissance alliée à une posture normative au service de l'explicitation du code constitue la posture modulonormative.

#### Compétence et pression normative

Pour L34 (11 ans), les noms propres constituent une niche de liberté. Certaines graphies, variantes vis-à-vis de la norme objective, sont effectivement traitées comme des noms propres qui sont considérés comme une catégorie dérogatoire.

Pour "Mi[kro]climat", la variation est justifiée au niveau de la production par le fait qu'elle est le fruit d'un acte délibéré du scripteur qui exerce sa liberté orthographique. Cette liberté est légitimée par le type de discours véhiculé par le signe, à savoir une marque identitaire.

34 L34 (11 ans) [mikroclimat] *oui en sorte oui c'est parce que ils l'écrivent comme ils ont envie tant que c'est un nom propre c'est pour une pub on peut l'écrire comme on a envie c'est nous qui décidons notre marque*

Mais selon l'écrit, la justification varie. Ainsi «Kiabi» est lui aussi un nom propre. La graphie de ce mot, tout a fait attestée par l'ensemble des lecteurs, n'est cependant pas perçue comme une variation.

38 L34 *je pense que le grand directeur de ce magasin il s'appelle monsieur kiabi ou un truc comme ça* «mi[kro]climat» est un nom propre construit, alors que «Kiabi» est un nom propre acquis puisqu'il s'agirait du nom de famille du patron du magasin. Face à la Variante Orthographique «Ki habits» et sous sollicitation de l'enquêteur, L34 rectifie l'orthographe du «Ki» mais la légitime néanmoins puisqu'elle est issue du «Kiabi» original (48L34).

48 L34 *parce que t'as repris ça là de ki de kiabi*

49 *Eq et alors ça fait quoi de voir ça*

50 L34 *ça fait bizarre parce que on a pas l'habitude et t'as rajouté trois lettres pour que ça fasse qui habite*  
[...]

L'attestation du «ki» est ramenée à l'habitude perceptive du lecteur. Habitué à voir le mot orthographié d'une certaine manière, la lecture de la Variante Orthographique (VO) provoque une fluctuation interprétative. Celle-ci, somme toute modeste, est la trace d'une posture modulonormative qui agit en permanence au long de l'entretien. En effet, le rapport à la norme et la compétence langagière du lecteur sont sans cesse en balance pour justifier la variation. D'un côté la compétence génère des analyses, de l'autre le rapport à la norme permet des jugements d'acceptabilité de la graphie qui valident ou autorisent les analyses. Ainsi, l'interprétation de la Variante Verbale produit une interprétation conventionnelle (36L34) mais la variante orthographique induit une fluctuation autour de «abi» (44L34).

36 L34 *kiabi c'est un magasin qui est à comboire on y vend des vêtements on y va souvent avec ma maman*

44 L34 *ki habits c'est un ki qui fait des habits c'est un magasin qui habille qui fait des habits* [doute sur la transcription de habits / habille] *qui vend des habits*

Le rétablissement des visuoigrammes dans la VO provoque même une sonorisation du morphogramme T, entraînant une interprétation *quasi* déviante.

50 L34 [...] *et t'as rajouté trois lettres pour que ça fasse qui habite* [...]

Ce trouble ne peut être que la conséquence du bouleversement (tout relatif) d'un ordre établi, qui induit une normalisation du comportement interprétatif. Cette normalisation interprétative resurgit d'ailleurs aussitôt après, lors de l'interprétation de la VO «Karfour». La perception de la variation est instantanée et la normalisation de l'interprétation aussi.

50L34 [...] *§ karfour c'est une grande surface sauf que c'est un C et on y vend de tout pratiquement c'est à échiroles*

L'ordre inverse de présentation des variantes pour "Carrefour"<sup>137</sup>, inverse le processus de normalisation. L'interprétation n'a pas à être adaptée à la graphie. Le lecteur adapte la graphie, par rectification, à son interprétation. Ce dernier exemple confirme la tension qui peut exister entre la maîtrise cognitive du système orthographique et la censure que la norme prescriptive tend à imposer.

La conclusion de l'interprétation de "Mi[kro]climat" (34L34) justifie la graphie par son insertion dans un discours identitaire, espace de liberté scripturale. Or cette conclusion aussi est le fruit d'une normalisation. L'interprétation originelle impliquait à la fois la compétence du lecteur et celle du scripteur de l'écrit.

28 L34 *oui § mi[kro]climat alors mi moitié kro c'est entre c'est des signes phonétiques et puis ça peut être les crocs d'un chien et climat c'est le temps qu'il fait dehors et ça me fait penser à ce qu'on fait en géographie à ce qu'on fait en ce moment*

<sup>137</sup> La variante orthographique est présentée avant l'écrit source alors que pour "Kiabi" l'écrit source est lu avant la VO.

La variante verbale et sa mise en exergue de «Kro» au moyen de crochets, est interprétée pièce par pièce, un peu comme on résout une charade. Chaque élément produit une partie du signifiant mais les signifiés n'ont aucun lien avec celui de la construction finale. L'analyse isolée de [kro] est pertinente, mais ne produit aucune inférence et l'interprétation est normée, et c'est le sens propre de «microclimat» qui est retenu :

*30 L34 microclimat c'est le climat qui est dans certaines régions*

Pourtant le lecteur prend en compte, dans l'interprétation de la variation, les conditions de production de cette variation.

*31 Eq et pourquoi ce kro il est entre crochet là*

*32 L34 ben parce qu'on veut dire si ça se trouve ils savent pas comment ça s'écrit alors ils l'ont mis cro en phonétique*

[...]

*34L34 oui en sorte oui c'est parce que ils l'écrivent comme ils ont envie tant que c'est un nom propre c'est pour une pub on peut l'écrire comme on a envie c'est nous qui décidons notre marque*

En postulant un espace identitaire de liberté orthographique, le lecteur montre une réelle compétence scripturale qui associe les deux pôles de la communication. Mais l'interprétation est dénuée de toute imagination. Le sens construit en réception est ordinaire. Les capacités d'analyse du lecteur sont élevées mais sa posture normative ne lui permet pas d'explorer les sens possibles. La posture normative de L34 se situe sur un seuil. Plus de libéralisme dans le rapport à la norme permettrait d'ouvrir des voies interprétatives restées fermées, plus de normalisation tendrait à stigmatiser la variation et donc à en empêcher la justification rationnelle.

L'enquête FRO apporte quelques arguments mais la mise en scène particulière de l'orthographe dans les écrits peut éventuellement influer sur le comportement du lecteur. En conséquence, le recours à l'enquête Graphèmes permet de mieux apprécier la posture du lecteur qui doit y interpréter des graphèmes tout à fait normés. Des verbalisations qui constituent la réponse de L34 (11 ans) à l'enquête Graphèmes se dégagent une impression de certitude, d'assurance dans l'interprétation qui indique une grande sécurité linguistique du lecteur. La norme bien intégrée favorise une interprétation correcte des graphèmes. Mais derrière l'impression première de grande assurance, se dégage aussi le sentiment que nous assistons à la récitation d'une leçon bien apprise... L'interprétation des écrits donne lieu à la production verbalisée d'un sens proche de la norme lexicale que représente un dictionnaire. Concernant les graphèmes, le dictionnaire n'est plus la référence adéquate. Le florilège de règles dont dispose L34, constitue un code personnel dont il use avec constance. Une compétence large est l'œuvre, qui s'applique à tous les domaines du système orthographique :

Phonographie

*L34P2 C'est un déterminant pour dire qu'il y a plusieurs enfants [...] C'est pour faire prononcer*

*L34P6 Pour empêcher de faire la liaison*

*L34P15 A faire le se*

Morphographie

*L34P1 Y 'en trois y en pas qu'un*

*L34P9 C'est féminin [...] On dit une c'est une fille*

*L34P14 Plusieurs*

*L34P16 Parce qu'on en a 5*

Logographie lexicale

*L34P10 G on peut l'enlever ça fait doit*

*L34P13 C'est important si on enlève les S ça dit pas la même chose*

Au delà de ce balayage du système, le lecteur utilise des types privilégiés de procédures interprétatives et les applique dans des domaines circonscrits. Le traitement des marques lexicales (morphogrammes ou mutogrammes) se partagent selon deux modalités. La modalité du possible s'applique dans des procédures contrastives, fort semblables entre elles.

*L34P7 On peut dire toute cette agitation*

*L34P11 On peut dire grande*  
*L34P15 On peut dire grosse*  
*L34P10 G on peut l'enlever ça fait doit*

Une routine interprétative apparaît aussi avec les graphèmes relevant de liens morphosyntaxiques :

*L34P12 On accorde*  
*L34P14 Ça s'accorde avec tu [...] Pour montrer qui c'est qui mange*  
*L34P16 On accorde*  
*L34P3 Plusieurs trois petits c'est pour accorder*

L34 nous donne à voir une compétence diversifiée mais où chaque espace paraît assujéti à une représentation dominante. Les récurrences sont une trace de ces dominantes. Enfin, un petit espace représentatif reste traité normativement, que je qualifierai de sous-posture logonormative :

*L34P14 E a u parce que s a u x ça va pas bien*

Ou selon la modalité de l'obligatoire :

*L34P13 temps ça s'écrit comme ça toujours*  
*L34P16 Ça s'écrit toujours comme ça*

Cet espace purement normatif tellement développé chez L19 (9 ans) n'a pas disparu chez L34 (11 ans). Il constitue le complément indispensable qui permet d'expliquer l'inexplicable. Ce rapport atténué à la norme permet à L34 une relativisation de celle-ci. Elle ne s'impose donc plus systématiquement comme une ressource explicative universelle et l'espace qu'elle n'occupe pas est investi d'une certaine rationalité. Un rapport stable à la norme est une ressource cognitive nécessaire mais pas suffisante. Nécessaire, parce que l'acquisition d'un code arbitraire, oblige à une acquisition conjointe de la structure du code et de son application sans faille, même si les exceptions que contient le code contredisent celui-ci. Non suffisante, parce que l'interprétation des écrits oblige à mobiliser des ressources encyclopédiques, que le code ne prévoit pas. La stratégie interprétative de L34 privilégie les formes conventionnelles du signifié. La représentation sous-jacente à cette stratégie est que la sémantique de la langue est avant tout construite sous forme de dictionnaire<sup>138</sup>. La difficulté à interpréter les variantes orthographiques des écrits en est une autre manifestation. Dès lors que la variation orthographique subvertit trop le code, le lecteur retourne à une interprétation conventionnelle. Ce conformisme interprétatif est une limite que le lecteur doit pouvoir dépasser pour mener à bien des interprétations dans des contextes originaux. La posture modulonormative agit donc comme une instance régulatrice de l'interprétation du code. Si cette régulation n'existe pas, le code n'est pas interprété selon sa norme. Si cette régulation devient un contrôle hiérarchique imposé au code, les occurrences variantes risquent de n'être interprétées qu'en terme d'acceptabilité. A l'heure de l'enquête, L34 se situe au point d'équilibre entre régulation et contrôle hiérarchique.

### ***Norme orthographique et norme sémantique***

Revenons aux deux lecteurs, L32 (11 ans) et L19 (9 ans), dont les verbalisations de l'enquête Graphèmes m'ont servi à déterminer les deux profils extrêmes. Si le profil de L32 correspond aussi à la posture modulonormative dans ses interprétations des Écrits, L19, en revanche, prend la posture orthonormative qui n'apparaît plus explicitement lors de l'interprétation des FRO.

L19 est membre du groupe VO. Il n'a lu que les variantes orthographiques des quatre écrits qui ont été transformés. Ces lectures n'entraînent aucune remarque sur les graphies. Trois des

<sup>138</sup> cf. à ce sujet Eco (1993) : «La sémantique [d'une langue] L sera construite sous forme de dictionnaire et ne rendra compte que d'un signifié littéral, les autres signifiés dépendant, eux, d'un ensemble de connaissances du monde qu'aucune théorie ne peut représenter et prévoir».

quatre référents sont connus de l'enfant mais aucune variation n'est relevée. En d'autres termes, la variation n'est pas perçue. Les FRO ne sont pas interprétées en tant que telles mais simplement en tant que transcription du nom de magasin. *A contrario*, l'attitude de L32 est cohérente d'une enquête à l'autre. Le lecteur manifeste une approche volontariste des signes à interpréter. Les variations sont parfois même relevées :

- 14 L32 *parce que là il y a une majuscule et là il y en a pas*  
 32 L32 *normalement ça s'écrit avec un c*

Le signifiant graphique qui induit des hypothèses sémantiques est analysé. La lecture de «Mi[kro]climat», par exemple, produit une double hypothèse sur la nature de la notation et sur le signifié qui peut lui correspondre.

- 52 L32 */// c'est un son on dirait que c'est un son mélangé à plusieurs des autres k r o ça fait un son*  
 53 EQ *ça veut rien dire*  
 54 L32 *si un croc un croc là de chair [...]*

L32 (11 ans) a une représentation du signe écrit suffisamment aboutie pour qu'y soient séparées la face Signifiant et la face Signifié. Cette séparation des aspects matériels et sémantiques du signe n'est pas réalisée chez L19 (9 ans).

Chez L19 la procédure interprétative des écrits s'appuie, comme pour les graphèmes, sur la description. L'interprétation des graphèmes donne lieu à une description de la substance graphique. L'interprétation des graphies donne lieu à une description référentielle voire expérientielle :

- 21 EQ *bien le magasin qui s'appelle carrefour pourquoi les personnes qui ont ouvert ce magasin elles l'ont appelé carrefour*  
 22 L19 *parce que il y a des choses pour manger et il y a des jouets ///*  
 [...]  
 26 L19 *alors là il y a des habits parce que il y a ki habits il y a un monsieur et trois dames*  
 27 EQ *pourquoi ils sont ici ce monsieur et ces trois dames*  
 28 L19 *pour faire montrer les habits /// parce que kiabi dedans il y a des habits alors ils les ont pris ils les ont mis*  
 29 EQ *c'est quoi kiabi*  
 30 L19 *c'est le magasin de vêtements*  
 31 EQ *tu le connais aussi celui là*  
 32 L19 *oui*  
 33 EQ *il est où*  
 34 L19 */ moi j'essaye quelques vêtements ma mamie elle m'achète quelques vêtements mais j'ai entendu ce nom*

Le lecteur passe parfois encore par un rappel descriptif de l'écrit (26L19). Cette forme d'interprétation occulte le signifié. Le signe ainsi construit est un index qui pointe vers l'objet dynamique réel. Il active directement la connaissance encyclopédique construite à propos de l'objet désigné mais la fonction référentielle arbitraire du signe linguistique est totalement occultée. En outre, aucun élément des verbalisations ne montre que L19 perçoit la variation dans les FRO. Cette absence de perception, rapprochée de la posture ortho normative qui se manifeste dans l'interprétation des graphèmes, interroge la notion même de norme chez L19. Peut-on à la fois se retrancher derrière une norme et n'en pas tenir compte l'instant précédent ? La réponse est positive si une forme de déterminisme normatif est admissible. L'attitude du lecteur est déterminée par une norme comportementale intégrée lors des leçons d'orthographe. Seul l'aspect normatif est retenu, l'aspect systémique est oublié. La contrainte est alors associée à l'interprétation d'un type de graphème, que la situation de lecture de l'entretien fait ré-émerger. La description que fait Masson (1999) de l'enseignement apprentissage de l'orthographe semble pouvoir correspondre à ce qu'a vécu L19 : «La transmission de l'orthographe s'accompagne presque inévitablement d'un endoctrinement. En effet, les usages divergents sont des fautes et les usagers sont donc dressés à en avoir honte. En outre, ce dressage se fait lorsqu'ils sont encore de jeunes enfants, c'est-à-dire au moment où ils sont le

moins armés pour critiquer et où, au contraire ils sont même portés à valoriser et à intérioriser les interdits des parents et leur substitut le maître. La faute c'est sale, c'est caca. Dans ces conditions, l'orthographe vire au sacré et fonctionne comme une religion avec son Livre (le dictionnaire), son clergé (les instituteurs), son rituel (la dictée), ses litanies (bijoucaillouchou...), ses examens de conscience (« On se relit! »), ses extases (le zéro-faute !) et bien sûr sa culpabilité permanente» (Masson, 1999). Rien dans l'enquête ne permet d'affirmer que les enseignants qui ont eu la responsabilité de transmettre l'orthographe à L19, correspondent à ce qui s'approche de la caricature ci-dessus. Mais il semble qu'elle soit opérante chez le lecteur. Et qu'il n'ait retenu de l'orthographe que cet aspect sacralisé<sup>139</sup>. D'autre part, indépendamment des graphies (L19 n'a lu que des variantes orthographiques, il n'est donc pas confronté directement à la variation mais à son résultat les variantes), le lecteur accède au sens conventionnel des mots lus. Il n'y a pas de développement personnel de l'interprétation. Au sens où Vandendorpe (1992) l'entend. L19 se soumet, par défaut, à la (re)production du sens commun. Ainsi les stratégies du lecteur convergent dans la mesure où l'unité interprétée (graphème ou mot) se voit attribuer une valeur normative. Les graphèmes traités normativement ne véhiculent aucun sens. Les mots, eux, véhiculent un sens normé. La posture orthonormative ne se limite donc pas à une non perception de la variation et une méconnaissance du système orthographique. Le lecteur 52 (14 ans) nous montre que cette posture a d'autres facettes.

### ***Démonstration de l'existence d'une posture orthonormative***

L'entretien du Lecteur 52 (14 ans) est la référence de cette démonstration.

La posture orthonormative empêche la construction du sens dans deux cas. Le lecteur s'appuie alors sur un raisonnement mettant en relation Signifiant et Signifié. Ce raisonnement prend deux formes :

Ce Signifiant n'est pas la bonne forme pour exprimer ce Signifié.

Ce Signifiant est une variante (une faute) : aucun Signifié autre que celui attribué à la forme normée ne peut émerger.

### Un refus de la variation ?

L52 n'a pas conscience de la manipulation possible du système. La variation ne peut être que le produit d'une erreur, pas celui d'une manipulation judicieuse. Interpellé à ce sujet par l'enquêteur, le lecteur ne peut qu'avouer son ignorance.

31 Eq oui mais délisse d'habitude ça s'écrit avec un c

32 L52 d'accord ouais bah alors

33 Eq pourquoi c'est écrit comme ça

34 L52 si ça s'écrit avec un c c'est eux qui se trompent alors si d'habitude

35 Eq ah oui c'est fait exprès

36 L52 ah d'accord

37 Eq ils se trompent exprès

38 L52 pourquoi je sais pas

La FRO en tant qu'outil pragmatique de communication lui apparaît comme un moyen scolaire de mettre en évidence les problèmes orthographiques

42 L52 mikroclimat c'est pour nous montrer l'orthographe des mots parce que avec délisse ça fait la même chose

Avec la lecture de "Karfour", la FRO est interprétée mais selon le sens conventionnel attribué à la graphie normée.

<sup>139</sup> La sacralisation de l'orthographe est relevé par d'autres chercheurs : «Nous voulions interroger l'orthographe et c'est une religion qui s'est dévoilée» (Millet et ali., 1990).



78 L52 non § alors karfour c'est aussi un magasin où on vend des karfour bah plein de choses différentes choses habits vêtements plein de choses ça c'est le logø mais je me rappelle plus si il est comme ça on pourrait l'écrire de différentes façons aussi

A la différence de L19 (9 ans) cependant, L52 (14 ans) constate la possibilité d'une variation. Cette hypothèse peut lui avoir été suggérée par le début de l'entretien où l'enquêteur introduit ce thème, mais dès que lui est présentée la graphie normée, la FRO est disqualifiée.

81 Eq § tu l'aurais pas déjà vu comme ça

82 L52 si c'est comme ça pour c'est comme ça qu'il s'écrit

Interrogé sur une possible signification seconde de la FRO ou du mot «carrefour», le lecteur ne manifeste pas la capacité d'inférer une connotation.

89 Eq tu m'as dit c'est le magasin karfour

90 L52 ça me dit quelque chose mais je sais pas je l'ai pas dans la tête là je sais plus / je sais

[...]

95 Eq mais le mot carrefour il veut pas dire autre chose

96 L52 // non

L'absence de connotation dans les interprétations du lecteur est confirmée par deux fois dans l'entretien. Avec "Kiabi", L52 reconnaît ne pas pouvoir donner une signification au mot (50L52). Il nous dévoile même son absence de stratégie dans le domaine (52L52) :

50 L52 kiabi je sais pas kiabi c'est une marque pareil mais je sais pas ce que ça veut dire

51 Eq c'est comme lacoste ça s'explique pas

52 L52 oui quand je vois ça je cherche pas j'ai pas cherché je cherche pas ce que ça veut dire

La récurrence du problème tout au long de l'exposé le conduit à nouveau à verbaliser l'absence de stratégie :

106 L52 jéhan comme il s'écrit comme celui là s'écrit moi je vois jéhan le géant comme on a dit au début mais celui là je sais pas

Dans la mesure où les variantes orthographiques ne sont pas interprétées ou sont interprétées comme la graphie normée, la représentation phonographique des mots est dominante et l'orthographe est univoque. Les variantes, bien qu'acceptables, ne font pas partie du lexique. La norme s'exerce ici de manière exclusive alors que chez L19 (9 ans), elle permettait d'intégrer des graphèmes et tolérait des graphies variantes. La nuance provient vraisemblablement d'une grande différence dans la connaissance du système orthographique. La compétence de L52 ne lui permet cependant pas d'accepter des graphies que L19 tolère parfaitement parce qu'il ne perçoit pas la variation.

### Une compétence en formation, une norme en fluctuation

Comme pour L19 (9 ans), la posture adoptée n'est pas monolithique. Si l'interprétation orthonormative est très présente, elle juxte les autres interprétations normatives :

Orthonormative

L52 P6 On met un h parce que parce qu'on dit de mettre un h

L52 P15 à la fin on met un s parce qu'on l'a toujours mis devant tout

Orthonormative et modulonormative

L52 P13 le temps on a toujours mis un s à la fin il y a plusieurs temps des fois il neige des fois il fait beau

Graphonormative

L52 P16 Nous on met un s parce qu'on met un s [...] avons o n s parce que c'est nous

Outre cette diversité, la norme impose une forme de fatalité. Cette fatalité s'inscrit dans le discours de L52 (14 ans) dans le paradigme du *c'est comme ça* :

L52 P4 E a u x le e ça ferait plus oiseaux je sais pas [...] parce que c'est comme ça qu'on dit qu'il faut faire

L52 P10 Doigt on doit l'écrire comme ça

Mais ce fatalisme se teinte de raison, car même un nom de magasin ne mérite pas un tel traitement :

115 Eq qu'est ce que tu penses de l'orthographe du mot

*116 L52 je l'écrirais pas comme ça même pour un magasin je l'écrirais comment je sais pas il y a quand même différentes façons voilà*

Le refus de la variation graphique conforte le refus implicite de la variation sémantique qui peut lui être connexe. Ce refus de variation s'actualise fréquemment par des tournures négatives et des procédures contrastives mises au service d'explications linguistiques.

*L52 P2 Le l c'est pour faire le les sinon ça ferait plus les si on l'enlevait*

*L52 P5 C'est pareil que oiseau pour moi parce que si on le mettait pas ça ferait toujours trop*

*L52 P12 On met un s sinon ça ferait le enfants on met un s parce qu'ils sont plusieurs*

*L52 P14 [...] des sinon ça ferait de gâteaux et ça veut rien dire on met un s*

Cette dernière observation permet de dégager une note d'optimisme. En effet, même si la norme est, chez L52 (14 ans), fort prégnante, elle n'a pas empêché l'acquisition du système. La posture orthonormative nourrit aussi des savoirs linguistiques. La créativité interprétative reste cependant bloquée, et les variantes non normées ne sont pas interprétées de manière autonome. La fluctuation observée de la norme est un signe d'évolution. L'aspect univoque que présente le fonctionnement normatif chez L19 (9 ans) est à mettre en balance avec la fluctuation chez L52 (14 ans). La possible évolution d'un profil vers l'autre est un point positif pour les élèves bloqués dans une posture orthonormative stricte.

## Les adultes et la norme

Si l'évolution est possible, l'analyse des verbalisations des adultes permet de replacer le profils des apprenants dans une perspective à long terme. Les adultes de la population de lecteurs ne sont que quatre. Ils présentent néanmoins des profils très typés de lecteur. Contrairement aux apprenants, ils ont été choisis sur ce critère. L'hétérogénéité des postures observées est donc très marquée entre ces quatre lecteurs. Elle permet une mise en perspective des évolutions possibles de l'apprentissage. De plus, les verbalisations rendues plus faciles par une plus grande maîtrise langagière expriment plus explicitement le rapport à la norme du lecteur. Il apparaît nettement que la variation n'est pas univoque, la subjectivité du lecteur faisant jugée une même réalisation graphique plus ou moins variante.

Les entretiens des quatre lecteurs adultes sont présentés dans un ordre qui met en scène le ressenti de la force de variation. L16 (23 ans) est le plus tolérant. C'est par son entretien que débute l'exposé qui s'achèvera avec L3 (39 ans) qui présente une tolérance minimale.

### **Connaitre c'est admettre : L16 (23 ans)**

Chez L16 (23 ans), l'orthographe est considérée comme la trace d'un acte scriptural. Ce lecteur développe une approche pragmatique de la variation qui le conduit à trouver des justifications du côté du scripteur, plutôt que du côté du système.

La variation est perçue comme une protection identitaire. Ainsi, dans "Délisse", elle suscite une recherche analogique au travers du graphème variant (le S double). L'analyse de la graphie produit donc une inférence sémantique, alors que la même graphie en situation en produit une autre. Cette seconde interprétation produit une inférence logique que lui permet sa formation universitaire (Second cycle d'économie).

*66 L16 ah bon je sais pas pourquoi ils ont mis deux s sveltesse \$ ah non c'est pas la marque délisse je sais pas peut être qu'il y a déjà un yaourt qui s'appelle délice avec un c et pour éviter une attaque en contrefaçon ils ont mis deux s*

Cependant, pour L16, la variation ne marque pas toujours une intention claire et consciente. La variation, qui peut être la trace d'une grande spontanéité scripturale, peut aussi être considérée comme le signe d'une certaine duplicité.

La spontanéité du scripteur peut être la cause de la graphie variante. C'est alors l'instinct rhéto-orthographique de l'auteur qui entre en action.

72 L16 [...] *Sh oh là là bah oui o p'tit en k oui ben c'est un vrai truc de snack quoi mon papa il était commerçant / dans les enseignes il mettait un peu comme il le sentait faut pas chercher une explication*

Face à cette variation spontanée, est mise en balance la possible duplicité du scripteur. Le lecteur est possiblement pris pour un *imbécile*.

126 L16 *en poussant mon idée je m'aperçois que c'est bête parce que je pensais le vert la couleur et bah je sais pas prendre un peu les gens pour des imbéciles quoi comparaison un peu en mettant une orthographe différente les prendre un peu pour des imbéciles voilà ça c'est le vrai vert lacoste et là les verres lacoste les lunettes ça fait un peu on passe un peu pour des imbéciles enfin je le comprends comme ça mais*

La possibilité évoquée par Lucci et Millet, que la FRO puisse ne pas être comprise (Lucci - Millet, 1998) est ici retournée par un lecteur compétent, qui suppose que tout lecteur est capable de décrypter l'opposition vert / verres contenues dans "Lacoste"<sup>140</sup>.

En tentant de rechercher des explications plus ou moins cohérentes et rationnelles qui intègrent le facteur humain comme un aléa de la production, L16 (23 ans) décrit l'axe de la variation orthographique. Sur cet axe, paradoxalement, la variation normée de "Lacoste" est située sur le plan de la duplicité, alors que des variantes plus subtiles et plus opaques telles "Déglise" y traduisent un sentiment de protection identitaire. En d'autres termes la sincérité du scripteur s'afficherait avec la variation orthographique de sa production scripturale. Il est ainsi établi une corrélation entre la nature de la variation et le degré de franchise du scripteur. La variation est ressentie avec plus ou moins de force, la variation entre deux graphies normées étant perçue de manière moins positive qu'une graphie non normée. Cette attitude me conduit à poser l'hypothèse d'une force de variation ressentie par le lecteur.

### ***Force de la variation et acceptabilité : L2 (50 ans)***

Une forte insécurité transparait dans les verbalisations de L2 (50 ans). Elle se traduit par une auto évaluation négative. La posture modulo normative semble à l'œuvre sur le plan pragmatique et les FRO sont perçues et analysées en fonction d'une certaine force de variation.

L2 (50 ans) entretient avec l'orthographe mais surtout avec la variation un rapport fait de tolérance et de respect du code. Ce rapport est, semble-t-il, indissociable d'une auto évaluation quelque peu négative. Par exemple, le jugement porté sur la graphie «Kiabi» relève la simplicité de transcription mais aussi, comme pour faire écho à L16 (23 ans), l'aspect naïf du mot. Prend-on le lecteur effectivement pour un imbécile ?

14 L2 *Ki A Bi qui habit voilà quant à l'orthographe je trouve ça un peu bébête de mais bon autrement c'est explicite*

15 *Eq justement pourquoi ils ont choisi cette orthographe là d'après vous*

16 L2 // *parce que c'est simple à enfin je sais pas c'est facile à se souvenir[...]*

L'auto évaluation négative suit immédiatement l'évaluation de la graphie comme pour compenser le jugement en demie teinte qui a été porté sur le mot et sur ce qu'il représente.

16 L2 [...] *j'en sais rien parce que ça a un rapport avec l'habillement Ki abi Kiabi non je sais pas (rire) vous allez être déçu je suis assez sèche j'ai pas beaucoup d'imagination*

Les traces nombreuses d'auto évaluation sont la marque d'une insécurité que génère le doute orthographique<sup>141</sup>. Comme pour exprimer cette insécurité, le lecteur se sent gêné par une variation imaginaire sur le mot «Carrefour».

20 L2 *par contre ce qui m'a géné au départ c'est l'orthographe de carrefour par rapport à un carrefour*

21 *Eq pourquoi*

22 L2 *parce que je me suis dit que la confusion allait être vite vite là*

23 *Eq la confusion avec quoi*

<sup>140</sup> Cette affirmation est juste. Les lecteurs les plus jeunes remarque fréquemment l'opposition.

<sup>141</sup> Et vraisemblablement aussi la situation anxiogène que l'entretien peut représenter.

24 L2 *entre la véritable orthographe de carrefour et puis enfin du carrefour du carrefour entre deux routes et puis du magasin Carrefour*

La supposée variation génère doute et auto dévaluation.

34 L2 *il y a un E à la fin Non J'en sais rien je sais plus je sais même plus écrire Carrefour non mais c'est bête parce qu'en fait au départ ça ma choquée et j'arrive comme tout le monde à ne plus savoir écrire un carrefour cest fou ça*

Le contraste avec la réaction à la lecture de «Kiabi» a pour origine la force de la variation ressentie :

35 Eq *mais Kiabi ça vous choque pas que ce soit écrit comme ça*

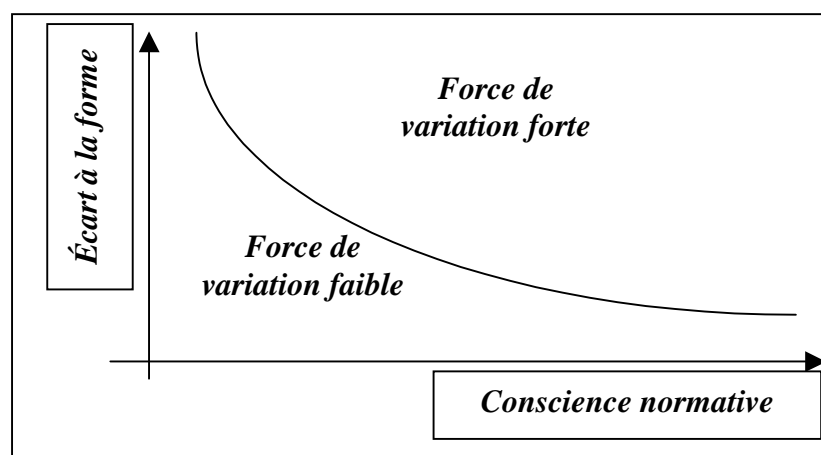
36 L2 *bah c'est quand même loin de l'orthographe*

37 Eq *ça c'est pas assez loin carrefour Kiabi c'est suffisamment loin pour être euh*

38 L2 *oui il me semble parce que qui habille c'est quand même deux mots différents dans la langue française là avec un K je sais pas ouais non je trouve que c'est moins choquant là on sème la confusion voyez c'est fait chez moi S ça me gêne quand même*

On peut alors considérer que la force de la variation est d'autant plus élevée que la graphie s'éloigne de la forme normée (*c'est quand même loin de l'orthographe*) et que cette variation est perceptible. En orthographe comme ailleurs, la norme fige les pratiques, les inscrit dans des règles plus ou moins rigides. L'utilisateur qui enfreint ces règles s'expose ainsi à des sanctions qui ne s'appliquent pas avec une égale rigueur et dépendent tout à la fois du degré d'écart à la règle ainsi que de la situation dans laquelle la dite règle a été transgressée. La tolérance d'un usager (*non je trouve que c'est moins choquant*) vis-à-vis d'un écart à la norme dépend de la conscience que l'utilisateur développe de cette norme. J'appelle force de variation, le rapport entretenu entre deux variantes par la posture normative du lecteur. La force de la variation est proportionnelle à la distance qu'il y a entre la forme normée et la forme proposée à la lecture. Elle est inversement proportionnelle à la conscience normative du lecteur (voir Figure n° 13 ci-dessous).

Figure 13 : La force de variation selon les différents paramètres qui la composent



En conséquence, la définition de la force de variation préfigure un seuil en deçà duquel une variante est jugée acceptable et au-delà duquel une autre sera jugée inacceptable. Il est alors évident que si le seuil de tolérance correspond aux valeurs qu'édicte la norme prescriptive<sup>142</sup>, la posture normative du lecteur va le conduire à n'accepter aucune variation.

Chez L2 cependant, le seuil et la norme ne sont pas en correspondance. Ainsi, l'apparition d'un doute sur l'acceptabilité de la graphie «boarais» peut être reliée à une variation que le lecteur tend à considérer comme plutôt acceptable (*pourquoi pas après tout*) :

68 L2 *oh je boarais bien une coupe de champagne vous tombez mal j'aime pas le champagne non plus quelle idée d'écrire ça comme ça c'est vrai que ça fait la même chose pourquoi pas après tout*

<sup>142</sup> La norme des manuels scolaires par exemple.

La graphie «boarais» se situe dès lors à l'équilibre entre variation jugée forte et variation jugée faible par le lecteur. Cependant cette limite est éminemment fluctuante et dépend du lecteur<sup>143</sup>. La variation faible est généralement rejetée car elle *sème la confusion* (38L2). Ainsi «Délisse» est-il stigmatisé, L2 (50 ans) trouvant la graphie *choquante*.

76 L2 [...] *§ allons bon "délisse" / ça doit être je suppose une gourmandise là aussi c'est choquant hein*

77 Eq *pourquoi*

78 L2 *parce que la véritable orthographe c'est un C je crois / oui je trouve dommage de déformer un petit peu les orthographes seulement parce que ça reste en fait tous les jours vous passez devant le magasin et vous le voyez mal écrit et après on a perdu la véritable orthographe c'est dommage*

La variation agissant dans «Délisse» relève pourtant du même procédé que pour «boarais» : dans les deux cas il s'agit d'une sélection phonogrammique. Ainsi un même procédé est jugé de manière sensiblement nuancée selon le contexte. La variation agit cependant en sens inverse : dans "Je boarais bien ...", la variante affiche un graphème qui s'écarte de la forme la plus fréquente<sup>144</sup>, alors que dans "Délisse" la variante tend à se rapprocher de la forme la plus fréquente<sup>145</sup>. Dans le cas présent, la forme graphique la plus fréquente intégrée par le lecteur comme la plus normale est considérée dans une utilisation variante comme la plus choquante. Cette nuance d'appréciation indique une influence du niveau de compétence du lecteur dans l'évaluation de l'intensité de la force de variation qui fait par ailleurs l'objet d'une évaluation spécifique. Ainsi, le paradigme éducatif est utilisé pour disqualifier la variation faible. En d'autres termes, une faible variation conduit à la confusion chez le lecteur alors que l'exacerbation que représente une forte variation protège le système par son outrage.

87 Eq *vous préférez beaucoup vous*

88 L2 *tant qu'à faire au moins on risque moins les confusions peut être*

Au final l'aspect ostentatoirement ludique de la variation forte est un indicateur pragmatique pour le lecteur (*on risque moins les confusions*). Cette modulation de la variation serait une véritable modalité d'expression du scripteur (*il y en a qui ont de l'imagination*).

98 L2 *ah O P'tit en K c'est bien il y en a qui ont de l'imagination moi qui n'en ai pas du tout là je pense que comme c'est loin de la véritable orthographe c'est rigolo*

L'épreuve d'interprétation d'une variation peut provoquer l'autocensure et la dévaluation de soi, par le désarmement que ressent le lecteur non pas face à la tâche à accomplir, mais face à la norme toute puissante car «il existe une tendance [...] des interviewés à s'en prendre à eux mêmes» (Bourgain, 1977), et donc à dévaloriser leur compétence. La force ressentie de la variation et, en corollaire, la force de la norme modulent l'évaluation qui est faite des graphies. La simple existence de cette modulation démontre, outre une certaine tolérance vis-à-vis de la variation, une compétence. Faut-il y voir l'évolution de la posture modulonormative décrite ci-dessus ? Par comparaison avec ce qui suit la réponse tend à être positive. En effet, si l'attitude le L2 (50 ans) n'est pas dénuée d'arbitraire sur le plan linguistique, les sources de motivation de l'orthographe que proposent L1 (39 ans) et L3 (39 ans) sont essentiellement extra linguistiques.

### ***Doute et évaluation référentielle : L1 (39 ans)***

L1 (39 ans) ne trouve pas à une variation forte l'excuse du plaisir ludique qu'il procure à L2 (50 ans). Si la motivation d'une telle variation est perçue,

186 L1 *je suis surpris Oxébo // ils essaieraient de te faire voir quelque chose qui est joli oui § Alors pour quoi ils écrivent toujours ah ouais tu vois ce que je te disais leur pub essayer d'attirer le les gens par les écritures euh je sais pas qu'on pas de qu'on un sens mais qui te comment je pourrais dire*

<sup>143</sup> On verra plus loin avec L3 qu'il n'existe pour lui que de fortes variations.

<sup>144</sup> Pratiquement 100% des occurrences de l'archigraphème OI (Catach, 1986).

<sup>145</sup> 69% des occurrences de l'archigraphème S s'actualise dans S ou SS contre 26% dans C ou Ç.

*ça c'est dur à expliquer bon c'est vrai que faire de la publicité et te dire oh que c'est beau c'est peut être beaucoup trop long ça attire peut être moins que écrit comme ça [...]*

son affichage public est considéré comme anti-éducatif.

*186 L1 [...] est ce que ça donne envie après d'apprendre ou d'essayer de se corriger quand tu tombes sur des mots comme ça*

*188 L1 est ce qu'un gamin après a envie de faire l'effort de travailler à l'école quand il voit ce qu'on lui jette aux yeux comme ça des mots écrits comme ça est ce qu'après il se dit pas à l'école tient t'as vu là bas ce qu'il y a marqué sur le panneau on va me dire maintenant j'ai une faute [...]*

Cette dénonciation est reliée à une prétendue généralisation de la variation que l'on pourrait aisément relier à une baisse du niveau.

*188 L1 [...] c'est ça que je veux dire et ça maintenant plus ça va pire c'est on en trouve de partout et plus ça va pire c'est/ ouais*

La lecture de ces variantes est cependant vécue à l'aune de l'échec personnel de L1 (39 ans). Ainsi la représentation de sa propre compétence lui fait rejeter la variation. Ces graphies qui s'affichent n'ont-elles pas été au temps de sa scolarité stigmatisées par un échec scolaire ?<sup>146</sup>

*204 L1 ça me choque dans le sens où on a déjà du mal à lire à écrire donc déjà en ayant ce problème là ce mal là où on induit en erreur en continuant d'écrire comme ça où on te facilite pas du tout la tâche pour essayer de progresser ou de faire quelque chose ça c'est mon avis*

Hormis l'aspect éducatif, la variation provoque une autre forme d'évaluation. La posture normative du lecteur le pousse à étendre sa prise de position concernant la variation au référent du signe lu. L1 considère donc que l'habit orthographique fait le moine. L'évaluation du référent est fonction de la compétence scripturale du lecteur. Si L1 (39 ans) rejette "Oxébo" pour ces enfants (voir ci-dessus), c'est au motif d'une carence éducative que la graphie du titre semble supposer. Sur le plan professionnel, c'est l'expérience qui prévaut<sup>147</sup>. Ainsi une graphie douteuse (de forte variation) cache possiblement un professionnel douteux<sup>148</sup>.

*251 Eq pourquoi*

*252 L1 parce que déjà comme je connais pas si j'avais besoin certainement qu'en voyant l'écriture sans les connaître je me dirais tiens faudrait faut peut être faire attention*

[...]

*262 L1 en plus ça je connais pas ça serait pire*

La valeur négative dont est affublée la graphie passe vers le référent jusqu'à inciter le lecteur à ne pas user du service que le commerce lui propose au travers de l'écrit.

*248 L1 c'est un marchand de fenêtres K par K je sais pas je sais qu'on traite cas par cas et je voyais pas la pub des fenêtres K par K ah oui ça y est à la télévision voilà ça y est le vitrage sur mesure et tout et tout ah oui d'accord euh c'est pareil c'est une pub qui par contre là j'hésiterais peut être un peu pour des cas comme ceux là parce que je les connais pas je sais pas la qualité de leur service et tout je les connais pas donc en voyant une publicité comme ça déjà je sais pas si là j'hésiterais quand même*

Une fois encore, la compétence du lecteur est en action. Ici cependant, c'est une compétence professionnelle extra-linguistique qui est à l'œuvre conjointement à la compétence linguistique. La fusion des normes linguistique et professionnelle indique assurément un déficit de la compétence linguistique mais aussi une forte insécurité face à l'écrit. La variation

<sup>146</sup> Les pratiques qui sont la norme dans les classes sociales favorisées créent une légitime aspiration pour les lecteurs aux pratiques différentes, issus de classes moins favorisées. (Bourgain, 1977). Le problème ici ne se pose pas entre classes sociales favorisées sur le plan pécuniaire, mais plus sur le plan culturel. C'est l'accès à un marché culturel qui est refusé au lecteur, et pas seulement l'accès à une consommation de biens matériels.

<sup>147</sup> L1 (39 ans) est maçon de formation et a eu à fréquenter dans ses activités professionnelles les commerces Kiloutou (location de matériel) et est susceptible de fréquenter *K par K* (changements d'huisseries).

<sup>148</sup> Ce type d'interprétation se retrouve ponctuellement chez L3 (39 ans) (138L3 à 150L3 "O'Ptit en K") et a été relevé lors d'autres recherches (Millet et Ali., 1990).

est vécue comme une agression symbolique qui est d'autant plus mal perçue qu'elle agit dans le domaine de plus grande compétence du lecteur, à savoir sa profession. La fonction de la posture orthonormative est alors de protéger l'individu contre les attaques symboliques d'un système qu'il ne maîtrise pas. Il y aurait comme le ressenti d'un mépris venant des scripteurs. Le prendrait-on pour un imbécile ? Les motivations de cette autodéfense sont plus explicites chez l'adulte L1, mais elles sont déjà présentes en germes chez l'enfant L19 (9 ans). Somme toute, cette façon d'expliquer l'inexplicable par l'arbitraire est un moyen rassurant de ne pas passer à ses propres yeux pour un imbécile. S'avouer ses lacunes est trop dévalorisant pour être admissible.

### ***Assurance et idéologie : L3 (39 ans)***

Alors que L1 (39 ans) se protège vis-à-vis de la variation, L3 (39 ans) entend protéger la culture française. C'est un combat pour la collectivité, une lutte pour la sauvegarde. Une compétence développée permet des interprétations multiples construites sur des analyses pertinentes. Ce sont maintenant les verbalisations d'un lecteur expert qui sont présentées. Cependant l'expertise se manifeste parallèlement à un discours prescriptif fort.

Les verbalisations de L3 laissent transparaître des indices de culture générale et de compétence métalinguistique que le lecteur n'hésite pas à mobiliser. Les références à des œuvres littéraires

*128 L3 [Géant] [...] Gulliver [...]*

ou picturales

*98 L3 [Oxébo] [...] Magritte peignait bien des pendules [...]*

viennent appuyer les analyses linguistiques et sémantiques du lecteur. Les analyses de la substance graphique permettent à L3 (39 ans) d'explorer les diverses voies interprétatives que les FRO offrent, telle "Délisse".

*104 L3 oui § on continue dans la joie et la bonne humeur délisse deux s e / je vois pas pourquoi délisse pour moi ça évoque le côté gustatif de la chose le mot délice évoque l'appréhension dans la bouche le sucré euh le l'onctueux un délice quand c'est délicieux je l'écris pas avec deux s*

[...]

*118 L3 \$ ah là là c'est bien ce que je disais c'est le côté gustatif c'est la bouffe et tout et on écrit ça deux s e je vois pas pourquoi vraiment les concepteurs ont une curieuse conception de l'écriture*

[...]

*126 L3 y a des morceaux ou y a pas de morceaux c'est pas dit faudrait pas qu'il y ait des morceaux là parce que ça serait plus lisse du tout ah oui oui donc ils jouent sur deux choses la conception du produit l'onctuosité de la chose et puis sur le côté phonétique également c'est délicieux c'est un délice là j'accroche pas [...]*

Cette compétence s'applique aussi quand la graphie est normée. Ainsi, en interprétant "Regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire", L3 mène une analyse assez fine de l'écrit allant jusqu'à évoquer la règle d'accord du participe passé. La stratégie mise en œuvre est consciente et débouche sur une évaluation. Le jeu de mot est explicité par un dessin référentiel qui l'explique. L'aspect ludique est ainsi dénié à l'orthographe qui est une chose trop sérieuse pour que l'on s'amuse avec.

*152 L3 [...] une réflexion que pourrait dire un tennisman après après un match les deux bons les deux chauds pour accrocher set pour le jeu que j'ai pris à mon adversaire et je sais pas pourquoi je vois un simple messieurs pas un simple dame je sais pas pourquoi hein mais bon euh regarde pour admettons que le match ait été pris avec un caméscope donc on se le repasse et ça c'est joué en deux sets parce qu'il avaient pas suffisamment de temps mais là j'extrapole bon voilà pour moi c'est ce que ça représente alors que quand je l'ai lu la première fois j'ai vu des chaussettes*

*153 Eq oui pourquoi*

*154 L3 mais je sais pas en lisant j'ai vu des chaussettes et comme il y avait pas d'accord au participe passé j'ai mieux relu en le relisant j'ai vu qu'il y avait pas d'accord j'ai mieux relu et je me suis aperçu*

*de la connotation sportive tennistique mais bon hein et vous allez me découvrir quoi \$ / ben oui bah voilà*

[...]

*156 L3 oui il y a une histoire de chaussettes mais je suis pas d'accord*

Ces longs exemples n'ont pour but que de démontrer que la compétence langagière fort efficace dont fait preuve L3 (39 ans) débouche *quasi* systématiquement sur des évaluations ou des marques de désaccord (soulignées dans les citations) qui enclenchent de nombreuses évaluations et prises de position.

En effet, une forte connotation sociale existe dans les évaluations qui ne portent que rarement sur la graphie elle-même. La lecture de la graphie déclenche parfois des jugements extralinguistiques. La stylistique de certaines variantes évoque des pratiques langagières que le lecteur identifie comme ne faisant pas partie de son milieu social. On remarquera cependant que les termes parfois forts durs dont use L3 (39 ans) à l'endroit des uns ou des autres sont toujours tempérés par une auto évaluation atténuatrice (doublement soulignées) de l'expression utilisée.

*58 L3 [...] peut être parce que je vais jamais prendre une bière au comptoir ou je demande un demi quand je la prends je demande pas une kro j'aime pas je trouve que c'est comment dire c'est pas assez euh c'est trop peuple mais le coté péjoratif de la chose*

[...]

*62 L3 \$ je boarais bien une coupe de champagne je suis très mal ah oui d'accord alors je boarais bien c'est pas un peu snobinard c'est vrai que les gens je vais être très méchante du 8ème et du 16ème arrondissement à paris ont tendance à boare quelque chose et non pas comme le peuple à boire quelque chose donc on va jouer un peu non pas les incroyables mais les snobinards sur ce coup là bon avec association de la coupe et du champagne peut être que nous on boit ça dans des flutes c'est vrai que dans le 16ème ou dans les cocktails où l'on va pour boare on boit le champagne dans une coupe voilà je vois ça comme ça*

Chez L3 aussi, l'idée qu'on prend le lecteur pour un imbécile existe. Mais le jugement implicite que contiendrait la graphie semble parfois partagé par L3.

*165 Eq pour attirer les enfants*

*166 L3 non pas du tout là les enfants ils ont rien à voir la dedans*

*167 Eq peut être que les maçons sont de grands enfants*

*168 L3 ou alors carrément analphabètes puisqu'ils lisent que des syllabes rapides comme ça voilà donc là c'est un petit peu arbitraire et méchant à l'égard de la profession du bâtiment si on le prend comme ça je veux dire*

Somme toute, les positions assez nettes du lecteur, modérées par une forme d'auto censure, montrent une grande cohérence. Les FRO qu'on présente à L3 (39 ans), ne s'adressent pas réellement à lui, mais à une catégorie sociale fragile<sup>149</sup> qu'il convient de protéger y compris contre sa propre ignorance (cf. les maçons analphabètes en 168L3). On sort alors de l'interprétation linguistique pour verser dans l'interprétation idéologique.

Le phonétisme extrême qu'affichent certaines FRO («Kiabi» par exemple) est vertement rabroué. Alors que le système orthographique du français s'appuie à plus de 80 % sur le principe phonographique, ce phonétisme est jugé *choquant*.

*24 L3 bah c'est choquant parce que c'est très phonétique a priori ça n'a rien de littéral*

Cette prise de position s'explique par l'angoisse du parent face à l'échec possible de l'apprentissage orthographique de son enfant.

*90 L3 [...] \$ oxébo ah ça aussi c'est de la phonétique faut le lire à haute voix pour que ce soit évocateur parce que là ça me dit rien mais quand on dit oxébo c'est oh que cela semble beau oh que cela est beau hein voilà donc une réflexion d'enfant qui s'étonne sur quelque chose qu'il voit je sais pas*

<sup>149</sup> La fragilité des groupes sociaux est toute relative. Si elle semble évidente pour les enfants et les analphabètes, elle l'est moins pour les snobs et pour le peuple. Toutes ces populations doivent-elles être protégées contre un danger potentiel de déculturation vis-à-vis de l'écriture orthographique ?



*moi euh un beau paysage thibault s'exclamerait ça effectivement devant un beau paysage je pense d'ailleurs qu'il l'écrirait pas loin de ça enfin il ferait pas beaucoup d'effort [...]*

La position défendue n'a pas sa source dans un quelconque débat linguistique. Les valeurs soutenues par L3 (39 ans) sont des valeurs idéologiques plaquées sur l'orthographe. On a déjà vu ci-dessus que la famille semblait avoir une place importante dans le débat. A la famille s'ajoute l'effort nécessaire à la maîtrise d'une bonne orthographe. Ne manque plus dans la trilogie que la patrie. C'est chose faite :

*90 L3 [...]* \$ et c'est quoi je suis pas d'accord

*91 Eq pourquoi*

*92 L3 parce que on a une langue française qui est très belle qui est très riche qui est très difficile à apprendre et pourquoi ne la réduire qu'à ce type de d'onomatopées à la limite je j'aime pas*

et l'orthographe devient une valeur nationale (faut-il dire nationaliste ?) qu'il convient de défendre puisqu'elle transcrit notre *langue française*. Enfin le caractère esthétique de l'orthographe, corollaire essentiel de la défense de la langue<sup>150</sup>, est mis en exergue (*belle, c'est moche*).

*95 Eq au delà de votre colère légitime pourquoi ont-ils choisi de l'écrire comme ça*

*96 L3 pour attirer le mouffet uniquement c'est un but uniquement attractif pour des enfants mais tous les enfants n'ont peut être pas envie d'écrire oh que cela est beau comme ça /c'est moche sincèrement c'est moche*

Cette esthétique de l'orthographe rappelle ce que j'ai nommé plus haut l'interprétation logonormative. Cet aspect de la posture normative est peut-être activé par le sens de la FRO lue ("Oxébo"). L'écrit ayant pour thème les arts plastiques, il est possible que l'aspect esthétique de l'orthographe émerge par association sémantique. Si tel est le cas, mais rien ne permet de l'affirmer strictement, la FRO atteindrait partiellement son objectif en mettant en débat le thème qu'elle véhicule. Il me semble cependant que c'est la variation en tant que telle et non la thématique qui alimente l'interprétation esthétisante de l'orthographe, car le thème de l'erreur resurgit, et replace le discours du lecteur sur le paradigme éducatif :

*L3 [...]* en plus pour des loisirs créatifs à partir de six ans ça ne je ne pense pas que ça reflète l'idée que je me fais du travail créatif d'un enfant de six ans ça me désolerait effectivement qu'on apprenne oh que cela est beau à un enfant de six ans à l'écrire comme ça

*99 Eq c'est pas le but du journal puisque le but du journal c'est de les faire bricoler*

*100 L3 ben justement faut pas les faire bricoler dans l'erreur enfin moi je trouve que c'est une erreur j'aime pas non*

C'est *dans l'erreur*, au sens de valeur morale et non pas d'occurrence déviante que le discours se situe. Ce retour récurrent au paradigme éducatif a des conséquences sur le plan didactique. En effet, en tant que parent d'élève, le rapport à la norme qu'entretient le lecteur est vraisemblablement transmis à ses enfants. La posture normative du parent est-elle dans ce cas un héritage transmis aux enfants ? Cela est d'autant plus probable que l'évaluation négative des graphies variantes est élevée au rang de pratique citoyenne.

Le choc entre norme objective<sup>et</sup> norme subjective<sup>151</sup> est violent. Chez un lecteur compétent comme L3, la norme objective est utilisée pour l'analyse de la graphie et la norme subjective assure systématiquement la conclusion sous forme de jugement de valeur négatif. Cette prédominance de l'idéologique sur le scientifique conduit à s'interroger sur le rôle possible de l'école en matière d'apprentissages normatifs. Ainsi le discours du lecteur s'appuie-t-il sur des valeurs humanistes pour sauvegarder et imposer un système rigide. Comme un écho à L16 (23 ans), l'imbécillité (*crétins*) supposée du lecteur est dénoncée par L3 (39 ans).

*174 L3 non non je veux dire c'est très parlant plus ça va plus on facilite la chose aux gens effectivement et alors des fois qu'on s'adresse à des gens qui soient crétins on préfère leur faire un petit bonhomme*

<sup>150</sup> On ne peut défendre que ce qui est beau !

<sup>151</sup> Pseudo système prescriptif qui tend à supplanter le système réel et qui permet des jugements de valeurs portés non sur la réalité de l'énoncé mais sur son émetteur (Perrenoud, 1988).

*plutôt que d'écrire bétonnière je sais pas bon enfin j'aime pas ce ces raccourcis les gens sont encore capables de lire je pense sont capables de chercher un peu [...]*

La conclusion humaniste d'un discours plutôt rude sur le plan idéologique laisse espérer une possible évolution générale des représentations<sup>152</sup>, mais laisse aussi entrevoir le nœud gordien du problème orthographique en matière d'éducation. Que peut l'école contre un discours aussi citoyen qui vient de la famille et où les supposées valeurs éternelles de la nation<sup>153</sup> sont mises en avant ? Surtout, que peut l'enseignant face à un échec d'apprentissage où l'enfant devient au regard de ses proches, un mauvais citoyen ? La phrase d'A. Rollat : «C'est [...] en apprenant à écrire juste qu'on apprend à marcher droit dans un monde tordu»<sup>154</sup> confirme malheureusement cette représentation largement diffusée.

## Conclusion : La norme et les normes

L'aspiration à une norme est un moteur d'intégration sociale. Accepter la norme, la subir même, c'est être normal socialement. Les lecteurs ont tous conscience de la norme, ou plus exactement d'une norme. Car la norme n'est pas unique. Si le code orthographique, lui, est unique<sup>155</sup>, la représentation que les lecteurs ont de ce code et de sa normalité varie. Cette fluctuation s'opère selon deux axes principaux : l'axe rejet / tolérance et l'axe régulation / imposition<sup>156</sup>.

### *L'axe rejet / tolérance*

L'axe rejet / tolérance comporte bien deux pôles. Ces deux pôles sont-ils les extrémités d'un continuum ? Il semble que non. Les deux pôles se comportent comme un aimant qui d'un côté attire et de l'autre repousse. Les lecteurs se situent d'un côté ou de l'autre mais peuvent, le cas échéant, basculer sur le côté opposé. Il convient cependant de nuancer ce propos : si la dichotomie est effective, coexistent au sein de chacun des pôles des attitudes nuancées. La structure de la population de lecteurs suffit peut être à expliquer la rupture entre les deux pôles et une enquête longitudinale sur une population répartie dans la pyramide des âges permettrait sans doute de répondre à cette interrogation.

Au sein du pôle du rejet, les attitudes face à la variation sont multiples et les motifs du rejet se répartissent dans les trois catégories suivantes : la non-attestation de la variante lue, la protection du code, la préservation de valeurs extra-linguistiques.

Dans la non attestation, la variante est repoussée parce qu'elle n'est pas attestée pour le lecteur. La variante n'est pas conforme aux configurations graphiques que le lecteur a construites. C'est donc une virtualité que l'on se refuse à interpréter. Cette attitude est adoptée par L52 (14 ans).

Dans la protection du code, la variante est repérée, interprétée, mais rejetée sous le motif qu'il faut protéger le code. Ainsi L2 (50 ans) rejette-t-elle les variantes les plus proches des graphies normées pour accepter les plus éloignées.

Dans la préservation de valeurs extra linguistiques, la variation (et non plus la variante) est stigmatisée au motif qu'elle s'attaquerait à des valeurs morales qu'il faut sauvegarder ou

<sup>152</sup> C'est plus un espoir de ma part qu'une validation scientifique de cette évolution, l'analyse des discours de quatre lecteurs ne sauraient transformer cette espoir en preuve statistique.

<sup>153</sup> Travail, Famille, Patrie. Si ce slogan a été récupéré par le régime autoritaire de P. Pétain pendant la seconde guerre mondiale, c'est qu'il correspond sans doute à des valeurs partagées par le plus grand nombre. C'est sans doute dans l'exploitation idéologique et politique que ce slogan devient nocif. Transcrit en : Effort, Famille, Lieu de vie, on est pas très loin de problématiques qui agitent depuis quelques temps l'Éducation Nationale.

<sup>154</sup> A.Rollat , « Point à la ligne » Le Monde, 3-4 mars 1996, p.24.

<sup>155</sup> En apparence du moins et pour une immense majorité de scripteur qui ne perçoivent pas nécessairement les zones de fluctuation.

<sup>156</sup> De imposer : faire accepter quelque chose par une pression morale (Lexis Larousse, 1979).

promouvoir. Les quatre lecteurs adultes se retrouvent dans cette attitude de façons diverses, alors que les discours des lecteurs plus jeunes semblent en être exempts. Mon interprétation est que ces attitudes se focaliseraient chez les enfants sous le paradigme de la faute, en tant que déviation d'ordre social sans pour autant que la nature ni la mesure de cette déviation puissent être exprimées. L'absence de trace de cette attitude dans les verbalisations des enfants s'explique par le fait que l'enquête n'est pas focalisée sur cette problématique, mais aussi, et cela est plus important par la probable inconscience de la multiple fonctionnalité de l'orthographe. Chez les adultes, la protection des valeurs s'actualise selon deux paradigmes. Le premier est la protection du système langagier et du patrimoine culturel que constitue la langue [ L2 (50 ans) dans une certaine mesure et surtout L3 (39 ans) ]. Le second est la protection du lecteur [L16 (23 ans), L3 (39 ans) et L1 (39 ans) ]. La bonne éducation due aux enfants et le respect des difficultés d'apprentissage inhérents à l'orthographe, d'une part, et la sauvegarde de l'intégrité intellectuelle de lecteurs qu'on prend pour des *imbéciles*, d'autre part, sont les thèmes de cette attitude.

Le pôle de la tolérance est plus simple car cette attitude supporte apparemment de ne pas se justifier avec autant d'ardeur que le pôle du rejet. Par contraste, cette simplicité pose la conscience intuitive qu'ont les lecteurs de l'arbitraire du système orthographique dans ses justifications les plus conservatrices. Les attitudes de tolérance vis-à-vis des variantes lues se répartissent selon trois thèmes : la prise en compte du facteur humain [L16 (23 ans)], l'aspect ludique de la construction des FRO [ L16 (23 ans) et L2 (50 ans)], la tolérance par défaut de perception de la variation [L19 (9 ans) ]. A ces trois attitudes, il faut ajouter les lecteurs qui adoptent la posture modulonormative et qui gèrent la variation et le système normé dans un même esprit de recherche d'occurrences sémantiques .

### ***L'axe régulation / imposition***

Dans une autre direction, l'axe régulation / imposition permet de décrire les attitudes interprétatives des lecteurs. La norme s'impose au lecteur en tant que système de communication écrite. Si le code n'est pas partagé, la communication ne passe pas. A l'opposé, le système est complexe et redondant. Ces qualités<sup>157</sup> permettent une régulation interne pas toujours aisée, ni pour le scripteur, ni pour le lecteur. Cette ambivalence du code joue sur l'attitude des lecteurs .

Ce jeu s'effectue tout d'abord par l'orthonormativité, qui rejette tout ce qui n'est pas explicable dans un ensemble informel constituant un espace normatif au sein du système. Il y a une dichotomie dans la représentation du lecteur : l'explicable et le non explicable [L19 (9 ans)]. C'est le pôle de l'imposition.

C'est ensuite dans la construction de savoirs linguistiques et métalinguistiques qui améliorent la compétence du lecteur que se réduit la zone d'orthonormativité et s'accroît le potentiel régulateur de la compétence orthographique [L32 (11 ans) et L34 (11 ans)].

### ***Profils de lecteurs***

L'existence de ces axes de rejet / tolérance et de régulation / imposition (sans préjuger de l'existence possible d'autres facteurs distinctifs), permet un classement typologique des lecteurs. Si la posture adoptée par chaque lecteur est motivée diversement, il est néanmoins possible de dégager quelques invariants. Deux types principaux d'attitudes se dégagent : les postures orthonormatives d'une part, les postures modulonormatives d'autre part.

Les postures orthonormatives se caractérisent par une forme d'échec de l'interprétation des FRO et une absence de perception des variantes *quasi* normées<sup>158</sup>. L'échec d'interprétation ne

<sup>157</sup> Dans le sens qualitatif, descriptif et non pas au sens valorisant.

<sup>158</sup> Très proches de la forme normée.

provient pas d'une déficience quelconque mais d'un rejet de la graphie en tant que telle (L52) ou au travers de la graphie du scripteur supposé de celle-ci (L1). La posture orthonormative tend à se situer dans les pôles du rejet et de l'imposition.

Les postures modulonormatives marquent la capacité à adapter son mode d'interprétation en fonction de la graphie ou de la nature de la variation. La variation est acceptée, en tant que faisant partie du système, et interprétée à l'aune de la compétence du lecteur. La posture modulo normative, à l'inverse, tend vers les pôles de la tolérance et de la régulation. L'axe rejet / tolérance y marque cependant des attitudes plus ambivalentes que dans la posture orthonormative.

**Tableau 30 : Classement des lecteurs selon la posture normative adoptée**

		rejet	tolérance	imposition	régulation
Posture ortho normative	L1 (39 ans)	++		+	+
	L52 (14 ans)	++		++	
Postures intermédiaires	L19 (9 ans)		++	++	
	L3 (39 ans)	++			++
Posture modulo normative	L2 (50 ans)	+	+	+	+
	L16 (23 ans)	+	+		++
	L34 (11 ans)		++	+	+

Enfin, entre ces deux postures, apparaissent deux cas qui n'entrent pas dans les définitions ci-dessus. L'un [L3 (39 ans)] fait cohabiter régulation et rejet. Les analyses laissent transparaître une compétence scripturale experte. Le rejet total de la variation est alors une position de principe plutôt élitiste qu'on pourrait caricaturer par : *Moi je sais, les autres n'ont qu'à apprendre...* Cette vision égocentriste du système d'écriture marque une position de principe idéologique. La compétence et l'échelle d'évaluation sont disjointes, et la variation n'empêche pas l'analyse. Ce lecteur adopte donc une double posture, une posture modulonormative dans l'analyse et une posture orthonormative *a posteriori*. L'autre cas [L19 (9 ans)] propose une posture symétrique où cohabitent une grande tolérance par omission, et une représentation impositionnelle forte. Ce lecteur ne perçoit ni n'analyse les FRO pour ce qu'elles sont. Le système de transcription phonographique semble suffire à gérer l'écriture. Le reste des graphèmes est rejeté symboliquement dans un magma normatif arbitraire. C'est donc une posture orthonormative par défaut. Cette attitude traduit de fait un déficit de l'apprentissage<sup>159</sup> du système orthographique et de sa diversité, ce qui est un trait supplémentaire de l'opposition avec L 3.

### ***Force de variation et tolérance***

Cette typologie de postures permet de rendre compte de ce que j'ai nommé plus haut la force de variation. Cette force de variation, d'abord définie en fonction de la compétence orthographique et de l'écart à la norme, doit être reconsidérée puisque le rapport de l'individu à la norme fluctue.

La force de variation est ressentie comme plus ou moins intense selon que la posture du lecteur se situe dans l'un ou l'autre domaine. La force sera d'autant plus intense que le rejet sera appuyé, mais d'autant moins intense que la norme sera considérée comme une instance régulatrice. Mais le procédé utilisé pour construire la variante est aussi une composante de cette force. C'est alors la compétence du sujet qui est en cause.

Les graphies peuvent être séparées en deux catégories distinctes : celles qui sont explicables métalinguistiquement par le lecteur et celles qui ne le sont pas. Les premières entrent dans le champ de la compétence orthographique du lecteur, les autres, non. La force de variation est

<sup>159</sup> Deux cas sont alors possibles : soit l'apprentissage n'a pas eu lieu, il s'agit alors d'un échec ; soit l'enseignement n'a pas encore eu lieu, il s'agit alors de la situation du lecteur dans le cursus.

ressentie comme nulle tant que la variante n'entre pas dans le champ de compétence. La force croît ensuite avec l'écart aux règles de transcription des différents systèmes de la langue. La force croît d'autant moins que la posture adoptée par le lecteur tend à se situer dans la zone tolérance / régulation.

L'interprétation des graphies peut-elle être corrélée à cette force ressentie ? Le rapport complexe qu'entretiennent représentation de la norme et compétence orthographique ne peut qu'influer sur l'interprétation des FRO ou des graphèmes. Ne serait ce que par la création de zones d'insécurité où le lecteur n'est peut être pas tenté de se laisser entraîner. L'interprétation, en effet, introduit dans ce schéma le rapport entre le signe et son référent. Or, L1 (39 ans) nous l'a montré, ce rapport peut ne pas être neutre<sup>160</sup>.

---

<sup>160</sup> Pour mémoire, peut-on faire confiance à une boutique dont le nom est une graphie variante ?

---

## Chapitre 5 - Variations connexes de la graphie et du sens

---



Roba 1980

Toutes les écritures sont confrontées à l'homophonie. Pour résoudre les difficultés de transcription des homophones, l'écriture alphabétique doit intégrer des dérogations au système fondamental de transcription des phonèmes. La variation graphique d'un homonyme à l'autre, entraîne alors une variation sémantique connexe. Le contexte respectif des homonymes, permet, en général, et de manière redondante, de sélectionner le sens adéquat pour le mot lu. En écriture, les apprentis éprouvent maintes difficultés à sélectionner la graphie correcte des homonymes. Cette difficulté associée, pour les homonymes grammaticaux les plus fréquents, à une réelle difficulté de verbalisation du sens, pose la question de la réalité de la connexité des variations graphique et sémantique.

La lecture successive de deux variantes d'un même écrit expose le lecteur, non plus à des variantes, mais à une variation. Cette variation, est, dans le cadre de cette recherche, fabriquée. La création des variantes orthographiques s'appuie sur des formes existantes, signifiantes, et dont le sens est supposé accessible au lecteur. La lecture des écrits source est donc facile ou, du moins, est supposée facile pour l'ensemble des lecteurs soumis aux protocoles VO et TV. Les lecteurs soumis au protocole VBE n'ont pas lu les variantes orthographiques. Leurs interprétations ont montré que les référents des écrits choisis ("Carrefour", "Géant", "Kiabi") sont effectivement bien connus des lecteurs. Les interprétations muettes ou déviantes n'apparaissent pas dans les entretiens pour ces écrits. Dès lors que la compréhension des écrits-source est assurée, l'exposition du lecteur à la variation offre l'opportunité de construire une première évaluation des effets de la force de variation, décrite au chapitre précédent et dont l'approche de ses effets est faite transversalement, par un balayage de l'ensemble des entretiens des groupes TV et VO. Chaque écrit présente des spécificités, soit dans sa variante orthographique, soit dans le protocole de présentation des deux variantes au lecteur. Les verbalisations concernant chaque paire d'écrits (la source et la variante orthographique) sont donc abordées successivement :

- A la lecture de "Carrefour" et de sa variante, les lecteurs développent des stratégies variées qui permettent de supposer des variations connexes du sens et de la graphie chez certains lecteurs, et un rejet de cette connexité chez d'autres.
- La lecture de "Kiabi" permet une évaluation de la force ressentie de la variation, dans la mesure où les deux variantes proposées ne sont pas normées.
- Les lecteurs nous montrent, avec la lecture des variantes de "Géant", que la force de variation peut être un déclencheur efficace du calcul inférentiel.

Les perspectives ouvertes par l'existence d'une connexion des variations sémantique et graphique, la notion de force ressentie de la variation par le lecteur, obligent à revenir sur l'intérêt que présente la notion de posture normative. Ce chapitre s'achèvera donc sur une nouvelle mais rapide observation des verbalisations de trois lecteurs qui ont permis, au

chapitre précédent, de définir les deux postures normatives. Cette réévaluation des performances des lecteurs permet une première conclusion sur les relations entre force de variation, posture normative, et compétence de lecture.

#### **Problèmes de transcription :**

Dans les extraits d'entretiens insérés dans ce chapitre, les lecteurs citent fréquemment les diverses variantes d'un même écrit. La transcription a été effectuée de manière à indiquer l'écrit que le lecteur a sous les yeux. Quand il fait explicitement référence à une autre variante de l'écrit, c'est l'orthographe de cette autre variante qui est utilisée. En cas de doute, mais cela est fort rare, c'est la transcription phonétique (API) qui est utilisée. La levée des ambiguïtés est facilitée lors de la transcription. En effet, le protocole utilisé permet de déterminer la variante qui est proposée en première lecture. Les changements d'écrits sont perceptibles dans les enregistrements et fréquemment indiqués verbalement par l'enquêteur. Enfin le sens permet d'orthographier : si le lecteur évoque une intersection routière, le mot «carrefour» est transcrit de manière normée, ce qui ne n'autorise cependant pas d'en inférer que le lecteur a cette représentation orthographique du mot.

#### Rappel :

Le signe § marque un changement d'écrit ; le signe \$ marque un changement de variante.

## **Variations de la graphie et du sens : l'enseigne "Carrefour"**

Des attitudes variées que les lecteurs manifestent à l'égard de la variation se traduisent par des différences d'interprétation voire des différences de stratégies d'interprétation. L'hétérogénéité de comportement des lecteurs est un effet de l'acuité avec laquelle la force de variation est ressentie. Au travers des référents évoqués par les lecteurs, les diverses stratégies sont mises en évidence.

### ***Rappel du protocole de recueil des données***

Le mot «carrefour» est issu de l'enseigne d'une grande surface. Il désigne par ailleurs une intersection routière. Parmi les enfants, l'enseigne est très connue et l'observation de l'interprétation d'une forme normée a motivé l'introduction de l'écrit dans le corpus.

Les lecteurs de L1 jusqu'à L18 ne lisent que la variante verbale éventuellement suivie de l'écrit. Les lecteurs de L22 à L31 sont d'abord confrontés à la variante orthographique puis éventuellement aux variantes normées. Enfin les lecteurs L32 à L53 sont confrontés à la variante orthographique puis à la variante normée.

### ***Des référents pour [karfur]***

Les lecteurs proposent des référents identiques quelle que soit la version proposée à la lecture. Indifféremment "Carrefour" ou "Karfur" ont le même sens. Cependant la confrontation des deux graphies produira quelques variations interprétatives. Dans un premier temps, seuls les référents les plus fréquents sont présentés.

L'interprétation la plus fréquente indique que [karfur] est un magasin. Hormis un enfant de 7 ans qui n'a verbalisé aucun sens, tous les lecteurs confrontés à l'une ou l'autre variante de l'écrit, ont mentionné cette possibilité. La variante verbale de l'écrit présentant le mot «carrefour» seul, doté d'une majuscule, cette interprétation est donc légitime mais s'applique indifféremment aux deux variantes.

*12 L18 (10 ans) carrefour le magasin carrefour*

*82 L51 (10 ans) karfour aussi c'est un magasin*

L'hyperonyme «magasin» est très présent dans les verbalisations et est parfois remplacé ou complété par un équivalent, synonyme ou périphrase :

*84 L51 (10 ans) magasin où on vend des choses*

*34 L3 (39 ans) ça évoque la grande surface*

*138 L4 (7 ans) Carrefour c'est un nom de grand magasin où on va acheter des légumes de la viande*

*56 L10 (8 ans) carrefour c'est là où on achète à manger et un petit peu d'habits*

Les verbalisations évoquent fréquemment l'activité qui est menée à carrefour, à savoir, faire les courses. Plus rarement, le lecteur évoque des souvenirs plus personnels en relation étroite avec le lieu. Ainsi L3 (39 ans) associe Carrefour à la nourriture tandis que L9 (8 ans) évoque plutôt la promenade dans le centre commercial qui accueille l'enseigne.

*32 L3 alors là carrefour ça évoque pour moi la bouffe*

*[...]*

*34 L3 je sais pas peut être parce que à une époque j'allais à carrefour pour faire le plein de mangeaille hebdomadaire donc euh donc de prime abord c'est ce que ça évoque la grande surface et des rayons de bouffe bon après plus loin ça évoque effectivement des achats qu'il m'est arrivé de faire également chez carrefour en blanc les couettes les oreillers les draps le linge de toilette*

*32 L9 (8 ans) carrefour c'est comme géant ils vendent des habits il y a quick en même temps et il y a un manège ils vendent des jouets des habits des chapeaux*

Mais, si le sème //commerce// est majoritairement associé à «Carrefour », nombreux sont les lecteurs qui, tel L3, évoquent aussi le sens propre du mot : intersection de deux voies, c'est-à-dire un endroit de rencontre sur la route. Les lecteurs qui évoquent le sens //intersection// de «carrefour» sont en général les plus âgés. Cette interprétation apparaît cependant chez un enfant de 8 ans :

*12 L24 (8 ans) ça veut dire un karfour de voiture*

Elle devient plus fréquente chez les enfants de 10 ans :

*4 L31 (10 ans) c'est un peu c'est un rond sur les routes et pour lire les directions après il y a un plan*

*2 L28 (10 ans) karfour alors moi je pense que déjà il y a un magasin et il y a un carrefour dans la rue c'est des piétons en quatre fois et ça s'appelle un carrefour*

Et tend à se généraliser chez les lecteurs plus âgés :

*100 L50 (11 ans) enfin il y a plusieurs carrefours il y a un carrefour dans une ville ou il y a un carrefour le magasin aussi*

*34 L3(39 ans) ("carrefour") et puis au dernier degré ça évoque un endroit de rencontre sur la route où on essaye de s'éviter les uns et les autres quand on arrive de gauche et de droite*

Si l'évocation de la grande surface est généralisée, en revanche, l'évocation de l'intersection routière ne l'est pas chez les enfants. Le graphique ci-dessous indique une tendance à une plus grande fréquence de verbalisation de l'interprétation du sens //intersection// quand l'âge du lecteur croît. Il est probable que les lecteurs les plus jeunes utilisent un mot différent pour désigner les deux objets réels que sont le magasin et l'intersection. Ce dernier peut notamment être désigné par le mot «croisement».

De manière assez marginale, L18 (10 ans) et L29 (11 ans) envisagent que «Carrefour» soit le nom du propriétaire du magasin. Le mot est donc un nom propre (ce qu'atteste la majuscule présente dans l'écrit). C'est une procédure qui apparaît avec d'autres écrits chez d'autres lecteurs.

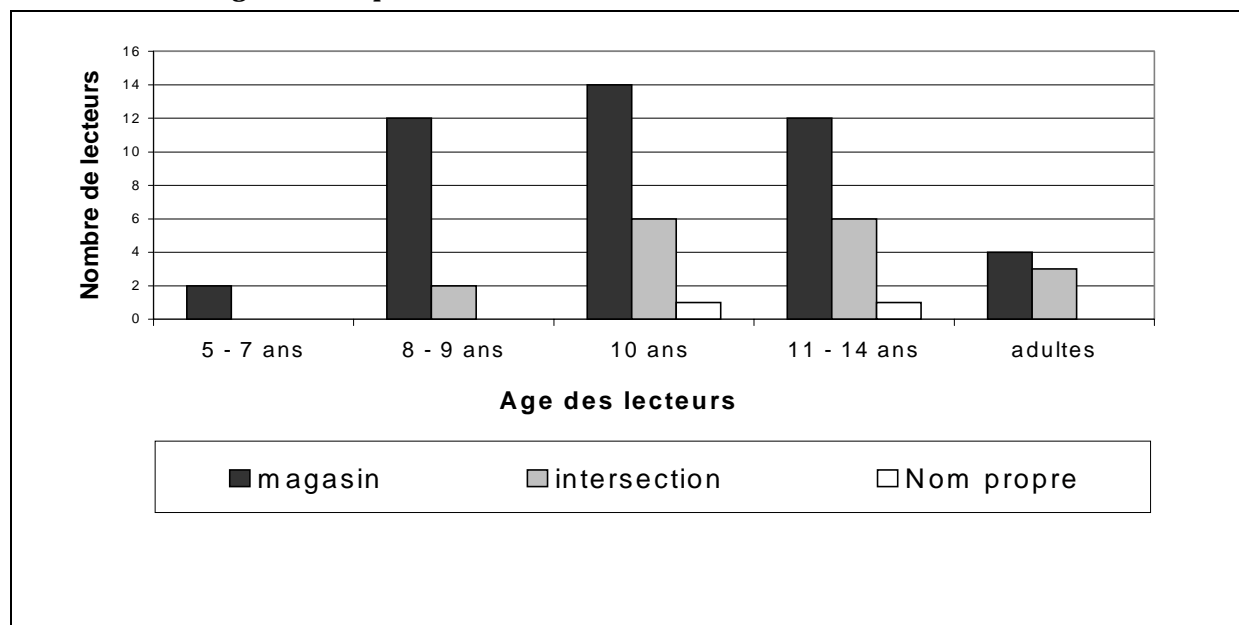
*24 L18 (10 ans) peut être le celui qui a construit non*



*16 L29 (11 ans) j'en sais rien peut être le nom de celui qui a inventé ça*

Finalement, on constate une faible dispersion des interprétations. Deux items focalisent la compréhension des lecteurs et l'item du commerce est le plus répandu. Cet inventaire ne présente cependant d'intérêt que si les différentes interprétations sont mises en relation dans la description des stratégies des lecteurs.

**Figure 14 : Proportion des différentes verbalisations du sens de «Carrefour»**



### ***Des stratégies interprétatives***

La création de l'enseigne "Carrefour" a créé une polysémie autour du mot «carrefour». La publicité, le vécu des lecteurs, mais aussi leur réaction face à l'écrit "Carrefour" indiquent que le sens propre de ce mot s'est déplacé de la valeur que lui assignent les dictionnaires vers la valeur identificatoire que le commerçant lui a donné. Ainsi le choix du nom «carrefour» pour un magasin joue-t-il sur la notion de lieu de rencontre. Le lien métaphorique entre l'enseigne et l'intersection ne fonctionne réellement que de l'occurrence //intersection// vers l'occurrence //magasin//. Dès lors que la lecture du mot évoque prioritairement le magasin, le lien métaphorique n'est plus perceptible si l'origine est inconnue et il n'est pas perçu par les plus jeunes des lecteurs tandis que les plus âgés sont capables d'évoquer spontanément les deux valeurs du mot sans toutefois expliciter le lien entre les deux valeurs. Seuls les adultes construisent éventuellement ce lien. Les lecteurs se répartissent en trois groupes qui correspondent à peu près aux groupes d'âge :

- évocation du sens le plus commun ;
- double évocation du sens commun et du sens propre ;
- double évocation et explicitation du lien métaphorique.

La méconnaissance du sens propre de «carrefour» explique de manière satisfaisante les différences d'interprétation entre les lecteurs. Certains lecteurs cependant, produisent d'autres interprétations et trouvent d'autres référents possibles à «carrefour». Ces interprétations là sont le fruit de l'analyse spontanée ou demandée du mot et plus particulièrement de la variante «Karfour». La lecture de la variante a permis d'éclairer l'attitude de certains lecteurs vis-à-vis du mot. Mais avant d'envisager les stratégies que peut induire la variante orthographique, il convient de présenter les stratégies des lecteurs face à la version normée de l'écrit.

## Lecture de la variante verbale "Carrefour"

Le groupe VBE<sup>161</sup> n'a lu que la variante verbale. Les stratégies diffèrent à l'intérieur de ce groupe. Si les adultes mènent une double interprétation, les enfants (de 6 à 10 ans) ont une interprétation univoque. Dans ce cas, seul le magasin est évoqué dans les verbalisations.

Parfois, le centre commercial qui abrite la grande surface l'est aussi (cf. L13) :

138 L4 (7 ans) § Carrefour c'est un nom de grand magasin où on va acheter des légumes de la viande

131 L8 (7 ans) carrefour carrefour moi je dis que c'est juste à côté d'un magasin

32 L9 (8 ans) carrefour c'est comme géant ils vendent des habits il y a quick en même temps et il y a un manège ils vendent des jouets des habits des chapeaux

130 L13 (9 ans) Si il y a à côté non non parce que il y a des magasins autour pour les habits mais ça s'appelle autrement

36 L14 (10 ans) carrefour aussi c'est un magasin

Les plus jeunes lecteurs tendant à ne produire qu'une interprétation univoque, les demandes d'explication de l'enquêteur débouchent sur une analyse du nom. C'est en cherchant à faire verbaliser le sens premier de «Carrefour» que l'enquêteur obtient une analyse du mot :

174 L11 (9 ans) carrefour centre commercial un peu comme géant où il y a à manger des aliments

175 Eq plein de choses

176 L11 comme géant

177 Eq ça veut rien dire d'autre carrefour

178 L11 ça fait penser à un car et un four

Mais s'il demande une analyse il obtient une réponse similaire.

118 L17 (9 ans) § carrefour c'est un supermarché

119 EQ tout à fait tu le connais

120 L17 oui

121 EQ moi aussi mais ça veut dire quoi pourquoi on a appelé ce supermarché carrefour

122 L17 carrefour / parce que on a peut être on a voulu prendre le mot car c'est un car et qui est comme un four quoi un car rempli d'aliments

L15 (6 ans) esquisse cependant une double interprétation. Celle-ci n'est pas aboutie, le sens //intersection// n'est qu'envisagé par une allusion aux routes qui est provoquée par une demande de l'enquêteur.

6 L15 c'est un magasin

[...]

12 L15 c'est sur l'autoroute ça peut être

Mais la double interprétation est essentiellement le fait des adultes. Ils produisent spontanément le balayage des divers sens du mot.

35 L1 (39 ans) / Bah on va dire euh Un point de rendez-vous euh on est obligé de s'arrêter euh et c'est tout pour moi

86 L16 (23 ans) non § carrefour alors pour moi l'explication elle est simple carrefour parce que c'est un carrefour aussi peut être qu'il y a une référence à une intersection où les gens se croisent c'est un peu le centre carrefour c'est le centre qui dispatche sur les rues peut être qu'ils ont appelé carrefour pour ça mis à part le supermarché et le carrefour de la circulation

La lecture d'un mot normé orthographiquement ne provoque donc que des réactions ordinaires. La mise en œuvre de l'une ou l'autre stratégie interprétative ne dépend donc pas de la variation orthographique mais de la compétence du lecteur. La comparaison des stratégies interprétatives appliquées aux deux variantes ou plus exactement les stratégies interprétatives utilisées face à la variation vont donc révéler le rapport à la norme des lecteurs.

<sup>161</sup> Groupe "lecture de Variantes verbales et d'écrits". cf. Chapitre 2 : Élaboration d'une stratégie pour le recueil des données. La composition exacte du groupe est indiquée en Annexe 1.

## Lecture de la variante orthographique "Karfour"

Donner à lire une variation aussi flagrante d'un mot bien connu des lecteurs, provoque de nombreuses réactions spontanées. Ces réactions diffèrent selon le lecteur mais elles recouvrent deux types d'attitudes. Des interprétations prennent en compte la polysémie du mot, d'autres non. Certaines interprétations de la variante "Karfour" révèlent une prise compte de la graphie du mot dans le processus de compréhension. Interrogés sur leurs analyses, les lecteurs procèdent de manière contrastive par opposition d'une variante avec l'autre. Les réactions à la variation sont donc diversifiées et parmi celles-ci, les réactions normatives sont nombreuses.

Elles portent le plus souvent sur l'initiale et très rares furent les remarques à propos du reste du mot (absence du r et du e).

*48 L53 (13 ans) ça c'est un une grande surface sauf que ça s'écrit pas avec un k avec un c et euh //*

*90 L51 (10 ans) mais ça s'écrit pas comme ça s'écrit avec un c carrefour*

*98 L50 (11 ans) ça me fait rigoler parce que ça s'écrit pas comme ça*

Face à une variante telle «Carfour», les réactions auraient sans doute été moins nombreuses et moins virulentes<sup>162</sup>. Avec une variante plus provocante, les lecteurs ne se laissent pas duper facilement. D'autant que la variante "Karfour" n'étant pas présentée en début d'entretien, le lecteur est averti de l'apparition possible de bizarreries graphiques.

Cette variante orthographique se trouve parfois disqualifiée du champ de l'interprétation car la virtualité du référent semble empêcher L33 (12 ans) de lui trouver un sens. La variation orthographique est perçue d'emblée et associée à une impossibilité interprétative. La variante ne sera pas interprétée de manière autonome, l'objet réel, référent du signe, n'existant pas. La variante présentée est donc traitée telle une déviance et ne justifie pas d'autre traitement que la rectification orthographique.

*70 L33 § karfour je vois qu'il y a une faute*

*[...]*

*82 L33 non j'irais pas bah si mais ça me gênerais pas là ça me gêne parce que c'est pas un vrai magasin*

*83 EQ comment que tu vois que c'est pas un vrai magasin*

*84 L33 parce que ça existe pas*

De même, L41 (10 ans) rectifie la variation. mais ne propose aucune interprétation.

*86 L41 § karfour c'est aussi un magasin mais normalement au lieu du k c'est un c*

*87 EQ oui c'est celui là le magasin / et là ça veut dire quoi*

*88 L41 c'est un un karfour je sais que ça veut dire quelque chose mais là je sais plus / je sais pas*

Le recours à la norme l'empêche-t-il d'imaginer une autre interprétation et comment expliquer ce phénomène ? Deux hypothèses sont possibles :

- Le recours à une évaluation normative de la graphie bloque le processus interprétatif. Il y a contradiction entre les exigences académiques de l'écrit et les virtualités interprétatives de l'écrit et la norme l'emporte.

- La compétence ou la connaissance du lecteur ne lui permet pas d'interpréter d'une quelconque façon l'écrit qu'il lit. Dès lors l'enquêteur réclamant des réponses, le lecteur se doit d'apporter des réponses. L'appel à la norme est une façon élégante de ne pas perdre la face.

Pour L41 (10 ans), la réponse faite en 88L41 validerait la seconde hypothèse : le lecteur ne sait pas de quoi il s'agit.

Une forme atténuée de réaction normative pourrait être désignée sous le nom de réaction dubitative. Le lecteur est partagé entre une interprétation évidente, qui est celle de la variante normée, et une graphie qui ne lui paraît pas en adéquation avec cette interprétation. Ainsi, L52 (14 ans) gère le doute orthographique qui ne bloque pas le processus interprétatif et est exprimé postérieurement à l'interprétation.

<sup>162</sup> Lors de la lecture de l'écrit "Délisse" où la FRO s'appuie sur une variation de faible force, la variation n'est repérée que très rarement. Les lecteurs qui repèrent la variation font alors mention de cette variation de manière assez neutre qui ne gêne pas leur interprétation mais qui dans l'ensemble ne produit pas d'inférence spécifique.

*78 L52 alors karfour c'est aussi un magasin où on vend des karfour bah plein de choses différentes choses habits vêtements plein de choses ça c'est le logø mais je me rappelle plus si il est comme ça on pourrait l'écrire de différentes façons aussi comme kiabi*

Le sens et la graphie semblent disjoints. Une première phase d'identification permet l'attribution d'un sens et une seconde phase revient sur la graphie et l'évalue. Les deux voies, phonémique et orthographique, sont activées mais il y a conflit entre les résultats des deux investigations. La perturbation que provoque la variation est parfois plus forte. Cela est particulièrement vrai si le lecteur développe une double interprétation. Le doute orthographique de L47 (10 ans) l'empêche de mettre en relation sens et graphies.

*72 L47 le carrefour sur la route ça s'écrit pareil ça s'écrit comme ça ou ça s'écrit comme l'autre ça je dis que c'est le carrefour bah ça j'en sais rien*

Le doute est généré par la situation expérimentale. La graphie «Karfour» est légitimée au cours de l'entretien par la graphie de «Kiabi» qui la précède mais «Kiabi» est attesté dans le vécu des lecteurs. L'aspect remarquable de ces interprétations est que le lecteur tend à attribuer un sens à chaque graphie. L47 manifeste en cela qu'il a intégré la part homophonique du système graphique français. L36 (14 ans) aussi a intégré ce concept mais il prend en compte le fait que la graphie proposée à la lecture est une création et donc qu'elle n'a pas de référent. Ainsi, L36 repère d'emblée la variation. Et la réfute. La graphie n'est pas acceptable et la variante n'est pas interprétée :

*62 L36 § karfour ça s'écrit pas comme ça le magasin même les carrefours où on tourne ça s'écrit pas comme ça*

*63 EQ et qu'est ce que tu comprends là*

*64 L36 rien de spécial § carrefour c'est le magasin mais les carrefours là où on tourne ça s'écrit pas pareil*

Mais tout comme L47 (10 ans), L36 estime qu'il doit y avoir une variation graphique connexe à la variation sémantique, même si le lecteur ne connaît pas la nature de la variation graphique :

*65 EQ tu écrirais comment toi le carrefour où on tourne*

*66 L36 je sais plus exactement mais je sais que ça s'écrit pas pareil*

Ce comportement se retrouve chez L38 (14 ans). La variation sémantique est une conséquence logique de la variation graphique. Cette implication est marquée par l'adverbe *alors* (86L38).

*84 L38 karfour déjà ça s'écrit pas comme ça*

*85 EQ ça s'écrit comme ça la preuve*

*86 L38 c'est autre chose alors*

*87 EQ ah*

*88 L38 normalement c'est avec un c*

La réaction dubitative du lecteur est la trace d'une activité qui est à la fois évaluative et prospective. En effet, l'hypothèse de variations connexes graphie / sens implique que soit évaluée chaque variante et que lui soit affecté un sens. Cette évaluation / affectation engage nécessairement une prise de position par rapport à la norme et à l'aspect variationnel intrinsèque au système orthographique<sup>163</sup>. Cette stratégie dénote une relativisation de la norme et de la notion de faute. D'autres lecteurs, cependant, rejettent la variante. La graphie n'en est pas attestée et semble trop loin de la norme pour être admise comme un mot français<sup>164</sup>. Parmi ces lecteurs l'hypothèse de variations connexes graphie / sens reste la plus plausible mais les plus réfractaires rejettent la possibilité qu'une telle graphie puisse véhiculer un sens.

<sup>163</sup> L'homophonie hétérographe est une variation intégrée au système normé.

<sup>164</sup> Le dictionnaire Historique de la Langue Française (Robert, 1998) présente moins d'une dizaine de mots dont l'initiale est la lettre K, qui ne soient pas des emprunts à d'autres langues.

## Différenciation de l'interprétation

Alors que la réaction à la variation orthographique est *quasi* unanime, les interprétations sont de natures sensiblement différentes. Les diverses attitudes des lecteurs soulèvent la question de la nature des phénomènes observés. Si l'attitude de rejet est légitime compte tenu de la faible fréquence de la lettre K en français, l'interprétation différenciée selon la graphie révèle une certaine compétence dans la manipulation du système graphique. Ce comportement apparaît dans le discours de L2 (50 ans) qui n'a pas lu la variante orthographique.

20 L2 *Par contre ce qui m'a gêné au départ c'est l'orthographe de carrefour, par rapport à un carrefour*

21 Eq *Pourquoi ?*

22 L2 *Parce que je me suis dit que la confusion allait être vite, vite là*

23 Eq *La confusion avec quoi?*

24 L2 *Entre la véritable orthographe de carrefour et puis enfin du carrefour, du carrefour entre deux routes et puis du magasin Carrefour*

La question de l'interprétation des graphies est inversée. Deux mots aux sens si éloignés que //intersection// et //grande surface// ne sauraient s'actualiser dans la même graphie. Ce dilemme apparent du lecteur est résolu de différentes manières : soit par une interprétation univoque des deux formes, soit par une double interprétation.

En cas d'absence du dilemme chez le lecteur, l'interprétation est univoque. Soit la variante orthographique est disqualifiée, soit elle n'est qu'un second signifiant graphique. Il y a dans ce dernier cas généralisation d'un sens aux différentes variantes. La disqualification sémantique de «Karfour» apparaît chez L23 (8ans) qui produit une lecture muette<sup>165</sup> de la variante non normée. Elle ne lui évoque rien.

6 L23 *mais karfour ça s'écrit pas comme ça normalement*

23 EQ *tu penses à quoi quand c'est écrit comme ça*

24 L23 *à rien*

De même L27 (10 ans) :

21 Eq *et c'est ce magasin là*

22 L27 *non parce que c'est avec un c*

23 Eq *donc celui là ça veut dire quoi*

24 L27 /

25 Eq *rien*

26 L27 *non*

Pour L25 (8 ans), «Karfour » rappelle l'original sans rien lui apporter :

13 Eq *et là c'est écrit pareil*

14 L25 *non mais ça se lit pareil*

Ainsi pour ces lecteurs, le signe Carrefour a deux signifiants graphiques qui renvoient tous deux à l'unique signifiant phonique [karfur], ce dernier adressant le lecteur à une unique signification. Finalement L28 (10 ans) nous livre la conclusion :

2 L28 *karfour alors moi je pense que déjà il y a un magasin et il y a un carrefour dans la rue c'est des piétons en quatre fois et ça s'appelle un carrefour*

3 Eq *et tu le vois écrit comme ça d'habitude*

4 L28 *le magasin non mais karfour je sais pas trop en fait*

5 Eq *tu sais pas trop tu écrirais comment le magasin toi*

6 L28 *c a r f o u r*

7 Eq *et ça change quoi de l'écrire comme ça*

8 L28 *ça change juste le k*

La variation se limite à une procédure graphique d'où le sens est exclu. Les deux signifiants graphiques correspondent à un même signifié et la voie phonologique du traitement des signifiants graphiques est utilisée exclusivement. Même si, comme chez L28, la variation graphique étant perçue, l'orthographe n'est pas lue.

<sup>165</sup> Terminologie utilisée dans Visoz et Alii (1992), voir au Chapitre 3 : Interpréter.

La prise en compte de l'orthographe apparaît avec la mise en relation de la polysémie de l'item lexical «carrefour» avec l'hétérographie des variantes. Les lectures débouchant sur une interprétation différenciée dévoilent une palette de stratégies. Tous ces lecteurs affirment que les deux graphies ne véhiculent pas le même sens. Les deux variantes sont ainsi placées en distribution complémentaire, chaque variante correspondant à un sens possible. Chez L29 (11 ans), les variantes n'ont pas le même sens, mais le sens de «Karfour» n'est pas précisée.

*7 Eq si c'est écrit comme ça ça te fait penser à quoi*

*8 L29 à un autre magasin*

*9 Eq oui*

*10 L29 qui vend autre chose*

*11 Eq qui vendrait quoi*

*12 L29 enfin qui vendrait pas quelque chose mais qui par exemple qui collerait de l'adhésif sur des voitures des trucs comme ça*

*13 Eq ouais qu'est ce qui te fait penser à ça*

*14 L29 je sais pas c'est comment dire ça peut être n'importe quoi comme magasin*

Chaque graphie exprime un sens spécifique. Mais le sens attribué à «Karfour» varie selon le lecteur. Le plus souvent «Karfour» est attribué à l'intersection routière, tandis que «Carrefour» est affecté au magasin. L50 (11 ans) en est l'exemple :

*96 L50 \$ karfour*

*97 Eq pourquoi tu ris*

*98 L50 ça me fait rigoler parce que ça s'écrit pas comme ça*

*99 Eq ah bon*

*100 L50 enfin il y a plusieurs[karfur] il y a [karfur] dans une ville ou il y a un [karfur] le magasin aussi*

*101 Eq et celui là tu le comprends comment*

*102 L50 bah dans une ville*

*103 Eq là où les routes se croisent et celui là \$[carrefour]*

*104 L50 c'est le magasin*

Et L40 (10 ans) le dit aussi :

*112 L40 karfour c'est là où plusieurs routes se rencontrent*

*115 Eq \$ donc ce carrefour là c'est quoi*

*116 L40 c'est un magasin comme kiabi*

Malgré cela, une certaine confusion règne parfois. L39 (15 ans) affecte bien un sens par graphie mais il inverse les valeurs que L50 (11 ans) et L40 (10 ans) avaient choisies.

*40 L39 karfour ça c'est le magasin*

*48 L39 // carrefour on pourrait dire que c'est un endroit où toutes les routes se rejoignent*

Chez L44 (10 ans), la confusion est rectifiée *a posteriori* :

*82 L44 à cause des lettres des lettres karfour je croyais c'est un magasin oui mais c'est sauf que c'est pas les mêmes lettres*

*92 L44 ah karfour c'est quand il y a plusieurs voitures qui se croisent l'autre derrière Carrefour c'est un magasin et lui c'est un karfour*

Un certain doute envahit parfois le lecteur. L30 (9 ans) n'a lu que la variante ortho-graphique «Karfour», et il montre une certaine insécurité face à l'orthographe du mot :

*2 L30 (9 ans) karfour le magasin le [karfur] où il y a les voitures qui passent où il y a plusieurs / c'est tout*

*3 Eq oui mais ça s'écrit pas comme ça*

*4 L30 le [karfur]où il y a les magasins je sais mais les [karfur] où il y les magasins je sais pas*

*5 Eq donc celui là ce serait plutôt lequel*

*6 L30 si il y en a que ceux que je connais celui où il y a les voitures qui passent*

La prise en compte de l'orthographe des mots attribue à chaque graphie un des sens conventionnels du mot. La convention n'est pas ici celle du dictionnaire, mais celle du «marché»<sup>166</sup> scriptural. Elle prend alors en compte les usages effectifs du mot et pas seulement les usages lexicaux que transcrit le dictionnaire.

<sup>166</sup> Au sens que lui donne Bourdieu (1982).

De rares lecteurs ne se contentent certes pas des usages lexicaux normés. Ils élargissent la palette des possibles, développant ainsi une véritable lecture inférentielle de la variante orthographique.

L30 (9 ans) connaît le commerce Carrefour mais la découverte de la variante orthographique lui suggère que les graphies sont peut-être multiples, et les sens plus nombreux qu'il ne le croyait (6 L30). L'exemple de L30 est corroboré par celui de L49 (10 ans) qui tout en appliquant la stratégie d'interprétation différenciée, cherche une cohérence extralinguistique à la variation orthographique. Ainsi parlant de "Karfour", il indique :

*98 L49 non celui là je crois qu'il veut pas dire la même chose*

*99 Eq et il veut dire quoi celui là*

*100 L49 celui là c'est où il y a ça doit être une usine*

*101 Eq l'usine karfour*

*102 L49 oui*

*103 Eq qui fabrique quoi*

*104 L49 hein*

*105 Eq qui fabrique quoi une usine ça fabrique des choses*

*106 L49 à manger*

L49 interprète «Karfour» comme un autre lieu, fortement lié au magasin. La variation orthographique serait le reflet d'une variation topographique et/ou fonctionnelle du référent. Le signifiant phonique [karfur] est une trace de cohérence dans la chaîne de distribution des produits alimentaires et il s'actualise dans différents signifiants graphiques au long de cette chaîne de distribution. L49 ne fait jamais mention de l'intersection routière dans ses interprétations.

L38 (14 ans) adopte la même stratégie mais il suit une autre piste logique. Karfour est un autre magasin mais il y a une cohérence avec la polysémie du mot «carrefour» car ce nouveau magasin vend des voitures, voitures que l'on rencontre à tous les carrefours. L38 traite à la fois le signifié et le signifiant dans un double glissement. En cela il réfute la variation qu'on lui propose et la traite comme une invention commerciale du type «Kiabi».

*91 EQ qui vendrait quoi*

*92 L38 des voitures*

Enfin, L42 (10 ans) différencie les deux variantes par leur logo, celui-ci ayant subi de fortes modifications. Le logo original de Carrefour est un C majuscule, enchassé dans une forme de drapeau tricolore. Le logo associé à la variante reprend le même principe avec un K, il prend l'allure du logo d'une marque connue d'imperméables: K-ways. L'analogie entre les initiales des deux mots, renforce sans doute la conviction du lecteur mais il ne le dira pas :

*95 Eq ça c'est le magasin avec le c ça c'est quoi*

*96 L42 ça doit être un autre magasin*

*97 Eq quelle différence avec le premier*

*98 L42 ça doit vendre des k-ways des vêtements pour la pluie*

*99 Eq pourquoi tu me dis ça*

*100 L42 là cette marque je la connais*

On le voit, présenter la variante orthographique provoque l'élaboration de stratégies diverses :

- Soit une lecture univoque. Carrefour c'est carrefour (le magasin) quelle que soit la façon dont c'est écrit. Les lecteurs L23 (8 ans) et L27 (10 ans) ont choisi cette voie.
- Soit une lecture différenciée normée. Les deux sens possibles sont attribués aux deux variantes, le sens le plus fréquemment usité (le magasin) est affecté à la variante normée, le sens le moins fréquent (l'intersection) est affecté à la variante non normée. On notera une inversion des valeurs : le magasin tire son nom du sens du nom commun, mais c'est du magasin dont les lecteurs parlent en premier. Les verbalisations de L39 (15 ans), L44 (10 ans) illustrent cette stratégie.

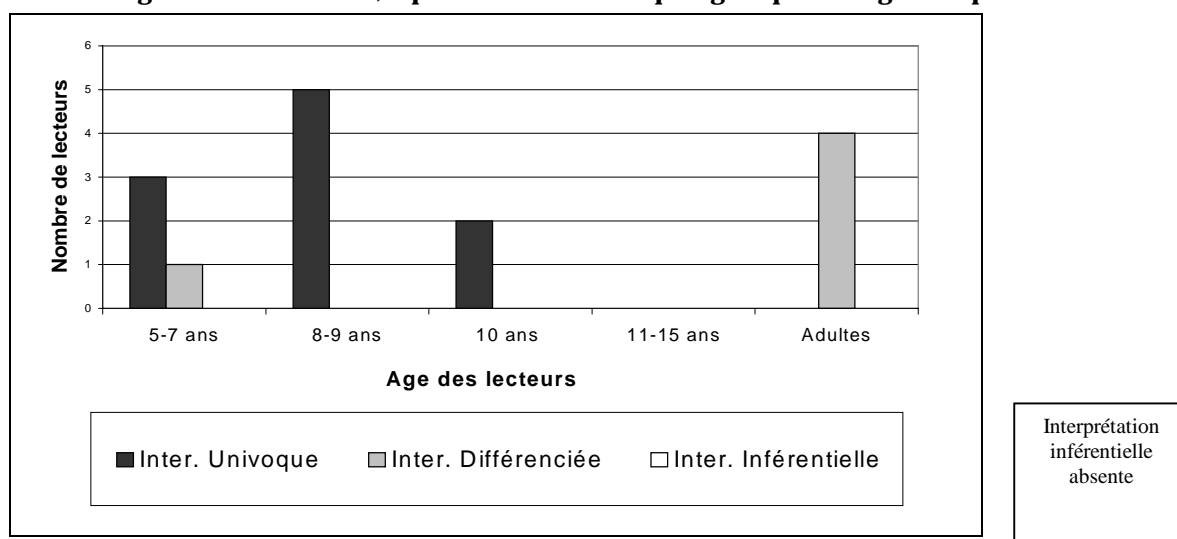
- Soit une lecture différenciée inférentielle. Les deux graphies se voient attribuer des sens proches, la variation sémantique est corrélée à la variation graphique (comme dans le cas de la lecture normée), mais la variante orthographique ne se voit pas attribuer le sens de //intersection// : un sens nouveau est construit en cohérence avec les éléments dont le lecteur dispose dans ses connaissances personnelles. L49 (10 ans), L38 (14 ans) sont des exemples de ce choix.

La mise en lecture de la variante orthographique ne semble cependant pas influencer sur la posture normative adoptée par le lecteur, cette variante ne provoquant pas systématiquement la double interprétation. *A contrario*, la lecture de la variante verbale la provoque parfois. La posture adoptée est donc le fait du lecteur et pas seulement du texte à lire, ce qui est de nature à valider le protocole dans la mise en évidence des phénomènes.

### Âge des lecteurs et répartition dans les stratégies

Jusqu'à présent l'âge des lecteurs a été cité mais la corrélation avec le comportement n'a pas été faite. Il convient à présent de montrer comment les stratégies interprétatives se construisent avec le temps et donc avec un accroissement supposée des compétences. Le premier graphique ci-dessous présente, selon leur stratégie interprétative, la répartition des lecteurs du groupe VBE qui n'ont pas eu à lire la variante orthographique "Karfour". Le second graphique présente la même répartition pour les lecteurs des groupes VO et TV. Sur la figure ci-dessous, on constate que l'interprétation différenciée spontanée est le fait *quasi* exclusif des adultes. L'absence de toute interprétation inférentielle s'explique par l'absence de tout contexte qui pourrait générer d'autres interprétations que les valeurs sémantiques généralement attribuées à «carrefour», à savoir //intersection routière// ou //grande surface//. La présence de la double interprétation est donc un problème de connaissance du monde auquel se rattache un problème de connaissance lexicale.

Figure 15 : "Carrefour", répartition des lecteurs par âge et par stratégie interprétative

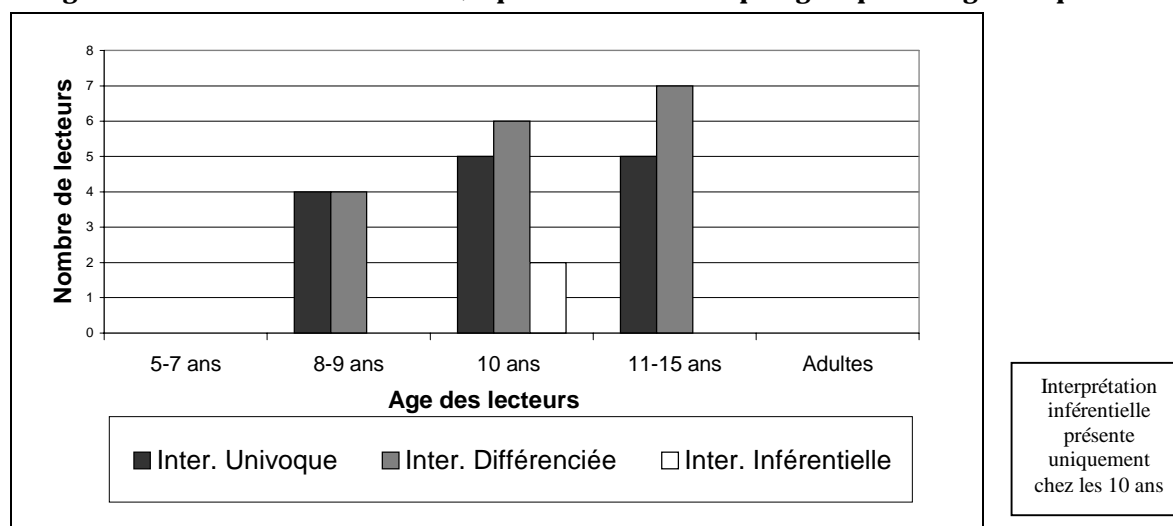


Les autres groupes ont lu la variante orthographique "Karfour". Il apparaît une créativité interprétative plus importante. L'exposition des lecteurs à la variation orthographique stimule les capacités interprétatives. Outre l'apparition, somme toute marginale, d'une lecture inférentielle, l'interprétation différenciée est globalement plus fréquente que l'interprétation univoque et tend, avec l'âge croissant, à concerner plus de lecteurs. On retrouve donc la connaissance du monde comme un facteur inhérent à la lecture. L'exposition du lecteur à la variation stimule ses capacités interprétatives et donne donc un accès à ses potentialités. Cela



montre l'intérêt de l'expérimentation dans l'évaluation du lecteur. En revanche, cela ne doit pas masquer cet aspect expérimental que constitue la lecture des variantes orthographiques, et l'aspect quelque peu marginal qu'est la lecture des FRO dans l'apprentissage de la lecture. En effet, la lecture particulière qui est mise en œuvre pour cette étude constitue un outil intéressant d'étude et peu faire l'objet d'une transposition pédagogique mais il ne doit pas être oublié qu'elle est une situation problème précise et qu'on ne peut en inférer systématiquement des données sur la compétence de lecture globale du lecteur ou sur sa compétence orthographique en écriture. Il convient notamment d'être particulièrement prudent sur les généralisations que peuvent permettre les graphiques comme celui présenté ci-dessous. Donc, si l'on revient aux résultats que présente ce graphique, on constate que l'interprétation différenciée croît avec l'âge des lecteurs. En extrapolant, on peut formuler l'hypothèse qu'à terme de plus en plus de lecteurs vont adopter cette attitude. De plus l'interprétation univoque ne tend pas à disparaître. Avec toutes les précautions que demande une statistique qui serait réalisée sur un échantillon aussi faible numériquement, il convient de s'interroger sur la pérennité de la proportion de lecteurs qui persistent malgré un âge croissant à n'adopter qu'une stratégie d'interprétation univoque. Cette stratégie permettrait en effet de rendre compte d'une part de l'échec de l'apprentissage de la lecture et/ou de l'orthographe. Cette question reste donc ouverte et je tenterai d'y apporter quelques réponses par la suite.

**Figure 16 : "Karfour" VS "Carrefour", répartition des lecteurs par âge et par stratégie interprétative**



### ***La force de variation : premier élément d'évaluation***

Revenons à présent aux enseignements que livrent ces derniers graphiques. La variation, nulle dans la lecture des variantes normées de "Carrefour", provoque dans la lecture de la variante orthographique "Karfour" des réactions spécifiques. On peut donc considérer que la variation est ressentie avec une certaine force.

Posant l'unicité d'un sens à transmettre, Berrendonner (1988) indique deux stratégies fréquentes (parmi d'autres) qui induisent de la variation dans les énoncés. La première d'entre elles est la stratégie de sélection d'une variante (lexicale par exemple) dont l'usage se généralise au détriment des autres variantes disponibles et qui s'apparente à ce qu'ici j'ai appelé l'interprétation univoque. La seconde rend compte de la distribution complémentaire des variantes où chacune est utilisée de manière univoque en fonction du contexte ; cette stratégie s'apparente à l'interprétation différenciée. L'incitation à l'interprétation différenciée par la variation pose la connexité des variations sémantique et graphique, en une

représentation cognitive du système orthographique. «L'approche en termes des deux voies<sup>167</sup> [permet] aux mots (pour l'orthographe experte) d'être orthographiés par le biais d'un mécanisme qui traite les orthographes directement sans faire référence aux phonèmes.[...] Une conversion des phonèmes en lettres s'effectue parallèlement à ce traitement direct» (Perfetti, 1997). Si ce modèle à deux voies est effectif en écriture, il fonctionne aussi en lecture.

La dichotomie de la population de lecteurs en deux groupes de tailles sensiblement équivalentes montre l'avancée d'une partie de cette population vers un traitement orthographique des graphies, tandis que l'autre part privilégie encore le traitement grapho-phonétique. La force de variation se décline alors selon trois modalités, au moins:

- Nulle, elle ne permet pas au lecteur d'utiliser la voie du traitement orthographique des mots.
- Trop forte, elle empêche l'interprétation par le rejet normatif de la graphie.
- Acceptable, elle ouvre des voies interprétatives supplémentaires.

## **Influence de la force de variation dans la lecture de "Kiabi"**

Si les lecteurs sont, en fonction de leur compétence, sensibles à la variation, les phénomènes observés pour "Carrefour" sont reproductibles et doivent être à nouveau observables pour "Kiabi".

### ***Kiabi et sa variante***

Est présenté à la lecture, le nom d'un magasin de vêtements : Kiabi. Cette contraction de la proposition : "Le magasin qui habille", est proposée sous trois formes :

- le nom seul sur une page blanche ;
- une étiquette de vêtements de la marque ;
- une variante orthographique : "Ki habits" présentée dans le contexte d'une image (Voir Annexe 2).

### ***Référents***

Deux lecteurs parmi les plus jeunes ne connaissent absolument pas le magasin Kiabi. Ils sont muets face à cette lecture. Tous les autres lecteurs connaissent Kiabi, nul n'est besoin de s'étendre sur l'analyse des référents cités.

Les référents évoqués pour "Kiabi" sont :

L'objet désigné : le commerce, le lieu

magasin de vêtements

magasin d'affaires

la grande surface du fringue

magasin qui vend des vêtements

c'est un magasin d'habits

ça vend des vêtements

L'identité de la chaîne commerciale :

c'est une marque de magasin

c'est une marque de vêtements

magasin Kiabi

Le produit commercialisé, l'objet :

pour s'habiller

Les référents évoqués pour la variante orthographique "Ki habits" sont :

magasin de vêtements

des personnes qui fabriquent des habits

qu'on achète

magasin

un magasin d'habits

<sup>167</sup> Une voie orthographique et une voie phonographique.

Tous les référents ne sont pas de même nature mais cette fluctuation est insignifiante et toutes ces interprétations sont également valables. La cohérence des interprétations entre les deux variantes est remarquable et la mise en lecture de la variante orthographique ne suscite pas la variation sémantique à laquelle la lecture de "Carrefour" et de sa variante nous a préparés.

### *Un glissement normatif*

La mise en perspective de trois graphies possibles de «Kiabi»<sup>168</sup> avec les réactions des lecteurs, confirme l'hypothèse que la variation est ressentie avec plus ou moins de force par le lecteur. La plupart des lecteurs tentent d'explicitier le nom «Kiabi» par une analyse du mot<sup>169</sup>. Ils manifestent ainsi leur conscience de la manipulation graphique qu'on a fait subir à la proposition originale et tentent, par des redécoupages syntagmatiques plus ou moins habiles, d'en reconstruire le sens. Certains lecteurs n'opèrent cependant pas le découpage du nom en syntagme. Leur interprétation est globale.

*38 L34 (11 ans) je pense que le grand directeur de ce magasin il s'appelle monsieur Kiabi ou un truc comme ça*

Le mot est un nom propre. La majuscule d'une part, et sa morphologie peu orthodoxe d'autre part lui en concède le statut potentiel. Nombre de commerces affichent le nom du propriétaire comme raison sociale. La conscience de cette pratique mais aussi la conscience de la norme orthographique chez le lecteur, sont à l'œuvre. On ne saurait afficher publiquement un mot à la graphie aussi déviante. Seul donc un nom propre peut exhiber ainsi une telle graphie. Cet aspect de l'écrit "Kiabi" ressort chez les lecteurs qui ont eu à lire la variante orthographique. La lecture de la variante permet aux lecteurs d'exprimer leurs représentations de la norme au travers de procédures évaluatives. La capacité de jugement du lecteur est sollicitée par l'orthographe de «Kiabi» ou plus simplement du «Ki» dans la variante. Le critère d'acceptabilité de ces graphies dépend de la conscience que le lecteur a de la norme. On ne saurait être tenté d'analyser plus avant un mot dont on reconnaît la graphie inacceptable. Inacceptable, sauf si elle est introduite par une majuscule. Or cette majuscule soustrait le mot qu'elle initialise aux règles ordinaires de l'orthographe que ne suivent pas toujours les noms propres de personne ou de lieu. Le graphème K, peu fréquent à l'initiale en français, et la majuscule, sont les deux indices utilisables dans la construction de cette interprétation. Pourtant, ces indices ne sont jamais cités par les lecteurs. L'acceptabilité de la graphie «Kiabi» se construit donc ailleurs.

L27 (10ans) est soumis en première instance à la lecture de la variante orthographique "Ki habits". Il fait une nuance entre le référent supposé de cette graphie et celui du magasin qu'il connaît par ailleurs, c'est-à-dire Kiabi.

*28 L27 c'est habits c'est un magasin d'habits pour homme et femme ah ouais ki habits euh*

*29 Eq pourquoi tu dis oui ki habits*

*30 L27 parce que il y a un magasin qui s'appelle kiabi*

*31 Eq et alors*

*32 L27 bah c'est un magasin avec des vêtements*

Questionné sur la nature des magasins, sa réponse se porte sur le plan graphique<sup>170</sup> :

*33 Eq c'est la même magasin que ça*

*34 L27 non*

*35 Eq qu'est ce qu'il y a comme différence*

*36 L27 il y a des photos c'est pas la même lettre*

<sup>168</sup> Qui habille, Kiabi, Ki habits.

<sup>169</sup> Les analyses du nom par les lecteurs sont exposées en détail au Chapitre 8 : La syllabe, un morphème comme les autres.

<sup>170</sup> Le manque de distance sémiologique entre l'objet référent et l'écrit est remarquable. Interrogé sur l'objet, l'enfant répond sur la graphie ; celle-ci est une marque très forte de l'identité du magasin.

37 Eq comment tu l'écris toi kiabi

38 L27 comment ça s'écrit déjà déjà c'est attaché et il y a pas de H

La présentation de la variante verbale induit une réaction vis-à-vis d'une norme. La variante "Kiabi" est la forme normée parce que la graphie «Kiabi» est légitimée socialement par l'existence attestée du magasin.

39 Eq S c'est celui là

40 L27 oui

41 Eq alors quelle différence tu fais entre ça et ça

42 L27 c'est pas écrit pareil

43 Eq c'est pas écrit pareil oui est ce que ça veut dire pareil

44 L27 oui parce il y a des habits //

L27 fait glisser la norme. Les règles académiques n'ont plus force de loi. L'offre du marché linguistique est plus puissante que la norme traditionnelle, et l'attestation de la graphie sur les enseignes, les emballages ou les étiquettes de la marque, sont des preuves autrement plus prégnantes de sa validité. La réalité domine la virtualité des règles orthographiques abstraites. Appliquant aussi à la forme attestée «Kiabi», une valeur de graphie normée, L15 (6 ans) considère que le nom est unique. Il ne s'interprète pas il désigne seulement et ne peut s'écrire autrement :

36 L15 k i a b i

37 Eq toi tu l'aurais écrit comme ça

38 L15 oui

39 Eq on peut pas l'écrire autrement kiabi

40 L15 non

Ainsi, aux yeux de ces deux lecteurs la forme normée, c'est «Kiabi». Pour eux, la forme graphique figée que constitue ce mot indique une certaine disjonction entre orthographe et sens que l'on peut assimiler à une interprétation logographique. Chez d'autres, tels L13 (9 ans), la disjonction est effective dans la mesure où sens et orthographe sont explicités de manière autonome. L13 explique le sens de «Kiabi» (= qui habille) mais interrogé sur l'orthographe son opinion change. La variation orthographique même volontaire n'est semblait-il pas envisagée (elle ne l'est pratiquement jamais lors des entretiens) et seul le recours à une explication conforme à cette norme, ici l'interprétation de la variante en tant que nom propre de personne, reste valable :

183 Eq tu l'écrirais comme ça toi supposons que Jean Paul fasse une dictée et il y aurait qui habille les filles de la classe

184 L13 non si c'est de ce sens non qui habille faudrait mettre q u i et habit

185 Eq comment tu écrirais habit

186 L13 a b i t

187 Eq écris comme ça ça

188 L13 ça veut pas dire ça

189 Eq ça veut dire quoi

190 L13 c'est peut être le nom de famille du personnel du directeur du magasin

191 Eq monsieur kiabi et pourquoi il vendrait des vêtements

192 L13 parce qu'il avait envie

193 Eq pas à cause de son nom

194 L13 non

La demande sur l'orthographe (183 Eq) provoque un glissement interprétatif (de *qui habille* vers *qui habit*) et la relance sur le sens du nom, suivant ce glissement (absence d'explication transmissible chez le lecteur) engage l'interprétation sur l'échappatoire du nom propre (*directeur*). Les variantes fortes sont classées comme nom propre car c'est le seul moyen légitime d'expliquer qu'une variante de cette nature s'affiche ouvertement à la lecture publique. Cette classification n'empêche cependant pas la compréhension du mot. Le recours à cet argument est pour L13 une façon élégante de se sortir d'une impasse dans laquelle l'enquêteur le pousse. La force ressentie de la variation influe sur le comportement du lecteur.

Le signifiant ne peut être analysé, ouvrant la voie à un traitement du signifié, que si le statut du signifiant autorise ce traitement. Un nom propre entretient avec son référent une relation univoque. Le signifié est unique et ne tolère pas de traitement autre que le traitement référentiel. Si le lecteur admet que le signifiant, certes réfère à un objet spécifique, mais peut avoir un lien métaphorique avec celui-ci, et donc qu'il peut être le fruit d'un jeu de langage, alors le traitement analytique du signifiant est rendu possible. Ainsi «Kiabi», cette forme variante, acquiert-elle une respectabilité. Poser le mot en nom propre, c'est figer sa graphie dans une norme absolue, qui ne tolère aucun écart, car ce serait agresser le propriétaire du nom que de toucher à sa signature. Hors de cette position extrême, existent des jugements impliquant une conscience de ce qu'est la norme, quelle que soit celle-ci, et à quels champs elle s'applique. Mais seuls quelques lecteurs reconnaissent explicitement à la graphie lue le statut de nom propre. Les jugements portés par les autres lecteurs attestent de représentations variées de la normativité de la graphie. Selon deux plans distincts, la norme plie devant l'usage. D'un côté, l'identité du lecteur est prise en compte dans la création de la graphie, et la réduction phonographique est justifiée : «Kiabi» serait pour les plus jeunes, les autres formes pour les autres, car la lecture en un seul mot est plus facile.

*22 L3 (39 ans) je le conçois comme une abréviation dans un langage enfantin / Un enfant de trois quatre ans qui s'exprime déjà bien et qui demande qui habit qui va l'habiller lui je comprends ça c'est ce que ça représente*

*42 L29 (11 ans) parce que ki habits c'est trop long kiabi c'est comment dire j'ai l'impression que c'est comment dire plus petit pour les plus jeunes peut être [...]*

De l'autre, la nature de l'écrit autorise la variation :

*60 L36 (14 ans) [...] tant que c'est un magasin on prête pas attention*

*128 L6 (7 ans) parce que c'est un nom de magasin*

La prise en compte de ces divers paramètres (nature de l'écrit, nature du mot, visées pragmatiques) introduit une dimension personnelle dans la force de variation. En effet, cette force est ressentie par le lecteur. Fruit d'une analyse de la graphie et/ou de la situation, elle est la résultante d'une interaction entre les divers aspects de la compétence scripturale du lecteur (savoirs linguistiques, savoirs sociolinguistiques, rapport à la norme...). Cette tension que traduit la force de variation est donc l'expression de la compétence<sup>171</sup> du lecteur. Par ailleurs, cette tension laisse supposer que la force est orientée vers l'un ou l'autre des pôles qui la génère.

### ***Une force orientée ?***

Si «qui habille» est la forme normée, «Kiabi» est une variation forte pour qui ne tolère pas que s'affiche, en un lieu public, une telle orthographe pour un signifié identique. La variation est d'autant plus forte qu'elle viole plus de règles. Or, pour les jeunes lecteurs dont la naissance est postérieure à la création de l'enseigne, l'existence d'une telle graphie apparaît naturelle, et qui plus est légitime. Naturelle, parce qu'elle appartient à l'histoire au regard de leur vie. Légitime, car les pratiques scolaires ne tolèrent pas qu'on affiche à la lecture, une forme variante. Une graphie qui s'affiche si ouvertement sur une enseigne, à la télé, dans les journaux... ne saurait être une erreur d'orthographe. Ainsi pour les lecteurs débutants, "Kiabi" n'est une variante que s'ils ont conscience que la norme académique y est bafouée. La graphie attestée se situe alors comme le point d'origine de la variation graphique. Il y a translation du repère normatif d'une origine à une autre. La variation peut s'opérer selon au moins deux schémas, chacun ayant une origine distincte.

Qui habille	⇒	Ki habits	⇒	Kiabi
Kiabi	⇒	Ki habits	⇒	Qui habille

<sup>171</sup> Pris ici dans un sens large.

Le statut de la variante orthographique «Ki habits» dépend alors du statut de la variante verbale «Kiabi». Si «Kiabi» est considéré comme une forme normée, «Ki habits» aura le statut de variante orthographique alors que c'est une graphie plus proche de la norme académique. Ainsi la force de la variation s'en trouve inversée. L'effet de la norme ressentie dans l'interprétation des mots, n'est pas en corrélation avec la force de variation mesurée de manière académique. L'irruption de paramètres relevant de la situation de communication (prise en compte du lecteur, de la nature de l'écrit...) dans l'interprétation confirme que la posture adoptée par le lecteur dépend plus de son positionnement sur le marché linguistique que de sa stricte compétence orthographique<sup>172</sup>. Envisageant la construction du sens d'un message, Bourdieu prend en compte l'émetteur et le récepteur de la communication. Ce dernier reçoit des «discours stylistiquement caractérisés» et les interprète en «y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective» (Bourdieu, 1982). La mise en lecture de la variante aura permis, essentiellement, de mettre à jour une certaine représentation de la norme orthographique. Cette norme (et c'est sans doute un pléonasme que de le dire) est sociale. Les formes de l'orthographe normée sont bafouées dans «Kiabi». Mais cette graphie attestée par une stratégie commerciale agressive (enseignes, panneaux publicitaires, spots télé...) est ponctuellement érigée en norme d'écriture. Nombre de lecteurs (des enfants) ont relevé l'outrage fait à Kiabi, dans la variante orthographique. Certains ont émis l'hypothèse d'une lecture facilitée pour les enfants. La réaction des enfants confirme cette hypothèse. La force de la variation n'est pas perçue par les enfants comme par les adultes. L'attitude du lecteur, face à l'une des variantes, est fonction de la conscience qu'il a de la variation et de sa tolérance face à la variation. Ces deux paramètres peuvent conduire le lecteur à ne pas analyser les indices mis à sa disposition. La lecture de la variante offre en revanche d'autres intérêts. La modification graphique n'entraîne que peu de lecteurs sur la voie inférentielle. Cela est induit par la double variation que subit l'écrit : variation orthographique et ajout d'un élément iconographique. Qu'il y ait inférence ou non, l'image sert à étayer l'argumentation interprétative du lecteur. Les lecteurs y voient, soit la confirmation qu'il s'agit bien du magasin Kiabi, soit la confirmation qu'on a affaire à un autre magasin. J'ai sélectionné cette image, pensant générer des inférences avec le pluriel placé sur «habits». Peu de lecteurs ont suivi cette voie. Mais cette image n'ayant pas de valeur identitaire reconnue, les lecteurs s'en sont servis à leur avantage pour étayer leur argumentation<sup>173</sup>.

L'analyse des verbalisations de "Carrefour" et de sa variante laisse envisager que la variation orthographique stimule éventuellement les capacités interprétatives du lecteur. Avec Kiabi, cette stimulation ne semble pas avoir eu lieu. Deux paramètres expliquent cette différence. Tout d'abord, l'ordre de présentation diffère d'un écrit à l'autre. L'ordre de présentation des variantes est :

Pour "Carrefour" : Variante orthographique  $\Rightarrow$  Variante verbale  $\Rightarrow$  Écrit source

Pour "Kiabi" : Variante verbale  $\Rightarrow$  Écrit source  $\Rightarrow$  Variante orthographique

La lecture de la variante verbale épuisant l'interprétation pour "Kiabi", l'écrit source n'a pratiquement jamais été interprété. Dès lors la variante orthographique perd de sa force de variation dans la mesure où l'horizon d'attente du lecteur est épuisé par l'interprétation de la variante verbale. Pour "Carrefour", la lecture de la variante orthographique ouvre diverses voies interprétatives, parmi lesquelles se trouvent la solution conventionnelle. Dans ce cas, la FRO existe pleinement, parce qu'elle se situe clairement en dehors de la norme. Pour "Kiabi", la FRO est en quelque sorte lexicalisée, elle est entrée dans le vocabulaire ordinaire des lecteurs et particulièrement des plus jeunes. Enfin «carrefour» est un mot polysémique dans la

<sup>172</sup> La compétence intervient cependant dans les prises de position. Si «Kiabi» est interprété comme une forme pour les plus jeunes, c'est que, implicitement au moins, le lecteur l'a analysé comme une extrême simplification phonographique, base de l'apprentissage de la lecture.

<sup>173</sup> Voir Chapitre 6 : Les éléments visuels dans l'interprétation des écrits.

mesure où deux acceptions au moins existent<sup>174</sup>, tandis que «Kiabi» est, *a priori*, univoque sémantiquement. La variante "Ki habits" ne peut alors générer que des variantes sémantiques proches de //magasin de vêtements//. Il y a connotation, mais pas polysémie et si la graphie de la variante parvient parfois à inspirer le lecteur :

*62 L.37 (14 ans) ki habits ki habits c'est comment ils s'habillent moi j'aurai pensé à kid les petits enfants  
les kid kid habits mais c'est comment ils s'habillent*

Les inférences sont fort rares cependant. On peut considérer que c'est là une des conséquences de la fabrication de la FRO.

En effet, la manipulation orthographique d'une graphie normée tend à focaliser l'interprétation du lecteur. Une seconde manipulation disperse l'interprétation sur la base du noyau de sens créé lors de la première manipulation. Concernant "Kiabi", les lecteurs ayant identifié un commerce de vêtements, la lecture de "Ki habits" produit des interprétations du type : *un magasin de vêtements pour tel public*. Ce nouvel interprétant est construit en fonction de la graphie mais aussi du contexte visuel dans lequel est insérée la FRO. Ainsi la variation sémantique se nourrit-elle de la variation graphique, à condition que la situation d'énonciation de la variation orthographique respecte certaines règles. La FRO existe en tant que rapport subversif à la norme. Elle constitue pour son émetteur une façon de se singulariser implicitement, par rapport à l'ensemble du corps social, invitant ainsi ceux qui adhèrent à cette subversion à le rejoindre. Construire une seconde FRO, qui s'appuie sur la première, revient à décaler la norme et à instituer la FRO source en forme normée. En conséquence, la connotation ou la recherche polysémique n'a lieu qu'en rapport au sens de la FRO source, et non pas de la forme qui a initié la FRO source. La FRO source tend à singulariser son référent. La FRO seconde tend à pluraliser le sens sans pouvoir générer un nouveau sens figuré.

## L'épuisement du sens conventionnel : l'enseigne "Géant"

L'épuisement des voies interprétatives potentiellement existantes pour un écrit et ses variantes se vérifie lors de la lecture de "Géant".

L'écrit est un panneau indicateur. Il annonce une grande surface généraliste et ses satellites (cafétéria, station service ...). L'enseigne Géant réfère à l'organisation générale de la chaîne. Les hypermarchés Géants sont les plus grands magasins de la chaîne. L'analogie est évidente : les plus grands magasins sont des géants. Les lecteurs 1 à 18 ne lisent que la variante verbale (Groupe VBE). Les lecteurs 19 à 31 ne sont confrontés qu'à la variante orthographique "Jéhan" (Groupe VO). Les lecteurs 32 à 53 (Groupe TV) lisent la variante verbale en premier, puis l'écrit et enfin la variante orthographique qui est présentée en fin d'entretien de manière détachée des deux premières variantes (variantes verbales et écrit complet). Les trois variantes ne sont donc pas présentées comme un tout cohérent et il appartient au lecteur, au cours de l'entretien, de faire ou de ne pas faire le lien entre les variantes. Les variantes apparaissent aux lecteurs selon un algorithme qui progresse dans la difficulté interprétative. L'intérêt de cet écrit dans l'enquête est qu'étant présenté dans une version normée, et étant d'un sens présumé accessible à tous les lecteurs, il produit une lecture témoin. La lecture de la variante verbale est censée ne pas poser de problème. La variante orthographique est inspirée de la forme originelle du prénom Jean : Jehan<sup>175</sup>. L'ajout d'un accent sur le e, produit un homonyme de Géant. Avec «Jéhan» le sens n'est accessible que par inférence puisque le mot est absent du dictionnaire. La forme graphique est acceptable. Le H inséré est rare en français ; cependant les mots sont nombreux où la lettre

<sup>174</sup> //intersection// et //grande surface//.

<sup>175</sup> Voir Chapitre 2 : Élaboration d'une stratégie pour le recueil des données.

apparaît à l'intérieur du mot dans les graphies d'origine latine ou grecque ; le H apparaît notamment dans «préhistoire».

## **Référents**

L'interprétation des variantes verbale et orthographique de "Géant" a donné lieu à une certaine créativité. Il importe donc de présenter les différentes acceptions interprétatives qui sont listées ci-dessous pour la variante verbale "Géant" et la variante orthographique "Jéhan". L'écrit source (un panneau publicitaire) n'est pas dans cet inventaire car son interprétation est univoque et désigne systématiquement la grande surface qui porte le nom titre de l'écrit.

### Pour "Géant"

L'interprétation la plus fréquente indique que : «Un géant c'est un grand homme». Telle est la définition qu'en donne la plupart des lecteurs.

*2 L35 (12 ans) géant c'est un homme qui est né déjà grand très grand plus grand que la norme c'est normal qu'on le nomme comme ça*

*2 L34 (11 ans) d'accord bah géant c'est quelqu'un qui est immense et grand qui est pas petit un géant c'est pas aussi dans la taille il peut être géant en force en intelligence des trucs comme ça*

*3 Eq comment tu fais pour savoir ça*

*4 L34 parce que je sais que j'ai appris un mot et que géant ça veut dire grand*

Ils font référence en cela au mot qui leur est connu. Les lecteurs de la troisième série d'entretiens (TV) débute tous par la variante verbale "Géant". Ils ne sont donc pas influencés par les autres écrits qui tous ont un lien plus ou moins prégnant avec le commerce. En revanche, les lecteurs de la première série d'entretien (VBE et VO) peuvent être doublement influencés : d'une part "Géant" ne leur est pas systématiquement présenté en début d'entretien, et d'autre part, ils logent tous dans la zone d'influence du magasin Géant Casino dont la publicité est l'écrit à lire.

Cette influence se fait sentir quand le lecteur verbalise spontanément que «géant c'est un magasin». Ceci représente l'autre référent fréquemment cité. Il est rare cependant que le lecteur ne cite que celui-ci mais L15 (6 ans) échappe à la règle :

*42 L15 géant c'est un magasin qui est fabriqué par casino je vais regarder l'image*

*43 Eq ça veut dire quoi géant*

*44 L15 ça veut dire euh je sais pas*

*45 Eq qu'est ce que ça veut dire géant*

*46 L15 le nom de magasin est fabriqué par casino*

L'enseigne n'est pas le seul média mentionné. L9 (8 ans) reconnaît une publicité télévisuelle dans l'écrit qu'on lui présente :

*18 L9 le marché géant*

*19 Eq mmh / c'est quoi ça le marché géant*

*20 L9 c'est un marché où on vend des tu sais géant c'est avant la météo ça parle avant la météo*

*21 Eq oui d'accord*

*22 L9 c'est une pub à la télé*

L'enseigne «Géant» jouit donc d'une couverture médiatique efficace qui rend l'écrit particulièrement accessible aux lecteurs. Il arrive cependant que ceux-ci échappent à l'emprise médiatique de la marque et envisagent, certes de manière fort rare, d'autres solutions interprétatives. Ainsi, une variante interprétative apparaît chez L3 (39 ans). L'interprétation est plus littéraire mais le référent reste l'homme anormalement grand. L'interprétation est prolongée sur l'usage métaphorique de géant (= grande idée).

*128 L3 ouais je pense à Gulliver là Géant ouais là ma première idée pan c'est Gulliver alors après ça reste de toute façon une idée de grandeur de toute façon et puis cette ce mot que disent beaucoup les enfants maintenant ouais c'est géant bon je pense que là aussi ça veut dire que c'est grand comme idée et voilà de toute façon mon idée est relative à la grandeur ouais*



Dans un autre registre, L1 (39 ans) propose d'emblée une double interprétation qui comprend, outre le magasin, un nouveau référent : la marque de conserves «Géant vert».

*138 L1 géant ah géant c'est une marque maintenant non géant vert pour les le maïs. j'ai envie des magasins*

*139 Eq j'ai envie ?*

*140 L1 bah oui les magasins géant*

*141 Eq ah ouit tu comprends ça comme j'ai envie*

*142 L1 puis il y a le géant le géant le grand qu'est ce qu'il y a encore c'est déjà pas mal \$ voilà casino géant voilà celui là je connais*

### Pour "Jéhan"

La diversité des interprétations verbalisées pour la variante orthographique est plus importante. Si l'on retrouve les référents de la variante verbale, les lecteurs font preuve d'une créativité intéressante. Ici l'absence de créativité consiste à reprendre les interprétations données à la variante verbale.

L31 (10 ans) reprend le sens propre du mot «géant» (grand).

*36 L31 alors ça c'est un peu le même nom que l'autre maïs ça veut dire quelqu'un qui est grand*

L50 (11 ans) conserve le paradigme du magasin, sans précision.

*111 Eq ça te fait penser à quoi*

*112 L50 peut être une marque de magasin*

*113 Eq qui vendrait quoi*

*114 L50 bah / / / ce qui vendrait je sais pas du tout*

Cette seconde interprétation est induite par ce qui précède de l'entretien : soit par l'appartenance de tous les écrits à la sphère des écrits commerciaux (enseignes, publicités ...) ; soit par la lecture en amont de la variante verbale.

Considérer le nom titre comme un nom propre est désormais un classique. L34 (11 ans) considère «Jéhan» comme un nom propre (il y a une majuscule) sans *signification*.

*60 L34 \$ jéhan c'est avec un monsieur qui est assez grand là il y a leur logo jéhan il est assez grand et puis là*

*61 Eq comment tu comprends l'écriture de ce mot*

*62 L34 jéhan je vois ça comme un nom propre que ça a pas une vrai signification*

Mais il est plus original d'interpréter «Jéhan» comme une marque de vêtements. C'est ce que réalise L53 (13 ans) en s'appuyant sur des indices iconographiques

*56 L53 (13 ans) / / / ça doit être une marque de vêtements ça je pense parce qu'on voit un monsieur habillé mais je pense que c'est pas en France j'en ai jamais vu*

Sur le même thème, L39 (15 ans) formule une hypothèse basée sur une analogie graphique. Jéhan serait une marque de pantalon : des jeans. L'analogie graphique est évidente, seule la lettre h n'est pas prise en compte.

*60 L39 (15 ans) jéhan les jeans / / / je sais pas du tout*

La marque de conserve citée pour la variante verbale reparait ici. Ce référent cité par L1 (39 ans) pour la variante verbale est cité par deux fois pour la variante orthographique. L40 (10 ans) pratique une double interprétation. La variante orthographique est attribuée à une marque de maïs.

*132 L40 (10 ans) je connais pas ça jéhan il y a du maïs géant vert c'est tout*

*133 Eq pourquoi tu me parles du maïs*

*134 L40 c'est pareil le bonhomme il est un peu vert*

Ici encore le lecteur s'appuie sur les indices iconographiques pour justifier son interprétation. L46 (10 ans) produit aussi une double interprétation. Le rappel effectué à partir de la variante est identique à celui le L40 (10 ans) : *jéhan vert*. Cependant le cheminement diffère. L46 (10 ans) construit son interprétation en synchronie avec la production de sa verbalisation. En première instance il produit une répétition du référent initialement attribué à la variante verbale.

*138 L46 \$ là c'est un h là c'est jéhan comme quelqu'un qui est très grand et c'est la marque d'un magasin*

La variation orthographique induit la variation sémantique ; le magasin n'a plus le même objet commercial :

*139 Eq un magasin de quoi*

*140 L46 de voitures*

*141 Eq oui pourquoi tu dis ça*

*142 L46 jéhan vert*

*143 Eq tu connais un magasin de voiture qui s'appelle jéhan vert je dis pas que tu me dis des bêtises je comprends pas il faut que tu m'expliques*

*144 L46 je connais un magasin qui s'appelle jéhan vert*

*145 Eq d'accord*

*146 L46 c'est pour les voitures*

Le magasin qui inspire L46 (10 ans) se nomme «Feu vert». L'interprétation de L46 (10 ans) mêle trois référents. La lecture de la variante orthographique pose un réel problème et l'interprétation se construit avec les éléments que le lecteur extrait de sa mémoire. Les indices iconographiques ne sont pas utilisés.

La variante orthographique provoque aussi, et de manière assez fréquente, une incompréhension.

*113 Eq § jéhan*

*114 L49 (10 ans) ça t'inspire absolument pas*

*115 Eq non*

Le lecteur semble bloquer par la lecture de la variante verbale qui aurait épuisé les ressources interprétatives.

*105 Eq le nom là veut dire quoi*

*106 L52 (14 ans) jéhan comme il s'écrit comme celui là s'écrit moi je vois jéhan le géant comme on a dit au début mais celui là je sais pas*

La variation est perçue mais ne déclenche aucun processus interprétatif nouveau. Même les indices iconographiques sont inopérants.

*106 L51 (10 ans) non parce que je vois que c'est pas vraiment écrit enfin pas vraiment parce que // je sais pas je vois un monsieur qui prend des choses mais*

Deux causes peuvent donc provoquer le mutisme interprétatif de ces lecteurs :

- L'absence de référents mobilisables autres que ceux attribués à la variante verbale.
- L'intégration du signifiant graphique à une chaîne linéaire de représentation où seul le signifiant phonique contribue à la construction d'un signe.

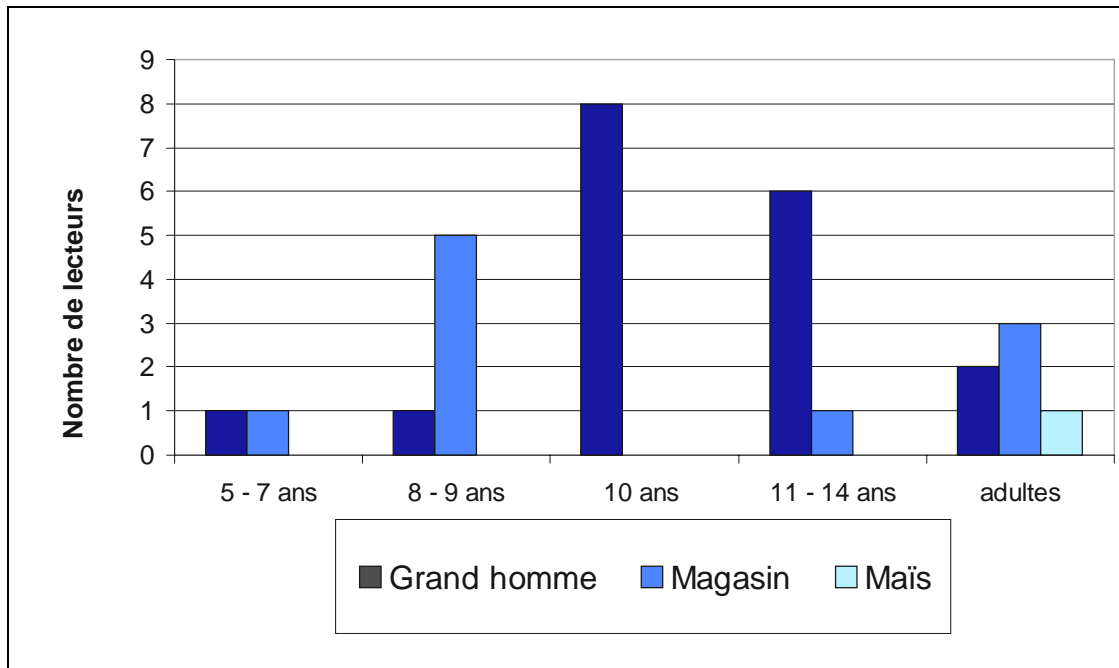
### Diversité interprétative

L'aspect remarquable des interprétations de la variante orthographique est leur diversité. Les graphiques ci-dessous montrent les interprétations formulées par groupe d'âge et pour chaque variante. Ces graphiques prennent en compte les interprétations multiples qu'ont formulés certains lecteurs.

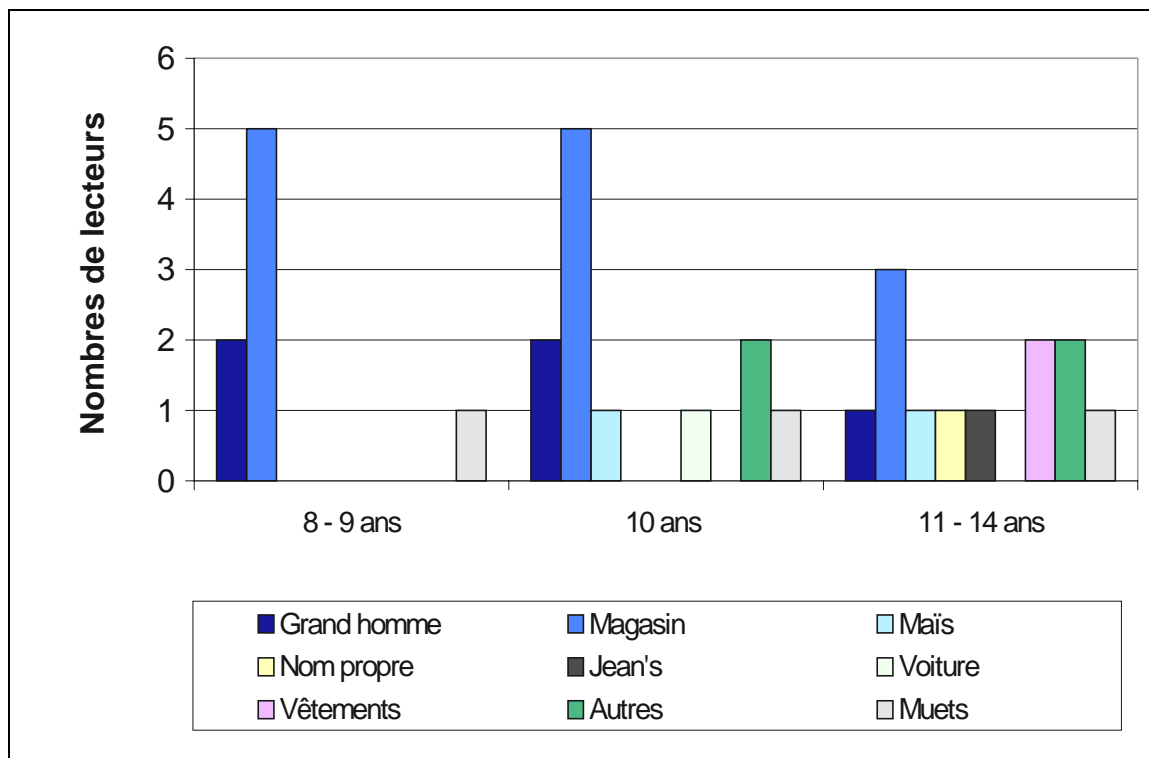
- Le premier graphique présente un aperçu complet des interprétations sur tous les groupes d'âge de la variante verbale. Les plus jeunes lecteurs citent plus souvent le magasin. Ces lecteurs viennent tous d'une zone géographique proche de la grande surface \Géant\. Les lecteurs des groupes 10 ans et 11-14 ans habitent une zone plus éloignée. Le résultat est partagé chez les adultes parce qu'ils citent plus facilement deux hypothèses interprétatives.

- Le second graphique présente les interprétations de la variante orthographique. La dispersion des interprétations est d'autant plus importante que l'âge des lecteurs croît. L'écrit contenant la graphie non normée provoque donc un processus interprétatif que la variante verbale n'enclenche pas.

**Figure 17 : Interprétations de la variante verbale «Géant»**



**Figure 18 : Interprétations de la variante orthographique «Jéhan»**



La variante orthographique provoque une dispersion interprétative. Cette dispersion est l'effet d'une double influence. L'âge, tout d'abord, est un facteur explicatif de la recherche d'un sens hors de la convention lexicale que l'homophonie des deux variantes semblent imposer aux plus jeunes. L'épuisement du sens que génère la lecture de la variante normée, lorsque celle-ci précède la variante orthographique, constitue le second facteur. Comme pour "Carrefour", la polysémie du terme [Zeã] n'est effective que par l'existence du commerce. Débuter la lecture par la variante orthographique au lecteur laisse ouvertes toutes les voies interprétatives possibles. Par association, le sens activé est le plus fréquent pour le lecteur. Si ce sens réfère à la grande surface plutôt qu'au grand homme, cela est probablement dû à des vécus différents. On peut trouver regrettable que des enfants aient des référents commerciaux pour des mots relativement courant du lexique. Cela renseigne assurément sur leur culture, pas sur leur compétence. Or la polysémie de la variante orthographique est le fait des groupes d'enfants qui lisent cette variante en seconde position. L'âge de ces groupes étant le plus élevé, les deux effets (âge et ordre de lecture) s'accroissent mutuellement. Les lecteurs du groupe VO manifestent majoritairement une tendance à interpréter la variante orthographique comme la variante verbale. Cependant, comme pour "Karfour", on retrouve les différentes stratégies interprétatives (univoque, différenciée, inférentielle). Seule la dispersion interprétative est ici un fait nouveau.

### ***Influence de la variation dans la graphie de "Géant"***

La dispersion interprétative que provoque "Jéhan" incite à s'interroger sur la nature de la variation d'une variante à l'autre. Si l'ordre de présentation des variantes concourt à cette dispersion, des indices orthographiques ou visuels, sont susceptibles d'intervenir dans les processus d'interprétations. «Jéhan» contient des modifications orthographiques susceptibles de perturber l'interprétation :

- L'initiale d'un mot est intégrée dans la représentation orthographique construite par le lecteur. Le changement d'initiale produit un "choc" perceptif. La sélection phonogrammique à l'initiale («Kiabi», «Phildar»...) est une accroche efficace du lecteur. Ce changement l'interpelle mais n'affecte que peu le sens construit car il atteint des unités de seconde articulation. Plus exactement, le calcul interprétatif joue sur les deux formes et doit décider du sens dénoté et du sens connoté par l'une ou l'autre forme. Le jeu entre ludant et ludé fonctionne sans qu'intervienne d'autres niveaux d'organisation de la langue (morphologique ou lexical). Pour expliquer leur interprétation de «géant», les lecteurs utilisent très fréquemment le mot «grand». L'identité des deux initiales, mais aussi l'identité phonique des finales orales, renforcent vraisemblablement la quasi-synonymie.
- La suppression du T final empêche l'alternance en genre. Elle coupe le mot de son paradigme et interdit, du moins relativement, les tests de permutation qui offrent un éclairage contextuel du mot. Le mot perd son ancrage potentiel dans un énoncé et sa nature grammaticale devient imprécise.
- Enfin la logographie, modifiée par l'ajout du mutogramme H, détache un peu plus le lexème du paradigme.

La variante «Jéhan», tend à couper les voies interprétatives que «géant» procure au lecteur. La variation de «Géant» à «Jéhan» est relevée explicitement par quelques lecteurs. Les verbalisations font, en général, référence à la graphie normée pour signaler la variation. Ce n'est pas une graphie qui est observée par le lecteur mais bien la variation de graphie.

*140 L40 (10 ans) rien il est pas écrit comme le mot de tout à l'heure il y avait un g et là il y a un j*

*141 Eq ça change quoi*

*142 L40 je vois pas du tout*

*110 L50 (11 ans) jéhan je l'ai jamais vu écrit comme ça alors ça fait drôle*

104 L52 (14 ans) *§ jéhan ça s'écrit pas comme ça pour le magasin c'est g déjà c'est un j c'est un g il y a pas de h mais là vu du dessin on dirait encore que c'est dans un autre pays mais après c'est pareil et on dirait le logo*

Mais le constat qu'il y a variation ne suffit *a priori* pas dans ces quelques exemples à déclencher une nouvelle interprétation. Nombre de verbalisations montrent que les lecteurs se détournent de la part verbale de la variante orthographique pour appuyer leur interprétation sur la part visuelle. La variation interprétative est plus basée ici sur les indices iconiques ou plastiques que sur les indices orthographiques. Les procédures interprétatives spécifiques de la part visuelle seront abordées en détail au Chapitre 6.

### ***Ésotérisme graphique et interprétation***

Ce comportement interprétatif pose la question de la part du contexte dans l'interprétation des FRO. Lucci et Millet (1998) estiment que le contexte d'apparition de la FRO assure un accès au sens, une forme de sortie interprétative de secours, utilisée dans le cas où l'éso-térisme excessif de la FRO, nuirait à la compréhension du message. Dans ces conditions, l'orthographique est relégué au second plan par un contexte visuel ou verbal fort. La variante "Jéhan" est effectivement fort ésotérique. Le protocole de recueil la rattache implicitement à la variante verbale "Géant". Hors cela, l'interprétation ne peut s'accomplir que grâce au contexte référentiel (l'icône) ou identitaire (aspects plastiques). Contrairement aux logos insérés dans "Carrefour" ou "Karfour" qui offrent un symbolisme arbitraire la part visuelle de la variante orthographique propose des éléments motivés susceptibles de soutenir l'interprétation. Tenter d'extirper le sens de la variante orthographique, c'est imposer le nouveau contexte dans l'interprétation. Inversement, interpréter les deux variantes à l'identique, c'est faire fi du contexte et donc nier la validité rhétorique de la variation orthographique. La variation qui peut être interpréter pour elle-même (CF. "Karfour"), joue ici le rôle d'embrayeur interprétatif. Cet embrayage doit donner naissance à un nouvel interprétant. Cet interprétant s'appuie sur le sens du mot source «géant». Mais l'ordre de lecture exerce une influence car la variante normée épuise *a priori* les sens possibles d'un lexème qui n'est pas polysémique, mais qui a cependant des usages métaphoriques. La force de variation est fonction du mot concerné. Un mot très polysémique permettra un jeu plus important sur la graphie, et donc, sur le sens à mettre en exergue. Inversement un mot peu polysémique soumis à variation pourrait générer des potentialités interprétatives pour peu que la graphie s'intègre dans un autre paradigme (CF. l'interprétation de "Karfour" en *boutique K-way*, mais aussi l'orientation interprétative que peut procurer les deux S de *Délisse*, vers *dessert* ou vers *lisse*). Ici «Jéhan» n'oriente vers rien à une exception près (L39 (15 ans)), qui utilise la graphie «jéhan» proche de «jeans» pour asseoir son interprétation vestimentaire. Ce sont donc des connotations du lexème source «géant» qui sont explorées. La graphie en elle-même ne connote pas, mais sert de déclencheur à l'activité inférentielle quand elle a lieu.

### **Variations connexes et postures normatives**

Le chapitre précédent a permis de montrer l'existence de différents profils de lecteurs. Les deux profils principaux (la posture modulonormative et la posture orthonormative) impliquent que la représentation de la norme, construite par le lecteur, oriente ses interprétations. On devrait trouver, dans les verbalisations des lecteurs sur le sens des variantes orthographiques, trace de ces postures. Une évaluation des verbalisations montre que la classification effectuée précédemment s'applique aussi aux variantes orthographiques, de manière plus nuancée cependant.

### *Interprétation univoque et posture orthonormative*

L19 (9 ans) prend une posture orthonormative lors de l'interprétation des graphèmes. L'essentiel de sa prestation sur les graphèmes s'organise autour de procédures descriptives et identificatrices. Ce lecteur appartient au groupe VO. Il a donc lu les trois variantes orthographiques avant leurs variantes normées.

**Tableau 31 : L19 (9 ans), interprétations des variantes orthographiques**

Ki habits	<i>alors là il y a des habits parce que il y a ki habits il y a un monsieur et trois dames [...] parce que [kiabi] dedans il y a des habits alors ils les ont pris ils les ont mis</i>	Jéhan	<i>je vois un monsieur qui est habillé tout en vert là je vois jéhan / dessous il y a un carré vert avec des lignes à coté noires</i>	Karfour	<i>c'est un magasin un four [...] parce que moi des fois je vais à carrefour c'est souvent un magasin</i>
Kiabi	<i>c'est le magasin de vêtements [...] moi j'essaye quelques vêtements ma mamie elle m'achète quelques vêtements mais j'ai entendu ce nom</i>	Géant	Non lu	Carrefour	//

Pour [kjabi], les interprétations verbalisées relèvent de l'identification (*c'est le magasin de vêtements*) et de la description (*il y a des habits ...*). La procédure descriptive est aussi utilisée pour "Jéhan". D'autre part, une relation, voire une narration, de type expérientielle tient lieu d'explication pour "Kiabi" (*j'essaye quelques vêtements ...*) et "Karfour" (*je vais à carrefour*). Les procédures descriptives qu'utilise L19 dans l'interprétation des graphèmes, apparaissent donc aussi dans l'interprétation des FRO. Sur le plan sémantique les interprétations sont univoques, et les graphies étranges qu'on lui présente ne soulèvent aucune objection ni remarque. "Jéhan" est oralisé, mais pas interprété. Si l'interprétation des graphèmes fait appel à une norme arbitraire, cette procédure n'apparaît pas ici. La posture orthonormative adoptée pour les graphèmes est une défense contre l'agression que représente le questionnement de l'enquêteur. Avec les FRO, les réponses sont tirées de l'écrit ou du vécu du lecteur. L'échappatoire normative serait de plus inopérante.

Le signe linguistique (graphique ou oral) apparaît transparent chez L19. Les objets, les personnes qu'ils soient réels (*ma mamie*) ou représentés (*trois dames*) sont traités sur le même plan sémiotique. Il ne semble y avoir que des objets dynamiques, que les mots ou les images nous permettent de percevoir. L'interprétant final contient l'expérience perceptive de l'objet auquel le signe se réfère mais ne décrit pas la situation concrète qui permet d'obtenir cette perception. La médiatisation du réel par l'écrit n'est pas consciemment acquise chez L19. Le signe graphique est confondu, dans les verbalisations avec l'objet réel qu'il représente. Les graphèmes ne représentant rien directement, leur interprétation est fort problématique. Que les marques du nombre soient interprétées (voir chapitre précédent), s'explique cependant. Jaffré et David postulent un rapport iconique entre certains graphèmes et leurs référents. Le langage encode à l'aide des formes linguistiques de base ou canoniques, des événements saillants ou prototypiques, issus du monde des références. La lettre S, en tant que marque du nombre, joue le rôle d'une icône (personnellement j'y verrais plutôt un symbole) de la notion qu'elle véhicule et se comporte de manière relativement autonome (Jaffré et David, 1999). Si cette hypothèse est juste, elle expliquerait de manière satisfaisante l'interprétation par L19 (9 ans) de certaines marques du nombre. Cette interprétation directe, assimilable à une identification, mettrait en cohérence l'interprétation des graphèmes et des FRO. Examinée sous la perspective des variations connexes, la prestation de L19 montre l'absence de prise en compte

de l'orthographe. Le signifiant graphique est largement cénémique<sup>176</sup>, et l'oralité domine la construction du sens, la variation orthographique ne générant pas de variation sémantique.

### ***Interprétations faiblement différenciées et rejet normatif***

Les verbalisations de L52 (14 ans) ont déjà fait l'objet d'une analyse au chapitre précédent. Je ne reprendrai pas ici ces analyses. Je souligne cependant le caractère évaluatif de certaines verbalisations (*ça fait bizarre, ça s'écrit pas comme ça*). L'aspect remarquable n'est pas tant dans le caractère évaluatif, ni dans le contenu de l'évaluation, que dans la proximité d'un aveu d'échec où sont ces évaluations (*je sais pas ce que ça veut dire, celui là je sais pas, je sais pas*). Par deux fois ("Ki habits" et "Jéhan"), la graphie est rejetée du système graphique français. Cette évaluation, implicite mais fortement négative, montre le désarroi interprétatif dans lequel les variantes orthographiques plongent le lecteur.

**Tableau 32 : L52 (14 ans), interprétations des variantes orthographiques**

Kiabi	<i>kiabi je sais pas kiabi c'est une marque pareil mais je sais pas ce que ça veut dire</i>	Géant	<i>géant c'est quelqu'un de grand \$ c'est une publicité c'est un magasin ça s'écrit pareil</i>	Karfour	<i>alors karfour c'est aussi un magasin où on vend des karfour bah plein de choses différentes choses habits vêtements plein de choses ça c'est le logo mais je me rappelle plus si il est comme ça on pourrait l'écrire de différentes façons aussi comme kiabi</i>
Ki habits	<i>ki habits ça fait bizarre quoi parce que habits comme pour les vêtements ki bah en fait il y a différentes façons de les faire si on veut [...]œ kiabi là celui là est en France et celui là est ailleurs</i>	Jéhan	<i>jéhan ça s'écrit pas comme ça pour le magasin c'est g déjà c'est un j c'est un g il y a pas de h mais là vu du dessin on dirait encore que c'est dans un autre pays mais après c'est pareil et on dirait le logo [...]jéhan comme il s'écrit comme celui là s'écrit moi je vois jéhan le géant comme on a dit au début mais celui là je sais pas</i>	Carrefour	<i>non ça a rien à voir par rapport c'est carrefour qui est un magasin qui vend de tout je sais pas qui veut peut être dire ça tout pas tout parce que des voitures des trucs comme ça</i>

Cet implicite rejet des graphies proposées est bien une attitude de rejet normatif, puisque les graphies appartiendraient à un autre système graphique. Elles relèvent donc d'une autre norme. Les réponses orthoconformes de L19 (9 ans), lors de la lecture des graphèmes, sont de la même nature. L'intuition qu'une double interprétation est possible est présente chez L52, mais l'accès au sens semblant impossible, le rejet reste une issue honorable. Si chez L19 le rejet des graphèmes s'opère vers le domaine de l'arbitraire, le rejet des FRO s'opère vers l'étranger pour L52. Le procédé est sans doute plus élégant, il n'en est pas moins identique.

### ***Posture modulonormative et interprétants multiples***

L32 (11 ans) met en œuvre une stratégie interprétative des graphèmes basée sur l'explicitation sémantique. Cette attitude explicative apparaît à nouveau dans la lecture des FRO. La verbalisation d'interprétants multiples, pour les variantes orthographiques, montre une volonté d'extirper un sens satisfaisant des signifiants lus. Le rapport entre l'objet réel et l'interprétant terminal n'est pas direct, comme chez L19 (9 ans), ou ne fait pas l'objet d'un doute qui tend à bloquer la prospective interprétative, comme chez L52 (14 ans).

<sup>176</sup> En référence à Hjelmlev. Le plérème est une unité porteuse de sens, le cénème n'en véhicule pas.

Tableau 33 : L32 (11 ans), interprétations des variantes orthographiques

Kiabi	<i>Kiabi c'est une marque d'un magasin où il y a des vêtements tout ça en fait c'est comme la halle aux vêtements [...] et ils vendent toutes sortes de choses [...] ki a / on dirait si / j'en ai aucune idée</i>	Géant	<i>c'est quelqu'un de très très grand qui c'est un panneau qui indique une cafétéria et une station service tout droit géant c'est un magasin et casino aussi ça veut dire qu'il y a une panne à essence tout droit et qu'il y a un casino et une cafétéria</i>	Karfour	<i>Karfour c'est un magasin où ils vendent des trucs à manger karfour on dirait que c'est un carrefour à l'angle d'une rue enfin quand il y a deux routes qui se rencontrent il y a en fait c'est comme microclimat il y a deux mots différents un car et un four ça montre que c'est des trucs à acheter pleins de machins de choses \$ ah en fait on croirait que c'est un carré un four carré et carrefour un four ça montre que c'est deux trucs à vendre</i>
Ki habits	<i>S c'est des habits c'est ki en fait c'est une marque et habits c'est tout habit des robes des pantalons ki ouais et habits oui ki on dirait que c'est une marque un truc comme ça et après ils vendent des habits</i>	Jéhan	<i>jéhan on croirait que c'est quelqu'un qui est très très grand et qui on croirait que c'est un magasin d'habits il y aurait des géants mannequins donc sur les mannequins on met des habits alors on croirait que c'est un magasin d'habits</i>	Carrefour	<i>c'est le magasin / on voit que c'est le magasin là</i>

L'exemple de l'interprétation de "Karfour" montre la verbalisation successive de trois interprétants :

- (1) *karfour c'est un magasin où ils vendent des trucs à manger*
- (2) *karfour on dirait que c'est un carrefour à l'angle d'une rue enfin quand il y a deux routes qui se rencontrent*
- (3) *il y a en fait c'est comme microclimat il y a deux mots différents un car et un four ça montre que c'est des trucs à acheter pleins de machins de choses \$ ah en fait on croirait que c'est un carré un four carré et carrefour un four ça montre que c'est deux trucs à vendre*

Si la pertinence de la troisième interprétation n'est pas évidente, la verbalisation spontanée d'interprétants multiples montre cependant que la prospective interprétative se nourrit d'essais successifs que la norme ne censure pas. La construction du sens s'inscrit ici dans une dynamique intellectuelle, alors qu'elle est plus statique chez les deux autres lecteurs. Les variations connexes du sens et de la graphie, ici, sont le fait du lecteur. Bourdieu (1982) indique que l'aptitude à saisir les divers sens d'un même mot est le fait d'une certaine expertise et Jaffré et David (1999) renchérisent : «Le mot est [...] considéré comme le lieu géométrique de toutes les relations possibles à des situations ainsi traitées, comme autant de cas particuliers du possible. [...] Cette aptitude à jouer des différentes variétés linguistiques suppose un rapport détaché et gratuit au langage», c'est-à-dire à l'opposé du rejet normatif.

## Conclusion : Norme focalisatrice et variation diffractrice

A plusieurs reprises, j'ai évoqué la force de variation que le lecteur ressent. Il serait sans doute plus approprié d'envisager cette notion en terme de tension entre deux pôles contradictoires mais complémentaires : la norme et la variation.

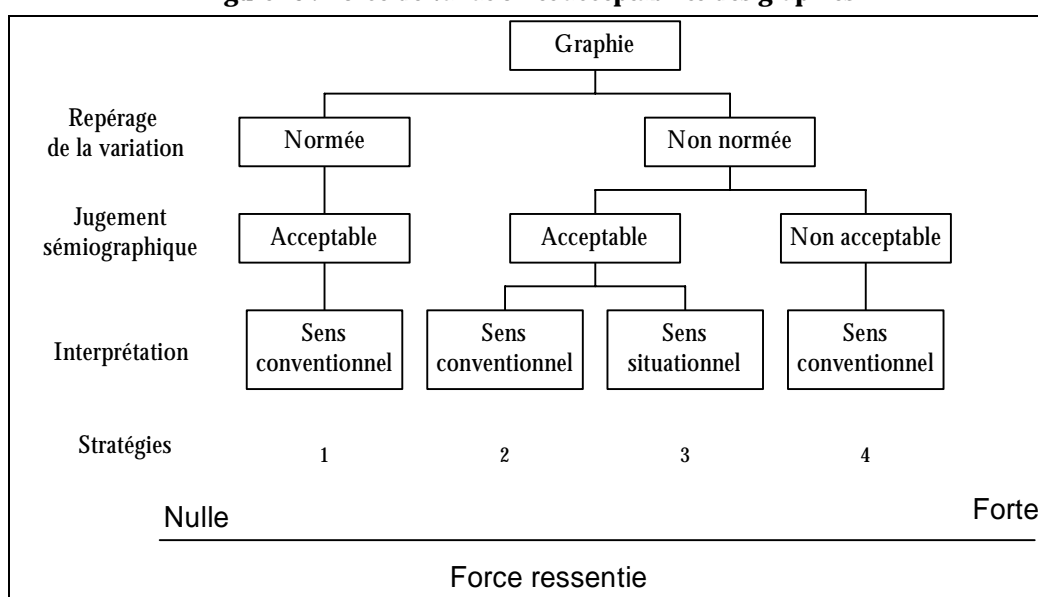
C'est bien une tension qui s'exerce sur les capacités interprétatives du lecteur. D'un côté, la norme focalise l'interprétation sur le sens conventionnel, véhiculé par une graphie conventionnelle. De l'autre la variation graphique qui s'exprime dans la FRO, tente d'attirer le jugement du lecteur vers une interprétation spécifique et divergente. Ce faisant, la FRO incite à une recherche de sens supplémentaire. Elle est le fruit d'un acte scriptural, conscient, extraordinaire, alors que la graphie normée est le fruit de l'ordinaire. La FRO incite donc à la variation sémantique.

Jusqu'à présent le modèle de la force de variation est plutôt dichotomique. La force est faible, la force est forte. Or, ce modèle doit, pour être affiné, intégrer la notion d'acceptabilité. En



effet la force de variation ne se réduit pas à positionner la graphie lue dans la norme ou en dehors de celle-ci. Les lecteurs font parfois preuve de plus de subtilité. Ce n'est pas un tri qui est opéré, mais un repérage suivi d'une filtration. Le filtre est un critère d'acceptabilité de la graphie. Le jugement d'acceptabilité ne s'exprime pas pareillement selon qu'il s'agit de rejet de la graphie, ou de son acceptation comme signifiant plérémique. En général explicite pour le rejet, l'acceptation de la graphie reste implicite. La force est d'autant plus fortement ressentie que la non acceptabilité est reconnue et explicitée. En amont de ce jugement d'acceptabilité, est posé le repérage de la variation (voir schéma ci-dessous). Le jugement de normalité est indépendant du jugement d'acceptabilité. Le lecteur décide que la forme est normée ou non, si elle appartient au système graphique ou non. Ce jugement peut-être erroné et peut admettre comme étant normée une forme variante. Seule importe la qualité qui est attribuée à la graphie. Le doute orthographique, et l'insécurité qui en résulte, prennent leur origine dans ce jugement normatif. Enfin, la nature de l'interprétation donne la mesure de la connexité entre les variations graphique et sémantique. Le choix effectué, entre le sens conventionnel de la forme normée et le sens situationnel de la FRO, indique une prise en compte des éléments orthographiques ou leur non-pertinence. La conscience que le lecteur a de ces opérations n'est pas un facteur déterminant. Cette conscience est plutôt un amplificateur de tolérance ou de rejet.

**Figure 19 : Force de variation et acceptabilité des graphies**



Sont ainsi définies quatre stratégies, qui sont repérées de 1 à 4 sur le schéma ci-dessus :

Il n'y a pas repérage d'une variation. Le jugement d'acceptabilité est automatiquement favorable. L'interprétation est conventionnelle. Cette stratégie représente le cas de la lecture d'un énoncé normé, ou jugé tel par le lecteur. La lecture de la variante verbale "Géant" induit cette stratégie de manière généralisée, mais la lecture de la variante verbale de "Déglise" la produit fréquemment aussi. La force de variation est nulle, soit du fait du lecteur, soit du fait de l'énoncé lu.

La variation graphique, repérée et jugée acceptable, ne provoque pas la variation sémantique. L'interprétation est univoque. La voie grapho-phonétique est dominante. Le signifiant graphique est second, par rapport au signifiant phonique. Il y a disjonction entre les deux variations. La force de variation est trop faible pour agir sur la construction du sens.

La variation graphique est repérée et la graphie est jugée acceptable. Le sens situationnel est verbalisé. La force de variation est forte et efficace. La FRO atteint son but en déclenchant

chez le lecteur des variations connexes de la graphie et du sens. La force de variation est suffisamment forte pour intervenir sur le processus de construction du sens.

Le rejet de la graphie, sur le plan normatif comme sur le plan de l'acceptabilité, débouche sur une interprétation conventionnelle. La force de variation est excessive. La normativité du lecteur répare la faute orthographique et rétablit l'énoncé, signifiant et signifié, dans sa forme originelle. Cette stratégie n'exclue pas la verbalisation du sens situationnel de la FRO, c'est alors l'utilisation du procédé de variation ou son utilisateur qui sont stigmatisés<sup>177</sup>.

La force de variation est donc orientée. Elle tend à faire produire un sens conventionnel, soit par sa faiblesse, soit par sa trop grande intensité. Entre ces deux extrêmes, existe une zone de fluctuation où la connexité des variations du sens et de la graphie est possible. Dans cette zone, la tension entre normalité et acceptabilité est équilibrée. De cet équilibre naît la potentialité inférentielle chez le lecteur.

La variation est inhérente au système orthographique aussi bien en diachronie qu'en synchronie. Le système propose une variation interne dans la mesure où les principes mis en œuvre sont divers<sup>178</sup>. Emprunts, archaïsmes, lettres doubles non fonctionnelles montrent des zones de fluctuation (Catach, 1971) (Honvault, 1995). Dès lors que le système de transcription entretient des zones d'incertitudes pour son usager, c'est une marque de compétence que de considérer la variation graphique comme un vecteur de création de sens.

---

<sup>177</sup> Cf. L3 (39 ans) au chapitre précédent.

<sup>178</sup> Phonographique, morphographique, logographique.

---

## Chapitre 6 - Les éléments visuels dans l'interprétation des écrits

---



Jacobs 1970

Les éléments visuels des écrits, qu'ils soient iconiques ou plastiques, ont une influence dans la compréhension des écrits mais quelle en est la nature ? La connexité entre la variation graphique et la variation sémantique, qu'elle soit présente ou absente dans les interprétations des lecteurs, montre l'influence relative des indices orthographiques dans la construction du sens. Selon que le rapport du lecteur au code orthographique lui permet de moduler son positionnement face à la variation (posture modulonormative), ou qu'il est strictement normatif et arbitraire (posture orthonormative), les variations sont connexes ou pas. Or il n'y a pas dans le corpus d'écrits de code visuel univoque. Les variations plastique et iconique n'offrent pas de ressource normative qui permette d'appuyer un jugement d'acceptabilité. La communication visuelle n'a pas de règles strictement définies et la créativité des scripteurs s'exprime. Ainsi, coexistent dans les écrits une part verbale où s'exprime une variation orthographique vis-à-vis d'un code plutôt rigide et une variation visuelle qui est mise en œuvre avec une codification extrêmement souple<sup>179</sup>. Vu du côté du lecteur la part visuelle des écrits, et plus particulièrement les éléments iconiques, semble donc dotée d'une immanence sémantique<sup>180</sup>. Le contraste entre les codes orthographiques et les codes visuels révèle des stratégies interprétatives significatives de la qualité de la compétence de lecture. Confronté à des sémiotiques de nature fort différente, le lecteur organise une investigation visuelle de l'écrit. Parallèlement, l'interprétation subit une évolution que les entretiens mettent en scène. Le recueil des données pose des contraintes au parcours de lecture. Le principe de base étant de privilégier la part verbale des écrits, la part visuelle intervient en seconde instance. Cependant l'introduction dans le corpus des variantes orthographiques fabriquées, qui sont systématiquement présentées dans leur version intégrale, laisse aux lecteurs la possibilité de

---

<sup>179</sup> C'est cet aspect qui fait la difficulté à appliquer aux codes visuels des principes structuralistes d'analyse.

<sup>180</sup> Cette immanence ne résiste pas à une analyse approfondie. Les codes iconographiques véhiculent les connotations au même titre que les énoncés verbaux. Boutet de Monvel (1987) (par exemple) décrit la plupart des procédés rhétoriques par l'analyse d'images publicitaires.

ne pas conditionner la réussite de leur compréhension à la seule lecture de la part verbale. Or, les lecteurs concernés montrent qu'ils sont attentifs à construire en premier lieu le sens de la part verbale, y compris ceux qui n'ont lu que des variantes orthographiques, c'est-à-dire des écrits présentant simultanément part verbale et part visuelle. Donc, à cause du recueil de données, la part du visuel est quelque peu tronquée, mais les observations qui en sont faites restent valides.

Le parcours de lecture que mène le lecteur dans l'écrit suppose que cet écrit soit un ensemble cohérent, qu'il contienne un texte. La cohérence des écrits n'a été mise en doute par certains lecteurs que lors du rejet orthonormatif des variantes orthographiques ("Karfour" notamment). Elle peut être envisagée selon différentes perspectives. Sur le plan graphique, l'écrit est un syncrétisme. L'idée de syncrétisme suppose un ensemble hétéroclite, plus ou moins organisé (Le Robert, 1998) (Klinkenberg, 1996). Le syncrétisme des écrits du corpus est apparent. Sur le plan sémantique, il existe une structure sous-jacente voulue par le scripteur, qui n'est pas évidente, et qui doit être construite par le lecteur. La structure sous-jacente organise entre les éléments de l'écrit une redondance sémantique qui assure la cohérence du propos et assure la compréhension. La reconstruction par le lecteur de la cohérence sémantique rend possible de déterminer le schéma interprétatif qui est suivi lors de la lecture de l'écrit.

Les schémas interprétatifs qui sont construits se répartissent selon deux catégories essentielles. Pour certains, l'interprétation se construit dans le même temps que la lecture et tout nouvel élément peut être incorporé à l'interprétant. Pour d'autres, la lecture de la part verbale suffit à constituer une interprétation, et la visualisation de l'écrit consiste alors à confirmer ou à infirmer l'interprétation. D'un côté, le visuel sert à construire un sens, alors que de l'autre, il est utilisé à construire du sens. Chacun de ces aspects fait l'objet d'un traitement spécifique dans la présentation qui suit.

## **Des parcours cumulatifs pour construire un sens**

Les plus jeunes lecteurs fournissent la plupart des exemples de ce début de chapitre. Cela ne signifie pas que les plus jeunes ont besoin des images pour lire. Des lecteurs plus âgés, y compris des adultes<sup>181</sup>, ont recours aussi à divers éléments visuels. Chez les plus jeunes, le fait est simplement plus évident, non pas parce que la lecture de l'image est plus facile, mais parce que la lecture du nom titre est parfois trop difficile. La part visuelle de l'écrit est alors une ressource.

L'exemple du lecteur 4 permet l'observation d'une stratégie qui élude totalement les indices orthographiques et construit à partir des figures rétho-orthographiques (FRO) un sens situationnel au moyen des indices visuels. La présentation de la prestation de L4 (7 ans) prend en compte tous les types d'indices sans se limiter aux indices visuels de manière à intégrer leur utilisation dans un cadre général. Par la suite les verbalisations des autres lecteurs seront plus spécifiquement centrées sur le rapport qu'entretiennent les FRO et les indices visuels.

### ***Une stratégie focalisée***

L4 (7 ans) établit une stratégie cumulative qui organise la représentation de la structure de l'écrit par l'addition de nouveaux éléments. Cette stratégie suppose une représentation linéaire du texte<sup>182</sup> et les indices sur lesquels elle s'appuie n'apparaissent pas toujours être les plus pertinents. L4 utilise très peu d'indices orthographiques dans ses interprétations. Les graphies n'ont pas d'influence. Une posture phonographique permet d'interpréter les mots écrits. Une

<sup>181</sup> 68L16 (23 ans) et 68L1 (39 ans) par exemple.

<sup>182</sup> Le texte est représenté comme une chaîne linéaire de mots, de phrases, et non comme un ensemble structuré de propositions.

fois cette première phase exécutée, l'attention du lecteur se fixe sur des signes dont la fonction est essentiellement grammatologique<sup>183</sup>.

### Marques sémiographiques et procédures de construction du sens

La stratégie de L4 n'est pas appuyée sur un type exclusif d'indice. Il est donc intéressant, pour entrer dans la problématique de l'utilisation des indices visuels, de parcourir les divers types d'indices utilisés par le lecteur.

#### Marques orthographiques

Les graphies ne sont pas prises en compte dans les interprétations. Seuls des graphèmes issues de la périphérie du système (topogrammes et majuscule) sont intégrées à la stratégie interprétative qui s'appuie sur la classification de ces marques graphiques, utilisées comme marqueurs thématiques. Ceux-ci sont plus ou moins indépendants de l'énoncé qu'ils accompagnent ou auquel ils sont intégrés.

L'interprétation de la variante verbale de "[a:bon!]" prend en compte les marques topogrammiques : un topogramme expressif, le point d'exclamation, et les crochets confondus avec des guillemets, comme séparateurs polyphoniques.

24 L4 § [a:bon!] ça veut dire quand il y a quelqu'un qui parle après l'autre il comprend pas beaucoup si il s'étonne il dit ah bon voilà

25 Eq d'accord oui qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit

26 L4 / c'est quelqu'un qui parle

27 Eq pourquoi

28 L4 // parce qu'il y a un point d'exclamation

Cette interprétation est une recontextualisation de l'énoncé. A la demande d'interprétation des marques graphiques, L4 (7 ans) oriente sa sagacité non sur la graphie mais sur les marqueurs topogrammiques dont l'usage ici est *quasi* normé<sup>184</sup>. Ces topogrammes sont verbalisés dans l'interprétation initiale :

[...] = *quelqu'un qui parle* | *!* = *il s'étonne*

La suite de l'échange est centrée sur ces éléments. La part verbale interprétée de manière déviante à l'origine n'est pas réinterprétée. On peut donc postuler que ce qui relève du phonographique est interprétable au travers du signifiant phonique, et les seules marques graphiques à être interprétées, à la demande de l'enquêteur, sont celles qui ne disposent pas d'une médiation phonique.

Une majuscule est aussi un élément périphérique du système orthographique dont la fonction thématique est utilisée pour la construction d'une inférence lors de la lecture de «Délisse».

L'indice utilisé permet la classification du mot (*prénom*) mais pas de son référent.

112 L4 [...] *Délisse* ça peut être un prénom

La suite de l'échange produit une interprétation déviante. Il y a inférence entre le reste de l'entretien et ce mot précis, l'indice déclencheur est aussi la majuscule : il y a déviance parce que le lecteur utilise le contexte situationnel de l'entretien pour inférer le sens de l'écrit en cours, mais la majuscule identifie le mot à un nom propre :

117 Eq *qu'est ce que ça pourrait être d'autre*

118 L4 *un magasin*

<sup>183</sup> Qui ne renvoie pas à des éléments du code linguistique (Définition donnée par Klinkenberg (1996), en opposition aux fonctions graphémologiques : phonologie, logographie, morphologie...). Les fonctions grammatologiques sont, par exemple, indicelle (graphologie par ex.), iconique (typogrammes expressifs), ou symbolique (motivation des choix typographiques). C'est donc une acception étroite de la grammatologie en comparaison des positions de Derrida (1967) ou de Gelb (1952).

<sup>184</sup> Les crochets sont des séparateurs polyphoniques, et les confondre ici avec des guillemets n'est pas une variation forte. L'usage du crochet se répand d'ailleurs dans le domaine informatique. Il semble donc que l'usage de ce topogramme apparaisse comme un simple signe de modernité.

L'inférence est de type logique mais porte sur la situation d'entretien et non sur le message en cours de lecture. A aucun moment de l'échange L4 ne verbalise le sens conventionnel de «Délisse», à savoir, un délice.

La lecture de "Lacoste" (publicité pour des lunettes) apporte une preuve supplémentaire d'une absence de traitement essentiellement phonographique au détriment d'un traitement de la graphie. Le mot «Lacoste» est soumis à un rejet normatif hors de l'espace graphique français.

*50LA c'est pas écrit c'est écrit en langue étrangère*

«Véritable vert Lacoste» est oralisé par le lecteur (34L4), mais n'est pas interprété. Le recours au traitement par le signifiant phonique est donc une impasse pour ce mot. Un traitement logographique rejette le(s) mot(s) dans le domaine étranger, justifiant ainsi l'absence de compréhension. Ce rejet constitue une preuve d'un traitement phonographique déterminant. Une fois traitée la part phonographique les autres éléments graphiques sont rattachés à l'interprétation déjà formulée. Si l'interprétation par la médiation phonique échoue, les éléments restant sont interprétés en fonction de la situation d'entretien : l'un permet une inférence logique ("Délisse"), l'autre entraîne un rejet normatif ("Lacoste"). Le rejet normatif est provoqué par l'entretien mais il est révélateur de la posture du lecteur.

### Marques typographiques

Les marques typographiques utilisées comme indices interprétatifs sont deux : la taille et le style de police. Ces indices émergent sous la sollicitation de l'enquêteur qui tente de faire verbaliser un avis sur *l'écriture* des mots.

Une enseigne fonctionne comme un index et comme une icône. Son emplacement indique l'emplacement du magasin et ses caractéristiques situationnelles et physiques sont motivées par celle du magasin. La taille de la police de l'enseigne est notamment un indice d'identification d'une grande surface car elle est proportionnelle à la taille du magasin et est motivée par celle-ci. L'enseigne est donc une icône du magasin. L'interprétation que L4 fait de l'enseigne "prisunic" présentée sur une photographie indique que la couleur du caractère ou le style italique, qui sont inscrits dans l'enseigne, ne sont pas les caractères identitaires qui lui apparaissent pertinents. En revanche, la taille de celle-ci est pertinente.

*10LA parce qu'il y a un titre en gros[...]*

En cela, L4 manifeste une interprétation adéquate des caractères plastiques de l'écrit. De son point de vue, il répond à la demande formulée par l'enquêteur. Cependant, au cours de l'entretien, les demandes de l'enquêteur sur l'écriture des mots sont par deux fois interprétées comme un questionnement sur le style de police. Est en jeu, soit l'opposition tapuscrit / manuscrit :

*104LA non je l'écrivais en attaché*

*[...]*

*134LA c'est pas écrit en attaché*

soit l'opposition majuscule / minuscule :

*131 Eq ouais et qu'est ce que tu penses de la façon dont boarais est écrit*

*132LA tout en majuscule*

Comme précédemment, les variations orthographiques ne sont pas relevées. Les verbalisations de L4 (7 ans) à propos de l'écriture indiquent une disjonction dans la conception de l'écriture. Les fonctions graphémologiques des lettres se réduisent à la phonographie et l'écriture est confondue avec le geste qui la produit. L'orthographe est une dimension qui n'intervient pas dans le raisonnement.

### Marques iconiques

Les marques iconiques ne permettent pas non plus à L4 de construire un sens au-delà du rappel d'un sens conventionnel. Le rappel des indices iconiques est une simple dénomination des objets représentés.

*40LA \$ crocodile*

*112L4 parce que il y a des jouets dedans des trucs pour les enfants [...]*

Le crocodile Lacoste déclenche la production d'un interprétant final de l'icône mais pas de l'écrit.

*42L4 ah oui sur les vêtements ça peut se mettre sur les vêtements ça peut faire joli aussi*

Le lien avec la part verbale des écrits n'est cependant pas réalisé. Concernant l'écrit "Lacoste", les différents éléments de l'écrit sont interprétés séparément. Aucune cohérence ne semble pouvoir être construite. La couverture du magazine "Oxèbo" qui présente aussi plusieurs éléments iconiques ne permet pas plus de construire une quelconque cohérence.

### Marques topologiques

Les marques topologiques prises en compte sont utilisées comme arguments étayant l'interprétation en cours. La procédure analogique qui est développée vise à identifier le lieu présenté par l'écrit. Dans l'exemple ci-dessous, l'écrit "prisunic" est une photographie montrant une enseigne qui est donc en situation et les indices de reconnaissance topologique ne manquent pas. Les indices jugés pertinents par le lecteur sont plus ou moins larges, c'est-à-dire qu'ils représentent un niveau plus ou moins élevé de la structure de l'image.

La photographie présentant "prisunic" est analysée par L4 (7 ans), selon une progression vers des indices physiquement de plus en plus petits. L'exploration débute par l'enseigne (cf. Marques typographiques) puis s'intéresse aux portes du magasin puis enfin aux affiches qui y sont fixées.

Indice large :	<i>8 L4 c'est un magasin</i>
Indice plus étroit :	<i>10L4 [...] et il y a des portes qui ressemblent à des portes de</i>
Indice encore plus étroit :	<i>20L4 ben euh / j'arrive pas trop à voir mais bon on dirait que c'est un supermarché y a des affiches dessus ça ressemble</i>

La procédure analogique est soulignée par l'utilisation à deux reprises de *ressemble(nt)*. Cette progression du plus large vers le plus étroit assure une bonne cohésion du propos. Elle ne permet aucunement de créer des cohérences entre les divers éléments d'un écrit. Lorsque celui-ci se complexifie, la linéarité du raisonnement oublie d'intégrer certains éléments. Ainsi, le mot «prisunic» n'est jamais interprété et seul son environnement et la taille des caractères le composant permettent d'en inférer qu'il représente un magasin.

### Une stratégie focalisée

La focalisation de la stratégie laisse de côté des indices, voire même des pans entiers de la structure graphique des écrits. L'oubli d'un élément sur un ensemble de deux est la manifestation la plus évidente de cette stratégie.

*70 L4 Mi[kro]climat climat le premier mot ça veut dire micro et climat pour essayer de chanter*

L'indice sur lequel est construit le sens est, ici, le premier morphème du mot «microclimat». Le préfixe «micro» est confondu avec l'apocope de «microphone», et prend le sens conventionnel de celui-ci. Bien qu'il soit cité, le morphème «climat» n'entre pas dans l'interprétation. Généralement, les variantes verbales ne sont pas interprétées. "[a:bon!]" et "Oxébo" sont interprétés d'une manière conventionnelle qui ignore les variations orthographiques. "Délisse" fait l'objet d'une interprétation déviante, basée sur la seule majuscule, et seul "Moto conduite" permet dans l'échange de construire un sens complet qui tienne compte des deux éléments. Encore faut-il remarquer que ce dernier exemple est exempt de variation orthographique.

La stratégie d'interprétation des mots s'appuie d'abord sur la phonographie. Le signifiant écrit puis oral ne donne pas lieu à une recherche consciente de sens. S'il y a attribution d'une signification, celle-ci est verbalisée, sinon, le mot (ou la phrase) n'est pas interprété(e). Les

marques non verbales prennent alors le relais. Dans de telles conditions, les unités graphémiques ne sont plus interprétées pour leurs fonctions graphémologiques, mais sur des critères grammatologiques<sup>185</sup>. Le lecteur passe parfois du plan phonographique directement au plan plastique de l'écriture. Cette focalisation extrême, sur des indices qui ne sont significatifs que dans le lien avec le signifié des mots<sup>186</sup>, ne permet pas de construire une interprétation cohérente qui unifie les divers indices. L4 tisse une cohésion de son interprétation mais ne reconstruit pas la cohérence des écrits qu'il lit. L'exemple de "Lacoste" montre une absence totale de lecture d'ensemble de l'écrit. Les marques sont interprétées séparément, puis rattachées au paradigme du commerce. Ce paradigme est celui de l'entretien tout entier. L4 est donc capable d'assurer une cohérence au discours qu'il construit, mais n'en est pas capable dans le discours qu'il perçoit. Pourtant l'argumentation, autour d'indices topologiques de plus en plus fins, montre que la construction de cette compétence est amorcée. Elle ne s'applique pas encore à l'écriture et aux signes linguistiques. L'âge de L4 (7 ans) explique grandement cette performance. Il est dans la phase des apprentissages fondamentaux de l'écriture, à savoir, la phonographie. La dispersion des indices jugés pertinents, l'abandon de certains, montrent une forme de syncrétisme interprétatif désordonné. Tout indice est susceptible d'utilisation, mais les liens entre eux n'apparaissent pas au lecteur. S'il y a une ligne directrice par moments, à d'autres, elle n'est pas construite.

### *Une lecture muette*

La prestation de L4 a permis de situer l'intégration des indices visuels dans l'ensemble des indices utilisés par un lecteur. La stratégie cumulative se répète peu ou prou et il ne me semble pas utile de multiplier les exemples complexes. Désormais et pour la fin du chapitre, mon propos est centré sur les indices visuels et sur les éventuelles connexités établies avec des indices de types différents.

L7 (7 ans) est un lecteur en difficulté. L'assemblage phonographique est encore hésitant et cette difficulté gêne la compréhension.

4 L7 ["carrefour"] *sarréfour*

[..]

9 Eq *ça veut dire quoi*

10 L7 *je ne sais pas*

L'enfant n'a visiblement pas terminé l'apprentissage fondamental que constitue le déchiffrement grapho-phonétique. Sa présence dans le corpus est donc en contradiction avec un des principes de recueil des données qui prévoit que les lecteurs retenus ont franchi ce cap. Or l'intérêt de conserver cet entretien réside dans la stratégie de compensation qui pointe sous la difficulté de lecture. Globalement, le lecteur produit une lecture des écrits qui oscille entre une interprétation muette et une interprétation de rappel. De façon à favoriser la verbalisation, les écrits sont présentés dans leur version complète (la phase de lecture de la variante verbale est abandonnée). Sur la dizaine d'écrits présentés, les deux indices cités explicitement dans les verbalisations sont d'origine iconique : l'un est le logo de Carrefour (*le petit dessin*),

21 Eq *oui mais là sur la photo comment tu l'as reconnu* ["Carrefour"]

22 L7 *parce que il y avait ça*

23 Eq *le petit dessin*

24 L7 *oui*

l'autre est un détail référentiel.

29 Eq *alors dis moi un peu ce magasin* ["O p'tit en k"]

<sup>185</sup> Toujours au sens où Klinkenberg l'entend.

<sup>186</sup> Cas notamment des marques identitaires qui connotent le mot sur le plan identitaire : la couleur de la police, par exemple, est un caractère identitaire du nom de marque : rouge chez "prisunic", bleue chez "Carrefour" ...



- 30 L7 *je connais pas*  
 31 *Eq est ce que tu arrives à lire son nom*  
 32 L7 *o ptite enk*  
 [...]
   
 37 *Eq comment tu sais qu'il y a des pains au chocolat*  
 38 L7 *je les vois et du chocolat*

La lecture de la part verbale ayant échoué, l'interprétation est soutenue par des indices sémiographiques appartenant à d'autres sphères de l'écrit : ici un logo et un détail iconique<sup>187</sup>. Ces éléments extraits du contexte de l'énoncé permettent d'en construire une interprétation sans qu'il soit directement compris : le lecteur déduit le sens de la part verbale au moyen du contexte de l'énoncé. Ce recours au contexte sert de solution parallèle à l'interprétation des signes linguistiques dont la construction du sens est défaillante vraisemblablement par manque de référents mobilisables. C'est alors le contexte visuel qui est mis à profit pour résoudre le problème compréhensif. La stratégie cumulative mise en œuvre par L4 (7 ans) est, ici, réduite à la recherche d'un élément pertinent issu du contexte.

### ***Un contexte salvateur***

Évaluées selon l'accès au sens linguistique, les performances de lecteurs tels L7 obtiendraient une appréciation médiocre. Or la procédure interprétative mise en œuvre mérite une observation plus précise. Le problème interprétatif réside dans la nature du contexte de l'énoncé. En effet, en cas d'échec de la compréhension de la part verbale, les écrits du corpus offrent des ressources non verbales que le lecteur peut mettre à profit, comme le font L4 et L7. Ce type de comportement se trouve neutralisé lors de la lecture d'écrits littéraires où le contexte iconographique est plus allusif voire totalement absent. Si les procédures de rappel ou de lecture muette sont le fruit de la situation de lecture, donc de l'écrit à lire, cette observation a des conséquences didactiques pertinentes car, si la procédure de rappel cache de possibles inférences d'un code à l'autre, le lecteur possède alors une compétence de lecture plus complexe que ne le laisse paraître sa performance et la difficulté à lire n'est pas technique mais référentielle donc plutôt culturelle.

### **Vue d'ensemble de la stratégie de lecture de L5**

A bien des égards, la performance de L5 (7 ans) rappelle celle de L7 (7 ans). Cependant les verbalisations sont plus nombreuses, et les interprétations, plus construites. En outre, L5 livre quelques renseignements sur sa stratégie. Elle consiste, pour l'essentiel, en un balayage du contexte, qui permet une accumulation d'indices qui conduit éventuellement à une révision partielle de l'interprétation initiale. La consolidation *a posteriori* des interprétations initiales montre une construction linéaire de l'interprétation qui rappelle la stratégie de L4 (7 ans). La cohérence est construite selon une modalité externe à l'énoncé verbal. Les différentes composantes ne sont pas hiérarchisées explicitement. La construction sémiotique est donc univoque dans son fonctionnement, l'écrit semblant être un écran plat qui n'interpose entre l'objet dynamique réel et le lecteur qu'une simple interface. Les manipulations sémiographiques ne sont pas perçues, et la fonction référentielle élude les autres fonctions de l'écrit.

Comme dans l'entretien avec L7, les interventions de l'enquêteur sont nombreuses. Les interprétations ne sont pas spontanées et doivent être sollicitées. Comme chez L7, la variante verbale déroute le lecteur. C'est donc un entretien sur les écrits complets qui est mené avec L5.

---

<sup>187</sup> Un signe dirait U.Eco.

### Une compétence en gestation

La performance de L5 (7 ans) montre une compétence textuelle contenant en germe plusieurs éléments qui en dénotent les potentialités. La prise en compte de divers éléments de l'écrit qui sont recensés par une stratégie de balayage permet la construction d'une cohérence limitée.

### Prise en compte d'éléments divers

La lecture de la publicité "Lacoste" provoque une interprétation de rappel sur les images, toutes deux considérées comme des icônes. Le verbal n'est pris en compte que partiellement. Il n'y a pas de hiérarchisation des deux images qui sont, dans la verbalisation du lecteur, strictement référentielles et la dimension symbolique du crocodile, logo de la marque, est perdue.

*61 L5 oui véritable vert lacoste il y a un crocodile et des lunettes*

*62 Eq c'est une publicité ça je l'ai trouvée dans un livre*

*63 L5 oui c'est une publicité*

*64 Eq qu'est ce qu'elle veut dire cette publicité qu'est ce qu'elle essaye de te vendre*

*65 L5 des trucs de lacoste*

*66 Eq oui c'est quoi des trucs de lacoste*

*67 L5 c'est des lunettes et des crocodiles*

*68 Eq c'est une publicité pour vendre des crocodiles alors*

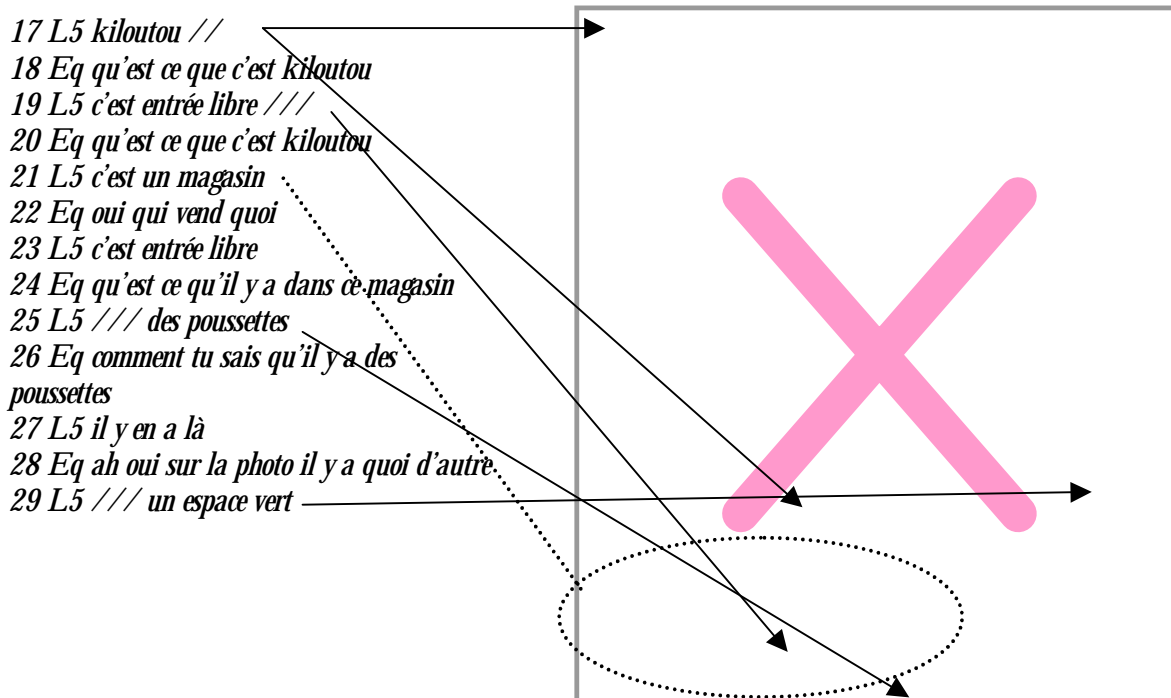
*69 L5 des crocodiles en plastique*

La marque est identifiée et les objets sont donc inclus dans cette marque. Il y a une hiérarchie implicite entre la marque et les objets montrés qu'elle englobe. Cette prise en considération du verbal ne se fait que sous l'impulsion de l'enquêteur qui introduit des éléments déterminants de la situation (*publicité, vendre*). Si la hiérarchie entre les éléments visuels n'est pas établie, on note cependant qu'une certaine hiérarchie est installée sur le plan sémantique entre la marque et les objets qui la représente.

### Une stratégie de balayage

La structure de "Kiloutou" permet une stratégie de balayage. La liste de pictogrammes répétée deux fois, dont une avec légende, laisse peu de place à la divagation interprétative. Le parcours de lecture de L5 suit un mouvement de haut en bas, puis de gauche à droite, qui correspond à l'ordre classique de la lecture alphabétique occidentale. Les indices utilisés apparaissent dans cet ordre dans les verbalisations.

Figure 20 : Parcours de L5 (7 ans) dans "Kiloutou"



Le mélange des indices est évident. Le lecteur dans son parcours fixe des indices de tous types sans souci d'une réelle cohérence. L'échange avec l'enquêteur est nul, chacun visant un objectif différent. L5 répond en poursuivant son balayage de l'écrit tant et si bien que les questions et les réponses sont en décalage *quasi* permanent.

### Une construction de cohérence

Cette apparente incompréhension provient d'une anticipation de l'enquêteur alors que le lecteur n'a visiblement pas terminé son parcours. L'oralisation des énoncés, la verbalisation des objets représentés semble indispensable à la construction d'une cohérence, constituant ainsi une phase de rappel nécessaire à la poursuite de l'interprétation. L'échange se déroule comme si le lecteur avait besoin d'accumuler des indices pour enfin livrer sa conclusion. La fin de la collecte permet de repérer la cohésion de l'écrit.

32 Eq comment tu as compris que ce petit dessin voulait dire espace vert

33 L5 parce que il y en a aussi un là et c'est

34 Eq ah oui c'est écrit en dessous alors pourquoi ce magasin il s'appelle kiloutou

Enfin le lecteur est capable d'interpréter le nom titre «Kiloutou».

35 L5 kiloutou c'est pour vendre des machines

36 Eq mm oui c'est ça

37 L5 des machines qui ont de l'électricité

Le balayage de l'écrit aura permis une saisie d'indices concordants. La mise en réseau de ces indices permet enfin la production d'un sens au nom titre. La FRO est donc contournée. Le contexte icono-verbal est mis à profit et une interprétation voit le jour. Rien n'indique cependant quel aspect de la FRO pose le problème interprétatif : est-ce l'aspect orthographique qui dérouté le lecteur ou le manque absolu de référent mobilisable ?

Un scénario identique se joue lors de la lecture de la publicité "Mi[kro]climat". L'échange est cependant plus cohérent. Le lecteur balaye le nouvel écrit de manière descriptive (*il y a, il est*).

82 Eq [...] § une publicité tu arrives à lire

83 L5 non mikroclimat

84 Eq comment tu comprends ça

85 L5 une publicité où il y a des nuages et de la pluie et du soleil et il y a des boissons là

[...]

88 Eq mm / comment se fait il que kro soit pas écrit comme le reste

89 L5 // parce qu'il est plus gros // parce qu'il y a plus de choses noires

90 Eq ça voudrait dire quoi ça

91 L5 c'est de la bière

Fait remarquable, l'échange se termine sur l'énoncé situé en bas et à droite de l'écrit représenté qui assure en dernière extrémité la reconnaissance de la marque et la nature du produit vanté. Le lecteur a suivi exactement le parcours que le scripteur a voulu lui faire emprunter et ne prend aucune autonomie vis-à-vis de l'écrit. L'interprétation de rappel trouve aussi sa réalisation dans le parcours de lecture et reste au niveau de l'identification du produit. Le nom titre est *de facto* assimilé à un synonyme de «bière». Le repérage de la cohérence plastique (89L5) ne permet pas la construction des connotations potentiellement contenues dans l'aspect iconographique de l'écrit.

Le balayage revient-il alors à parcourir l'écrit jusqu'à trouver une piste interprétative acceptable ? La cohérence construite dans "Kiloutou" serait alors le produit, plus ou moins fortuit, d'un balayage systématique. Préalable à la verbalisation d'un interprétant concordant à la réalité du référent, ce balayage dénote cependant la volonté de construire un lien entre le nom titre et le reste de l'écrit. La recherche d'une référence sémantique qui puisse valider une interprétation montre une compétence textuelle qui prend en compte la cohérence interne de l'écrit. Si tel est le cas, la stratégie linéaire procède par accumulation puis élimination d'indices jusqu'à trouver le ou les arguments nécessaires à une interprétation jugée adéquate. On peut alors réévaluer la performance de L7 (7 ans) comme l'accumulation d'un seul élément de réponse.

### ***Le visible au secours du lisible***

Avec ces jeunes lecteurs, on l'a vu, le contexte visuo-verbal est convoqué pour expliciter la FRO ou, *a minima*, lui fournir un signifié. Quand le verbal est abscons, le contexte visuel prend le relais. Envisagés selon le rapport de dépendance syntagmatique que créent les lecteurs, les différents éléments d'un écrit se trouvent dans des positions respectives ordonnées. L'interprétant construit au moyen de la part visuelle dépend de l'interprétant construit au moyen de la part verbale. Le degré de complétude de ce premier interprétant<sup>188</sup> conditionne l'apport que réalise le visuel : plus il est éloigné de l'interprétant final, plus le rôle de la part visuelle est important.

Les verbalisations de L4 (7 ans), L5 (7 ans), L7 (7 ans) ont permis de démontrer comment la quête du sens d'un mot ou d'un énoncé oblige à explorer la part visuelle à la recherche d'un indice pertinent. Nulle interprétation ne semble pouvoir se construire sans interprétant minimal. La procédure de rappel de l'énoncé est l'expression de ce théorème. Ces lecteurs ont une stratégie linéaire. Ce qualificatif s'applique plus au parcours du lecteur dans l'écrit, qu'à l'interprétation qu'il en fait. Le parcours, tel qu'il est verbalisé, ne montre pas de retour en arrière. Dans ce sens il est linéaire : il suit une ligne continue, qui ne revient pas sur elle-même<sup>189</sup>. Le schéma interprétatif est dialectique. Il va et vient du verbal au visuel. Mais en choisissant de centrer son attention sur le visuel, le lecteur recherche le sens du verbal dans l'iconique. La centration sur le visuel n'a d'autre but que d'apporter au verbal l'interprétant qui lui manque. La quête du signifié manquant s'opère par accumulation dans le balayage de

<sup>188</sup> Vis-à-vis d'un interprétant final potentiel posé comme jauge de l'évaluation de la performance du lecteur.

<sup>189</sup> Cette évaluation élimine *a priori* un parcours strictement visuel. On peut supposer que le parcours oculaire ne correspond pas au parcours verbalisé et qu'un jugement de pertinence est porté sur les indices. N'apparaissent alors dans le parcours verbalisé, que ceux jugés pertinents.

l'écrit qui offre au lecteur la possibilité d'accumuler les indices susceptibles de construire un contexte adéquat à la FRO. La verbalisation de la signification n'a lieu que lorsque le lecteur juge sa quête achevée et les interventions de l'enquêteur ne parviennent pas à empêcher celle-ci. C'est dans cet instant que l'on mesure la nécessité absolue que représente la phase de rappel qui conduit à l'identification du référent. La mise en mot, et donc la mise en forme sémantique, opérée au travers du langage, conduit le lecteur à construire un interprétant initial. L'utilisation des informations contextuelles est une stratégie fréquente chez les lecteurs en difficulté<sup>190</sup>. Elle opère dans un processus ascendant qui relève d'un niveau de décodage de l'écrit puis progresse vers les propositions et la structure macro propositionnelle du texte. Cependant toutes les catégories de lecteurs ont recours à la part contextuelle pour affirmer leurs interprétations<sup>191</sup>. Les lecteurs les plus experts adoptent dans l'interprétation de la part visuelle des stratégies allant des connaissances du lecteur vers le texte, la connaissance du lecteur se résumant parfois à une simple identification du référent de la FRO.

## Des indices visuels pour un sens reconstruit

La dialectique instaurée entre verbal et visuel s'exerce aussi lorsque le lecteur produit un interprétant à la part verbale. La fonction sémantique de la part visuelle s'en trouve alors modifiée. La construction continuée du sens grâce à la part visuelle est polymorphe. Selon la nature de l'interprétant initial, selon l'information que la part visuelle apporte au lecteur, enfin selon le protocole qui préside à la lecture de l'écrit, la procédure qui est mise en place diffère. La diversité des procédures est décrite ci-dessous au travers des exemples trouvés chez deux lecteurs d'âges différents, puis, de manière transversale dans le corpus d'entretien, selon le type d'indice utilisé.

### *L'iconique, explicatif du verbal*

Le premier lecteur dont il est question maintenant nous est déjà connu. Les deux chapitres précédents ont permis d'établir le portrait lectural de L19 (9 ans). Il s'agit d'un enfant dont les procédures sont essentiellement descriptives et qui adopte une posture orthonormative. L'intérêt de ses verbalisations pour ce chapitre réside dans l'existence préalable d'un signifié pour la FRO, si réduit soit-il. La phase de balayage sert alors des objectifs sensiblement différents.

L19 lit la variante orthographique "Qui loue tout". L'interprétant initial (44L19) est un simple rappel du nom titre et une identification des pictogrammes. Le second interprétant complète le balayage de l'écrit en s'appuyant sur l'icône figurant le bâtiment (46L19). L'interprétation se centre sur le paradigme de l'informatique. Le pictogramme figurant l'ordinateur est le seul renvoyant par la couleur de l'écran à la couleur du titre (50L19). Le lien n'est pas explicité et je ne peux que supposer que c'est cet aspect plastique de l'écrit qui oriente l'interprétation. Au final (54L19), à la demande de l'enquêteur, le nom titre reçoit une interprétation cohérente avec la sélection visuelle que le balayage de l'écrit a permise.

*44 L19 qui loue tout je vois un ordinateur un papier cadeau une pipe un livre un vélo une fourchette et un couteau*

*45 Eq alors ça veut dire quoi tout ça*

*46 L19 c'est pas un magasin c'est peut être bien l'informatique*

*47 Eq peut être oui pourquoi tu me dis que c'est pas un magasin*

*48 L19 que les magasins c'est pas il y a pas des traits comme ça*

*49 Eq c'est pas la forme d'un magasin d'accord et on vendrait quoi dans ce magasin non c'est pas un magasin et on ferait quoi dans ce bâtiment*

<sup>190</sup> «Les lecteurs les moins habiles, et les plus jeunes, [...] utilisent le plus les informations contextuelles pour lire.» (Sprengr-Charolles, 1986).

<sup>191</sup> Ibid.

*50 L19 on ferait de l'informatique*

*51 Eq pourquoi tu me dis ça*

*52 L19 parce que là il y a un ordinateur*

*53 Eq mais pourquoi ça s'appelle qui loue tout*

*54 L19 parce qu'ils louent les ordinateurs ils louent les vélos*

Trois traits d'origine iconique permettent à L19 (9 ans) d'explicitier le nom titre.

Conformément au portrait qui a déjà été fait de lui, L19 use essentiellement de procédures descriptives (*je vois, il y a*). Rien dans l'échange ne semble permettre au lecteur de construire le sens de «louer». Le contexte est donc exploité pour lever l'ambiguïté que pose la coexistence de «tout» avec un nombre limité d'objets présentés par les pictogrammes. Ce contexte réduit le champ du possible à la collection d'objets ou de types d'objets représentés. Les éléments iconiques focalisent l'interprétation que la part verbale tend à disperser avec «tout»<sup>192</sup>.

### Iconicité narrative

L19 utilise le contexte visuel selon une procédure variante. A la lecture d'écrits dont le référent est très bien connu, quelques lecteurs entreprennent une interprétation narrative de la part verbale. Le nom titre est replacé dans une relation expérientielle que le lecteur a du référent. Cette évocation du vécu que le lecteur a du référent constitue un interprétant final verbalisé dès la découverte de l'écrit. De cette façon, le lecteur livre la narration de l'expérience concrète de l'objet référent. Ainsi, L19 utilise la part iconique de "Ki habits" et construit une situation dont l'interprétant tend vers le narratif. Les personnages représentés sont intégrés dans un scénario que l'écrit ne livre pas. Il y a donc inférence d'un possible schéma narratif dont l'image représente la situation finale. Le scénario explique tout à la fois la situation représentée dans l'écrit et la démarche qui permet d'y aboutir. L'acte scriptural, qui procède à la construction de cette situation, n'est pas évoqué.

*26 L19 alors là il y a des habits parce que il y a ki habits il y a un monsieur et trois dames*

*27 Eq pourquoi ils sont ici ce monsieur et ces trois dames*

*28 L19 pour faire montrer les habits / / / parce que ki habits dedans il y a des habits alors ils les ont pris ils les ont mis*

Contrairement au cas précédent (cf. L19 "Qui loue tout" ci-dessus), les interprétations du verbal et du visuel sont conjointes. Lors de l'interprétation de "Qui loue tout", la construction de l'interprétant avait pour objectif de déterminer le paradigme adéquat. Il s'agissait alors d'un problème d'identification. Avec "Ki habits", le paradigme est posé d'emblée (26L19). La part visuelle de l'écrit apporte des arguments à l'explicitation du choix interprétatif initial. L'identification ne faisant pas problème, la compétence du lecteur s'active à conforter l'interprétant initial et tend à le faire progresser vers l'interprétant final.

### ***Une construction de cohérences***

La progression interprétative emprunte des trajets parfois plus complexes que ceux utilisés par L19 (9 ans) dont la stratégie reste linéaire. Une approche plus spiralaire de la signification implique la capacité de gérer la variation sémantique que génère, au sein même de l'écrit les liens syntagmatiques qu'on peut établir entre les divers éléments. Un lecteur plus âgé produit une série d'exemples variés de progressions interprétatives où les divers éléments interagissent sur le plan sémantique.

La progression de l'interprétation est présente sous différentes formes chez L39 (15 ans) qui utilise les indices visuels pour affiner son interprétation du verbal. Cet affinage s'exerce lorsque la part visuelle est présentée postérieurement à la part verbale de l'écrit. Lors de la présentation des variantes orthographiques ("Karfour" et "Jéhan"), une exploitation du

<sup>192</sup> Pour une autre interprétation de ce type voir aussi 36L24 (8 ans) à 44L24 "Qui loue tout".

discours pluricode est effective dans une forme de syncrétisme dont l'exploitation par le lecteur suppose la perception d'une organisation spécifique. En effet, en réception l'écrit est un syncrétisme que la compréhension structure. Un ensemble plus ou moins hétérogène apparaît et le lecteur lui donne une cohérence. L'interprétation est l'expression de cette mise en forme. Le lien de dépendance interprétative du verbal sur le visuel apparaît donc comme une conséquence du protocole de recueil des données. Il convient alors de ne pas en déduire une dépendance syntagmatique que le lecteur instaurerait. En revanche, cette disposition particulière du protocole montre la part du visuel dans l'accompagnement du verbal. Le cas des variantes orthographiques met en scène la situation réelle de lecture quant au syncrétisme des indices. Cependant, la présentation simultanée du verbal et du visuel peut assigner un rôle accru au visuel. La non-attestation des FRO fabriquées pour l'enquête peut engendrer chez le lecteur un doute sur la part verbale. Le désir potentiel de vérification des hypothèses interprétatives de la part verbale implique alors les indices visuels dans l'interprétation.

### Diversités des procédures verbo-visuelles

L'implication des indices visuels prend des formes diverses chez L39 (15 ans). La stratégie s'adapte au besoin qui est généré par la situation de lecture et corrélativement par l'interprétant déjà formulé. La découverte d'une nouvelle variante de l'écrit<sup>193</sup> pose de nouveau la question du sens au lecteur. L'adéquation entre l'interprétant immédiat qui est formulé et l'interprétant final, génère une procédure spécifique. L'entretien est périodiquement ponctué de *je sais pas* ou de *c'est tout*, qui indiquent autant d'auto-évaluations du lecteur sur sa production<sup>194</sup>. Ces expressions sont les marques d'un achèvement ou d'une pause du processus interprétatif. Le nouvel interprétant est en général produit par une relance de l'enquêteur ou un changement de variante. La lecture des signes visuels relance l'interprétation au travers de nouvelles procédures que l'on peut définir par rapport à l'interprétant de la part verbale et en fonction de la complétude qu'il apporte à l'interprétation de l'écrit.

La relance interprétative par la part visuelle de l'écrit emprunte essentiellement deux voies : soit elle complète l'interprétation dans le paradigme exploré, soit elle aiguille l'interprétation vers un autre paradigme. Chez L39, cinq procédures semblent coexister : mutisme, embrayage, focalisation, confirmation et inférence. Le schéma interprétatif mis en place dans ces procédures est constitué d'une progressivité dans l'interprétation.

### Du mutisme à une interprétation conventionnelle

La progression interprétative est particulièrement évidente quand la première interprétation est muette. Dans les deux exemples ci-dessous, la part verbale est interprétée différemment. Pour "Délisse" le mutisme commence avec la lecture de la part verbale, et l'écrit source ne déclenche pas plus d'interprétation. La sollicitation de l'enquêteur sur le sens du mot produit une interprétation conventionnelle.

20 L39 *§ je vois pas*

21 Eq *ça n'évoque rien*

22 L39 *non § /*

23 Eq *peux tu m'expliquer ce que ça veut dire le délisse là*

24 L39 *ça veut dire que c'est bon //*

La progression consiste en un passage d'un interprétant vide vers un niveau de sens conventionnel. En revanche, pour "Kiabi", la variante orthographique ne déclenche pas de réinterprétation.

36 L39 *magasin de vêtements*

37 Eq *oui est ce que tu peux m'expliquer ce que veux dire le nom de ce magasin*

38 L39 *ki celui qui habille //*

<sup>193</sup> Passage de la variante verbale à l'écrit source, par exemple.

<sup>194</sup> Ces auto-évaluations sont présentes chez de nombreux lecteurs.

*39 Eq et si tu le vois écrit comme ça tu comprends comment*  
*40 L39 // //*

Le mutisme final du lecteur semble signifier que le sens conventionnel des mots constitue l'interprétant final de l'écrit. Cela ne permet pas d'inférer que la compétence soit défaillante. Dans ce dernier cas, il y aurait plutôt régression mais le changement de variante peut être vécu comme un changement d'écrit. Ce sont alors deux interprétations distinctes qui sont réalisées et le rapport qualitatif entre les deux n'est pas significatif.

### Du mutisme à l'inférence orthographique

La progression interprétative fait parfois des avancées importantes en passant d'une lecture muette à une inférence à partir d'indices orthographiques. L'interprétation du visuel produit une piste interprétative pour le verbal. Confronté à la variante orthographique "Jéhan", L39 (15 ans) exprime son impuissance :

*56 L39 // je connais pas du tout*

La relance provoque la production d'un interprétant de rappel de l'icône :

*57 Eq essaye de me dire ce que tu comprends*

*58 L39 quelqu'un bien habillé // //*

Insistant sur la part verbale, l'enquêteur obtient un interprétant pour le nom titre :

*59 Eq et le nom*

*60 L39 jéhan les jeans // // je sais pas du tout*

La cohérence des deux interprétants est marquée par le paradigme du vêtement (*habillé et jeans*). L'icône sert d'embrayage à la construction de l'interprétation de l'écrit. Nul interprétant final<sup>195</sup> n'émerge, du fait de l'absence d'expérience concrète du lecteur envers le référent<sup>196</sup>.

Les deux cas de mutisme partiel précédent sont vraisemblablement explicables par cette absence. On notera que l'impasse interprétative initiale dans laquelle le lecteur se bloque s'ouvre par le recours à l'iconique. Le rattrapage interprétatif que constitue le contexte de la FRO (Lucci - Millet, 1998) est, ici, effectif.

L'icône joue, le cas échéant, le rôle d'embrayage interprétatif. Le schéma interprétatif s'opère du visuel vers le verbal. La part visuelle s'interprète en rappel et la verbale en inférence induite par le rappel iconique. Si l'on intègre le mutisme initial, le schéma a trois étages au moins : mutisme, rappel, inférence.

### Focalisation : du commun au particulier

L'embrayage iconique fournit quelque fois une base interprétative. La multiplicité des interprétations possibles et l'absence de piste interprétative peuvent produire des effets semblables. Il est toujours délicat de trancher entre ces deux extrêmes. En cas d'absence, toutes les voies sont ouvertes. En cas de multiplicité, trop de voies sont ouvertes. L'icône sert alors à en choisir une et non plus à la construire. Embrayage ou focalisation, la part visuelle permet de préciser l'interprétation. Partant de rien, elle ouvre une voie ; partant d'un interprétant préexistant, elle l'affine.

Avec la publicité pour les lunettes "Lacoste", l'affinage s'opère du conventionnel vers le situationnel. Dans la part verbale, «verres» est compris comme un récipient :

*14 L39 lacoste c'est le crocodile / le verre dans lequel on boit*

*15 Eq ça vient d'une publicité est ce que tu peux comprendre ce qu'on fait vendre avec ce slogan*

La découverte de l'écrit source est marquée par une réévaluation de l'interprétant. Totalement implicite, cette évaluation est marquée par un *ah ouais* fort positif, comparativement aux *je sais pas* et *je connais pas* vus ailleurs.

*16 L39 // \$ ah ouais*

<sup>195</sup> Au sens donné par Eco.

<sup>196</sup> Ce qui est parfaitement admissible puisqu'il n'y a pas de référent réel.



*17 Eq qu'essaye-t-on de te vendre*

*18 L39 ben là on vend des lunettes puis c'est lacoste qui a du les fabriquer*

L'icône «lunettes» fait passer l'interprétant de «verres», de //récipient// à //lunettes//. La fonction référentielle de l'icône joue en plein. Elle n'autorise aucune dérive. Aucun lecteur n'a échappé à cette injonction visuelle d'identifier «verres» à //lunettes//, alors que le crocodile, présent lui aussi dans l'écrit, et emblème de la marque Lacoste, n'a pas produit de recentrage aussi systématique. La part iconique fait passer ici l'interprétant d'une acception large, prototypique, à une occurrence précise. Sur le plan de la catégorisation, l'utilisation d'un mot générique est contrebalancée par une icône spécifique, qui n'admet guère la variation sémantique. C'est la structure de l'écrit "Lacoste" qui produit l'effet de focalisation interprétative. Cependant cette focalisation ne fonctionne pas avec le crocodile comme avec les lunettes. Les deux images n'ont pas le même statut. La dimension identitaire de l'une la place à un niveau supérieur de la structuration. Selon Eco (1970), l'image des lunettes serait un signe alors que celle du crocodile appartiendrait à un niveau supérieur de structuration sémantique, à savoir le code iconographique. Ce que confirme L39 :

*14 L39 lacoste c'est le crocodile*

[...]

*20 L39 lacoste c'est quand même une bonne marque*

Alors que les lunettes n'ont subi aucune connotation, le crocodile (identifié dès la part verbale) est rattaché au paradigme de la marque. Les lunettes sont un objet réel, le crocodile, une création sémiologique. Cette identification préliminaire d'un signifié de haut niveau empêche une focalisation ultérieure. L'interprétant final du crocodile est déjà contenu dans l'interprétation de la part verbale. La focalisation ne peut donc s'opérer sur cette image. L'autre image, elle, tolère le procédé, puisque l'interprétant en est plus provisoire, et surtout plus conventionnel.

### Confirmation : de l'identification à l'explication

Le passage du conventionnel au situationnel n'apparaît pas toujours. Cela implique dès l'interprétant initial, une compréhension fine de la FRO. Après lecture de la variante verbale, la formulation d'un interprétant, qui infère partiellement le contenu sémantique de l'écrit source, relègue la part visuelle dans un rôle de confirmation du verbal. L'écrit "Mi[kro]climat" a posé de nombreux problèmes d'interprétation aux lecteurs. Le diminutif «Kro», issu du nom de la marque «Kronenbourg», ne fait apparemment pas partie de la culture commune des lecteurs. Seuls trois lecteurs ont identifié la marque de bière à la lecture de la seule part verbale. La connaissance préalable de cette marque influe assurément sur l'interprétation formulée.

*26 L39 § // // il y a kro kro c'est kronenbourg la bière c'est tout*

*27 Eq ce qu'il y a autour*

*28 L39 climat c'est température / faut quelle soit froide*

*29 Eq oui le mi devant il sert à quoi*

*30 L39 // je sais pas*

Comme précédemment, la part visuelle focalise plus précisément l'interprétation. La piste interprétative de la température est confirmée, et l'interprétant glisse de la température de la bière à celle de l'atmosphère dans laquelle elle est bue.

*31 Eq pas d'idée avec l'affiche ça ira mieux §*

*32 L39 ah oui tous les climats //*

*33 Eq est ce que tu arrives à m'expliquer la pub là pour la bière*

*34 L39 c'est pour toutes les températures qu'il fasse beau ou qu'il pleuve*

La nuance avec la focalisation est ténue. L'exemple précédent fait glisser le sens d'une acception conventionnelle vers une acception spécifique. Ici, le premier interprétant inclut déjà une acception spécifique car «climat» n'est, en général, pas associé à la température de la bière. La connotation est modifiée mais l'interprétation reste sur le plan connotatif.

### Inférence : prémisses visuelle et consécutif verbal

Le fait d'une redondance entre les deux parts des écrits a déjà été établi (Adam, 1997). Cette redondance fonctionne déjà dans les procédures de focalisation et de confirmation et permet un aller et retour entre les divers types de signes. La confirmation est réciproque, la focalisation des interprétations respectives de la part verbale et de la part visuelle, concomitante. Quand une voie produit un interprétant douteux, le lecteur se tourne vers l'autre voie pour y trouver le matériau sémantique nécessaire à la consolidation de son hypothèse. Ainsi la lecture de "Karfour" induit-elle une inférence sur la base d'un indice plastique, les couleurs.

*40 L39 § karfour ça c'est le magasin*

*41 Eq oui*

*42 L39 avec les couleurs*

*43 Eq et pas avec les lettres*

*44 L39 si quand même on reconnaît la fin karfour*

Les variantes de "Carrefour" sont l'objet d'une double interprétation. La variation orthographique perturbe l'interprétation, et les éléments plastiques, ayant été conservés d'une variante à l'autre, orientent l'interprétation et donc influent, par défaut, sur le second interprétant.

*47 Eq ça veut dire quoi ce nom de magasin // est ce que écrit comme ça ça t'inspire plus §*

*48 L39 // carrefour on pourrait dire que c'est un endroit où toutes les routes se rejoignent*

*49 Eq dans le cas du magasin ça voudrait dire quoi*

*50 L39 qu'il peut être grand*

Dès lors que les signifiés sont distribués selon les signifiants orthographiques, la part visuelle reçoit une signification en accord avec le signifié du mot.

*51 Eq est ce que tu comprends le dessin là*

*52 L39 c'est une direction avec la flèche*

L'interprétant //flèche// est en accord avec l'interprétant //intersection//. «Karfour», c'est le magasin, parce que l'habillage plastique identitaire correspond au «type»<sup>197</sup> mis en place par la marque. «Carrefour», c'est l'intersection, car l'image montre une flèche que l'on trouve aux croisements des routes. Ainsi, pour les deux variantes de l'écrit, la redondance agit symétriquement. Pour résoudre le problème orthographique, un élément visuel est mobilisé. Pour résoudre le problème visuel, l'interprétation du verbal est convoquée.

### Une stratégie focalisante

Alors que les lecteurs les plus jeunes, comme L4 (7 ans) par exemple, montrent une stratégie plus linéaire de l'exploration de l'écrit et donc de l'interprétation qui en découle, L39 (15 ans) propose une investigation plus spiralaire de l'écrit et du sens. L'irruption des éléments visuels dans la lecture provoque chez ce lecteur un resserrement de l'interprétation. L'horizon d'attente que le lecteur a construit initialement se rétrécit. Les possibles se restreignent dans l'utilisation cohérente de plusieurs indices qui renseignent le sens l'un de l'autre. La découverte et la prise en compte d'un nouvel indice permettent l'établissement d'une dialectique entre le sens et les éléments graphiques qui n'apparaît pas toujours chez les plus jeunes. La nuance essentielle d'un profil de lecteur à l'autre tient dans la nature de l'interprétant initial. Plus fréquemment chez L39, et en règle générale chez les lecteurs plus âgés, l'interprétant initial est au-delà du simple rappel. Un sens est déjà constitué lorsque est exploitée la part visuelle. De ce sens, il est plus aisé d'en construire un nouveau, affiné. Cependant, le recours au visuel pour expliciter le verbal est encore présent (cf. L39 "Jéhan") et est donc une ressource commune aux lecteurs de tous âges.

<sup>197</sup> «La fonction iconique du type est de garantir l'équivalence du référent et du stimulus» (Klinkenberg, 1996).

## *Indices visuels et procédures associées*

Des cas particuliers présentés ci-dessus, émerge la problématique de l'interprétation des éléments visuels, en accord avec les éléments verbaux des écrits. Pris isolément, chaque ensemble peut recevoir une interprétation propre. Or les textes contenus dans les écrits du corpus ont la particularité d'être exprimés dans plusieurs codes sémiographiques. Les liens d'interdépendance ou d'autonomie entre les divers éléments constitutifs doivent permettre au lecteur de construire le texte, au prix d'un cheminement, d'un parcours dans l'écrit. Ce cheminement suppose que soient mises en œuvre des procédures spécifiques. Chez L4, par exemple, le parcours de lecture permet d'inférer de l'environnement d'un mot qu'il entre dans une certaine catégorie prototypique. Cette recherche d'un sens au travers de la situation éclipse complètement l'analyse du mot. Si certains lecteurs experts reconstruisent le sens de l'écrit sur la seule base verbale et confirment cette construction lors de la lecture du visuel, la stratégie de L4 tend à procéder de manière inverse, c'est-à-dire à reconstruire le sens situationnel du verbal au travers des indices non-verbaux. Dans les deux cas, il y a, d'une certaine manière, conjonction entre verbal et visuel. Cette première constatation appelle l'hypothèse inverse, c'est-à-dire la possible disjonction des deux niveaux d'organisation de l'écrit. Deux cas sont donc envisageables :

Une interprétation statique sans construction de cohérence entre les divers domaines sémiographiques.

Une dynamique qui lie verbal et non verbal.

A l'intérieur du second cas, une autre dichotomie apparaît :

L'interprétation d'un type d'indice fait progresser l'interprétation initiée sur d'autres indices de nature différente : l'interprétation est intersémiotique. Les indices sont interdépendants dans la construction de l'interprétant le plus abouti.

L'interprétation d'un type d'indice confirme l'interprétation initiée sur d'autres indices de nature différente. L'interprétant le plus abouti est généré avant l'interprétation des derniers indices et le confirme.

En règle générale, l'interprétation évolue quand progresse l'entretien. La progression interprétative est un signe de la variation sémantique au sein des verbalisations d'un même lecteur et elle est rendue possible par le lien de redondance intercodique qui lie les diverses composantes d'un écrit. Cette redondance tend à orienter la construction du texte vers une interprétation choisie par l'émetteur du message et, on l'a vu chez L39 (15 ans), s'organise diversement lors de la compréhension. Comme pour l'interprétation de la variation orthographique, la variation sémantique existe lors de l'interprétation de la part visuelle. Dans le champ orthographique, la force de variation exerce son action dans les deux sens opposés d'une même direction : la norme focalise, la variation disperse. La régulation est assurée par le jugement d'acceptabilité de la forme graphique. Cette force ressentie par le lecteur influe sur l'interprétation. D'une forme graphique alphabétique, vers une forme iconique ou plastique, supposées synonymes, la variation est majeure, parce que le mode d'expression et l'articulation du code changent fondamentalement. La variation «scriptographique» (Millet, 1989) est maximale. Ce n'est plus alors une norme, corrélat du code arbitraire, qui exerce son attraction mais le rapport de motivation entre le signe et son référent. Des processus cognitifs fondamentaux de la connaissance du monde<sup>198</sup> sont convoqués pour résoudre le problème sémantique. La catégorisation sémantique admet d'autant moins de variation interprétative que le rapport de motivation est fort<sup>199</sup>. Cela n'exclut cependant pas l'autonomie interprétative

<sup>198</sup> On peut citer les théories prototypiques ou stéréotypiques de la catégorisation.

<sup>199</sup> Un signe plastique est vraisemblablement moins encadré sémantiquement qu'un signe iconique. Les signes plastiques du corpus sont à la fois motivés et arbitraires. Motivés car l'enseigne ou la publicité en reprenant les couleurs de la marque ou du magasin entretient alors un ressemblance physique effective. Les choix opérés par le scripteur sont effectivement arbitraires. Cf. le rouge de "prisunic" ou le "bleu de "Carrefour".

du lecteur. Les signes iconiques<sup>200</sup> cristallisent assurément des valeurs sémiques que l'habitus culturel du lecteur a installées. Les performances des lecteurs L4 (7 ans) et L39 (15 ans) offrent, en première analyse, une analogie remarquable : une variation bien plus forte, la variation scriptographique, exercerait une focalisation plus importante du sens. Trois hypothèses explicatives peuvent résoudre cet apparent paradoxe :

La variation scriptographique (de la forme orthographique vers une forme visuelle) n'est pas ressentie comme une variation graphique. La force de variation ressentie par le lecteur est alors faible, voire nulle, et l'interprétation ne prend pas en compte la variation.

La variation scriptographique est perçue comme une variation fondamentale. La force ressentie est alors maximale. Si le schéma de la force de variation fonctionne, ici encore, la focalisation du sens vers des valeurs conventionnelles devrait être maximale.

La perception de la variation scriptographique n'a pas lieu. La lecture de la part visuelle n'est pas vécue comme une confrontation de deux variantes, mais comme l'ouverture d'un nouveau chapitre de l'écrit. La lecture de l'écrit source, venant après la part verbale peut ne pas être ressentie comme une variation graphique, mais comme un jeu, un exercice de lecture. Dans cette perspective, la variation sémantique de l'interprétation ne se mesure plus en corrélation à la variation graphique.

Aucun lecteur, même parmi les plus compétents, n'a exprimé sous quelque manière que ce soit, une perception consciente de la variation scriptographique. Il existe donc un doute sur la perception de cette variation en tant que telle dans l'ensemble de la population de lecteurs.

Dans cette perspective, le rapport entre part verbale et part visuelle des écrits ne peut pas être envisagé sous l'angle de la connexité des variations. L'étude de l'influence des indices visuels doit alors être envisagée selon la seule variation sémantique.

Cependant, la variation sémantique s'exerce au sein des verbalisations d'un même lecteur. Le chapitre précédent a montré comment la variation sémantique était influencée, d'un lecteur à l'autre, par les représentations normatives que chacun se construit du système. Sans masquer l'hétérogénéité de comportement des lecteurs, je veux maintenant montrer comment les lecteurs font évoluer le sens construit pour rapprocher leur interprétation d'un interprétant final idéal<sup>201</sup>. Les prestations des lecteurs (L4, L5 et L7) présentées ci-dessus montrent comment ils parviennent à constituer un sens à la part verbale au moyen des indices visuels. Avec L39, la variation du sens dans les interprétations montre une progression interprétative selon des procédures qu'on retrouve chez d'autres lecteurs.

Certains indices pourraient paraître univoque sémantiquement. Il n'en est rien cependant.

Ainsi la taille du caractère subit-elle des traitements variés : interprétation iconique, hiérarchisation discursive, inférence référentielle. Cette variété de traitement explique la remarquable capacité des indices visuels à faire progresser l'interprétation. En effet, la plurifonctionnalité potentielle de ces indices qu'ils soient iconiques ou plastiques tient plus à la nature de l'interprétant initial qu'à la structure même de l'indice. Des indices de même nature (et cela est vrai aussi pour les indices orthographiques) provoquent des réactions différentes. Or, à interprétants initiaux semblables, les utilisations du visuel concordent. Le sens construit dépend donc essentiellement de la base interprétative déjà construite.

### Focalisation iconique du sens

La focalisation de l'interprétation par un élément iconique de l'écrit consiste en une confirmation de l'interprétation en cours qui se réalise selon deux modalités essentielles. Dans l'une, l'interprétant ne subit pas de transformation importante et l'icône justifie la voie interprétative choisie. Dans l'autre, l'icône neutralise ou sélectionne des possibilités

<sup>200</sup> Au sens d'Eco (1970).

<sup>201</sup> Qui je le rappelle est une virtualité et pas une norme.

interprétatives laissées ouvertes. Dans ce cas il y a un affinement de l'interprétation. Ces fonctionnements interprétatifs sont fréquents et apparaissent chez de nombreux lecteurs, y compris chez des lecteurs dont la compétence est limitée.

### Orientation interprétative

L'influence qu'exercent les icônes est déterminante lorsque échoue la compréhension de la part verbale. On a vu plus haut comment certains lecteurs construisent un sens à un énoncé verbal au moyen de son contexte visuel. Ce fonctionnement est-il systématique dès que le sens de l'énoncé titre échappe au lecteur ? Des études l'attestent (Lucci - Millet, 1998) et ce fonctionnement existe lors de la lecture de "Jéhan". Cet écrit est constitué de trois éléments essentiels : le mot titre, une icône représentant un personnage, et un graphisme. Le mot titre n'a, *a priori*, aucun sens conventionnel, puisqu'il est une création. La part visuelle fournit donc les arguments pour la compréhension de la part verbale. Ainsi L24 (8 ans) semble rejeter de prime abord l'hypothèse de variations connexes sens - graphies.

*24 L24 jéhan c'est un peu aussi un magasin qui s'appelle géant géant qu'est ce que ça pourrait être je comprends le mot géant que c'est grand*

L'insistance de l'enquêteur l'oblige à chercher une solution. Un parcours visuel est mis en route, marqué dans la verbalisation par le verbe voir.

*25 Eq oui c'est pas écrit pareil que le géant casino qu'est ce que ça peut vouloir dire tout ça*

*26 L24 ça veut dire un espace qui est grand je sais pas je vois un monsieur avec son sac on dirait un truc qui roule*

*27 Eq tu te promènes dans la rue à grenoble et tu vois un magasin avec une enseigne comme ça qu'est ce que tu vas trouver dans ce magasin*

Finalement, la recherche d'une motivation sémantique des éléments plastiques, conduit à formuler une interprétation de l'écrit.

*32 L24 des chaussures on voit ça fait comme une trace de chaussure*

Au travers de ce dernier exemple, l'utilisation de la part visuelle dans la recherche du sens est bien motivée par le problème que pose la part verbale. Cependant, ce lecteur précis n'aurait sans doute pas mené plus avant ses investigations s'il n'y avait été incité par une évaluation négative de son interprétation initiale. Entre les lecteurs existe une différence notable qui consiste en la présence ou l'absence d'une curiosité, d'une volonté d'aboutir à une interprétation pertinente. Ainsi L6 (7 ans) a-t-il effectué des réorientations interprétatives à plusieurs reprises lors de l'entretien et avec un plaisir évident que la transcription ne peut exprimer. Si les icônes ont effectivement une fonction référentielle focalisatrice, encore faut-il que le lecteur soit actif dans la recherche du sens. La part visuelle possède donc bien une propriété focalisatrice mais celle-ci doit être activée par le lecteur, or, elle ne l'est que si la part verbale est insensée ou si le lecteur exerce un jugement qui porte à la fois sur son interprétation et sur les potentialités non encore exploitées de l'écrit.

### Réorientation interprétative

La visualisation<sup>202</sup> des éléments iconiques s'exerce souvent alors qu'un interprétant a déjà été formulé. Une orientation interprétative a déjà été choisie et la visualisation provoque parfois une modification interprétative. La réorientation implique que le lecteur évalue son interprétation et donc la modifie en tenant compte des informations nouvelles à sa disposition. Dans la verbalisation, les divers possibles interprétatifs ne sont pas toujours exprimés. La potentialité, qui reste implicite au moment de la verbalisation du premier interprétant, est révélée dans le second interprétant. Elle marque une réorientation de la compréhension qui est générée par la fonction référentielle de l'icône qui connote la part verbale comprise en première instance selon sa valeur conventionnelle.

L37 (14 ans) produit une interprétation de rappel, en paraphrase de la part verbale, de "Lacoste" où le mot «verres» est compris comme faisant référence à l'objet de la vie quotidienne, un récipient *pour boire*.

16 L37 [...] *§ véritable vert lacoste ça veut dire que c'est un véritable lacoste c'est une marque de vêtement ça veut dire que c'est une vrai couleur lacoste et les verres lacoste les autres ça veut dire les verres pour boire ça veut dire ils sont véritables*

La visualisation des icônes provoque la rectification interprétative et la lecture de l'écrit provoque une inférence métalinguistique (*c'est un jeu de mot*).

22 L37 *ah ouais des verres de lunettes et je fais quoi là je lis aussi*

23 EQ *si tu veux si tu arrives à m'expliquer la pub qu'est ce qu'on veut te faire comprendre là*

24 L37 *que c'est pour les lunettes véritable vert lacoste c'est le crocodile le logo de lacoste et en fait c'est un jeu de mot quoi et après ils expliquent la lunette lacoste*

Le schéma interprétatif débute par une explicitation du sens situationnel le plus probable (*pour boire*) puis se développe dans une analyse textuelle. Les aspects pragmatiques de l'écrit sont nommés (*jeu de mot, ils expliquent*). Pour parvenir à ce niveau d'analyse, il est indispensable que le lecteur appréhende la signification littérale de l'écrit dès le premier interprétant. La reformulation paraphrastique de l'énoncé verbal est une forme d'intégration de l'écrit. Cette étape franchie, l'analyse de l'écrit s'oriente vers d'autres niveaux structurels du texte à construire. La part visuelle provoque un réajustement interprétatif qui n'est possible qu'avec l'assimilation antérieure de l'écrit au travers d'une procédure de rappel par exemple.

La réorientation interprétative peut être plus radicale. L'icône neutralise alors la voie interprétative que le lecteur a sélectionnée en première instance et permet la justification de la nouvelle interprétation. Par exemple, L6 (7 ans) ("Créatif") formule une nouvelle interprétation en 68L6 et la justifie (*parce que*) au moyen de la visualisation des icônes (*on voit*).

65 Eq *c'est un nom de magasin*

66 L6 *on doit vendre des choses qu'on crée nous même*

67 Eq *vérifie §*

68 L6 *c'est plutôt un coiffeur je crois parce qu'on voit des têtes de monsieur et de dames sur la vitrine*

A propos de l'enseigne "Moto conduite", le même lecteur est influencé par le contexte topologique que présente la photo. L'écrit est intégré dans l'icône, et, alors que l'interprétation de la part verbale correspond au sens littéral de l'expression «moto conduite», le contexte modifie l'interprétation vers une acception plus éloignée.

11 Eq *tu tournes §*

12 L6 *c'est la photo du magasin*

13 Eq *oui c'est la photo du magasin alors est ce qu'on y vend bien des motos est ce que tu as une preuve*

<sup>202</sup> Visualisation est utilisé comme synonyme de lecture mais en l'appliquant à la part visuelle de l'écrit. *Lecture* est donc réservé à la part verbale mais s'applique aussi à l'écrit dans son ensemble et *visualisation* à la part visuelle. Ce n'est pas un simple balayage visuel, mais l'activité de construction du sens qui permet de passer du signifiant iconique ou plastique à un signifié.

14 L6 *je pense parce qu'il y a des voitures devant*

15 Eq *oui mais une voiture c'est pas une moto*

16 L6 *on doit plutôt y vendre des voitures dans ce magasin ouais je crois plutôt qu'on vend des voitures*

Le trouble jeté sur la compréhension de l'écrit par la visualisation de la part verbale conduit le lecteur à la réinterpréter dans une acception plus large que celle initialement verbalisée.

17 Eq *parce que y en a une garée devant donc on vend des voitures*

18 L6 *oui pas tout le temps parce que c'est peut être une place pour se garer*

19 Eq *oui*

20 L6 *on peut vendre ce qui marche avec un moteur le magasin est fermé on dirait*

21 Eq *pourquoi il s'appelle moto conduite ce magasin*

22 L6 *parce qu'on vend ce qui se conduit*

Cette réinterprétation montre l'ascendant qu'exerce les éléments iconiques des écrits sur la compréhension que peuvent en avoir les lecteurs. Cependant, elle s'oriente de manière assez systématique dans une focalisation du sens qui sert les visées discursives du scripteur. Les réinterprétations apparaissent aussi quand la part verbale est trop énigmatique comme dans la publicité "Mi[kro]climat" où l'énoncé titre n'est pas le nom de marque mais un slogan qui ne fonctionne réellement qu'en relation avec les éléments visuels. La part visuelle est alors le rempart qui défend l'écrit contre des interprétations déviantes et assure la compréhension auprès d'une population plus large. La part visuelle est alors une assurance pour le producteur de l'écrit.

### Justification d'une voie interprétative

Inversement, la part visuelle constitue aussi une assurance pour le lecteur dans la mesure où elle lui permet de justifier la voie interprétative qu'il a choisie. Le renforcement de l'interprétation s'appuie sur la redondance intersémiotique. L'écrit contient une figure de répétition dont l'un des membres est verbal et l'autre iconique et qui est transposée dans la verbalisation.

14 L53 (13 ans) *délisse c'est quelque chose qu'on aime bien qu'on se régale avec voilà*

[...]

18 L53 *parce que c'est des fruits que qui sont très bons alors ils s'appellent comme ça c'est la marque*

Le fonctionnement interprétatif est semblable pour les deux éléments interprétés :

<i>délisse</i>	=	<i>quelque chose qu'on aime bien qu'on se régale avec</i>
<i>des fruits</i>	=	<i>qui sont très bons</i>

L'interprétation de la part iconique est déduite de l'interprétation de la part verbale. La propriété prêtée aux fruits est la définition même qui a été produite pour la part verbale. La part iconique confirme donc l'interprétant de la part verbale mais celui-ci induit l'interprétant de la part iconique. Le lien de dépendance entre les deux est donc fort<sup>203</sup>.

L'interprétant initial est parfois très avancé. L'interprétation de la part visuelle se réduit alors au constat de la réussite de la compréhension. Le nouvel interprétant peut être minimal. Ainsi chez L16 (23 ans) se concentre dans un simple *voilà*.

112 L16 *§ ouh là véritable vert lacoste véritables verres lacoste*

113 Eq *c'est dans une publicité*

114 L16 *c'est une publicité je l'ai jamais vu pourquoi véritable je sais pas c'est une comparaison non entre non entre un habit vert et les lunettes § ah d'accord voilà*

Quand l'interprétant initial ne prend pas en compte tous les indices que la part verbale fournit au lecteur, donc qu'il est moins avancé, sa focalisation induit celle de l'interprétant de l'iconique. Chez L17 (9 ans), l'interprétant construit pour la part verbale du dessin "Regarde les deux chauds sets..." neutralise le calembour orthographique du fait d'une posture orthonormative.

<sup>203</sup> Voir aussi 20L53 (13 ans) à 30L53 "Mi[kro]climat", 10L34 (11 ans) à 12L34 "Lacoste" et 102L14 (10 ans) à 106L14 "Délisse"

124 L17 [...] *§ regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire les deux chauds sets / c'est le mot chaussettes*

125 EQ *oui explique moi*

126 L17 *parce que le mot chaussettes il a pas de D après a u parce qu'ils ont voulu faire une publicité ils ont mis le d il y a une faute d'orthographe mais ils ont pas fait exprès et parce qu'ils ont voulu quand on dit chaudière il y a un d pour faire le dière là ils ont mis le d pour faire chaussette*

La part visuelle subit le même traitement et seul l'indice confirmant l'interprétant initial est retenu, en l'occurrence la représentation des chaussettes.

134 L17 // *je sais pas § ah donc c'était bien pour faire une pub mais ils en ont mis chaud avec un s avec un d s parce qu'il a pris les deux chaussettes de son adversaire et en les prenant ils ont écrit chaussettes avec le d*

C'est bien une confirmation de l'hypothèse initiale que L17 (9 ans) construit. Donc, l'iconique focalise, mais cette focalisation est induite, ici, par la part verbale. Dans ce cas, la part visuelle intervient *a posteriori* pour asseoir l'hypothèse interprétative initiale. Le dernier exemple montre en outre que le lecteur conserve son autonomie interprétative en appuyant son interprétation sur une part seulement de l'icône.

Faut-il voir ici encore une marque d'insécurité que le lecteur tente de réduire en justifiant ses choix avec les moyens qui lui sont fournis ? Cela est probable, d'autant que la verbalisation de L17 débute par un jugement d'acceptabilité qui porte sur la graphie. L'insécurité est alors provoquée par la variation orthographique supposée et l'icône, qui n'entre pas dans le champ de la norme, rassure.

### Réduction des possibles interprétatifs

Les lecteurs n'ont cependant pas tous besoin d'être rassurés. Quand le lecteur se place dans une posture de recherche sémantique, l'interprétant élaboré avec la part verbale contient plusieurs possibilités interprétatives.

La part verbale permet à L13 (9 ans) d'échafauder plusieurs hypothèses dont aucune ne semble prédominer.

154 L13 *Oui § microclimat c'est pour des micros ordinateurs ou des micros pour présenter // et on peut aussi vendre des climatisations*

La recherche d'une interprétation jugée correcte par le lecteur voit son aboutissement dans l'analyse de la part visuelle.

162 L13 *C'est mi mi ça veut dire le beau temps ou alors on fait mi on est cool kro on boit la bière et puis après non ça dépend du climat quand on boit*

Parmi les trois pistes ouvertes à l'origine, L13 (9 ans) choisit finalement celle du climat. L'analyse de la graphie qu'il opère (156L13) ne lui permet pas non plus de trancher. C'est lors de la découverte de l'image qu'il parvient à sélectionner l'interprétation qu'il juge la plus pertinente, en l'occurrence le paradigme du climat.

L'ouverture des différentes voies interprétatives n'est pas toujours explicite. Parfois, elle se présente sous la forme d'un nom générique. Chez L27 (10 ans) le *tout* de «Qui loue tout», est paraphrasé en *des objets*. Cette procédure de rappel paraphrastique est sans risque pour le lecteur et lui permet d'afficher une compréhension minimale qui évite la déviance toujours possible.

5 Eq *qui loue tout ça te dit rien*

6 L27 *ben louer louer des objets*

La demande de précision de l'enquêteur entraîne une exploration des pictogrammes contenus dans l'écrit qui permet à L27 de spécifier la nature des objets.

7 Eq *quels genres d'objets*

8 L27 *informatique euh / livres bicyclette ustensile /*

L'interprétation évolue donc d'un sens conventionnel à un sens situationnel. La fonction référentielle des pictogrammes est activée et oriente l'interprétation. Une variation dans la pictographie entraînerait une modification interprétative.



La réduction des possibles interprétatifs s'apparente à une réorientation et fonctionne donc dans deux cas : le lecteur ne sachant quelle piste suivre est orienté par la part visuelle est le premier ; le second voit le lecteur confronté à tant de pistes possibles ouvertes par un lexème générique, et placé dans l'incapacité de choisir. Dans les deux cas, le contenu sémantique de l'énoncé est si ouvert que le lecteur a besoin d'aide pour résoudre l'énigme qui lui est posée et c'est la part iconique de l'écrit qui la lui apporte.

### Anticipation de l'iconique par le verbal

Certains lecteurs, face à certains écrits n'ont pas besoin de l'aide du visuel pour résoudre le problème interprétatif. Ils anticipent même sur la visualisation de l'écrit. L'anticipation porte sur les potentialités de la part verbale à suggérer le reste de l'écrit. De manière générale, le lecteur ne cesse d'actualiser la structure sémantique du texte construit au moyen des propositions nouvelles que lui fait l'écrit. L'actualisation est précédée d'une prospective qui fait envisager au lecteur les possibles développements du texte. La nature de l'écrit lu influe sur l'anticipation car le type de schéma prospectif sélectionné est dépendant du type de discours produit dans l'écrit<sup>204</sup>. Réduit à la part verbale, l'écrit oriente donc l'anticipation et la nature de l'énoncé que présente la variante verbale n'est pas neutre non plus.

Dans le corpus, l'anticipation est particulièrement provoquée par deux écrits : "Regarde les deux chauds sets..." et "Je boirais bien...". Les parts verbales de ces écrits sont des paroles de discours direct comme en témoignent les formes déictiques *je* et *Regarde*. Elles sont le moteur de la reconstitution de la situation conduisant à l'énonciation de ces paroles. L'anticipation fonctionne aussi sur des écrits publicitaires quand le lecteur a déjà connaissance de la marque (CF. L39 "Mi[kro]climat") ou encore quand l'objet désigné est proche d'un stéréotype.

Ainsi, L3 (39 ans), à la lecture de «Mon abri cotier», décrit une typique maison de vacances de bord de mer.

174 L3 [...] *§ ah ah ah Mon Abri Cotier et bah ça me ferait bien penser au joli titre d'une maison j'ai envie de mer en ce moment ça fait des années que j'ai pas vu la mer et mon parrain avait une maison au bord de la mer dans le Cotentin et j'aimerais bien que ma maison s'appelle comme ça c'est c'est bien je vois pas le côté arbre fruitier non non non c'est vraiment le nom que je donnerais bien à une maison au bord de la mer battue par les vents euh avec un petit portail en bois peint*

175 Eq *quelle couleur le portail*

176 L3 *bleu bleu ciel § /c'est fou// [...]*

Il est le premier surpris de la précision de sa description tant celle-ci correspond au modèle présenté sur la photographie. La lecture de la part verbale provoque une évocation du référent. L'écrit "Mon Abri Cotier" est fort suggestif car de nombreux lecteurs ont décrit des endroits plus ou moins paradisiaques. Il montre ainsi que l'anticipation est liée à l'activité de lecture et pas seulement à la nature de l'écrit. C'est donc une marque de la compétence du lecteur que de pouvoir observer, ou pas, cette faculté à anticiper sur la part visuelle.

L16 (23 ans) donne un autre exemple d'anticipation. Le contexte est reconstitué et le lecteur anticipe sur ce que montre le dessin sans l'avoir vu. La mise en situation de l'énoncé conduit le lecteur à la décrire (*c'est des gens qui*) et donc à nommer les éléments constitutifs de l'icône. Celle-ci, strictement référentielle, est donc potentiellement présente dans l'interprétation.

136 L16 *§ regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire ah oui là on peut ça peut se lire enfin regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire en fait donc c'est des gens qui surement jouent au tennis maintenant si quelqu'un m'écoute il est pas forcé de comprendre que je parle de tennis il peut penser que j'ai pris les chaussettes dans les chaussures*

<sup>204</sup> La perspective interprétative n'est pas la même selon que l'écrit présente un récit, une argumentation ...

L'horizon d'attente du lecteur prévoit ce qui va apparaître. Dès lors, la forme que prend le nouvel élément importe peu. Qu'il s'agisse d'une image ou d'un nouvel énoncé verbal, le lecteur est prêt à le lire et en connaît déjà le contenu sémantique.

L'anticipation est parfois partielle. Elle reconstruit par avance la situation mais un élément est déviant par rapport à l'original. Chez L17 (9 ans), le dessin de "Je boirais bien..." est anticipé, mais le *boa* est remplacé par *un homme*.

103 EQ de la publicité à quoi

104 L17 je sais pas par exemple ils auraient fait sur un panneau affichage ils auraient mis cette phrase plus un dessin qui montrerait qu'il y a un homme qui dirait ça quoi avec une coupe de champagne

105 EQ pourquoi ils l'auraient pas écrit o i alors

106 L17 parce qu'ils ont entendu le mot boire on entendait le mot bo et a ils ont pensé ça donc ça fait boirais et le a i s il va pas c'est e r [...]

L'interprétation de cet écrit est valide mais ne prend pas en compte la FRO qui se trouve explicitée lors de la découverte de la part visuelle.

106L17[...] \$ ah oui le serpent c'est un boa \$

Cependant, la faculté à anticiper ne mène pas nécessairement à une meilleure compréhension des intentions du scripteur. L1 (39 ans) analyse la part verbale de "Regarde les deux chauds sets..." et la FRO qu'elle contient.

146 L1 regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire alors c'est un joueur de tennis

147 Eq pourquoi

148 L1 ce que je vois c'est le coup du chaud qui me ces deux chauds sets

149 Eq pourquoi c'est un joueur de tennis

150 L1 les deux chaussettes c'est les pieds

151 Eq ouais

152 L1 sets me plais plus donc euh bon en plus que j'ai pris à mon adversaire les deux chauds température sets tennis chauds sets je vois pas du tout [...]

Les deux voies interprétatives sont envisagées (*tennis* et *chaussettes*). L'image confirme l'interprétation tennistique (156L1) que le lecteur préfère (146L1) mais la dimension ludique de la FRO n'est pas perçue.

152 L1 [...] \$ et pourquoi il dit pas chaussettes normalement ça va pas

153 Eq je sais pas qu'est ce que tu en penses

154 L1 mais il parlait de tennis

155 Eq non c'est toi qui parlait de tennis

156 L1 et c'est quoi ce qu'il a dans les mains

157 Eq d'accord oui

158 L1 ce que je vois c'est pourquoi il y a piqué ses chauds sets là mais pourquoi il dit chauds sets comme ça suis je vraiment belu

La variante orthographique utilisée dans la part verbale impose la voie interprétative tennistique et induit le rejet de la voie *chaussettes*. Le rejet de la part visuelle qui renvoie à une potentielle variation orthographique<sup>205</sup> est opéré implicitement et est en cohérence avec la posture orthonormative que manifeste L1 (39 ans) par ailleurs. L'anticipation a donc correctement fonctionné compte tenu de la réserve permanente du lecteur vis-à-vis de la variation orthographique.

Dès lors qu'il y a anticipation, la part visuelle découverte par le lecteur est l'agent de la confirmation de la pertinence de l'interprétation. Les anticipations effectuées par les lecteurs impliquent une grande sécurité linguistique quand ceux-ci ont à lire des écrits complets en situation car, la seule part verbale est susceptible de leur procurer un accès à l'intégralité du sens. Inversement le lecteur qui, par nécessité, doit utiliser la part visuelle pour conforter, voire entamer, le processus de compréhension se trouve en situation instable. Il est alors probable qu'une forme d'insécurité s'installe. Par ailleurs, la part visuelle ne parvient pas

<sup>205</sup> Qui consisterait à écrire [loset] «chaussettes».

toujours à confirmer l'anticipation faite. En cas de conflit d'acceptabilité orthographique, le lecteur peut avoir recours aux images pour trancher ce conflit. Or, si ce schéma fonctionne avec des FRO variantes (cf. L17 ci-dessus), la résolution du problème pour des jeux de mots normés est plus problématique, notamment parce qu'intervient alors la posture prise par le lecteur. Il semble qu'humour et posture orthonormative ne fassent pas bon ménage et que la dimension ludique soit masquée par les problèmes normatifs (cf. L1 ci-dessus).

### En conclusion

La focalisation du sens par les éléments iconiques des écrits fonctionne selon plusieurs variantes. Elle permet de construire un premier interprétant, de le consolider ou de le modifier. Si chaque modalité s'applique plus particulièrement à des écrits précis, l'ensemble des modalités permet de balayer largement le corpus d'écrits. La focalisation référentielle est une fonction centrale des icônes dans les écrits utilisés comme supports de lecture. Apparaissant chronologiquement après la part verbale, les images, icônes intégrées ou photographies révélant le contexte situationnel, donnent au lecteur des ressources sémantiques qui facilitent la compréhension des FRO. Il est remarquable de constater que les problèmes interprétatifs des FRO sont comme projetés sur l'image. Cela est particulièrement vrai en cas de rejet normatif de la graphie ou de l'acception qui ne correspond pas à la graphie. L'icône est alors interprétée à l'aune de ce rejet et partiellement ignorée, seuls les éléments jugés pertinents pour étayer le rejet de la graphie étant retenus. Enfin, la focalisation du sens révèle un certain degré de compétence. En effet, pour qu'il y ait focalisation, encore faut-il que le préalable d'un sens ait été posé. Cela dénote que le problème interprétatif de la FRO est, au moins partiellement résolu, et donc que le lecteur a la capacité à le faire.

### Influence des éléments plastiques

Les éléments iconiques des écrits sont susceptibles de faire progresser l'interprétation. En est-il de même pour les éléments plastiques ? Parmi ceux-ci, trois types d'indices sont essentiellement cités. Le plus fréquent est le style graphique, mais la topographie de l'écrit et la couleur sont parfois utilisés.

#### Couleurs identitaires

Si la couleur est évoquée fréquemment, elle est en général plutôt un indice annexe qui n'apporte que peu de sens. Lors de la lecture de "Karfour" L39 (15 ans) justifie son interprétation (voir plus haut) par l'identité de couleurs du logo variant avec l'original. De même, L38 (14 ans) identifie une marque, certes au moyen du logo (10L38), mais aussi avec la couleur. Celle-ci joue aussi un rôle identificatoire mais intervient en confirmation du logo dans la verbalisation.

*10 L38 c'est le casino on reconnaît avec le petit bonhomme là*

*11 EQ qui veut dire quoi*

*12 L38 c'est quelque chose de géant je sais pas on reconnaît avec la couleur*

La couleur n'est pas un argument très utilisé pour justifier ou construire les interprétations. Cela est vraisemblablement dû à son intégration dans des éléments iconiques mais aussi à l'arbitraire qui règne dans le choix des couleurs. Si la couleur est une marque identitaire forte, elle est aussi fréquemment arbitraire. Le bleu de «Délisse», le rouge de «prisunic» ... n'ont pas d'autre signification que d'assurer une harmonie chromatique ou une simple accroche visuelle pour bien des enseignes. Dans les écrits lus au cours de l'enquête, la couleur a essentiellement des fonctions identitaires. Elle fonctionne donc comme une icône de l'environnement chromatique créé par les commerces ou les marques. Mais le choix même de la couleur étant généralement arbitraire, le fonctionnement sémiotique relève du signal<sup>206</sup>.

<sup>206</sup> «Fait qui a été produit artificiellement pour servir d'indices» (Prieto, 1968, cité par Baylon et ali., 1990).

Ceci explique la rareté des références à la couleur pour justifier les interprétations. D'autres choix opérés dans le tri des écrits auraient conduit à des réactions différentes. La couleur ne semble donc pas élément central du style graphique des écrits.

### Le style de police, un masque pour l'orthographe

Le style graphique est un élément plastique fréquemment utilisé pour répondre aux demandes sur l'écriture. Le contraste avec le style graphique manuscrit est un des moteurs de l'utilisation de ce type d'indice. En effet, les pratiques ordinaires, mais aussi la norme calligraphique scolaire, sont des jauges actives de la qualité du style graphique. Son utilisation dans l'évaluation de l'écrit, de son référent ou encore dans l'identification de la nature pragmatique d'un énoncé est assez répandu dans les verbalisations.

Le guide d'entretien prévoyant de ne pas questionner explicitement les lecteurs sur l'orthographe, l'enquêteur tente d'amener les entretiens vers les aspects graphiques des écrits, en demandant une évaluation *de la façon dont c'est écrit*. La polysémie du verbe écrire laisse donc libre le lecteur de choisir entre les aspects orthographiques ou les aspects plastiques des mots. Pour des raisons qui n'apparaissent pas dans les verbalisations, certains lecteurs optent pour l'analyse plastique de l'écriture plutôt que pour l'analyse graphémique<sup>207</sup>.

L46 (10 ans), par exemple, malgré l'insistance de l'enquêteur, refuse de sortir de la description plastique.

47 Eq *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*

48 L46 *que c'est en script*

49 Eq *tout à fait oui mais dans le choix des lettres*

50 L46 *c'est par ordinateur*

51 Eq *oui aussi mais quand je tape sur mon ordinateur sur le clavier il faut que je choisisse les lettres*

52 L46 *oui*

53 Eq *la personne qui a écrit ce mot elle a choisi des lettres qu'est ce que tu penses de son choix de lettres*

54 L46 *qu'il est bien*

55 Eq *explique moi*

56 L46 *que c'est pas trop petit pour y voir que c'est assez gros pour pas que ça prenne toute la feuille*

Écrire est assimilé à l'acte matériel et non à la création textuelle. Cependant le lecteur prend en compte l'éventuel souci du scripteur de ménager la lisibilité et de gérer l'espace graphique. De fait, sur ses aspects matériels, la variante verbale est analysée comme un écrit. Le lecteur ne différencie pas le statut des diverses variantes et sa prise en compte des seuls aspects plastiques de l'écriture indique une saisie synthétique de l'écrit conforme à l'absence d'interprétation de la FRO qui imposerait une démarche plus analytique. L'approche synthétique apparaît aussi à la lecture de l'écrit "Géant".

7 Eq *\$ si tu le vois écrit comme ça*

8 L46 *je vois que c'est un magasin*

9 Eq *à quoi tu vois ça*

10 L46 *parce que c'est une publicité et qu'il est marqué en grand*

Le critère de taille est utilisé conjointement à l'identification du genre de l'écrit (*publicité*). Pareillement chez L34 (11 ans), la FRO «Délisse» est contournée au profit des marques plastiques intégrées au mot.

19 Eq *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit délisse*

20 L34 *c'est écrit d'une façon que ça attire l'œil donc les gens ils doivent regarder*

21 Eq *qu'est ce qui attire l'œil*

22 L34 *le mot délisse et le bleu qui est autour*

23 Eq *mais dans le mot qu'est ce qui attire l'œil*

24 L34 *comme c'est souligné et puis c'est écrit d'une façon*

25 Eq *la forme des lettres*

<sup>207</sup> La non perception de la variation, où l'insécurité qu'elle est susceptible de provoquer, associée au questionnement ouvert de l'enquêteur suffit à expliquer ce choix.

*26 L34 oui mais c'est surtout que on a pas l'habitude d'écrire comme ça là c'est écrit en italique et là c'est écrit*

L'analyse de L34 tente d'explicitier une visée pragmatique (20L34). Chez d'autres lecteurs ce niveau d'analyse n'est pas atteint. Ainsi en est-il chez L45 (10 ans), où l'interprétation se borne à un simple rappel de la couleur.

*39 Eq et qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit délisse*

*40 L45 en bleu*

Deux niveaux d'interprétations sont donc opérants. L'un est un simple rappel des marques plastiques sans que celles-ci entraînent une nouvelle construction de sens. L'autre est une saisie des marques plastiques dans leur fonction indexicale. Si dans les deux cas l'orthographe est contournée, la fonction indexicale est aussi activée quand il n'y a pas variation orthographique (L34 "Géant"). L'interprétation des indices orthographiques est minimisée d'une part par la non-perception de la variation mais aussi à cause de deux fonctions plus directement essentielles à la réussite de la communication. D'un côté, le fonctionnement phonographique de l'énoncé permet l'accès au sens conventionnel, de l'autre les aspects plastiques ouvrent l'accès à la situation. L'analyse de la FRO n'est plus utile au lecteur pour construire une interprétation qu'il juge pertinente et complète. En effet, la FRO contient tout à la fois un sens conventionnel et une actualisation situationnelle et rien n'interdit au lecteur de valider l'une ou l'autre solution. Par ailleurs, les lecteurs utilisent une démarche descendante depuis une structure visuelle globale permettant l'identification du type d'écrit vers des indices fins que constituent les signifiants plastiques, l'identification étant vraisemblablement réalisée au moyen d'un ensemble d'indices visuels qui sont les traits distinctifs du type d'écrit.

### Le style graphique, identificateur pragmatique

Ainsi, les marques plastiques inscrites dans l'écriture masquent la variation parce qu'elles sont des vecteurs d'identification pragmatique. Elles permettent, de manière économique, de faire progresser l'interprétation d'un sens conventionnel vers un sens situationnel. L'identification indexicale de la marque est très fréquente dans la lecture de "Délisse", car la variante orthographique présente un aspect graphique acceptable. La faible variation, le choix de la graphie fréquente SS dans la transcription du phonème [s], font de la FRO une variation qui passe pratiquement inaperçue. La marque est donc identifiée non pas sur le sens du mot, où par la connaissance que le lecteur en a, mais sur ces seuls signes plastiques qui constituent son habillage graphique.

L'exemple de L46 (10 ans) illustre l'identification indexicale.

*62 L46 là c'est plus petit c'est pour mieux montrer la marque ici*

*63 Eq qu'est ce qui montre mieux la marque*

*64 L46 c'est que c'est dans le petit carré bleu il y a des traits ça montre la marque*

Celui de L8 (7 ans) montre en outre que le jugement de la graphie se déroule totalement sur le paradigme graphétique<sup>208</sup> et plastique.

*54 Eq et qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit délisse*

*55 L8 un peu penché*

*56 Eq et quelles lettres ont été utilisées*

*57 L8 d*

*58 Eq est ce que c'est les bonnes lettres*

*59 L8 / oui oui*

*60 Eq ça te dérange pas que ce soit écrit comme ça*

*61 L8 non si c'est sur du papier non mais si c'est sur mon cahier d'écriture oui*

*62 Eq ah bon pourquoi*

*63 L8 parce que si la maitresse elle nous demandait de pas écrire ça et puis qu'il y a quelqu'un qui l'a écrit sur mon cahier ça ça me ferait pas plaisir surtout en écriture penchée*

<sup>208</sup> Forme des lettres.

De même que des lecteurs jugent la variation orthographique acceptable dans les enseignes et autres écrits commerciaux, L8, de manière implicite, tolère une variation plastique de l'écriture. Mais, contrairement à l'orthographe, ce jugement n'empêche nullement l'interprétation de progresser. Ici, la posture normative ne freine pas la progression. Le jugement porté montre, en outre, le décalage qui existe entre l'habitus scriptural des élèves et leur habitus lectural. Les pratiques habituelles des classes favorisent l'écriture manuscrite tandis que la lecture favorise l'écriture typographique et l'évaluation réalisée par L8 reflète ce décalage que l'irruption du traitement de texte informatique dans les classes n'a pas encore réduit<sup>209</sup>.

### Le style graphique et le référent

Le jugement porté sur la plastique de la graphie se déporte parfois sur le référent. Les qualités du référent sont inférées du style graphique de l'écrit. Le style d'écriture et la topographie de l'écrit (ici la variante verbale de "Kiabi") sont des icônes de la qualité du service rendu par le commerce. L1 (39 ans) qui stigmatise la qualité du service du commerce *K par K* à cause de l'orthographe de son nom, reprend ce thème en l'appliquant aux aspects plastiques de la variante verbale.

16 L1 ["Kiabi"] *Maintenant c'est pas évident quoi / surtout que c'est pas écrit trop gros quand même quoi je pense pas vu les dimensions de la feuille*

17 Eq *Ouais*

18 L1 *Écrit plus gros dans le milieu peut être qu'on se dirait tiens il y a quelque chose d'intéressant derrière*

19 Eq *Ouais*

20 L1 *Mais là petit comme ça on se dit tiens ça doit pas être terrible quand même*

L'un des faits pertinents de cette verbalisation est que le lecteur n'a pas perçu, du moins en début d'entretien, la différence entre les variantes d'un même écrit. Il considère la variante verbale comme un écrit réel, et ses caractéristiques sont analysées, non pour la valeur orthographique comme l'envisageait le protocole, mais pour ses valeurs propres. La neutralisation plastique (police noire, de style neutre, caractères d'imprimerie) n'opère pas, tendant ainsi à prouver que la mise en forme plastique n'est jamais neutre et à confirmer qu'elle éclipse effectivement les aspects orthographiques chez certains lecteurs.

Le même phénomène survient chez L13 (9 ans). La variante verbale de "Kiloutou" présente l'énoncé en une police de caractères qui est de taille importante comparée à l'espace graphique d'une feuille de format standard<sup>210</sup>. La réaction est de même nature que chez L1 (39 ans), sans évaluation toutefois.

69 Eq *D'accord qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit ce nom de magasin*

70 L13 *En gros caractères pour qu'on le voit de loin mais un panneau qui dépasse du bâtiment comme ça quand on roule en voiture on peut le voir*

L'interprétation est référentielle mais ne porte pas sur le référent du mot lu. Seule la taille de caractère est référentielle et renvoie de manière iconique à l'enseigne.

La hiérarchisation interne des écrits par la taille de caractère apparaît précocement acquis mais utilisé parfois de manière surprenante. Cependant, la taille de caractère est une caractéristique des enseignes commerciales. «Écrit très gros» signifie donc enseigne. La taille de police est traitée comme un embrayeur pragmatique. Il fonctionne aussi lors de la lecture d'écrits complets comme "Géant" où la hiérarchisation par la taille de caractère est volontaire, comme le montre L33 (12 ans) :

7 EQ *comment tu sais que c'est une pub pour la magasin géant*

8 L33 *parce que c'est marqué en gros*

<sup>209</sup> Il n'est d'ailleurs pas évident que cette réduction soit productive sur le plan cognitif dans la phase des apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture.

<sup>210</sup> Format A4 : 21 mm par 29,7 mm. La taille des caractères est environ quatre fois plus grande que le corps de texte ordinaire.

Les aspects plastiques de l'écriture s'interprètent donc parfois comme des icônes. L'interprétation iconique de la taille de caractère des enseignes est liée à la proportionnalité de l'enseigne et du magasin, mais aussi à la recherche d'une lisibilité maximale de la part du commerce. Cette interprétation est pertinente. En revanche, qu'un lecteur (L1) applique aux aspects typographiques et topographiques d'un écrit un système de valeurs plus généralement réservé à l'orthographe<sup>211</sup>, montre la confusion dans laquelle se trouvent les divers niveaux de structuration de l'écriture chez certains lecteurs. La posture normative adoptée par ailleurs par L1 (39 ans), mise en évidence avec l'interprétation des graphies variantes, déborde donc sur les autres aspects de l'écriture. Un tel débordement tend alors à construire une idéologie normative sur l'écrit en général et montrerait une acculturation à l'écrit constituée dans une perspective plus répressive que constructive. Rien cependant dans le corpus ne valide cette hypothèse sur l'ensemble d'une population plus large.

## Conclusion

### *Des interprétations concentriques*

Chercher le sens d'un élément dans l'autre est significatif d'une redondance, perçue comme telle dans le syncrétisme graphique. L'écrit, en tant qu'objet spatialement fini, assure la cohérence topographique qui entraîne la recherche de cohérence sémantique par le lecteur, donc la découverte de la nécessaire répétition anaphorique. L'anaphore est un «outil coordinatif de remplacement qui laisse subsister et même souligne la juxtaposition» (Dupriez, 1984). Le visuel est anaphorique de la part verbale. Mais la réciproque est vraie aussi. Les lecteurs jouent parfois du remplacement et d'autres fois de la juxtaposition. C'est alors le parcours de lecture suivi par le lecteur qui détermine le rapport anaphorique entre les éléments. Si l'écrit incite, par sa structure topographique, à suivre un parcours déterminé, le lecteur reste néanmoins maître de son choix.

Le nom titre de l'écrit apparaît être une entrée privilégiée. La suite du parcours subit les fluctuations que lui impose chaque lecteur. Cette fluctuation est conditionnée à la recherche de l'information nécessaire à la construction d'un nouvel interprétant. Le lien syntagmatique que construit le lecteur dépend, en premier lieu, de l'interprétant initial, et donc des connaissances encyclopédiques acquises par le lecteur. Les procédures interprétatives que développent les lecteurs s'appuient sur une information initiale et font progresser la connaissance de celui-ci. Une FRO, un énoncé, au sens par trop hermétique, nécessitent de la part du lecteur la construction d'un premier interprétant qui relève de l'identification. En deçà de l'identification se situe le rappel simple et la lecture muette. Les procédures interprétatives qui mènent le lecteur vers des interprétants explicatifs ou inférentiels, s'appuient assurément sur des interprétants initiaux de nature identificatoire. Le syncrétisme graphique de l'écrit propose une redondance sémantique. Elle est exploitée par le lecteur à des degrés divers de l'arborescence interprétative générée par l'écrit<sup>212</sup>. Les verbalisations des lecteurs montrent que le raisonnement du lecteur verbalisant un interprétant fait progresser l'interprétation dans l'arborescence.

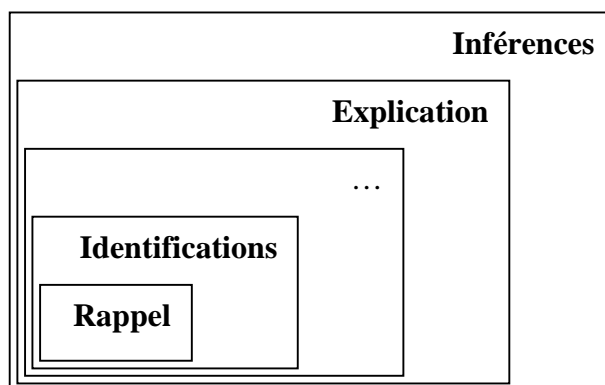
Si l'on tente de formaliser la progression de l'interprétation et donc, de manière sous jacente, l'amélioration de la compréhension de l'écrit, on est amené à placer les procédures les plus simples au centre d'une structure concentrique. Le centre de cette structure constitue la première marche sur laquelle s'appuiera la seconde. Or certains lecteurs parmi les plus performants laissent dans l'implicite les premières étapes de la construction sémiotique, voire

<sup>211</sup> Evaluation du scripteur par les graphies qu'il produit.

<sup>212</sup> En supposant que tout écrit est susceptible de générer une encyclopédie dont la structure interne prend la forme d'un arbre logique (notion discutée par Eco, 1993)

même n'en ont plus conscience. Leur performance paraît d'autant plus efficace qu'ils démarrent leurs interprétations à un niveau élevé de l'arborescence sémantique. Le centre de la structure est occupé par le rappel du signifiant lu. Le niveau immédiatement supérieur contient les identifications qui sont généralement une reformulation ou une classification du référent ou du signe. On note aisément quatre niveaux principaux déjà définis au Chapitre 2 mais qui peuvent être subdivisés plus finement, ou acceptent d'autres niveaux intermédiaires :

**Figure 21 : Concentricité des interprétations**



La concentricité des procédures apparaît de diverses manières. Les exemples ci-dessous en présentent deux. La première rend compte des stratégies linéaires, la seconde des stratégies spirales.

Les interprétations successives sont juxtaposées dans l'entretien. Les relances de l'enquêteur suscitent alors l'évolution sans pour autant la guider. On assiste à une progression linéaire de l'interprétation conforme au parcours de lecture. Le contenu sémantique de l'interprétation s'affine alors au rythme de la progression.

**Tableau 34 : Progression interprétative de L19 (9 ans) sur "Qui loue tout"**

Rappel de la part verbale	<i>42 L19 oui / / / c'est quoi qui loue toute</i>
Rappels de la part verbale et de la part iconique	<i>44 L19 qui loue tout je vois un ordinateur un papier cadeau une pipe un livre un vélo une fourchette et un couteau</i>
Identifications	<i>46 L19 c'est pas un magasin c'est peut être bien l'informatique</i>

La forme de l'interprétation prend parfois directement en compte la concentricité. Dans l'exemple ci-dessous, les verbalisations de rappel (soulignées) sont incluses dans une subordonnée causale. En exprimant des liens de subordination, le lecteur structure le contenu sémantique qu'il attribue à l'écrit. L'enquêteur faisant écho à l'explication, l'interprétation évolue vers une inférence en intégrant l'explication initiale. Son intégration dans le second interprétant marque un retour du lecteur sur sa position initiale qui lui permet d'assurer la progression de son propos. Dans cette mesure, la stratégie peut être qualifiée de spiralaire.



**Tableau 35 : Progression interprétative de L19 (9 ans) sur "Ki habits"**

Explication incluant des rappels de la part verbale et de la part iconique	<i>26 L19 alors là il y a des habits parce que <u>il y a ki habits il y a un monsieur et trois dames</u></i>
Echo	<i>27 Eq pourquoi ils sont ici ce monsieur et ces trois dames</i>
Inférence basée sur l'explication initiale	<i>28 L19 pour faire montrer les habits / / / parce que ki habits dedans il y a des habits alors ils les ont pris ils les ont mis</i>

Une objection peut être faite à cette formalisation car la progressivité des interprétations est mise en évidence avec un protocole qui organise la progressivité de l'apport d'information au lecteur. Or cette progressivité se manifeste aussi pour les écrits présentés dans une version complète, à savoir les variantes orthographiques (ce qui est le cas des exemples ci-dessus). D'autre part, cette progressivité interprétative apparaît aussi dans l'interprétation des graphèmes comme le montrera le chapitre suivant. Enfin, et dans un autre type de verbalisations, Guernier (1998) montre que la construction de discours s'appuie sur des stéréotypes pour développer, ensuite, des thèmes plus personnels dans une progression «spiralaire». Ainsi, les phénomènes observés ici tendent à suivre des procédures identiques mais dans des développements plus modestes, du sens conventionnel des énoncés vers un sens situationnel.

### ***Compétence interprétative et compétence orthographique***

Que la progressivité de la construction du sens soit un phénomène susceptible d'être une constante cognitive n'éluide cependant pas la problématique interprétation des FRO. En effet, l'interprétation d'un mot ou d'un énoncé par le contexte visuel peut rendre compte de la stagnation de la compétence orthographique. Si le lecteur utilise des stratégies de contournement du problème orthographique, la compétence n'est pas entraînée car résoudre les problèmes sémiographiques afférents à l'orthographe par le contexte visuel et non par l'analyse de la graphie, ne développe pas la compétence orthographique. La posture orthonormative, qui tend à rejeter dans l'arbitraire prescriptif<sup>213</sup> les graphèmes et les graphies dont le fonctionnement n'est pas solvable, peut s'en trouver renforcée puisque au final la solution vient d'éléments dont le rapport de motivation avec le référent est plus fort. L'analogie de traitement avec les phonogrammes est évidente puisque ceux-ci sont une représentation visuelle d'un son. La posture orthonormative ne serait alors, pour certains lecteurs, que le reflet d'une capacité à n'interpréter que des signes motivés<sup>214</sup> phoniquement ou visuellement. Inversement, des signes arbitraires pourraient alors être interprétés selon un rapport de motivation abusif de ce point de vue. Cela expliquerait les surprenantes prestations de L1 (39 ans), et de manière plus générale le transfert référentiel opéré des graphies sur le scripteur ou de la FRO publicitaire vers le commerce qui l'a produite<sup>215</sup>. Si la posture orthonormative des lecteurs les moins compétents trouve sa justification dans un rapport au signe entièrement dominé par la motivation, les lecteurs les plus compétents, en revanche, ne se heurtent pas à ce problème. En effet, ils résolvent le problème orthographique,

<sup>213</sup> En référence à la norme prescriptive décrite par Rey (1972)

<sup>214</sup> Un phonogramme est un signe arbitraire. L'hypothèse qu'un rapport de motivation se contruise lors de l'apprentissage du déchiffrement est envisageable dans la mesure où la perception visuelle des lettres est systématiquement associée à l'émission d'un son. La motivation est alors perceptive, et non analogique, et le syncrétisme visuo-auditif installe un rapport très étroit entre le phonème et le graphème.

<sup>215</sup> Certes, l'orthographe jouit d'un prestige certain qui rejaillit sur son utilisateur compétent, et l'évaluation du scripteur à l'aune de ses graphies est amplement expliquée par cette représentation dominante.

et la part visuelle est donc, pour eux, un complément d'information et non une ressource interprétative primordiale. Dans ce cas, l'éventuel rejet normatif de la variation par un lecteur compétent s'apparente à une attitude doctrinaire et non à une posture orthonormative inconsciente.

Empêcher l'adoption systématique de la posture orthonormative chez les lecteurs est un enjeu didactique important. Premièrement, cette attitude pérennise les représentations dominantes de l'orthographe qui la place en sur-norme linguistique. Le sentiment d'un code absolument arbitraire s'en trouve fortement ancré chez le lecteur qui reproduit le discours dominant bien qu'il en soit la victime puisque sa compétence en pâtit. Deuxièmement, cette posture nuit à la construction d'une représentation systémique de l'orthographe et le contraint à chercher hors de l'énoncé des solutions interprétatives qui s'y trouvent pourtant inscrites. Que le lecteur en difficulté utilise le visuel est une ressource interprétative intéressante du point de vue pédagogique mais le retour interprétatif sur la part verbale est néanmoins indispensable. Le décodage iconique ou plastique d'un élément verbal ne pose de problème qu'à partir de l'instant où cette stratégie supplante l'analyse du matériau orthographique. Quand l'orthographe porte un sens situationnel spécifique rien n'en interdit le décodage visuel, à condition que soit structurée la dimension sémio-orthographique afférente, en aval du décodage. Le repérage conjoint chez un jeune lecteur de stratégies contextuelles dominantes et d'une posture orthonormative devrait donc alerter l'enseignant sur le risque d'une dérive possible de l'apprentissage de l'orthographe vers la constitution d'une idéologie déconnectée des faits de langue et de la réalité positive.

## Chapitre 7 - Comment le sens vient aux lettres



Le système orthographique français inclut une variation interne : le système est mixte. Une minorité de graphèmes ont une fonction directement sémiographique. L'apprentissage de la fonction phonographique intervient entre deux phases logographiques. La première phase logographique suppose que la graphie, prise comme une entité globale, adresse directement un sens au lecteur. L'exploitation des éléments plastiques de l'écriture des mots entre dans cette gestion logographique. La seconde phase suppose la construction d'une représentation orthographique des lexèmes de la langue en supplément de la représentation phonémique. Ainsi, la logographie s'applique à des unités lexicales, or une part des graphèmes jouit d'autonomie<sup>216</sup> vis-à-vis du mot qui le contient. Les morphogrammes en sont un bon exemple.

Observer la mise en sens des lettres implique que son absence soit effective à un moment donné de la construction de la compétence. L'âge des lecteurs ne permet pas d'étudier avec une grande précision cet instant pour chacun. Cependant, la compétence de chaque lecteur évoluant à un rythme propre, l'observation est rendue possible synchroniquement grâce au décalage cognitif d'un lecteur à l'autre. Ainsi, des lecteurs plus âgés présentent des stratégies et des niveaux d'interprétation qui relèvent du balbutiement de la compréhension de la valeur sémiographique des graphèmes<sup>217</sup>. La construction d'une « interface morphographique » (Jaffré, 1995) oblige le lecteur à prendre en compte l'autonomie relative des graphèmes par rapport aux mots qui les contiennent.

Le sens peut venir aux lettres par la catégorie du nombre. La lettre S apparaît être le prototype du morphogramme. Sa plurifonctionnalité en fait une cible de choix pour l'étude de l'émergence de la morphographie dans la compétence des lecteurs. Les multiples voies interprétatives que peut ouvrir le graphème S rendent pertinente l'étude des verbalisations qu'il provoque. Ainsi, la mise en lecture des différentes occurrences fonctionnelles du graphème rend compte efficacement des facilités ou des difficultés éprouvées par les lecteurs dans la compréhension des visuogrammes. La première partie de ce chapitre sera exclusivement consacrée à l'étude transversale des interprétations de S.

Cette analyse est complétée par des études de cas. En effet l'émergence de la morphographie ne s'opère pas de manière uniforme. En rendre compte de manière

<sup>216</sup> Autonomie ne signifie pas indépendance totale.

<sup>217</sup> Des graphèmes concernés bien sur.

transversale uniquement effacerait les disparités importantes entre lecteurs. La galerie de portraits que je présente dans la seconde partie du chapitre ne prétend pas être une analyse complète de la genèse de la compétence morphographique. Elle rend simplement compte de la réussite ou de l'échec de certaines stratégies interprétatives appliquées aux graphèmes. En corollaire, ces analyses apportent un éclairage différent aux postures normatives et particulièrement à la genèse des attitudes déjà observées. Les deux principales postures (orthonormatives et modulonormatives) représentent des voies parallèles d'accès à la connaissance orthographique.

## **L'interprétation de la lettre S : un indicateur de diversification**

La création de sens au moyen des lettres prouve la différenciation fonctionnelle des graphèmes dans la représentation construite du système. Cette avancée cognitive marque une étape dans la compétence interprétative. En effet, les lettres sont assimilées à des unités distinctives du fait de leur fonction phonogrammique statistiquement dominante. L'entrée dans la phase orthographique de l'apprentissage de la lecture suppose la prise en compte de la potentielle fonction sémiographique des graphèmes. La position du graphème, son contexte dans le mot, dans la phrase permettent au lecteur un calcul sémiotique dont la conséquence est l'identification distinctive ou significative du graphème.

Aborder le sens des lettres au travers d'une seule d'entre elles permet de rendre compte efficacement des phénomènes observés. L'exposition d'un cas où la lettre S ne porte jamais le sens est utile, à condition que cette absence soit replacée dans le cadre de la prestation globale du lecteur lors de l'enquête Graphèmes.

### ***Les lettres insensées : L48 (11 ans)***

La catégorie du nombre est primo émergente, quand elle émerge. L'entrée sémantique que constitue la catégorie ne doit pas masquer l'absence éventuelle de tout sémantisme. Les interprétations de L48 (11 ans) présente la particularité d'une absence *quasi* généralisée de toute référence d'ordre sémantique. Les thèmes abordés par le lecteur s'organisent selon trois pôles : la graphie, la phonographie et la prescription.

La prescription marque une posture orthonormative omniprésente. La « norme prescriptive » (Rey, 1972) est à l'œuvre. Elle est une construction seconde par rapport au système linguistique qui préexiste et tend à le remplacer dans le discours normatif (Rey, 1972). Cette dimension normative joue ici pleinement son rôle. La normativité remplace effectivement les valeurs sémantiques les plus accessibles, y compris la catégorie du nombre. Ainsi, dans les verbalisations de L48<sup>218</sup> apparaît un florilège d'expressions indiquant l'influence très nette de la norme prescriptive.

*il faut mettre (L48P7, L48P12)*

*il faut toujours mettre (L48P13)*

*c'est obligé de mettre (L48P7)*

*c'est obligé qu'il faut (L48P8, L48P16)*

*toujours il faut mettre (L48P11)*

Cette thématique de la norme s'applique à expliquer la présence de lettres dont le nom est systématiquement cité. L'interprétation est donc essentiellement centrée sur l'aspect graphique de l'écriture. Cette stratégie rappelle l'ignorance dans laquelle certains lecteurs laissent la FRO pour centrer leur attention sur les aspects plastiques de l'écriture ce qui

<sup>218</sup> Dans l'enquête Graphèmes.

aboutit à en évincer le sens. Le lecteur est vraisemblablement capable de se centrer sur les aspects sémantiques mais force est de constater que cette centration ne s'opère pas spontanément et que l'aspect matériel l'emporte ici. Si, dans le cas d'écrits en situation, l'aspect plastique offre parfois un rattrapage à la compréhension, dans le cas d'énoncés ou d'écrits sans contexte autre que linguistique, la part sémiographique de l'orthographe est totalement éludée. Comme pour prouver cette "élusion", les deux tentatives de L48 pour apporter un peu de sens aux graphèmes restent vaines :

*L48P1 nt à la fin ça veut dire qu'il y a /*

*L48P11 [...] ça veut dire que c'est que c'est*

La performance n'est cependant pas purement normative. Dans la représentation du lecteur, la morphosyntaxe et la phonographie occupent la part du système qui n'est pas occupée par la normativité. La morphosyntaxe n'est cependant traitée que sur le mode graphonormatif.

*L48P14 [...] des si tu mets de il y aurait pas un x à la fin si tu mets des il y aura un x à la fin il veut dire qu'à gâteaux il faut un x*

*L48P16 ça nous c'est obligé qu'il faut mettre un s sinon ça faisait nou ça va changer de voix et à avons à nous il faut mettre c'est obligé qu'il faut mettre un s*

Le dernier exemple montre, en outre, le recours à la phonographie pour rendre compte de la fonctionnalité de graphèmes qui ne transcrivent aucun phonème. Si les phonogrammes sont interprétés comme tels, les autres graphèmes se répartissent entre une phonographie abusive (CF. L48P16), et une visuographie<sup>219</sup>. La notion de mutographie<sup>220</sup> n'apparaît à aucun moment. Le champ des fonctionnalités graphémiques se réduit donc à la phonographie et à une visuographie graphonormative. Phonographie et logographie sont à l'œuvre dans la gestion des structures linguistiques et des graphies (Ros-Dupont, 1997). Le mot ne serait analysable que globalement. A défaut, l'analyse graphémique verse dans la phonographie. La posture normative s'explique alors par l'absence de norme objective disponible pour les unités visuographiques. Reste la norme prescriptive.

Ainsi, à un âge (11 ans) où la moitié du temps scolaire imparti à l'apprentissage de l'orthographe est déjà écoulée, ce lecteur n'est pas encore entré dans la phase de sémiotisation de certaines lettres. L'absence du sens référentiel dans l'interprétation n'empêche cependant pas l'intuition d'une morphosyntaxe dépouillée de toute valeur sémantique. Seule la relation entre les unités est marquée, les liens sémantiques ne sont pas verbalisés. Si « l'interprétation des marques du nombre précède leur production et [...] [si] le traitement de la flexion nominale est plus précoce et mieux assuré que celui de la flexion verbale » (Thévenin et Ali., 1999), la performance de L48 (11 ans) montre que l'itération graphique du nombre, au travers de la répétition de la lettre S peut être maîtrisée au moins en réception mais sans la moindre construction de sens. L'absence de sens référentiel justifie alors la posture orthonormative. Le sens de la présence de ces graphèmes est alors d'assurer que règne un ordre prescriptif. La valeur de la norme s'inverse totalement. Ainsi, alors qu'elle est sensée assurer l'intercompréhension entre usagers, la norme est ici construite comme l'instrument d'une autocensure future. On imagine aisément le dilemme permanent du jeune scripteur dont la conscience de l'existence du système visuographique est fort développée mais dont les schèmes explicatifs sont vides de sens et inopérants. Est-il possible de graphier des signes dont le sens référentiel est absent ? La seule charge symbolique que la norme leur attribue ne suffit pas à indiquer au scripteur le lieu de leur écriture. Dès lors que le seul moteur de la compétence orthographique est un conformisme social, la sanction que recueillent les écrits variants est nécessairement négative.

L'évaluation des graphies produites par l'enfant, même si elle est effectuée en terme d'acceptabilité par rapport à la norme objective, est reçue par l'enfant comme un jugement

<sup>219</sup> Graphèmes constituant une information visuelle par opposition à la phonographie.

<sup>220</sup> Graphèmes ne transcrivant ni un phonème ni un morphème.

de sa valeur personnelle et donc lui indique une place dévalorisée dans le champ. En ce sens, le champ de l'orthographe est un marché linguistique<sup>221</sup> où le producteur de variantes peut ressentir une stigmatisation de sa production alors que son interlocuteur n'en a pas l'intention. Reste à déterminer l'origine de cet état de fait. Je fais l'hypothèse, sans pouvoir la confirmer ou l'infirmier, d'un renforcement spiralaire d'une représentation normative qui n'est pas acquise qu'à l'école, mais que les activités métalangagières scolaires tendent à renforcer.

### *Le sens de la lettre S*

L'impasse normative à la construction du sens des graphèmes existe donc, mais est un cas plutôt exceptionnel. De nombreux lecteurs manifestent des positions plus nuancées. La morphosyntaxe apparaît dans ses manifestations graphiques comme un élément saillant que même la posture extrême de L48 ne masque pas. La catégorie du nombre en tant que probable embrayeur de la différenciation morphographique et la lettre S, en tant que principale marque de pluriel, jouent un rôle dans cette émergence.

L'orthographe assure une redondance visuelle à la catégorie du nombre qui induit un signe dont le signifiant est réparti dans le syntagme. L'accord à l'intérieur du syntagme sujet et l'accord avec le verbe sont plus marqués graphiquement que phoniquement. « Le protosigne du pluriel [graphique] est constitué de la lettre S et du concept de pluralité » (Jaffré et David, 1999). La séquence développementale du nombre écrit se déroule, selon Jaffré et David (1999), en deux phases :

- Construction du concept par itération graphique précédant des abstractions relevant de divers marquages graphiques.
- Actualisation du concept par la mise en œuvre des deux faces du protosigne.

La mise en œuvre du protosigne est perturbée par la complexité de la morphosyntaxe et de la non concordance de la pluralité sémantique avec la pluralité grammaticale : notion de pluralité qui s'imisce dans le singulier, accord d'un mot avec une source, nature et proximité de la source. L'approche du groupe LEA (Linguistique de l'écrit et acquisition, UPR 113 du CNRS) sur la représentation du signe suppose que le lecteur est l'émetteur du signe et a donc nécessairement accès à la signification. Dans le protocole utilisé ici, le sens doit être reconstruit. De ce fait le lecteur doit élaborer une stratégie interprétative à partir des seules manifestations graphiques du signe. Aucune différence majeure n'apparaît cependant, et seule une dispersion interprétative semble marquer la différence entre les deux approches.

Le support de lecture de l'enquête comporte cinq phrases où la lettre S doit être analysée. Ses fonctions y sont variées. Cette variété permet d'appréhender les capacités des lecteurs à diversifier l'interprétation d'un unique signifiant graphique.

<sup>221</sup> En référence à Bourdieu (1982), repris par Perrenoud (1988).

P12	Les <u>e</u> nfants <u>s</u> vont à l'école.	Marques du nombre dans le syntagme nominal
P13	Je n'ai pa <u>s</u> le temps.	Mutogrammes indépendants
P14	Tu mange <u>s</u> de <u>s</u> gâteaux.	Marques indépendantes de la personne et du nombre
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	Phonogramme, marque de personne et morphogramme lexical
P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .	Marques du nombre dans le syntagme verbal et un syntagme nominal

Les verbalisations sont analysées transversalement afin de pouvoir ensuite dresser quelques portraits de lecteurs. Les différentes occurrences de la lettre S sont abordées successivement selon la fonctionnalité de la lettre.

### Des S dans le groupe nominal

La lecture de la phrase P12 montre que le signe morphosyntaxique contenu dans le groupe nominal sujet est interprété selon quatre modalités.

Des interprétations progressives du signe où le premier membre n'est pas explicité selon la catégorie adéquate mais où le second est interprété selon cette catégorie, constitue la première d'entre elles.

*L52 (14 ans) P12 on met un s sinon ça ferait le § enfants on met un s parce qu'ils sont plusieurs*

*L19 (9 ans) P12 le enfants vont ça veut rien dire c'est pour ça qu'il y a un s § il y en a plusieurs il y a beaucoup d'enfants qui vont à l'école*

La seconde modalité consiste à repérer les divers éléments du signe et à les interpréter de manière séparée mais cohérente.

*L50 (11 ans) P12 les parce que c'est le pluriel donc on met s et si on mettrait pas le se ça ferait le enfant vont à l'école et enfants aussi c'est le pluriel*

La troisième présente une interprétation où le lien est explicitement verbalisé.

*L32 (11 ans) P12 si on enlève le s on peut dire l'enfant va à l'école si on conjugue et là c'est parce qu'il y en a plusieurs si on met un s là on en met un là*

La quatrième, enfin, consiste en une nomination explicite du signe.

*L42 (10 ans) P2 c'est une marque de pluriel et enfants aussi parce que les enfants ils sont plusieurs*

Concernant la forme des verbalisations, l'analogie entre les autres études et celle-ci est évidente. Ainsi, « le corpus étudié, très pragmatique, ne laisse pas apparaître d'exemples où l'apprenant exprimerait son savoir dans un total métalangage » sans référence à l'énoncé ou au référent (Ros-Dupont, 1997). Une formulation relevant d'une description théorique serait le fait d'un expert spécialiste de la question orthographique. De même, les analyses concernant la mise en place de la morphosyntaxe du nombre n'entrent pas en contradiction avec les observations effectuées ici. Ros-Dupont (1997) indique deux axes selon lesquels la mise en place s'effectue : gestion des marques de surface, découverte du rôle des marques orales (déterminants) qui constitue un signal sémantico-syntaxique, l'explicitation d'un raisonnement plus complet et l'utilisation de la terminologie spécialisée étant des indices de compétence.

La nécessité de passer par l'oral apparaît dans les procédures contrastives.

*L25 (8 ans) P12 le s à les parce qu'on peut pas dire le enfants vont*

La suppression de la marque orale sur le déterminant est incompatible avec le verbe au pluriel. Le raisonnement sur la présence/absence d'une marque orale montre une certaine conscience de la valeur morphosyntaxique de la marque. En ce sens, la gestion des

marques graphiques fait appel à une notion plus profonde. Elles ne sont donc pas considérées indépendamment de cette notion sous-jacente qui possède déjà des marques orales de surface. Le problème réside dans la relation oral-écrit qui n'est pas bijective. La construction du signe morphosyntaxique écrit consiste à identifier un mot qui généralement ne porte pas de marque orale (le nom) comme le principal vecteur de la catégorie. L'identification de la catégorie passe donc par l'identification fonctionnelle des déterminants du nom. Cette interprétation globale du signe morphosyntaxique indique un niveau de structuration spécifique. Les tendances phonographique et logographique signalées par Ros-Dupont (1997) ne prennent pas en compte une analyse plus globalisante. Les procédures contrastives débouchant sur des jugements d'acceptabilité sont fondées sur une saisie globale du sens au niveau de la proposition. La catégorie du nombre inscrite dans le sujet a des conséquences sémantiques sur l'ensemble de la proposition. Le raisonnement contrastif par présence/absence de la marque montre la prise en compte de la morphosyntaxe sans réelle gestion des marques de surface. Le recours à des interprétations logographiques et phonographiques est alors la conséquence d'une centration de l'explication métagraphique sur le graphème et non sur le sens de l'énoncé. Le sens risque alors d'apparaître comme une conséquence du graphème et pas comme la motivation de sa présence.

La centration du lecteur à divers niveaux de structuration se réalise essentiellement selon trois stratégies distinctes :

- Une saisie globale et implicite de la catégorie dans ses aspects phonographiques notamment.
- Une identification autonome, éventuellement en accord avec la catégorie de chacun des divers éléments du marquage graphique du signe.
- L'établissement d'une connexité sémantique entre les éléments du marquage graphique du signe.

Les stratégies évoquées au chapitre précédent se retrouvent dans cette description. Ainsi l'opposition entre des stratégies linéaires et des stratégies spirales est présente ici encore. La saisie globale peut évoluer vers l'un ou l'autre type. L'identification autonome est le reflet d'une stratégie linéaire. Dans ce type de comportement apparaissent notamment des interprétations où le premier membre n'est pas compris selon la catégorie du nombre et où le second, en revanche, l'est.

*L22 (8 ans) P12 les ça veut rien dire § pour enfants c'est quand ils sont plusieurs*

Mais rien ne dément une évolution de l'une ou l'autre stratégie vers une saisie spiralaire. L'énoncé est nécessairement saisi dans sa linéarité. L'interprétation experte du signe morphosyntaxique implique donc une mise en cohérence des éléments recueillis au cours du parcours de lecture. Que ces éléments soient mémorisés ou décodés de nouveau, ils impliquent un retour en arrière dans le plan de l'organisation matérielle de l'écrit, à contresens de la progression linéaire de la lecture.

Ces centrations différentes indiquent des postures différentes vis-à-vis des graphèmes dans la saisie plus ou moins large de leurs influences. On peut alors postuler que la posture orthonormative est le produit d'une saisie réduite au seul graphème dont l'environnement est totalement ignoré. Si les modalités, décrites ci-dessus pour la construction du signe, sont effectives dans un processus génétique du signe, les différentes phases se retrouvent dans les différents groupes d'âge ce qui tend à laisser supposer un figement possible dans une représentation ou tout du moins que le passage à l'étape suivante se fait rapidement ou ne se fait pas. A cet égard, les performances similaires de L52 (14 ans) et de L19 (9 ans) à propos des graphèmes de la phrase P12 « *Les enfants vont à l'école* », sont significatives.

*L19P12 le enfants vont ça veut rien dire c'est pour ça qu'il y a un s il y en a plusieurs § il y a beaucoup d'enfants qui vont à l'école*

*L52P12 On met un s sinon ça ferait le § enfants on met un s parce qu'ils sont plusieurs*



Les difficultés à construire le sens proviendraient alors de stratégies de lecture focalisées sur des décodages locaux qui ne débouchent pas ou peu sur le sens des propositions. Les divers niveaux de structuration de l'écrit<sup>222</sup> sont alors analysés de manière étanche. Dans une perspective didactique, on peut émettre l'hypothèse que le découpage en diverses sous-disciplines<sup>223</sup> des activités métalangagières d'enseignement du français sont alors un puissant amplificateur de la posture orthonormative, en espérant qu'elles n'en sont pas le générateur.

### Des S dans le syntagme verbal

Globalement, la lecture de la phrase P16 (voir ci-dessous) n'apporte pas de modification importante à la description faite ci-dessus de l'interprétation des marques morphosyntaxiques.

S'il est clairement perçu par certains lecteurs, l'accord entre le sujet « nous » et le verbe « avons » donne lieu à un plus grand nombre d'interprétations graphonormatives que les autres manifestations de la catégorie du nombre. Une interprétation normative progressive apparaît lorsque le premier membre de la paire est interprété de manière orthonormative et le second de manière graphonormative. Cela fonde une morphosyntaxe purement graphique où la prémisse est arbitraire et où le conséquent découle logiquement de cet arbitraire. La phrase P1 (voir ci-dessous) ne produit pas ce genre de réaction. Le sens y est plus explicite du fait de la forme grammaticale du sujet : en P1 il s'agit d'un groupe nominal, en P16 c'est un pronom déictique.

P1 Trois petits oiseaux picorent les graines.

P16 Nous avons cinq doigts.

L'affirmation de Jaffré et David (1999) : « Dans le domaine du nombre, les apprentis ne s'y prennent pas de la même façon selon qu'ils font par exemple appel à un référent (« il y en a plusieurs donc il faut mettre un S ») ou à une distribution (« le mot qui suit *les* prend un S ») », se vérifie parfaitement ici. Ainsi, les modalités présentées pour la lecture de la phrase P12 (Les enfants ...) restent valables, mais une partie des lecteurs adaptent leur stratégie à la nouvelle situation. La fonctionnalité du S de « nous », mais aussi le sens du mot qui le porte justifie pleinement le traitement logographique signalé par Ros-Dupont. D'un côté, le sens du pronom apparaît plus facilement verbalisable pour certains lecteurs que celui du déterminant « les » et permet l'édification d'une interprétation. D'autre part, la valeur phonographique du S de « les » provoque des procédures contrastives qui disparaissent ici. On observe ainsi des glissements interprétatifs. Dans certains cas, tels L19 (9 ans), les marques sont interprétées globalement selon la catégorie transcrite en P12, et séparément en P16 :

*L19P12 comme c'est au pluriel il faut un s*

*L19P16 pour faire la liaison S il veut dire qu'il y en a plusieurs [...]*

dans d'autres, L22 (8 ans) par exemple, le phénomène est inversé :

*L22P12 les ça veut rien dire S pour enfants c'est quand ils sont plusieurs*

*L22P16 nous c'est parce que on est plusieurs S avons aussi [...]*

L'âge du lecteur a ici quelque influence. Cette instabilité interprétative est vraisemblablement l'indice de la compétence qui se construit. Elle laisse augurer de possibles évolutions. En effet, la lettre S n'occupe pas les mêmes fonctions dans « les » et dans « nous ». Cette différenciation de la fonction, qu'elle soit pertinente ou pas dans l'exemple donné, indique que la complexité de la fonction morphographique est en voie d'émergence chez le lecteur et que cette complexification débute au sein même de la représentation graphique de la catégorie du nombre.

<sup>222</sup> Pris au sens d'instance communicative et non de simple objet support de graphie.

<sup>223</sup> Vocabulaire, orthographe, grammaire, lecture ...

Il n'a pas été fait mention, aux paragraphes précédents, de l'interprétation du S de « doigts », de même que je ne m'étendrai pas sur ceux de « des » et « gros ». Ces graphèmes reçoivent des interprétations conformes à ce qu'ils transcrivent. Certes les procédures diffèrent parfois légèrement mais ces fluctuations n'apportent rien aux analyses sur la lecture des marques du nombre. Bien sur, le S de « gros » ne transcrit pas cette notion ici. À l'exception notable de ceux dont les profils excluent d'autres interprétations que le nombre pour les visuoigrammes<sup>224</sup>, tous les lecteurs ont interprété ce graphème comme la marque potentielle d'une alternance du genre. Cela tend à montrer que la catégorie du genre est le second stade de la diversification morphogrammique. Cela tend aussi à montrer que certains lecteurs abordent la compréhension des graphèmes dans les potentialités qu'ils expriment et non uniquement dans ce qu'ils transcrivent. La dichotomie des stratégies linéaires et spirales se complète donc d'une dichotomie statique / dynamique qui semblent s'épouser parfaitement. Enfin, le premier S de « suis » est très généralement interprété selon sa fonction phonographique.

### Des S impersonnels

Les phrases P14 et P15 proposent à la lecture la lettre S dans sa fonction de morphogramme verbal.

P14 Tu manges des gateaux.

P15 Je suis trop gros.

Ces phrases contiennent des morphogrammes verbaux de la personne mais qui transcrivent aussi le nombre singulier. « La solidarité entre les deux groupes essentiels de la phrase, groupe du nom sujet et groupe du verbe, est signalée par une correspondance entre les marques de personne et de nombre des deux groupes : c'est le phénomène de l'accord » (Dubois - Lagane, 1986). Cette solidarité n'est expliquée par les lecteurs que sous la posture graphonormative. Pour les deux graphèmes, la catégorie de la personne n'est évoquée qu'une seule fois (*moi-même*) selon une interprétation logographique de la forme verbale.

*L29 (11 ans) P15 s les deux c'est moi même le deuxième s de suis c'est euh je vois pas*

La verbalisation de règles montre l'absence de sens construit. Apparaissent alors des prescriptions qui portent sur le temps, encore s'agit-il plus de référence à des leçons de conjugaison qu'à de réelles analyses de la catégorie<sup>225</sup>.

*L34 (11 ans) P14 Ça s'accorde avec tu § Pour montrer qui c'est qui mange [...]*

*L36 (14 ans) P14 [...] c'est le verbe donc ça s'accorde [...]*

*L37 (14 ans) P14 c'est la deuxième personne du singulier et ça fait un s à la fin [...]*

*L37 (14 ans) P15 [...] la conjugaison [...]*

*L52 (14 ans) P14 Avec tu on a toujours mis un s à la fin des verbes ça s'accorde comme ça [...]*

Une recrudescence de normativité se focalise sur le S de « manges » tandis que le second de « suis » provoque plus de mutisme. La catégorie de la personne n'est construite qu'au travers de règles graphonormatives. Hormis chez L29 (11 ans), l'aspect déictique des pronoms est absent des verbalisations, y compris chez les plus âgés. L'absence de sens verbalisé pour les sujets et la confusion avec une marque de pluriel, qu'elle soit indépendante ou qu'elle soit accordée avec le complément objet, montre une différenciation sémantique des morphogrammes encore balbutiante. L'absence de recherche de référent tend à montrer que le sens est une ressource interprétative indispensable à la compréhension de marques de catégories plus abstraites comme le temps et la personne. Si

<sup>224</sup> Et dont le profil est présenté ci-dessous.

<sup>225</sup> On ne peut que regretter (une fois de plus !) que tant de temps ait été consacré à l'étude des conjugaisons pour de si piètres résultats...

le sémantisme freine parfois l'acquisition (Ros-Dupont, 1997, à propos des marques du nombre), il fait cruellement défaut dans l'interprétation des marques de ces catégories. Le lecteur compense parfois cette absence en allant chercher ailleurs un sens qu'il ne trouve pas sur place. Ainsi, quelques lecteurs accordent verbe et complément d'objet.

*L20 (9 ans) P14 il y en a plusieurs il mange beaucoup c'est au pluriel*

*L27 (10 ans) P14 il sert à mettre au pluriel et même des*

*L28 (10 ans) P14 il y en a plusieurs § il y a plusieurs gâteaux*

Les pronoms personnels posent par ailleurs un réel problème interprétatif. L'exemple des marques orthographiques anaphoriques de ces pronoms n'en est donc qu'un prolongement. Les leçons de conjugaison montrent là toute la nuisance potentielle d'une didactique prescriptive. Si rien ne me permet d'affirmer que ces séances d'apprentissage développent des postures normatives nuisibles aux capacités interprétatives des enfants, au moins est-il clair qu'elles n'éclairent en rien le sens que le système verbal véhicule.

### Des S muets

Paradoxalement, des graphèmes dont la fonctionnalité semble moins évidente participent proportionnellement plus à la construction du sens. Les S de la phrase P13 ne bénéficient pas du modeste réseau sémantique que la morphosyntaxe organise.

P13 Je n'ai pas le temps.

Leur interprétation ne pose cependant pas plus de problème que les marques de pluriel. Les interprétations normatives sont moins nombreuses. La stratégie la plus orthodoxe voudrait que l'interprétation sépare les deux graphèmes. Or, ils sont fréquemment unis dans des explications phonographistes<sup>226</sup> (L45P13) ou orthographiques. Ainsi, la redondance graphique est parfois assimilée à la morphosyntaxe du nombre (L20P13).

*L45 (10 ans) P13 des lettres muettes*

*L20 (9 ans) P13 comme c'est au pluriel il faut un s*

La gestion des marques de surface prend ici le pas sur le sémantisme, mais, dans le cas de L20 (9 ans), la lettre S est *quasi* systématiquement interprétée selon cette valeur.

Le recours au sens est l'occasion pour les lecteurs d'appuyer leur raisonnement sur des faits concrets, référentiels. L'utilisation du référent dans l'interprétation de mutogrammes est un argument pour valider la présence d'une lettre maintenue arbitrairement. Puisque le lien dérivatif synchronique est rompu, rien d'autre ne motive la présence de ces graphèmes qu'une norme prescriptive ou, à défaut, un sens que le lecteur recherche en vain. Ainsi, deux lecteurs élaborent des hypothèses sémantiques sur la base d'une possible dérivation de « pas » notamment au travers du verbe « passer ».

*L46 (10 ans) P13 pas passé pas assez de temps*

*L28 (10 ans) P13 on peut dire je n'ai pas le temps comme pour le verbe il y a un temps à conjuguer ou à*  
*passer*

L'étymon commun entre « pas » et « passer » indique une juste intuition de la part des lecteurs. La dérivation a perdu sa valeur dans un figement du nom en particule de négation. La recherche d'une cohérence sémantique est, parfois, le moteur de la déviance.

### ***S : une conclusion***

Le système induit en erreur des usagers soucieux de lui apporter une interprétation logique. Ces verbalisations montrent combien serait nécessaire une réforme raisonnée et

<sup>226</sup> Dans « pas », la lettre S a la valeur zéro. Cette explication, conforme à la description phonocentriste de Blanche-Benveniste et Chervel (1969), est utilisée pour interpréter ce graphème. L'attribution d'une valeur phonique nulle donne à la présence du graphème une motivation pertinente du point de vue du lecteur.

raisonnable de l'orthographe. En effet, le sémantisme peut apparaître, dans ce cas précis, comme un frein à l'acquisition. Or, combien de temps faudra-t-il apporter des réponses normatives à des réactions saines d'apprentis qui recherchent le sens où il n'est pas ? Face à ce dilemme, il convient de hiérarchiser les objectifs d'apprentissage : d'un côté acquérir le système tel qu'il est pour sauvegarder l'unité de la nation et ses valeurs ancestrales, de l'autre, offrir aux générations à venir un système graphique qui véhicule du sens. Les deux voies offrent un objectif éducatif, mais c'est la seconde possibilité qui a ma préférence. Quoiqu'il en soit, les interprétations de la lettre S montrent de remarquables cohérences d'ensemble d'une occurrence à l'autre. Globalement les stratégies rencontrées restent identiques : rappel ou recherche d'un référent pour motiver le graphème, analyse phonographiste ou encore interprétation normative. S'il apparaît que certains lecteurs sont *bloqués* sur une stratégie, d'autres, en revanche, modifient leur attitude en fonction du graphème et de son contexte.

## La primauté du nombre

« Les lois auxquelles [le fonctionnement du nombre] obéit sont rapidement assimilables et généralisables. Le principe serait donc utilisable et utilisé de façon précoce » (Ros-Dupont, 1997). La maîtrise de toutes ses marques orthographiques prend, en revanche plus de temps. « Au CP, plus de 80% des explications métagraphiques relèvent de la catégorie du nombre » (Ros-Dupont, 1997). Les lecteurs qui répondent à l'enquête Graphèmes sont donc, dans l'ensemble, sensibilisés à cette catégorie. Dans les verbalisations recueillies, les mentions faites à la catégorie du nombre sont d'autant plus nombreuses que les occasions offertes par le corpus de phrases sont proportionnellement importantes. Cette importance relative des marques de pluriel et de la lettre S, qui ne transcrit pas systématiquement un pluriel dans le corpus, permet de montrer comment les marques d'une catégorie sémantiquement accessible s'organisent dans la représentation cognitive du plurisystème, voire même dans certains cas, comment cette catégorie organise tout le système représenté. L'émergence de la catégorie du nombre dans la représentation du système orthographique est première et cela apparaît nettement dans les verbalisations.

La mise en évidence de la primo émergence de la catégorie du nombre dans les verbalisations nécessiterait que soient neutralisées d'autres variables. Aucune expérimentation supplémentaire n'est cependant nécessaire. En effet, partiellement "muets" sur les mutogrammes et les morphogrammes lexicaux, certains lecteurs ont neutralisé d'eux-mêmes ces types de graphèmes. Ils nous offrent ainsi l'opportunité d'observer l'émergence de leur morphographie et d'élaborer un premier profil de lecteur de graphèmes. Ce profil a pour caractéristique principale un partage de la visuographie en deux domaines : les graphèmes non interprétables et les morphogrammes du nombre ; aucune posture phonographique nette n'y apparaît.

### *Les mutogrammes muets : un doute sur le protocole ?*

L'observation menée sur les verbalisations de lecteurs partiellement "muets", n'est valable que si le protocole est valide. Tous les lecteurs expriment quelque chose à propos des graphèmes que l'enquête leur présente. Aucun ne reste totalement muet face à la tâche demandée. Deux lecteurs cependant présentent des réactions atypiques : L27 (10 ans) et L43 (10 ans). Leurs réactions, différentes l'une de l'autre et qui peuvent laisser supposer un problème quant à la compréhension de la consigne formulée. Malgré cela, ces interprétations aussi peuvent être prises en compte. Cette première analyse sera donc menée en suivant une double piste : l'interprétation de la consigne par le lecteur et l'interprétation des graphèmes par le lecteur.

Dès la première phrase, L27 émet un doute sur sa propre capacité à interpréter les graphèmes.

*L27P1 ça veut dire il y a oiseaux au pluriel alors là c'est e n t je sais pas trop expliquer ce que ça veut dire*

La verbalisation contient une contradiction : *ça veut dire VS je sais pas trop*. Ainsi, pour le lecteur l'explication morphosyntaxique n'est pas une interprétation sémantique. Certes la procédure est descriptive (*c'est , il y a, là*), mais la mention *pluriel* indique une interprétation de type sémantique. Ainsi, L27 explique *ce que ça veut dire* sans en avoir conscience. Trois fois encore, il exprime ses difficultés (*je sais pas puis c'est un peu dur*). Le reste de l'entretien (P8 à P16) se déroule ordinairement.

La prestation de L43 remet en cause le protocole de recueil des données, sans pour autant que le lecteur n'émette un doute quelconque. L43 n'a pas interprété la lettre S car son entretien est interrompu du fait de l'enquêteur à la phrase P11. Cela se justifie par la nature des réponses que formule le lecteur. A la demande : « Que veut dire cette lettre ? », ce lecteur répond neuf fois sur onze en citant le mot contenant la lettre. L27 en remettant en cause sa propre capacité d'interprétation alors qu'il produit des interprétations cohérentes relativement à son âge et à l'ensemble du corpus, avait remis en cause la formulation de la consigne. En revanche, L43 ne semble pas pouvoir verbaliser une quelconque remise en cause. Dès lors faut-il voir dans sa performance l'échec du protocole ou seulement l'échec du lecteur ? Les deux, je pense, car les réponses de L43 ne nous renseignent sur sa compétence orthographique que par comparaison avec les autres lecteurs : on sait ce qu'il ne sait pas faire. Le niveau de compétence du lecteur est masqué par un exercice qui visiblement le dépasse. Pourtant la mention en une seule occasion de la catégorie du nombre, montre que L43 est juste en deçà du seuil de compétence requis pour réaliser l'exercice. Le protocole n'est certes pas adapté pour les élèves en échec grave d'apprentissage de l'orthographe mais il permet par le biais de certaines verbalisations de percevoir par quels domaines les lecteurs débutent leurs constructions de la compétence orthographique.

### ***La catégorie du nombre ou l'émergence des morphogrammes***

Les marques de la catégorie du nombre sont les premières reconnues en tant que morphogrammes. L'insertion dans la compétence des lecteurs de la représentation d'un type de graphème nouveau, à la fonctionnalité sémiographique, n'implique pas que ces graphèmes ne soient jamais interprétés en amont de cette insertion. La description de leur fonctionnalité par le lecteur se limite à l'opposition phonographique / visuographique. C'est à une première diversification des fonctionnalités au sein du domaine visuographique que nous assistons. L'observation de la diversification peut se réaliser au travers des verbalisations d'une certaine forme de lecture muette que développent quelques lecteurs. La lecture muette<sup>227</sup> ne l'est jamais totalement. Je parle ici de lecture muette pour qualifier certains entretiens. Si l'on envisage le système graphique comme un tout cohérent, l'absence d'interprétation sur un type de graphème est un fait significatif en soi. Il nous apprend cependant bien peu sur la compétence du lecteur. Quelques lecteurs n'interprètent pas les mutogrammes : c'est un constat. L'intérêt des entretiens qui vont suivre est ailleurs. Car, en n'interprétant pas tous les graphèmes, certains lecteurs mettent en évidence une autre facette de leur compétence. En même temps qu'ils restent muets face aux mutogrammes, la compétence morphographique émerge des verbalisations.

<sup>227</sup> Dans une possible évaluation de la lecture, la lecture muette (Visoz et al., 1992) représenterait une interprétation par bribes éparses de rappel de l'écrit, sans cohérence ni progression. Ici, en l'absence de texte cohérent, l'évaluation de la lecture ne peut évidemment pas se faire en fonction de critères textuels.

Pour les besoins de la démonstration, cette diversification est observée dans un premier temps chez des lecteurs qui neutralisent, par l'absence d'interprétation de certains graphèmes, tout ou partie du domaine visuographique. Les études de cas qui suivent visent à mettre en évidence la diversification de la fonctionnalité graphémique, son absence ou ses limites. Autant que faire se peut, cette émergence morphogrammique est abordée selon l'âge croissant des lecteurs. Mais la qualité de la compétence du lecteur est un facteur plus déterminant que l'âge, qui, hélas, n'assure aucunement un accroissement de la compétence.

### L43 (10 ans) : La norme comme tautologie

Peut-on parler d'un niveau zéro de la compétence orthographique ? La prestation de L43 (10 ans), indépendamment de l'éventuel doute sur le protocole évoqué plus haut, le laisse penser. La prestation est fort succincte et intégralement reproduite ci-dessous.

**Tableau 36 : Entretien Graphèmes de L43 (10 ans)**

	Phrases proposées	Réponses fournies
P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>les</i>
P3	Trois petits oiseau <u>x</u> picorent les graines.	<i>oiseaux</i>
P4	Trois petits oisea <u>u</u> s picorent les graines.	<i>oiseaux aussi</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>trop je sais pas</i>
P6	Les haricots sont des légumes verts.	<i>haricots</i>
P7	Tout ce bruit m'énerve.	<i>tout</i>
P8	La gram <u>m</u> aire, c'est trop difficile.	<i>grammaire</i>
P9	Les souris sont mangé <u>e</u> s par le chat.	<i>qu'elles sont plusieurs</i>
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	<i>doigts</i>
P11	Un géant, c'est un gra <u>n</u> d homme.	<i>grand</i>

Ces verbalisations fortement teintées de tautologie (le lecteur interprète le graphème par une oralisation du mot qui le contient) suggèrent que l'existence d'une quelconque posture normative semble absente du comportement interprétatif du lecteur 43 (10 ans).

Voici les statistiques que l'on peut tirer de la part d'entretien Graphèmes de L43. Les rapports sont établis avec le nombre de verbalisations produites par le lecteur :

**Tableau 37 : Analyse de l'entretien Graphèmes du lecteur 43**

Sans réponse	Mention d'une catégorie	Rappel du mot contenant le graphème	Auto-évaluation
1/11	1/11	9/11	1/11

Il apparaît que chez ce lecteur, les interprétations du graphème sont majoritairement de type logographique (9/11). La graphie est un tout et chaque graphème constitue une particule indissociable du matériau graphique et sémantique du mot. Le sens du mot est dans chaque graphème. La construction d'une compétence logographique consiste à reconnaître les mots dans leur séquence graphémique normée. Bien qu'ayant passé la phase d'apprentissage phonographique qui correspond à l'apprentissage du déchiffrement des mots, la représentation de ce lecteur est encore dominée par la représentation logographique. Le mot « oiseaux » est proposé deux fois pour deux graphèmes différents pour lesquels L43 construit une interprétation identique : //oiseaux//. Le lecteur ne présentant pas de problèmes psychologiques graves, supposer qu'il comprend ce que « oiseaux » veut dire n'est pas une hypothèse absurde. Si pour ce lecteur chaque graphème du mot adresse le sens global du mot, alors la dimension morphographique de l'écriture française lui échappe totalement.

La dimension morphographique affleure juste par la mention (erronée) de la catégorie du nombre (L43P9). Cette dérogation à la récurrence des rappels logographiques, autorise à penser que la consigne a été comprise en plus d'être valable puisque correctement exécutée par tous les lecteurs. Le profil de L43 serait donc une indication recevable d'un degré zéro de la morphographie.

### L22 (8 ans) : Norme, absence du sens et lettre S

Les réponses de L22 pourraient générer des reproches à propos du protocole. L'emploi du verbe dire dans la consigne<sup>228</sup> peut en effet prêter à confusion. Dire c'est parler. C'est donc un acte. Il peut être compris comme : dire c'est émettre des sons. En ce sens, les lettres muettes ne disent rien. Mais dire, c'est aussi exprimer quelque chose sur le plan du contenu. Dire c'est véhiculer du sens. S'agissant d'un lecteur jeune (8 ans), qui sort des apprentissages premiers de la phonographie, la réponse : *Telle lettre muette ne veut rien dire* est légitime et dans ce cas le protocole apparaît inadapté.

Chez L22 (8 ans), certains graphèmes sont donc insensés. La réponse : « *Ça veut rien dire* » s'applique à un phonogramme (L22P2), à un mutogramme (L22P5) et à un morphogramme du genre (L22P9). En outre, il s'applique une seule fois à la lettre S dans « les », encore s'agit-il d'une interprétation logographique :

*L22P12 les ça veut rien dire*

Par ailleurs, la lettre S est interprétée diversement. La norme et l'évaluation dominent alors dans la verbalisation :

*L22P13 à pas c'est normal parce qu'autrement on l'écrirait comme ça et ça ferait bizarre*

*L22P15 on est obligé d'avoir s parce qu'autrement ça ferait je uis trop gros*

L'apparition de ces deux modalités interprétatives montre que la posture normative est nécessaire, pas dans ses aspects les plus arbitraires, mais parce qu'elle permet d'enclencher le processus explicatif dans des domaines cognitifs où la compétence est en construction<sup>229</sup>. En L22P13 l'interprétation est normative et la procédure comparative débouche sur une évaluation. En L22P15 le schéma est identique mais débouche sur un énoncé inacceptable et l'évaluation reste implicite tant l'énoncé semble, justement, inacceptable. Le processus interprétatif est identique mais le domaine linguistique d'application change. Compte tenu de l'âge du lecteur, la composante phonographique est la part la plus achevée de la compétence. Elle s'exprime donc plus complètement que dans les domaines où subsiste encore un certain flou cognitif. Celui-ci apparaît d'ailleurs très clairement :

*L22P8 il sert à accompagner après les autres lettres*

Le second M de grammaire *accompagne* les autres lettres. Il a un statut à part. Il a une fonction (*il sert*). Cette fonction logonormative reste indéfinie mais la fonction du graphème ainsi définie semble suffisamment pertinente au lecteur.

Contrairement à L19 (9 ans), L22 (8 ans) rejette ce qu'il ne comprend pas, non dans l'arbitraire de la norme, mais dans le non significatif. La norme est mise au service du raisonnement sur le code dans des interprétations logonormatives qui, sans toutefois montrer une compétence plus avancée que celle de L19, laisse percevoir une recherche de rationalité dans le système.

### L26 (8 ans) : La primauté du pluriel

Chez L26 (8 ans), le raisonnement sur le code atteint la dimension sémantique. La catégorie du nombre est omniprésente dans l'ensemble du corpus de verbalisations. Dans la construction du corpus de graphèmes, le choix de la lettre S comme embrayeur

<sup>228</sup> La formulation ou reformulation de la consigne utilise les verbes « comprendre » ou « dire ».

<sup>229</sup> Ce que Vygostsky nomme la zone proche de développement.

interprétatif ne pouvait manquer de faire apparaître le pluriel. Or, si la lettre S déclenche des interprétations erronées de la catégorie du nombre, rien ne prédestine les lecteurs à ne parler que du pluriel. J'ai avancé l'hypothèse d'une primauté de la symbolisation de la catégorie du nombre dans la compétence orthographique<sup>230</sup>. Les verbalisations de L26 contiennent un argument susceptible de valider l'hypothèse. Voici une analyse de ses verbalisations, où le rapport est exprimé en fonction du nombre de graphèmes à interpréter :

**Tableau 38 : Analyse de l'entretien Graphèmes du lecteur 26**

Absence de réponse	Explication par la catégorie du nombre	Autre explication	Proportion des marques du nombre dans les graphèmes à interpréter
7 / 23	14 / 23	2 / 23	8 / 23

Parmi les marques de pluriel réelles ou supposées par L26, certaines sont erronées :

Marque du nombre correctement interprétée	Marque du nombre non interprétée	Interprétation de graphèmes comme marque de nombre	
		Confusion sémantique	Non acceptable
7 / 8	1 / 8	2	4

Les lettres muettes finales sont assimilées à des marques de pluriel dans deux cas :

- La confusion sémantique est possible : le mot qui porte la marque supposée est l'expression d'une pluralité (**trop**, **tout**). En conséquence, le sens du mot s'inscrit tout entier dans le graphème. Cette attitude correspond avec ce que fait L43<sup>231</sup>. La confusion est favorisée par l'analogie entre « trop » et « beaucoup » qui exprimant tous deux une forme de pluralité ont une marque morphologique commune.

- La lettre fait l'objet d'une interprétation erronée :

- Un digramme E + S est construit (P9) intégrant une marque du genre et une marque du nombre, et l'ensemble est interprété selon la catégorie du nombre.

- Les morphogrammes verbaux (P14 : manges ; P15 : suis) qui expriment la catégorie de la personne sont aussi assimilés à une marque du nombre. Cette interprétation est possible à condition que, dans cette catégorie, ils soient interprétés comme des marques du singulier, ce que ne fait pas L26.

- Le S de temps exprime de manière indirecte le nombre :

*L26P13 [...] peut être qu'il n'y en a pas beaucoup*

L26 construit un accord de négation entre « pas » et « temps ». La particule de négation « pas » se terminant par S, il y a un transfert sémique de cette particule vers le S final de « temps ».

La catégorie du nombre est une catégorie relative. En français, l'opposition singulier / collectif n'étant pas grammaticalisée, il ne reste qu'une opposition singulier / pluriel. L26 suppose l'adjonction d'un marquage de type singulier / collectif. Le marquage catégoriel normé impose des marques de pluriel en nombre limité mais qui sont

<sup>230</sup> Jaffré(1995) l'a faite aussi et avant moi.

<sup>231</sup> La différence d'âge est cependant déterminante. Ce qui peut être considéré comme normal chez L26 (8 ans) l'est il encore chez L43 (10 ans) ?



plurifonctionnelles<sup>232</sup>. Ce marquage est induit par le sémantisme des mots ou de la phrase qui le portent (tout, trop, temps). L'erreur faite sur « temps » permet une conjecture : si le P final muet est une marque de pluralité, le S final en tant que marque ajoutée instaure une seconde marque de pluriel, or celle-ci produit l'effet inverse : elle serait la marque d'une diminution quantitative ; faut-il voir dans l'interprétation de L26, une composition de marques, l'une modifiant négativement l'autre, ou seulement l'influence de la négation qui précède ?

Quoi qu'il en soit, ce lecteur n'utilise qu'une catégorie pour interpréter les visuogrammes, celle du nombre. L'espace morphographique est tout entier occupé par ces notions. Le système d'interprétation des marques est assez cohérent et ne laisse place à aucune alternative. Les graphèmes n'entrant pas dans ce système ne sont pas interprétés.

### L30 (9 ans) : Nombre et genre seulement

Le système interprétatif mis en place par L30 (9 ans) comporte des analogies avec celui de L26 (8 ans). L30 est muet sur les mutogrammes et n'interprète pas les phonogrammes. Cette absence d'interprétation peut s'expliquer par le fait que les phonogrammes sont des unités distinctives. La demande portant sur le sens, la non-interprétation de ces graphèmes répond à la demande. Si certains lecteurs se livrent à des interprétations de type fonctionnel (*c'est pour faire...*), d'autres, on le voit ici, n'offrent aucune verbalisation à propos des phonogrammes. Incompétence ou forte compétence épilinguistique, le débat ne peut être tranché puisque la réponse est théoriquement légitime.

Le contenu des verbalisations de L30 est lapidaire. Les interprétations, à une exception près, ne dépassent pas trois mots. Je serais tenté de dire, si toutefois la compréhension était accessible, que L30 offre à l'analyse une simple compréhension des graphèmes.

L'entretien se présente en effet comme une liste d'égalité du type :

N T = le pluriel

La liste des thèmes abordés est simple : nombre, féminin, invariabilité. L30 (9 ans) se distingue cependant de L26 (8 ans) par la différenciation qu'il introduit au sein de la catégorie du nombre. A deux reprises, il cite *le singulier*. Sur « oiseaux » (L30P4) notamment. Le E est une marque de singulier par défaut dans de nombreux mots à condition que la lettre soit en position finale. Que ce E central soit interprété comme une marque de singulier ouvre deux voies conjecturales :

- L'une offre une représentation de la catégorie du nombre doublement marquée par des archi morphogrammes : S pour le pluriel, E pour le singulier, sur les substantifs.
- L'autre envisage un télescopage entre une règle contextuelle phonogrammique et la catégorie du nombre : entre deux voyelles il ne faut qu'un seul S pour réaliser le son [z].

Si la première hypothèse est vraie, la compétence morphographique du lecteur est avancée. Les marques (relatives) du singulier et du pluriel sont intégrées au « lexicon orthographique » (Jaffré, 1995). Seules diverses valeurs du S (singulier L30P14, pluriel L30P14 et P16, invariabilité L30P15) sont effectives. La seconde hypothèse serait alors une erreur reflétant une certaine expertise, qui verrait se télescoper plusieurs règles dont l'usage encore mal assuré induit l'interprétation.

La différenciation des marques catégorielles constitue une étape supplémentaire de la compétence orthographique où, face au couple singulier / pluriel, apparaît la catégorie du genre. Comparée à la prestation de L26 (8 ans), celle de L30 (9 ans) montre, malgré le caractère lapidaire des verbalisations, une représentation plus finement structurée.

<sup>232</sup> La lettre S en est un bon exemple, mais le NT de troisième personne sur les verbes aussi : ils vont vs le pont

### L42 (10 ans) : Des catégories et des procédures

Les verbalisations de L42 sont plus diversifiées que celles de L26 et de L30. Les thèmes abordés incluent la catégorie du genre et la mutographie. Les procédures, qui chez L26 et L30 sont presque exclusivement identificatrices, dépassent le niveau de la simple identification pour entrer dans l'explication. La structuration du marquage catégoriel franchit une nouvelle étape. L'apparition d'interprétations fondées sur le genre montre une diversification à l'intérieur du domaine morphographique. Mais c'est le traitement de la catégorie du nombre qui offre le plus d'intérêt.

Le premier graphème interprété est une marque verbale de pluriel :

*L42P1 ça veut dire c'est une marque de pluriel qu'on met après quand ils ont [sont ?] plusieurs*

La décomposition de cette verbalisation est :

- *ça veut dire* ⇒ écho produit par la demande de l'enquêteur
- *c'est une marque de pluriel* ⇒ identification de la fonction graphémique
- *quand ils sont plusieurs* ⇒ antécédent sémantique contextuel qui impose le graphème
- *qu'on met après* ⇒ conséquent de l'implication

Cette procédure synthétique marque une nette évolution dans l'interprétation du graphème. En premier lieu, celui-ci est un signe construit : *une marque de* . Ensuite, la marque est traitée comme un rappel anaphorique du sujet qui implique la verbalisation, d'une part, de la localisation du graphème (postérieure dans le déroulement du message) et, d'autre part, de la verbalisation d'un antécédent sémantique. C'est la verbalisation de l'interprétant qui marque l'évolution chez ce lecteur. Nul doute que ce type de mécanisme soit à l'œuvre chez d'autres, mais il l'est inconsciemment. La prise de conscience que la marque de pluriel est un signe interprétable marque une avancée cognitive dans le domaine morphographique. Cette interprétation s'approche de l'interprétant final de ce signe car elle permet de décrire la situation concrète où l'on puisse obtenir l'expérience perceptive de l'objet. Mais ici, il n'est pas celui issu de la réalité (les oiseaux qui picorent), l'interprétation étant métalinguistique, il est donc graphique : c'est le graphème NT. L42 réalise la jonction entre la part graphique et la part sémantique : il a construit un signe, alors que la plupart des interprétations se situent soit sur le plan sémantique, soit sur le plan graphique.

Cette avancée se traduit par d'autres indices dans les verbalisations de L42. Les divers morphogrammes n'y sont pas interprétés selon les mêmes modalités ni les mêmes procédures. Ainsi, l'absence de tout recours à l'explication phonographique conduit L42 à interpréter la majuscule L (P2), selon une procédure logographique appliquée au mot « les ». L'absence de référent direct oblige le lecteur à une interprétation d'apparence tautologique :

*L42P2 c'est au pluriel parce qu'ils sont plusieurs*

Mais le lecteur différencie la catégorie « pluriel » et le sens actualisé de celle-ci « plusieurs »<sup>233</sup>. Encore une fois, l'énonciation de la catégorie précède son actualisation. Cependant, les marques du nombre ne sont pas toutes maîtrisées : le X de « oiseaux » génère une interprétation évaluative, tandis que les autres marques sont interprétées selon l'opposition « pluriel » / « plusieurs ». En revanche, c'est la valeur phonographique clignotante (liaison) du s de « nous » qui est utilisée pour son interprétation, selon une procédure d'identification de la fonction graphémique.

Le nombre n'est pas la seule catégorie citée. Le genre est aussi présent :

*L42P15 au féminin on dit grosse*

*L42P9 c'est du féminin on dit une souris donc on met un e*

<sup>233</sup> L'actualisation du sens est toute relative mais dans le contexte de l'entretien celui-ci va de soi : il s'agit des oiseaux qui impriment leur pluralité au syntagme.

La catégorie de la personne est absente. Par l'absence de référent, les pronoms déictiques « tu » et « nous » empêchent la verbalisation d'une signification attribuée aux morphogrammes verbaux. « tu manges » (P14) est soumis à une interprétation graphonormative<sup>234</sup>, « avons » (P16) à une interprétation normative, alors qu'on l'a vu, celle de « picorent » (P1) est beaucoup plus aboutie. Comme chez L19, les pronoms personnels sujets bloquent l'interprétation<sup>235</sup>.

*L42P1 ça veut dire c'est une marque de pluriel qu'on met après quand ils ont plusieurs*  
*L42P14 s à manges parce qu'il y a tu devant [...] des gâteaux parce qu'il y a plusieurs gâteaux*  
*L42P16 pour faire la liaison [...] c'est toujours comme ça [...] on en a plusieurs*

Cette diversité interprétative qui s'applique à toutes les zones du système graphique, selon des procédures elles aussi variées, est le signe chez L42 (10 ans) d'une compétence en évolution. L'apparition d'explications situées sur les deux axes (paradigmatique et syntagmatique), alors que les lecteurs précédents (L32 excepté) proposaient une vision plus statique du système, signifie l'entrée réelle du lecteur dans la compétence morphogrammique<sup>236</sup>.

### L33 (12 ans) : une compétence morcelée

L'analyse des verbalisations de L33 (12 ans) n'apporte pas d'élément nouveau à l'hypothèse d'une morphographie construite en priorité autour de la symbolisation du nombre. Les graphèmes qui sont interprétés le sont sans erreur. Parmi les neuf graphèmes qui ne sont pas interprétés se trouvent tous les mutogrammes. Phonogrammes et morphogrammes lexicaux font l'objet de traitements variables ce qui est l'indice d'une probable insécurité cognitive. Enfin, les jugements d'acceptabilité, verbalisés concomitamment à une hypothèse d'oubli ou de suppression du graphème interprété, font office d'explication à cinq reprises lors de l'interprétation des diverses occurrences de la lettre S. La seule interprétation stable concerne les marques de pluriel portées par des substantifs.

Le morcellement des habiletés est patent. Les jugements d'acceptabilité occupent une part importante de l'espace interprétatif. Ce profil rappelle les attitudes adoptées par L19 (9 ans). Les procédures sont plus élaborées (présence de contraste) et la morphosyntaxe est quelque peu prise en compte.

*L33P12 il faut un s d'un coté donc il le faut de l'autre*  
*L33P16 si on met pas le s c'est une faute de conjugaison [...] de verbe [...] c'est mal accordé [...] il y en a cinq*

Mais la différence d'âge montre un échec partiel de l'apprentissage chez L33. Avec trois ans de plus, L33 n'est guère plus avancé dans l'acquisition de la compétence que L19. La symbolisation du nombre reste cependant le domaine le plus avancé. L'enquête ne permet cependant pas de déterminer si les acquisitions se font à un âge donné puis stagnent, ou si elles ont un rythme de progression différent selon les individus.

<sup>234</sup> CF. Chapitre 4 : Postures normatives. Il y a une implication dont les deux membres relèvent de l'ordre graphique sans recours au moindre sémantisme.

<sup>235</sup> Ces remarques me conduisent à formuler une critique envers les exercices de conjugaison qui tentent d'enseigner les marques verbales en dehors de tout contexte sémantique. Ces exercices sont inutiles tant que le sens des pronoms n'est pas très sûrement ancré dans la compétence lexicale des enfants. Cette évaluation n'est pour ainsi dire jamais envisagée avant un quelconque exercice formel de conjugaison. Compte tenu de la rareté de la prise en compte du sens du pronom et de l'absence quasi totale de la catégorie de la personne dans le corpus, j'en conclus que ces exercices se font en pure perte de temps pour la majorité des élèves. Purement normatifs, ils ne peuvent conduire qu'à une forme d'échec dans l'apprentissage. Ceux qui apprennent ne le font certainement pas grâce à ces séances. Pour eux aussi elles sont une perte de temps.

<sup>236</sup> Jaffré (1995) indique que « la compétence orthographique [...] est résolument morphographique et c'est par l'intermédiaire de cette interface que se façonnent les formes achevées du lexicon orthographique ».

### *Primauté ou impasse ?*

Que la catégorie du nombre soit la seule à transparaître n'est pas le fait du hasard. Le nombre présente la particularité de faire l'objet d'un travail cognitif précoce (Jaffré et David, 1999, citant Clark, 1998). De plus, ce concept est le seul qui soit commun à tous les lecteurs sans exception. La catégorie du nombre est en général bien maîtrisée. D'abord parce que la vie offre perpétuellement dès le plus jeune âge des occasions de s'y confronter, ensuite parce que l'école, par les enseignements mathématiques qu'elle mène participe à la construction du concept, enfin, parce qu'elle est la seule des trois catégories grammaticales (genre, nombre, personne) dont les marques se répartissent sur plusieurs parties du discours (déterminants, substantifs, adjectifs, verbes). Que le concept soit bien maîtrisé, n'implique pas que ses marques le soient. La fréquence avec laquelle les marques du pluriel sont rencontrées, l'insistance pédagogique que l'école assure autour de ces notions, laissent des traces chez les lecteurs. Si certains accèdent à la maîtrise conjointe des marques et du concept, d'autres n'y parviennent pas. Il n'en reste pas moins que ces notions appartiennent à un patrimoine orthographique minimal commun.

Le champ visuographique, auquel appartiennent les marques du pluriel, est souvent assimilé par les lecteurs débutants à un ensemble informel de lettres muettes auquel est assigné une fonction au contour plus ou moins défini. L'irruption d'un nouveau type de graphèmes dans cet ensemble graphémique, le plus souvent défini par défaut face à une phonographie dominante, provoque une régression de la représentation dominante du domaine visuographique et qui varie selon les lecteurs. On peut ainsi distinguer deux manières d'interpréter :

- L'interprétation couvre les graphèmes répartis dans tout le domaine visuographique :
- Logographie quasi universelle pour L43 (10 ans)
- Application d'une norme arbitraire pour L19 (9 ans)
- Zone de non-sens pour L22 (8 ans)
- Certains graphèmes échappent à l'interprétation tandis que d'autres sont l'objet d'interprétations diverses<sup>237</sup> :
- Sur-représentation de la catégorie du nombre pour L26 (8 ans)
- Différenciation des morphogrammes : marques de singulier / pluriel et marques du genre pour L30 (9 ans)
- Construction de signe pour L42 (10 ans)
- Différenciation désordonnée : norme et interprétations diverses pour L33 (12 ans)

Pour tous ces lecteurs, il existe une zone de non-sens, que les verbalisations décrivent selon différentes modalités : absence de verbalisation, arbitraire de la norme. Le fait que d'un ensemble peu ou pas interprété (les visuogrammes), émerge un type de graphème (les marques du nombre) montre que :

- l'information véhiculée est accessible au lecteur,
- l'accessibilité de l'information permet la construction du signe,
- le signe se construit progressivement de l'indice vers un signe graphique complet.

Si la symbolisation de la catégorie du nombre est primo émergente, elle n'apparaît néanmoins pas d'un bloc. Sa construction nécessite des étapes : de l'identification à l'analyse, d'un indice à un signe. La construction de sens à partir d'un graphème ne peut se faire que par la recherche de liens morpho-syntaxiques ou lexicaux. Tant que la catégorie ou l'appartenance à un paradigme ne s'incarne pas dans des formes graphiques précises (des lettres), le lecteur ne peut en extraire le sens. Tel lecteur annonçant : *c'est au pluriel*, le fait effectivement en réponse au stimulus que la situation expérimentale provoque autour

<sup>237</sup> Entre 4 et 8 graphèmes : on trouve chez les quatre lecteurs une absence d'interprétation pour le G de doigts et le H de haricots.

du graphème, mais grande est la distance cognitive à parcourir pour atteindre : *c'est une marque de pluriel*. Les deux formes sont pourtant identificatrices. La première conclut à une propriété vague qui s'applique à l'énoncé, sans qu'en soit délimité précisément le champ d'action. La seconde est une construction sémasiologique.

Le blocage de l'interprétation sur une part des graphèmes reste une question : est-il un facteur inhérent à la construction de la compétence ou la conséquence d'un dysfonctionnement au sein de celle-ci ? La symbolisation morphogrammique du nombre est-elle si évidente et si accessible que tout lecteur puisse s'en rendre maître ? La mention systématique de la catégorie dans les entretiens semble militer en faveur de l'affirmative. Mais n'est ce point aussi, outre un passage obligé, pour certains lecteurs (je pense aux plus âgés) le summum de la compétence orthographique ? Ce que certains appellent la dysorthographie<sup>238</sup>, n'est-il pas seulement le blocage à ce stade de l'apprentissage ?

## La différenciation de l'interprétation des visuogrammes

La double structuration du langage<sup>239</sup> postulée par Berrendonner (1988) et le conflit entre les deux niveaux de structuration qu'elle entraîne apparaît dans les stratégies des lecteurs. L'analyse de l'interprétation des graphèmes met en évidence la stratégie et la compétence du lecteur. La posture qu'adopte le lecteur est parfois extrêmement cohérente quel que soit le support de lecture (graphèmes ou écrits). Les deux chapitres précédents ont montré que les comportements interprétatifs de certains lecteurs (L1 (39 ans) et L19 (9 ans) par exemple) sont remarquablement constants et permettent de définir assez précisément la posture orthonormative. Si cette posture est le reflet d'un métadiscours normatif, l'orthographe se charge alors de valeurs axiologiques extralinguistiques. Le lecteur peut en inférer une signification référentielle plus ou moins fantasmatique. Le lecteur débutant ne possède cependant pas l'expérience suffisante pour accéder aux significations de ce type. Pour échapper à cette dérive de l'interprétation de l'orthographe, le lecteur doit rattacher aux graphèmes un système de valeurs sémantiques conventionnelles. Afin que ce système soit performant et qu'il ne butte pas sur l'écueil d'une interprétation arbitraire et normative, il est nécessaire que la représentation du domaine visuographique qu'il se construit soit diversifiée. La catégorie du nombre joue un rôle dans cette diversification. Celle du genre semble en constituer un élément aussi. Mais la différenciation interprétative des diverses classes de graphèmes apparaît tôt chez certains lecteurs. Plutôt que de rendre compte d'une diversification qui emprunte des voies assez personnalisées, j'opte pour une seconde galerie de portraits qui me permet de montrer la tension existant entre les deux niveaux de structuration du langage, c'est à dire les voies médianes entre posture orthonormative et posture modulonormative. Cette tension se révèle être l'un des moteurs de l'apprentissage orthographique. Ainsi, en comparant des performances de lecteurs d'âge et de compétence différents, on parvient à percevoir les incidences de chacune des normes à l'œuvre.

### *Différenciation dans la modalité de l'obligatoire : L25 (8 ans)*

L'entretien Graphèmes de L25 (8 ans) affiche une tension entre prescription et objectivation. Cette tension est perceptible au travers des stratégies diverses qui coexistent dans les verbalisations. En effet, une prééminence de l'interprétation phonographique dans plusieurs domaines, jouxte une différenciation du S dans la modalité de l'obligatoire, le

<sup>238</sup> Je ne pense pas qu'il existe une quelconque pathologie dont dépendrait l'échec dans l'apprentissage de l'orthographe. Le diagnostic : « Untel est dysorthographique. » dans la bouche d'un enseignant masque souvent un réel désarroi à enseigner cette discipline.

<sup>239</sup> Une structuration objective articule de fait les pratiques langagières, une autre est un métadiscours social normatif qui induit avec le niveau objectif certains conflits.

tout s'exécutant au travers de procédures explicatives. La coexistence dans les verbalisations, d'une norme objective et d'une posture explicative montre la genèse de la posture modulonormative.

### Arguments phonographiques

La diversité des interprétations fondées sur l'argument phonographique démontre la capacité de raisonnement métagraphique de L25. Elles sont dominées par des procédures contrastives qui justifient la présence des phonogrammes dans l'énoncé.

*L25P2 l parce qu'on peut pas dire e enfants vont à l'école*

*L25P12 le s à les parce qu'on peut pas dire le enfants vont [...]*

*L25P15 je suis le premier parce qu'on peut pas dire us uisse [...]*

*L25P14 [...] un s à des parce qu'on peut pas dire de gâteaux parce que de gâteaux c'est pas si on mettait le deux d e u x c'est pas pareil*

L'analyse se place alors au niveau de l'énoncé plus que du graphème. Cette première attitude, assez commune aux jeunes lecteurs, est nuancée par une analyse de la fonction graphémique.

*L25P6 déjà c'est une lettre qui s'entend*

*Eq est ce qu'elle veut dire quelque chose*

*L25P6 non si on l'entend pas*

La réponse nie le caractère sémiographique des visuogrammes mais le verbe *dire* contenu dans la relance de l'enquêteur<sup>240</sup> et la question fermée peuvent induire l'erreur. C'est le contraste entre les deux verbalisations du lecteur qui est remarquable. Celui-ci indique qu'à huit ans le lecteur a intégré de manière déclarative la variation fonctionnelle des graphèmes. Cette intégration se vérifie d'ailleurs dans le reste de l'entretien.

Les explications phonographistes sont elles-mêmes variées si ce n'est toujours pertinentes. Ainsi, la consonne double de « grammairre » est-elle justifiée graphiquement de façon à pouvoir effectuer correctement la prononciation de chaque syllabe du mot.

*L25P8 le premier m ça va avec gra et le deuxième avec maire si on en met qu'un ça va se partager ça va pas faire un m*

Le G de « doigt » neutralise l'oralisation du T final.

*L25P10 parce que autrement ça se prononcerait pas pareil doite et doit*

Inversement, les morphogrammes lexicaux finaux sont vocalisés par une procédure contrastive implicite.

*L25P7 quand c'est au féminin on dit toute*

Ces explications sont marquées par le spectre de la faute. C'est par l'absence potentielle du graphème que l'on explique sa présence. C'est donc le respect de la norme qui motive l'explication.

### Le genre, une catégorie explicative

Pourtant, la norme seule n'explique pas la performance du lecteur. La maîtrise des catégories sémantiques est aussi une ressource utilisée. Le traitement contrastif et phonographiste se renforce par la maîtrise des catégories les plus courantes. Ainsi, la catégorie du genre est exploitée pour rendre compte des trois morphogrammes lexicaux et du morphogramme verbal concerné.

*L25P11 parce qu'au féminin ça se dit grande*

*L25P15 le s du gros quand on est au féminin on dit grosse*

*L25P9 deux e parce que c'est au féminin*

La graphie des mots d'une même *famille* synchronique peut se faire à travers plusieurs circuits, plus ou moins complexes, d'application de règles d'inférence depuis des formes

<sup>240</sup> La présence d'une relance est exceptionnelle dans l'enquête Graphèmes.

orales. Ainsi les morphogrammes sont inférés depuis leur clignotement (« petite » permet de graphier « petit ») (Gruaz, 1990). En réception, cette potentialité inférentielle est inversée. Le visuogramme permet d'inférer une forme où il est sonorisé. Considérer le T de « petit » comme un mutogramme serait nier la potentialité inférentielle paradigmatique du mot, ce que ne fait pas le lecteur. Cette modeste capacité inférentielle, L25 la maîtrise déjà fort bien et l'applique à la lettre S.

### Le S, un motif de différenciation explicative

La maîtrise des marques du nombre, en dehors de la lettre S, est bonne. La présence de métalangage (*féminin, pluriel, verbe*) est un indice de compétence. Le marquage du pluriel est maîtrisé en réception, et nulle confusion sémantique dans la description de la pluralité ne vient troubler les analyses.

*L25P1 c'est parce qu'ils sont plusieurs et c'est un verbe*

*L25P3 parce qu'ils sont plusieurs et qu'on met pas de s à oiseaux quand ils sont plusieurs*

L'interprétation de la lettre S est une nouvelle occasion de mettre en évidence la diversité des explications métagraphiques que produit L25. Les jugements d'acceptabilité présentés ci-dessus sont liés soit à une analyse morphosyntaxique :

*L25P12 le s à les parce qu'on peut pas dire le enfants vont*

*le s à enfants comme c'est là au pluriel ça doit être là au pluriel*

soit à une problématique de distinction homophonique.

*L25P14 [...] un s à des parce qu'on peut pas dire de gâteaux parce que de gâteaux c'est pas si on mettait le deux d e u x c'est pas pareil*

Deux interprétations progressives du signe débutent selon des prémisses orthonormatives qui débouchent sur une explication. L'une entraîne une interprétation graphonormative :

*L25P14 il y a un s parce que c'est le verbe et tu il y a toujours un s [...]*

l'autre induit la verbalisation d'une règle morphosyntaxique :

*L25P16 nous parce que quand on écrit nous il y a toujours un s*

*avons avec un s parce qu'on est plusieurs à nous donc on est plusieurs à avons aussi le s cinq parce qu'on est plusieurs*

Ainsi, le schéma, observé chez L19 (9 ans) ou L22 (8 ans), qui tendent à rejeter dans la norme ou le cénémique, est ici profondément modulé par une posture explicative. La part du plurisystème rejetée dans l'arbitraire se réduit fortement. Les morphogrammes verbaux génèrent des attitudes normatives qui n'empêchent pas la verbalisation d'explications métagraphiques. En conséquence, on peut dire que L25 (8 ans) compose une posture normative et une posture explicative et que cette composition est la première étape de la constitution de la posture modulonormative.

### Signes de transition

Malgré cela, il convient de ne pas mener une évaluation exagérément optimiste de ce lecteur. Il fait certes preuve d'une opiniâtreté de bon aloi dans la recherche d'explications rationnelles. Néanmoins, l'impertinence de certaines d'entre elles (P10 par exemple) suggère de larges zones de fluctuation dans la représentation du système. Un autre indice milite en faveur de cette fluctuation qui est le signe de l'apprentissage en cours. Il s'agit de l'indécision dans laquelle se retrouve le lecteur à trois reprises. D'une part, sa capacité à reconnaître son ignorance (L25P5) cohabite avec une interprétation muette (L25P13). D'autre part, un visuogramme est interprété de manière strictement prescriptive (L25P4)

*L25P5 je sais pas*

*L25P4 il faudra un e parce que celui qui a écrit le premier oiseau il a dit qu'il faut un e à oiseau*

Cette alternance est surprenante compte tenu de la performance d'ensemble. Elle constitue en fait le signe d'une transition cognitive où la norme arbitraire est supplantée par une norme explicative. Ces traces d'indécision sont des traces d'insécurité cognitive très

localisée. Elles interviennent à propos de la lecture de mutogrammes qui constituent la zone la moins rationnelle du système. La zone morphographique pourtant plus cohérente, n'est pas exempte de cette fluctuation. Les marques du genre et plus particulièrement celles du nombre sont aisément identifiées mais les explications métagraphiques qu'elles génèrent sont encore très fortement influencées par une phonographie omniprésente. La phonographie, principe central du système orthographique, est un élément moteur de l'analyse de la substance graphique chez ce lecteur. Jaffré (1995) indique que « la conscience segmentale [phonémique] est la première interface vraiment rentable pour le lexicon orthographique ». J'ajoute que cette interface, dès lors qu'elle est correctement maîtrisée, constitue une solide base de l'interprétation des unités orthographiques. Ainsi se dessinent les conditions nécessaires à la construction d'une posture modulonormative efficace : une conscience normative assez forte, une posture explicative, et une conscience segmentale efficiente.

### ***La mutographie explicative : L40 (10 ans)***

La lettre S est un facteur de diversification des représentations graphémiques. Parfois, cette diversification s'opère de manière désordonnée<sup>241</sup>. L40 (10 ans) opère des analyses où l'aspect phonographique est fortement présent, mais sous la notion de mutographie.

*L40P4 c'est une lettre muette*

*L40P6 c'est encore une lettre muette*

L'analyse de la substance graphique produit parfois des interprétations elles aussi muettes (L40P2, L40P5) ou tautologiques.

*L40P1 c'est les deux lettres du e n t*

*L40P3 c'est l'avant dernière lettre de l'alphabet*

*L40P8 c'est une lettre muette parce qu'on l'entend pas mais on l'écrit*

L'interprétation mutographique génère cependant aussi des explications métagraphiques qui se rattachent à la phonographie.

*L40P7 c'est une lettre muette parce qu'il y a pas de e après*

*L40P9 l'autre e il est muet sauf qu'il aide à faire le é*

*L40P11 c'est une lettre muette on pourrait la remplacer par un t*

Cette plurifonctionnalité phonographique de la lettre muette est pourtant battue en brèche lors de l'interprétation de la lettre S. Celle-ci sert de signifiant aux catégories du nombre comme du genre, alors que celle de la personne n'est pas citée. La morphosyntaxe du nombre et les principes d'accord sujet-verbe ne sont pas maîtrisés et la lettre S est une marque du genre dans « gros » .

*L40P16 parce qu'il y a plusieurs doigts § plusieurs doigts encore il faut mettre le s § parce qu'on a cinq doigts*

*L40P15 [...] § / § féminin encore*

*L40P14 manger plusieurs trucs § c'est au féminin*

Les confusions dont est victime la lettre S indiquent que les notions nécessaires à la gestion des marques morphographiques sont partiellement acquises mais que la corrélation entre ces marques et les catégories sémantiques n'est pas encore effectuée.

Il résulte de la mise en parallèle des performances de L25 (8 ans) et de L40 (10 ans) deux similitudes et une divergence majeure. Les ressemblances résident dans l'utilisation de la ressource phonographique comme explication métagraphique et dans la différenciation des interprétations du S. La divergence se trouve dans ce qui constitue la source de la différenciation. Chez L25, une forte conscience normative pousse le lecteur à trouver des explications rationnelles alors que chez L40 la remise en cause de l'explication mutographique universelle produit un certain désordre interprétatif des morphogrammes et

<sup>241</sup> L'utilisation de ce terme pose la description scientifique du système en norme de l'évaluation.



des mutogrammes. L'absence de verbalisation d'une quelconque posture normative incite à penser que la contrainte qui pousse à la différenciation interprétative du domaine visuographique est externe chez L40. Les activités scolaires pourraient y être pour quelque chose.

### ***Des représentations différentes du signe : L37 et L38 (14 ans)***

Au travers des verbalisations des lecteurs 25 et 40, je me suis essentiellement intéressé aux arguments linguistiques qui étayent les interprétations des graphèmes. La comparaison qu'on peut en faire montre quels sont les ressorts qui poussent à la modification de la représentation du système orthographique. Avec les deux lecteurs suivants, je veux montrer que c'est la nature du signe perçu qui n'est pas identique d'un type de lecteur à l'autre. Pour cela, j'ai choisi deux lecteurs de même âge (14 ans). Ils sont tous deux issus d'une classe de quatrième. L'évaluation comparée qui suit ne tient nullement compte de la justesse des interprétations relativement à une quelconque norme orthographique objective. De plus, étant donnée l'asymétrie de la performance, seules les phrases qui ont produit des verbalisations chez les deux lecteurs sont conservées. Enfin les relances de l'enquêteur et les réponses qui leur ont été fournies sont supprimées. Il reste dix phrases lues, contenant seize graphèmes interprétés. Le tableau ci-dessous présente ces verbalisations.

Tableau 39 : Évaluation comparée des enquêtes graphèmes de L37 et L38 (14 ans)

L37	L38
7P1 c'est ent parce qu'en fait trois petits oiseaux c'est le pluriel	8P1 il y a plusieurs choses qui picorent
7P2 ça me fait penser à elle e deux l e c'est l'enfant au singulier qu'il y en a qu'un c'est l'enfant l apostrophe quand il y en a plusieurs c'est les enfants on met un s	8P2 ça veut dire ces enfants
7P3 le x parce que c'est au pluriel	8P3 plusieurs oiseaux
7P5 c'est une lettre muette on la prononce pas il faut pas qu'il y ait un o avant une consonne	8P5 on pourrait l'écrire tro sans p
7P9 parce que c'est les souris parce que c'est féminin	8P9 c'est quelque chose de féminin c'est les souris
7P11 c'est pour faire quand c'est plus petit quoi quand c'est pour faire une abréviation	8P11 il y a un sinon ça ferait grande
7P12 les deux s parce que c'est au pluriel	8P12 pour dire qu'il y a plusieurs § enfants aussi il y en a plusieurs
7P14 c'est la deuxième personne du singulier et ça fait un s à la fin § pluriel	8P14 il y a un s parce que c'est tu § des parce qu'il y a plusieurs gâteaux
7P15 pour faire le son s § la conjugaison § on détermine pas le volume quand on dit t'es trop gros on précise pas même quand on précise il y a un s	8P15 s sinon ça ferait pas suis § ça ferait grosse en fille
7P16 c'est plusieurs § c'est avec nous ça s'accorde § pluriel il y a cinq doigts	8P16 parce que il y a nous avant § parce qu'il y a 5 doigts

Les verbalisations de L37 sont plus explicites que celles de L38. Ce phénomène s'explique par la centration des interprétations sur les graphèmes tandis que L38 aborde les énoncés de manière plus globale notamment par une approche sémantique. Cette approche n'est cependant pas absente de la démarche de L37. A cet égard la symétrie qu'on observe avec la phrase P9 est significative :

*L37P9 parce que c'est les souris parce que c'est féminin*

*L38P9 c'est quelque chose de féminin c'est les souris*

Ainsi, deux arguments strictement identiques (*c'est les souris, c'est féminin*) n'occupent pas la même position. L37 est dans une procédure explicative focalisée sur le graphème alors que L38 est dans l'identification globalisante. Cette différence est marquée à plusieurs reprises. Tant que le graphème a un fonctionnement isolé, cette nuance est de peu d'importance. En revanche, le fonctionnement en réseau des marques morphosyntaxiques montre une différence plus marquée. Chez L37, le traitement en est conjoint ; chez L38 (14 ans), le traitement en est indépendant. La principale conséquence en est que le signe apparaît sous deux représentations différentes.

Le traitement conjoint des marques, caractéristique de L37, laisse paraître une représentation triadique où sont pris en compte le signifiant graphique, l'antécédent anaphorique et le signifié catégoriel (L37P1, P9). La présence du graphème est expliquée, parfois maladroitement, par la relation déterminant / déterminé et le lexique métalangagier, bien représenté dans les verbalisations de L37 (14 ans), sert à verbaliser cette relation. Son utilisation chez L37 est l'un des indices de la posture explicative (ce lexique est déjà présent chez L25 (8 ans) mais aussi chez L40 (10 ans) dans une utilisation plus approximative). En dehors des relations syntagmatiques, le lecteur se centre sur la relation entre une fonction et la règle qui en découle. Le fait que l'un des lecteurs produise cette triade à plusieurs reprises est significatif, et d'autant plus, que ce traitement est plus focalisé sur le graphème. En effet, cette centration associée à une représentation plus élaborée du signe indique que les visuoigrammes sont sémiotisés de manière performante. Chez L37, les graphèmes font sens de manière autonome, compte tenu du contexte malgré tout.

Au contraire, le traitement indépendant, caractéristique de L38, ne permet pas la mise en relation des trois éléments. La triade signifiant/signifié/antécédent se réduit au mieux à une double dyade signifiant/signifié (L38P12). La relation déterminant / déterminé est privilégiée mais la fonction du graphème dans cette relation n'est pas verbalisée. De manière générale, le lecteur tend à centrer ses verbalisations sur la règle mise en œuvre et sur ses conséquences graphiques. Le lexique métalinguistique est totalement absent des verbalisations de L38. En rattachant le graphème au réseau sémantique de l'énoncé, L38 objective moins la nature du signe qu'est le graphème, mais adopte une stratégie de lecture plus globale, qui peut être plus efficace dans la saisie du sens de l'énoncé.

Les deux lecteurs opèrent donc bien à deux niveaux distincts d'analyse, ou plus exactement, l'un (L37) opère dans l'analyse fonctionnelle des graphèmes tandis que l'autre (L38) fonctionne dans l'identification catégorielle ou fonctionnelle dans le but de construire le sens de l'énoncé.

### ***Tension normative et construction du sens***

Si l'on tente de corrélérer les performances interprétatives de ces quatre lecteurs lors de la lecture des graphèmes d'une part, et des FRO d'autre part, la dichotomie entre posture orthonormative et posture modulonormative apparaît moins nette. Les lecteurs dont les performances ont permis de mettre en place la distinction entre ces deux postures adoptent des attitudes similaires au cours des deux enquêtes. En revanche, chez les quatre derniers

lecteurs présentés, la corrélation des deux performances révèle l'existence de postures intermédiaires qui dénotent la tension existant entre les deux attitudes possibles. Ces quatre lecteurs proposent des postures intermédiaires. Chez L25 (8 ans) la modalité de l'obligatoire, très présente, est le moteur de l'explication. Afficher une certaine certitude est une base sécurisante pour la construction de nouveaux savoirs. Chez L40 (10 ans), cette certitude ne s'affiche pas. L'absence de verbalisation n'implique pas que la conscience normative soit plus faible, mais la posture adoptée par le lecteur est différente dans la mesure où les interprétations, n'étant pas imposées par une instance sociale, apparaissent plus objectives, du moins du point de vue du lecteur. Ce contraste entre les deux enfants démontre deux représentations fondamentalement différentes du savoir. Chez l'un (L25), le savoir est transmis par une instance supérieure alors que chez l'autre (L40) il est construit. Cette représentation qui transparait dans les verbalisations ne dit rien de la façon dont le savoir a été effectivement acquis par les enfants. Si les performances respectives des deux lecteurs sont mises elles aussi en parallèle, le contraste est aussi frappant. L25 (8 ans) produit des interprétations des graphèmes plus pertinentes que ne le fait L40 (10 ans). Le plus jeune lecteur étant le plus performant, la conscience normative forte est donc un atout pour l'acquisition de la norme objective de l'orthographe. Or, on l'a vu au début du chapitre, la posture orthonormative efface, parfois totalement, la part objective de l'interprétation. Ainsi, dans l'interprétation des graphèmes, L25 parvient à ménager les deux faces de la norme. La face subjective, imposée socialement, n'entame pas la face objective. Chez L40, l'absence de la face subjective réduit la performance. Ce contraste dans les performances interprétatives est-il le même lorsque l'orthographe doit être interprétée en situation, c'est à dire dans les FRO ? Il convient à présent de confronter les performances respectives des deux lecteurs à leurs stratégies interprétatives des FRO. L'enquête FRO apporte une perspective nouvelle au contraste entre les deux lecteurs. On l'a vu, L25 mène des analyses plus pertinentes en regard d'une norme objective. Les procédures interprétatives utilisées sont chez ce lecteur plus élaborées que chez L40. Ce contraste procédural se maintient dans la lecture des FRO, de manière plus nuancée cependant. Le plan sémantique offre plus d'intérêt. La construction du sens chez L25 est plus conventionnelle que chez L40 (10 ans), allant même jusqu'au rejet du principe homophonique.

*77 Eq ça te surprend pas que deux magasins aient le nom qui s'entend pareil et s'écrivent pas pareil*

*78 L25 si c'est pas normal si il se dit pareil*

*79 Eq qu'est ce qui est pas normal*

*80 L25 c'est que c'est pas normal on lit de la même façon et ça s'écrit pas de la même façon*

*81 Eq et pourquoi c'est pas normal*

*82 L25 c'est normal parce que c'est le propriétaire qui choisit son magasin mais c'est pas normal qu'il y en a deux de la même façon et qui se lit pareil et que ça s'entend pareil*

Confronté aux variantes orthographiques, la force de variation ressentie apparaît plus sensible chez le second lecteur. Ainsi, si le contenu sémantique ne diffère guère, L40 montre une plus grande aptitude à la créativité interprétative. Une double interprétation des variantes "Karfour" et "Carrefour" en est la preuve.

*108 L40 karfour c'est pas écrit comme ça il y a un q et le signe il est pas comme ça je crois soit c'est les mousquetaires soit c'est*

*109 Eq les mousquetaires c'est intermarché non toi c'est de ce carrefour là que tu me parles*

*110 L40 oui*

*111 Eq alors celui là il veut dire quoi*

*112 L40 karfour c'est là où plusieurs routes se rencontrent*

Cette double interprétation n'est jamais menée par L25. Même à l'instigation de l'enquêteur, le lecteur ne se livre pas à cette prospective sémantique.

*15 Eq si c'est pas écrit pareil c'est peut être pas la même chose*

*16 L25 oui*

- 17 *Eq qu'est ce que tu en penses*  
 18 *L25 c'est pas la même chose non si ça s'écrit pas pareil*  
 19 *Eq alors c'est quoi là si c'est pas la même chose*  
 20 *L25 //*

Cette fois-ci l'âge joue en faveur du plus expérimenté des lecteurs, c'est à dire L40. Sa connaissance du monde l'aide à comprendre les différentes graphies, mais sa performance d'ensemble montre une disposition plus marquée à la prospective sémantique. Comme L25 a à cœur de chercher une explication logique à la présence des graphèmes, L40 semble pousser par le désir d'apporter une solution interprétative aux problèmes posés par les FRO. Cette pugnacité interprétative apparaît particulièrement bien lors de la lecture de "Jéhan" où sont proposées plusieurs interprétations.

- 132 *L40 je connais pas ça jéhan il y a du maïs géant vert c'est tout*  
 133 *Eq pourquoi tu me parles du maïs*  
 134 *L40 c'est pareil le bonhomme il est un peu vert*  
 135 *Eq d'accord ce serait le géant vert*  
 136 *L40 non parce qu'il a les mains noires et la tête noire alors là il est tout vert ce signe je l'ai jamais vu je suis jamais allé dans le magasin*  
 137 *Eq ce serait un magasin alors*  
 138 *L40 oui un magasin d'habits surement ah non il a un sac je vois pas du tout ce que ça représente*

La créativité interprétative de ce lecteur ne peut s'exprimer lors de la lecture des graphèmes où une certaine normativité, antagonique à la créativité, est nécessaire. Le sens des graphèmes, quand ils en portent un, est issu d'un code arbitraire donc conventionnel par essence. Les lecteurs sont donc confrontés à la double attraction que la définition de la force de variation exprime : la norme focalise le sens tandis que la variation de la FRO tend à le faire diverger. Le lecteur dont la stratégie s'oriente sur la recherche d'un sens spécifique est frustré par l'exercice de lecture de graphèmes. Au contraire, le lecteur qui se focalise sur la compréhension du code sera perturbé par la lecture des FRO. Il reste cependant une question. L'âge différent de L25 (8 ans) et de L40 (10 ans) peut-il justifier les différences observées ? Sur l'aspect normatif la réponse est négative. L25 est beaucoup plus engagé dans la voie de la compréhension du code que ne l'est L40 (10 ans), qui, indubitablement, n'a pas adopté le même rythme d'acquisition. Sur l'aspect de la créativité interprétative, la réponse est modérément positive. La différence d'âge peut en effet justifier la différence de comportement. Le plus jeune des lecteurs est plus proche de ses premiers apprentissages et le code peut donc exercer un attrait important qu'une certaine banalisation peut gagner en fin de cycle de l'école élémentaire et cette tendance est d'autant plus vraie que l'organisation scolaire tend à favoriser le décodage en début de scolarité et la construction du sens à la fin. Les lecteurs répondent probablement à l'enquête en fonction des stimuli qu'ils reçoivent le plus fréquemment. La solution réside donc dans l'observation de lecteurs d'âge identique. C'est le cas des lecteurs L38 et L37 (14 ans).

L37 adopte un comportement similaire à L25. Du fait de son âge (14 ans), le lecteur produit des interprétations plus élaborées. L'aspect remarquable en est que l'interprétant initial fait systématiquement référence au sens conventionnel du mot. La variation est même parfois rejetée (66L37). La posture normative permet le tri d'acceptabilité sans toutefois empêcher l'analyse ultérieure et la construction d'un sens second (74L37).

- 66 *L37 karfour normalement ça ne s'écrit pas comme ça*

- 74 *L37 c'est ça peut être plusieurs significations ça peut être le car pour le moyen de transport ou un car le quart d'un gâteau ou je sais pas karfour ça me fait penser aussi au kart voiture je sais pas et ça aussi*

En d'autres termes, la capacité existe dans la compétence du lecteur mais elle est censurée par le jugement d'acceptabilité de la graphie. Ce comportement est conforme à la définition donnée plus haut de la force de variation, où, lorsque celle-ci est trop forte, elle entraîne le rejet de la graphie et une interprétation conventionnelle.

L38 adopte le comportement de L40. L'interprétation moins précise des graphèmes laisse place à une prospection sémantique lors de la lecture des FRO. Les hypothèses interprétatives sont spontanées et le lecteur procède par sélection et non par élimination *a priori*. L'exemple de la lecture de l'écrit "Délisse" est significatif de la nuance entre les attitudes des deux lecteurs. L38 ne trouve pas seul la variation du mot « Délisse », mais, quand elle lui est signalée, l'exploitation est sémantique.

43 EQ *oui seulement délice de délicieux ça s'écrit avec un c pas avec deux s*

44 L38 *ah bon*

45 EQ *tu savais pas*

46 L38 *non*

47 EQ *maintenant que tu sais comment tu comprends délisse*

48 L38 *peut être parce que c'est lisse*

49 EQ *et alors ça veut dire quoi*

50 L38 *dé lisse des yaourts c'est onctueux je sais pas*

L37 relève seul la variation, mais son exploitation est normative car la faute relevée a été volontairement commise.

34 L37 *si il y a deux s et normalement il y a un c*

35 EQ *oui et pourquoi le marchand de yaourt il se permet d'écrire comme ça*

36 L37 *en fait il voulait pas prendre le mot vrai mais il voulait que ça fasse la même prononciation c'est pas ça*

Sur le plan sémantique les interprétations divergent qualitativement sur des points de détails. La compréhension littérale est assurée de part et d'autre, mais chez L37 l'apport sémantique de la FRO est gommé par la normativité.

Avec un peu d'excès, on pourrait en conclure que la compétence orthographique tend à réduire la compétence interprétative. Avec plus de modération, je postulerais que la stratégie de construction du sens du lecteur est fortement influencée par la compétence orthographique. La conséquence d'une posture normative est que son influence agit au-delà du domaine de compétence dans lequel elle devrait être cantonnée. La représentation sociale largement répandue qui instaure l'orthographe en surnorme pour la langue écrite montre là toute son influence en orientant la stratégie interprétative des lecteurs.

## Conclusion

L'un des rôles de la norme prescriptive est de permettre au locuteur l'évaluation des productions (Perrenoud, 1988). Dans l'acquisition du système orthographique, elle ne peut donc remplacer une norme objective. Si dans l'acquisition il faut reconnaître un rôle moteur aux jugements sur la validité des productions, en réception ce système est inopérant, car le lecteur n'est pas le producteur. Une posture normative prescriptive est donc un bénéfice pour le lecteur à condition qu'il ait acquis le fonctionnement interne du système [CF. L25 (8 ans)]. Dans le cas contraire, elle produit un blocage de l'explication métagraphique qui cristallise l'interprétation dans une posture orthonormative [CF. L19 (9 ans)] qui rappelle par certains points la posture prescriptive [adoptée notamment par L3 (39 ans)<sup>242</sup>]. Cette posture prescriptive est le privilège de l'expert. Les jugements portés sur les productions langagières se réfèrent à deux registres normatifs : le rappel à la règle d'usage et la référence à une norme d'excellence (Perrenoud, 1988). Si le rappel aux règles apparaît fréquemment dans les verbalisations, sous forme notamment de procédures contrastives, et

<sup>242</sup> Voir au Chapitre 4 : Postures normatives

se révèle être une procédure explicative relativement efficace, la référence aux normes d'excellence en matière d'orthographe produit chez l'apprenant des discours vides de sens. En effet, développer un jugement se référant à une norme d'excellence nécessite une expertise dans le domaine jugé. Les apprenants qui adoptent cette posture s'engagent donc dans une impasse absolue car ils tentent de justifier la norme qu'ils doivent acquérir par l'existence même de cette norme. Ce cercle tautologique qui justifie l'application de la norme par son existence ne peut être brisé que par les interprétations sémantiques des graphèmes.

Au premier rang de ces interprétations graphémiques se situe la catégorie du nombre. Cette catégorie dont le contenu sémantique est accessible à des marques fréquentes et redondantes. La fréquence des marques, l'accessibilité sémantique, l'insistance pédagogique aussi, dont l'école fait preuve à ce sujet, favorisent assurément cette acquisition, si bien que l'interprétation des marques du pluriel fait partie du plus petit patrimoine commun des lecteurs [CF. L26 (8 ans) et L33 (12 ans)]. Une première conclusion didactique s'impose : qui ne maîtrise pas l'interprétation des marques de pluriel est assurément en grand échec d'apprentissage. Cela semble une évidence, mais, dans la masse des erreurs interprétatives ou productives que génère un enfant en difficulté d'apprentissage, ce constat simple permet un diagnostic efficace.

La catégorie du nombre est le moteur initial de la différenciation interprétative des visuogrammes. La catégorie du genre apparaît fréquemment aussi dans les interprétations. Les catégories (nombre et genre surtout) sont des traits pertinents des référents dont le marquage est fréquemment autonome du lexème. Cette autonomie des graphèmes en permet une lecture indépendante. L'indépendance sémantique du morphogramme et du mot dans lequel il est inclus permet des interprétations référentielles qui se heurtent à des difficultés lorsque le mot est un actualisateur ou un déictique (les, nous). Lorsque le sens du mot-contenant est contraint par le contexte ou la situation, le sens du graphème s'inclut dans des interprétations logographiques. Par ailleurs, l'intégration de la catégorie au lexème (dans « tout » ou « trop » par exemple) pose des problèmes mais le sens reste le principal moteur de l'interprétation. Les lecteurs qui ne produisent pas de sens référentiel avec les graphèmes ne différencient pas ou peu les différentes catégories. La valeur sociale de la norme n'est donc pas suffisante pour accéder aux structures internes du système orthographique et le recours au sémantisme des graphèmes doit être favorisé dans l'apprentissage même si l'acquisition formelle se heurte parfois à des problèmes de sémantisme<sup>243</sup>. Par ailleurs, les marques du temps et de la personne sont peu interprétées sur le plan sémantique. Ces catégories plus abstraites et moins marquées que le genre et la personne produisent beaucoup plus fréquemment des interprétations graphonormatives. Cette corrélation entre l'accessibilité du sens pour le lecteur et le recours au sémantisme montre la nécessité de la construction d'une valeur référentielle au graphème. Si la valeur siconormative constitue assurément une motivation à l'apprentissage, la valeur référentielle est la base du raisonnement qui permet de différencier les valeurs des graphèmes.

La différenciation sémantique des graphèmes montre deux voies stratégiques fondamentales qui implique chacune une représentation sémiotique différente du visuogramme.

- La première favorise une différenciation fonctionnelle des graphèmes, au profit de la construction du sens conventionnel des graphèmes et par extension des graphies au détriment de la construction du sens situationnel [L25 (8 ans) et L38 (14 ans)].

<sup>243</sup> Notamment dans la pluralité qui impose un singulier comme dans *tout le monde* par exemple.

- La seconde favorise la construction du sens des énoncés. L'interprétation est mise au service de la construction du sens situationnel des graphies. L'interprétation graphémique est moins performante et la représentation du système orthographique moins aboutie [L40 (10 ans) et L37 (14 ans)].

Ces deux stratégies sont antagoniques, l'une soutenant l'acquisition du code et provoquant à l'occasion un rejet des graphies variantes, l'autre tendant à gérer la situation de communication en prenant en compte la variation. La bonne gestion de l'antagonisme conduit à la posture modulonormative dont la caractéristique est de moduler les stratégies en fonction des besoins du lecteur. Une mauvaise gestion conduit à ne garder que la forme du discours prescriptif et pas son contenu. Entre ces deux extrêmes, certains favorisent la construction du sens au détriment de l'analyse du code. D'autres favorisent le code en sacrifiant une part de la performance interprétative. S'expriment ainsi des sensibilités nuancées par rapport au code et à la norme. La conséquence didactique de ce constat est la nécessité de la gestion de l'hétérogénéité des groupes d'apprentissages. Le style pédagogique de l'enseignant risque de favoriser l'un ou l'autre groupe, un discours normatif nuisant à la créativité interprétative des uns, un discours trop sémanticien nuisant à la quête d'une norme objective des autres. Ainsi, le dualisme des attitudes et la nécessité d'une gestion dialectique des stratégies obligent le pédagogue à travailler le long de deux voies parallèles et à faire se rencontrer des lecteurs dont les stratégies divergent.



---

## Chapitre 8 - La syllabe un morphème comme les autres ?

---



La syllabe est une unité linguistique non significative. La possible confusion qu'introduit la présence de lexèmes monosyllabiques dans la compréhension du système linguistique est-elle susceptible de perturber les stratégies interprétatives des lecteurs ? En première approximation la réponse est négative. Spontanément, les lecteurs qui ont répondu à l'enquête, à l'exception notable de l'un d'eux, ne s'appuient pas, ou très peu, sur la syllabe pour construire leurs interprétations. L'interrogation qui suscite ce chapitre est apparue incidemment en questionnant les lecteurs sur le sens précis des mots qui leur étaient donnés à lire. La verbalisation d'un sens référentiel est l'interprétation généralement formulée à la lecture d'enseignes de commerces connus. En interpellant les lecteurs sur le sens du mot et non plus sur son référent, j'ai fait apparaître des stratégies spécifiques d'analyse lexicale. Parmi celles-ci, une stratégie interprétative fondée sur la segmentation syllabique orale des mots a retenu mon attention.

L'apprentissage du code écrit puis de l'orthographe exige une maîtrise minimale de la segmentation des énoncés en unités linguistiques et particulièrement des unités phonologiques (Gombert, 1992). Les habiletés métaphonologiques incluent la segmentation des mots en syllabe qui peut être maîtrisée tôt avant l'apprentissage du décodage graphophonémique. Ultérieurement, l'apprentissage de l'écriture révèle chez les enfants que «la segmentation en mots graphiques brefs s'inscrit dans un cadre syllabique» (Jaffré, 1993). Ferreiro et Gomez Palacio (1988) montrent en outre que la syllabe est au cœur d'un conflit cognitif dans la représentation écrite des unités orales de la langue. En effet, lorsque l'apprenant doit adopter l'écriture alphabétique, la modification d'une représentation segmentale syllabique constitue une des difficultés de l'apprentissage du code. La syllabe occupe donc une place importante dans la représentation de la langue que les enfants construisent. Or, la syllabe n'est pas une unité significative. Son utilisation dans un processus de construction du sens est susceptible de constituer la base interprétative d'une déviance dans la reconstruction du sens d'un mot, d'un énoncé ou d'un texte. La description d'une stratégie qui montre une voie de la déviance interprétative constituera l'entrée dans ce chapitre. Par la suite, l'approche individuelle de la problématique interprétation syllabique sera supplantée par une approche transversale. La lecture de deux écrits a été particulièrement productive. Les variantes verbales de "Kiabi" (une marque de vêtements) et de "Carrefour" (une enseigne de grande surface) ont donné lieu à des tentatives d'analyses des mots en constituants internes. Ces analyses sont l'occasion

d'observer conjointement les différentes procédures interprétatives produites et parmi celles-ci, la procédure interprétative syllabique.  
Avant cela, observons la stratégie de L18 (10 ans).

## La syllabe comme indice interprétatif : L18 (10 ans)

Le lecteur 18 s'appuie sur des indices morpho-phonologiques pour tenter de construire des interprétations des écrits qui lui sont proposés. Ces indices sont des syllabes utilisées comme des nodes de sens qui permettraient d'accéder à un niveau de compréhension satisfaisant, ce niveau s'apparentant à une reformulation de l'écrit (ou du mot) lu. L'utilisation de la syllabe comme indice d'interprétation s'opère selon deux modalités : par troncation ou par expansion.

### *Construction de la compréhension par troncation*

L18 utilise la technique de troncation dès le début de l'entretien, ce qui indique que la procédure doit être fortement ancrée dans ses pratiques personnelles<sup>244</sup> et qu'elle n'est pas le fait d'un apprentissage réalisé au cours de l'entretien. La troncation n'est un procédé fructueux que si l'auteur de l'écrit a voulu qu'il en soit ainsi. Ainsi, la troncation d'un mot qui n'est pas issu soit d'une composition lexicale par affixation, soit de la construction d'un mot valise, a peu de chance d'être efficace.

L'interprétation de la part verbale de l'enseigne "Carrefour" fait l'objet d'une analyse par troncation. Une première tentative consiste à considérer la seconde syllabe orale du mot comme un radical :

*12 L18 carrefour le magasin carrefour il est le four*

Une seconde tentative s'appuie sur la première syllabe et en propose une double approche phonologique d'abord :

*18 L18 déjà il y a car un car*

*19 EQ c'est quoi un car*

*20 L18 c'est-à-dire des gens qui circulent*

puis morphographique :

*22 L18 et four / aussi on peut dire un carré*

La tentative ayant fait long feu, L18 optera pour une interprétation plus conventionnelle : l'enseigne reprend le nom du propriétaire, Monsieur Carrefour donc. La méconnaissance de l'étymologie du mot empêche le lecteur d'accéder au sens conventionnel de l'expression. La troncation produit les constituants du mot mais l'analyse de chaque constituant est faite séparément. De plus l'étymologie<sup>245</sup> du second constituant «four» échappe au lecteur.

Enfin, le lecteur ne tente pas d'établir le lien entre chaque constituant. Toutes ces conditions font que l'analyse par troncation de «carrefour» est infructueuse.

Toutefois, la troncation peut se révéler un procédé productif. En effet, la lecture de la part verbale de l'emballage de yaourt "Délisse" se prête mieux au découpage morphologique.

Le mot valise inclus dans le nom de la marque (délice # lisse) incite à cette interprétation que peu de lecteurs suivent. L18 exploite la FRO et construit le sens connoté (onctuosité, douceur du yaourt) qui y a été placé sans recours aux éléments visuels de l'écrit.

*30 L18 § délisse ça veut dire c'est bon*

*31 EQ est ce que ça veut dire autre chose*

*32 L18 lisse ça veut dire c'est lisse*

*33 EQ c'est-à-dire*

*34 L18 c'est doux*

<sup>244</sup> Des savoirs défailants ou incomplets sur les composants lexicaux pourraient aussi en être la cause.

<sup>245</sup> De *carré* = quatre et de *four* = fourche, carrefour = intersection de chemins en forme de fourche à quatre branches.

La technique de troncation est donc opératoire dans certains cas, ce qui peut valider son utilisation chez le lecteur, même si elle est parfois inopérante. L'intérêt de la stratégie utilisée par ce lecteur est qu'il l'applique indifféremment à des mots normés ou variants. Cette stratégie est donc une caractéristique de ce lecteur et n'est pas induite par la variation orthographique. L'ensemble de l'entretien montre qu'il est possible de construire des interprétations (fréquemment déviantes) sur ce type de procédure.

Le découpage analytique du mot est une procédure de construction du sens. L18 réalise ce découpage avec réussite dans deux écrits proposés à sa lecture : "Kiabi", nom d'un magasin de vêtements, et "Kiloutou", une enseigne de location de matériel. Dans les deux cas, la segmentation correcte est effectuée mais l'interprétation de l'ensemble se heurte à la nécessaire recombinaison du syntagme complet. La reformulation correcte du syntagme n'est pas réalisée et l'interprétation bloque au niveau de la compréhension littérale des éléments et ne parvient pas à accéder au niveau directement supérieur.

A la lecture de la part verbale de "Kiabi", L18 identifie le mot et reconnaît le lieu qu'il représente :

- 70 L18 *§ kiabi ah oui un marchand d'habit*
- 71 EQ *tu connais*
- 72 L18 *ouais*
- 73 EQ *tu y vas souvent*
- 74 L18 *non pas souvent mais j'y suis allé deux fois ou trois fois*

Le découpage de la chaîne est fait et chaque élément est identifié et nommé :

- 76 L18 *abi ça veut dire les habits*
- 77 EQ *oui*
- 78 L18 *et ki euh // aussi habiter on peut non je sais pas trop*
- 79 EQ *t'a pas d'idée*
- 80 L18 *c'est juste habit*
- 81 EQ *et le ki devant pourquoi il est là*
- 82 L18 *peut être il dit c'est qui qui qui vient non je sais pas trop*

Mais L18 ne parvient pas à expliquer l'ensemble *ki + abi*. "ki" (mis pour qui) semble un problème insoluble. Dans "Kiloutou", il est de nouveau le seul élément qui bloquera l'interprétation globale à cause d'une interprétation par expansion (voir ci-dessous) erronée. L18 produit une interprétation isolée de chaque portion, la cohérence est construite séparément. La proximité de "Kiabi" dans l'entretien explique en partie l'interprétation de "Kiloutou" qui devient lui aussi un magasin de vêtement.

- 96 L18 *§ kiloutou je connais pas*
- 97 EQ *c'est un magasin aussi*
- 98 L18 *il loue*
- 99 EQ *ouais*
- 100 L18 *il y a tout*
- 101 EQ *oui*
- 102 L18 *ki*

A ce point L18 tente une expansion qui ne peut être fructueuse puisque «qui» est à interpréter isolément :

- 103 EQ *il y a encore ce qui alors ça veut dire quoi*
- 104 L18 *des quilles non*
- 105 EQ *qu'est ce qu'on peut trouver dans ce magasin*
- 106 L18 *des vêtements avec des loups des marques où il y a tout il y a les chaussettes tout*

Cependant, la construction du sens de "Kiloutou" éclaire la procédure mise en place par L18. Le découpage est effectué et chaque élément est interprété séparément. Si la correspondance morpho-phono-graphique est univoque, l'interprétation est correcte :

abi → habit = vêtement

tou → tout = totalité

Dès lors qu'il y a ambiguïté, l'interprétation devient fluctuante :

lou → loue = louer

lou → loup = animal = logo de marque

Restent les «ki». Produits d'une ellipse (ki = le magasin qui ...), leur orthographe perturbe le lecteur au point d'en empêcher l'insertion dans un syntagme complet du type «le magasin qui...». Cette orthographe est d'autant plus perturbante qu'elle intervient à l'initiale du mot où le graphème K est substitué au digramme QU. Cette initiale est une part importante de la représentation orthographique d'un mot et la variante placée en ce lieu stratégique peut expliquer la perturbation de l'identification du mot. Mais, négliger l'anaphore et l'absence d'antécédent dans l'analyse de l'interprétation du «ki» serait une erreur. Les pronoms anaphoriques<sup>246</sup> posent un problème interprétatif aux enfants ; l'absence de contexte rend leur compréhension complexe, puisqu'il faut, par inférence, le reconstituer. Le redécoupage qu'impliquent des formes agglutinées telles «Kiabi» ou «Kiloutou», se heurte à la reconstitution du sens de la FRO qui passe par l'identification sémantique des parties qui la constituent. Tant que la signification d'une partie est univoque, l'interprétation en est correcte. Dès lors, que plusieurs sens sont possibles, L18 hésite à en sélectionner un. Seule une tentative de mise en relation syntagmatique permet de reconstruire des énoncés plus explicites. Ainsi, en 106L18 (10 ans), la tentative débouche sur un interprétant global de "Kiloutou". En revanche, le mot «Kiabi», alors que son référent est connu, n'est pas analysé. On assiste là à un mouvement inverse : quand le référent est connu, l'analyse du nom n'est pas effectuée, au contraire, quand le référent est inconnu, l'analyse du nom produit un interprétant. Comme la lecture de "Carrefour" et de "Délice" l'a aussi montré, le découpage analytique du mot est une procédure de construction du sens mais pas une procédure de confirmation de la signification attribuée au mot.

Mais la procédure de troncation morphologique suivie d'un assemblage sémantique s'applique, à l'occasion, sans respecter l'ordre des constituants. Dans les écrits lus précédemment L18 conservait l'ordre de l'écrit pour construire sa compréhension. Avec "Oxébo" le message doit lui être trop opaque :

*114 L18 oxébo je sais pas ce que ça fait là*

mais en adaptant sa procédure, L18 trouve des indices pertinents :

*128 L18 j'ai vu qu'il y avait bo alors moi j'ai dit avec xé boxer j'ai pensé avec o mais je sais pas*

qui lui permettent de reconstruire une réalité qui aurait produit l'écrit :

*116 L18 c'est un magasin de sport*

*117 EQ pourquoi*

*118 L18 ça veut dire boxer*

La procédure de troncation des mots a été utilisée tandis que L18 était confronté à des écrits d'un seul mot graphique. La technique par troncation syllabique se révèle à la fois efficace (Délice, Kiloutou) et inefficace (Carrefour, Kiabi). Son utilisation dès le début de l'entretien montre que la procédure est active chez L18 quelle que soit l'orthographe du mot lu.

## ***Construction de la compréhension par expansion***

### Exploitation d'une proximité morphologique

L'interprétation des agglutinations telles «Kiabi», exige un découpage. Avec le nom d'une maison, "Mon Abri Cotier", le calembour exploite un découpage exécuté selon la norme orthographique. La procédure de troncation est ici inopérante. La chaîne graphique est correctement découpée dans l'écrit et la compréhension du calembour exige une agglutination or L18 (10 ans) ne l'utilise pas. Les deux membres «abri» et «cotier» sont

<sup>246</sup> La lecture des phrases P14, P15 et P16 de l'enquête Graphèmes l'a révélé.

exploités séparément. Le lexème ludé<sup>247</sup> est découpé et chaque membre du ludant est interprété seul :

136 L18 *mon abri cotier // ça parle d'un abri*

137 EQ *c'est quoi un abri*

138 L18 *une sorte de maison*

L'expansion intervient sur le second membre où «cotier» est interprété comme «cocotier», par une association d'idée fondée sur la ressemblance morphologique entre les deux mots.

140 L18 *tu le mets sur un palmier il y a des cocotiers qui tombent euh*

[...]

144 L18 *moi je pensais à un cocotier*

L'interprétation produite est légèrement déviante vis-à-vis du message original.

L'expansion a produit un glissement sémantique, sans que celui-ci ne soit aberrant.

L'interprétation reste liée au contexte d'origine : la plage, les cocotiers... Cette déviance induite par l'expansion se retrouve dans plusieurs interprétations construites par L18.

L'expansion suppose une apocope implicite que le lecteur prend l'initiative de rétablir.

### Reconstitution d'apocopes

La reconstruction d'une apocope est un moyen pour parvenir à une interprétation conforme à la réalité de l'objet que représente le signe. Une reconstruction réussie est celle réalisée sur «prisunic». Pour L18, «unique» est assimilé non pas à l'idée d'unicité mais à un objet exceptionnel qui se rapproche du sens de «nickel» qui signifie impeccable.

159 EQ *ça veut dire quoi prisunic*

160 L18 *c'est des affaires uniques nickel on va dire bien le prix le prix des affaires*

Des prix impeccables donc exceptionnels pour le consommateur. La proximité morphophonologique constituée de la syllabe [nik] fait le lien entre les deux formes et unifie l'interprétation. Cette syllabe constitue un élément radical autour duquel sont construits les deux lexèmes «unique» et «nickel». L18 applique tout à fait les prescriptions de certains manuels : «à partir d'un radical, on peut créer de nouveaux mots[...]. Pour cela on ajoute un préfixe ou un suffixe qui donnent un sens précis au mot» (Bray et Ali., 1996 : 12). L'absence de toute définition du radical ouvre la possibilité d'utiliser divers éléments comme base de construction. Le radical bien entendu est une unité lexicale et une syllabe ne suffit pas toujours à constituer cette unité. La demande orthographique montre que L18 a reconstruit une part de la morphologie du syntagme «prix uniques».

163 EQ *si t'étais le marchand tu l'aurais écrit comment le nom de ton magasin pour vendre des affaires à prix nickel*

164 L18 *avec un x ici c'est tout*

165 EQ *accroché pareil tout comme ça*

166 L18 *oui / non je mettrais un e à la fin*

L18 (10 ans) cependant ne relève pas l'agglutination contenue dans la FRO. Le redécoupage morphologique, s'il n'est pas réalisé, ne peut permettre de retrouver «unique».

La connaissance de ce mot n'est pas évidente. Ce qui expliquerait le processus de reconstruction du sens par la reconstitution d'une apocope qui n'a pas eu lieu.

Les analogies morphologiques sont donc utilisées pour exploiter des paradigmes de manière originale. Cette forme de créativité interprétative permet à L18 de construire des interprétants pour quelques FRO. Si on lui adjoint la pratique de la troncature, la stratégie du lecteur apparaît très nettement orientée sur la syllabe, et, à de plus rares occasions, sur le mot (Cf. "Mon Abri Cotier"). Cette centration sur des unités *a priori* non significatives inscrit la stratégie dans une recherche d'interprétations paradigmatiques qui se heurtent aux

<sup>247</sup> Pour l'opposition ludé / ludant, Cf. Guiraud (1979) cité au chapitre 1 § 3.

difficultés que posent les syntagmes agglutinés tels «Kiabi». Cette caractéristique de la stratégie du lecteur dévoile une difficulté à reconstruire les syntagmes.

### *Une difficulté à construire des relations syntagmatiques*

La difficulté à construire les syntagmes se révèle nettement quand le référent de la FRO est connu. Le sens verbalisé contraint la construction du syntagme qui en est libérée en cas de méconnaissance du référent. Ainsi, la lecture de "Carrefour" se conclut par une interprétation logographique. L'échec d'une analyse en constituant, après troncation, conduit à un changement de stratégie : l'échec du découpage renvoie à une interprétation globale du mot.

*23 EQ oui carrefour effectivement pourquoi ce magasin il s'appelle carrefour il veut dire quoi ce nom*

*24 L18 peut être le celui qui a construit non*

La difficulté à construire le syntagme correct se traduit par l'impossibilité de construire une périphrase acceptable qui intégrerait les divers constituants mis en évidence par l'analyse. Cette difficulté apparaît aussi lors de la lecture de "Moto conduite" dont l'interprétation pose pour L18 une seule difficulté : l'inversion des deux notions contenues dans l'expression.

Moto conduite  $\Rightarrow$  conduire les motos

Le syntagme correct est construit progressivement avec l'intervention de l'enquêteur. En première instance, L18 n'inverse pas les deux termes et donc produit un sens pour le moins curieux : *c'est une moto qui conduit*.

*150 L18 § moto conduite c'est une moto qui conduit*

Les relances successives de l'enquêteur l'amènent à l'interprétation adéquate.

*151 EQ c'est un magasin*

*152 L18 c'est un magasin qui vend des motos*

*153 EQ c'est un magasin où il est question de moto forcément alors pourquoi conduite ça veut dire quoi moto conduite c'est pas une phrase*

*154 L18 ça veut dire il faut savoir conduire pour la moto*

*155 EQ c'est un magasin qui sert à quoi*

*156 L18 à apprendre à conduire des motos et à vendre des motos*

L'important n'est pas que L18 parvienne à produire une interprétation jugée correcte mais qu'il faille une lourde intervention extérieure pour y parvenir. Cette difficulté à construire le syntagme correct rappelle la stratégie de l'expansion qui tend à produire des interprétations dans le sens du déroulement chronologique de la parole. Or, nombre d'interprétations ne peuvent se construire que par des changements de positions sur l'axe syntagmatique. La difficulté à construire les syntagmes est liée à une construction linéaire du sens qui ne prend pas en compte les inversions d'ordre où le déterminé est avant le déterminant. La construction du sens se fait pas à pas : un élément est interprété puis un autre. Le second ne peut alors qu'être dans une dépendance syntagmatique vis-à-vis du premier. Certains cas permettent ce type de procédure ("Prisunic") d'autres ne le supportent pas ("Moto conduite"). La lecture est alors vouée à une interprétation, si elle n'est pas déviante, qui est une perpétuelle approximation.

L'aspect orthographique des FRO est peu exploité. À chaque sollicitation de l'enquêteur, la variation est identifiée, mais aucune amorce d'explicitation de cette variation n'est entamée. Cette absence d'explicitation, et l'absence de remarques spontanées tendent à montrer que les indices orthographiques sont très faiblement pris en compte. Une autre force est à l'œuvre. Les apprentis lecteurs sont empreints d'une lecture oralisée et leur sensibilité aux formes phoniques des mots est grande. L18 qui pratique une forme de découpage syllabique, s'attache à des unités qui relèvent de l'oralité. Les syllabes sont des unités très tôt manipulées par les apprentis lecteurs. L'abondance de mots monosyllabiques (dans

l'homonymie par exemple) et leur fréquence d'utilisation<sup>248</sup> pourrait bien attribuer à la syllabe orale, dans la représentation de certains lecteurs, une fonction significative qui n'est certes pas systématique mais qui, chez L18 (10 ans), constitue une base interprétative solidement ancrée.

### ***Une stratégie fréquemment employée rarement généralisée***

La syllabe n'est pas une unité significative. Or, la fréquence de mots monosyllabiques est importante. Incidemment, le risque de confusion entre syllabe et monème<sup>249</sup> monosyllabique est fort, notamment chez de jeunes lecteurs. Ainsi, la stratégie développée par L18 (10 ans) est fréquemment utilisée chez les plus jeunes lecteurs. Elle s'applique essentiellement à résoudre des problèmes d'ordre lexicaux. Que l'entrée en lecture soit une FRO ou un graphème, la stratégie syllabique existe, sans toutefois se développer comme chez L18. Elle constitue donc généralement une ressource parmi d'autres.

Ainsi, l'utilisation de l'interprétation syllabique aide à résoudre l'interprétation de visuogrammes que le lecteur assimile à la classe des morphogrammes lexicaux. Ainsi catégorisé, le graphème permet une dérivation du mot qui le contient. La phrase P13 du corpus Graphèmes (*Je n'ai pas le temps*) est l'occasion d'appliquer cette méthode. Interprétant le S de «pas», L46 (10 ans) fait dériver la particule de négation «pas» vers le verbe «passer». Cette étymologie, fort juste dans l'absolu, lui permet de construire une locution (*pas assez de temps*). Par un jeu phonique, le sens glisse jusqu'à paraphraser l'énoncé dans sa globalité.

*L46P13 pas passé pas assez de temps*

La segmentation graphique s'appuie sur les unités phoniques. Dans l'exemple ci-dessus, la suite phonémique [pa], génère l'interprétation. La même procédure s'applique à la syllabe «mi» de "Mi[kro]climat" (publicité pour une marque de bière).

*86 Eq pourquoi c'est écrit mi[kro]climat*

*87 L5 parce qu'il y a des milliers de choses*

L'écrit organisant la segmentation, L5 (7 ans) applique la dérivation syllabo-lexicale au segment «mi».

Des dérivations, que l'on pourrait qualifier d'abusives, sont appliquées fréquemment à l'interprétation de "Mon Abri Cotier" sur le même modèle que L18. La stratégie ne peut cependant être qualifiée de syllabique puisque ici un lexème complet sert de support. La stratégie syllabique est une adaptation des principes de dérivation lexicale à des unités non-significatives. Si la nature du constituant à dériver diffère objectivement, il apparaît que la différence de nature n'est pas objectivée par les lecteurs et qu'ils appliquent indifféremment le principe de dérivation lexicale.

*81 L5 (7 ans) parce c'est à lui et il a un abri qui a des cocotiers peut être*

*106 L9 (8 ans) parce que mon abri euh une maison c'est un abri un chalet c'est un abri sauf qu'il est plus petit le chalet mon abri cotier ça va un peu près des cocotiers il y a une piscine des cocotiers*

A l'appui de l'hypothèse de l'application indifférenciée d'un même principe de dérivation, l'exemple de L28 (10 ans) montre que la dérivation utilise parfois plusieurs propriétés d'un même constituant. Lors de la lecture de la phrase P5, L28 mêle morphologies phonique et graphique. Dans l'interprétation du P de «trop», la segmentation s'effectue entre la série de phonogrammes «tro» et le visuogramme P. Puis la suite graphique TRO correspondant à la

<sup>248</sup> N. Catach (1986) cite une liste des 30 logogrammes les plus fréquents. Seules trois paires d'homonymes y ont plus d'une syllabe. Autre exemple : sur les 14 verbes les plus utilisés, les formes fléchies les plus fréquentes sont monosyllabiques pour 12 d'entre eux. La liste des 105 formes fléchies les plus fréquentes pour ces 14 verbes, présente 60 formes monosyllabiques (orales).

<sup>249</sup> Morphème ou lexème, d'après Martinet (1970)

syllabe orale est exploitée visuellement, induisant une dérivation graphique «trop» ⇒ «tromper».

*L28P5 il y a le p parce que il y a d'autres mots qui commencent par tro alors on peut dire tromper*

La dérivation qui s'amorce sur une analyse phonographique, glisse vers une exploitation morphographique. Cela constitue une procédure phono-morphographique originale, qui reste relativement rare dans l'interprétation des graphèmes mais qui est fort utilisée dans la constitution de FRO, telle «Déglise».

On le voit au travers de ces exemples variés, la stratégie de dérivation (syllabique pour l'essentiel) est une réelle ressource, utilisée avec plus ou moins de pertinence. Cependant, elle ne constitue une base interprétative généralisée que pour le lecteur 18. Il convient donc de poursuivre les analyses jusqu'à présent centrées sur un unique lecteur mais en les menant de manière transversales. En effet, la procédure syllabique est plus fréquemment utilisée lors de l'interprétation de certains écrits. La suite de l'analyse doit donc être menée en centrant le propos sur l'écrit et non sur le lecteur.

## Le découpage de Kiabi

La stratégie syllabique qu'applique L18 existe sous une forme moins systématique chez d'autres lecteurs. L'application d'une procédure syllabique à l'interprétation d'un mot dénote une imprécision dans la représentation du système linguistique et particulièrement de la limite séparant unités significatives et unités non significatives. La lecture de «Kiabi» permet d'observer les différentes procédures analytiques utilisées par les lecteurs.

La demande d'analyse du mot «kiabi» est susceptible de déclencher des procédures syllabiques. Ce phénomène s'explique par la nature de la FRO. «Kiabi» est un mot construit par réduction phonographique et agglutination qui impose aux lecteurs un redécoupage de la chaîne graphique pour analyser le mot. Le référent de l'écrit est unanimement connu des lecteurs, et l'interprétation de Kiabi offre un champ relativement large d'interprétations et de stratégies. C'est la demande d'analyse du nom, formulée par l'enquêteur, qui déclenche la mise en œuvre des stratégies présentées ci-dessous.

Ces stratégies se répartissent en trois groupes essentiels. Le premier constitue les analyses logographiques du mot considéré comme un bloc insécable. Le second opère un découpage syllabique du mot, le troisième appliquant un découpage morphosyntaxique. La présentation des trois stratégies met en relief les contrastes de compétences entre lecteurs.

### *Absence d'analyse*

La demande d'analyse du nom ne produit pas systématiquement de réponse. Dans ce cas, la procédure syllabique est inopérante et une procédure logographique est à l'œuvre.

L'absence d'analyse prend deux formes : soit le lecteur avoue son impuissance (*je ne sais pas*), soit il réitère sa verbalisation du référent déjà cité. Cependant, absence d'analyse ne signifie pas absence de compréhension. Qu'un lecteur ne puisse formuler des hypothèses sur l'origine du nom ne l'empêche nullement de mener à bien ses interprétations.

L'explication que l'enquêteur demande à l'enfant, porte sur un non-problème absolu. Pour L10 (8ans), Kiabi est égal à vêtements. Cette interprétation est juste puisque le mot désigne aussi une marque de vêtements. L'identification d'un sens, construit par le lien de synonymie entre le mot à interpréter et l'interprétant semble interdire l'analyse en constituant.

*24 L10 Kiabi c'est un des vêtements pour les enfants avec les parents*

*25 Eq tu le connais bien ce magasin un magasin que tu connais donc tu peux m'expliquer pourquoi il s'appelle comme ça*

*26 L10 parce que il y a des vêtements*



Un vêtement c'est un objet qui habille. C'est la logique même et il n'est nul besoin de se torturer l'esprit pour y chercher de plus amples explications... L8 (7 ans) comprend la demande d'analyse comme une demande de description. Dans un premier temps (105L8), il répond par une répétition du référent, puis (107L8) à l'insistance de l'enquêteur, il s'engage dans une description détaillée du magasin.

104 Eq [...] comment tu comprends le nom de ce magasin Kiabi qu'est ce que ça veut dire ce nom

105 L8 Kiabi ça veut dire un magasin de vêtement

106 Eq oui est ce que tu peux m'expliquer Kiabi pourquoi on l'a appelé comme ça

107 L8 Kiabi / parce que dans ce magasin parce il était grand parce qu'ils allaient mettre beaucoup de vêtements dedans il est grand ils allaient mettre des affaires pour les bébés des casquettes des de tout ils ont décidé de mettre Kiabi comme titre du magasin

108 Eq ouais d'accord mais kiabi ça veut dire quelque chose

109 L8 non

Cette réaction peut s'expliquer par l'âge du lecteur. A 7 ans, les compétences métalinguistiques ne sont pas nécessairement très développées et la connaissance du référent rend le signe "transparent". La demande "méta" de l'enquêteur est donc transférée sur le référent et en déclenche une évocation. Cependant, cette évocation détaillée du magasin permet à L8 (7ans) de livrer sa réponse : *mettre kiabi comme titre du magasin*. On est passé de *magasin* à *titre de magasin*. L'évocation d'un vécu déclenche une analyse du nom qui se limite à une requalification. La dernière question posée à L8 est fermée et les deux dernières réponses du lecteur sont en contradiction : il verbalise un sens pertinent et prétend que ce sens n'existe pas. Cette contradiction montre que le lecteur n'analyse pas consciemment l'écrit qu'il lit. Le même phénomène est observable chez L17 (9 ans). L'échange avec l'enquêteur y est plus clair : il se conclut par un aveu d'ignorance. Le nom est expliqué par un rappel descriptif, non pas de l'écrit, mais de l'objet réel et de ses stratégies commerciales.

28 L17 [...] § Kiabi c'est un magasin / qui a plein de vêtements pas cher quoi

29 EQ tu le connais

30 L17 oui

31 EQ puisque tu le connais est ce que tu peux m'expliquer son nom pourquoi on l'a appelé comme ça

32 L17 parce qu'il y a beaucoup de vêtements et puis c'est pas cher et puis c'est pas cher les prix sont corrects ils en font toujours la pub les gens se décident beaucoup à y aller

33 EQ oui mais pourquoi on l'a appelé comme ça qu'est ce qu'il veut dire le nom de ce magasin

34 L17 je sais pas

Cet apport interprétatif indique une grande connaissance du magasin, mais ne permet pas d'analyser le mot. De fait, le mot est analysé globalement, la connaissance parfaite du référent suffit à générer un sens satisfaisant le lecteur. Le signifié n'est pas exploré au-delà de la simple dénotation.

La poursuite du questionnement conduira à une analyse dont le résultat sera une interprétation déviante. A l'inverse de L8 (7 ans), L17 (9 ans) entre dans l'analyse de la structure pour mener une analyse de ses éléments, mais qui, déclenchée par l'entretien, n'aurait sans doute pas été activée spontanément. L'impossibilité à analyser le mot en constituant marque donc plus une incapacité d'analyse métalinguistique *a posteriori* qu'une défaillance de la capacité à construire le sens. Cette réaction de certains lecteurs, parmi les plus jeunes de la population interrogée, indique cependant l'impossibilité à objectiver le processus de construction du sens.

### **Analyse en syntagme**

A la demande d'analyse du nom, les lecteurs peuvent réagir par une analyse en syntagme du mot. Kiabi est le produit d'une réduction phonographique extrême associée à une

agglutination des mots. La recherche des syntagmes originaux est une réaction logique. Cependant les stratégies d'analyse diffèrent.

Dans "Kiabi", l'interprétation du Ki est le problème central des lecteurs. Ce problème est apparu assez nettement dès les premiers entretiens et l'introduction de la variante "Ki habits" dans le protocole fut inspirée par cette difficulté. Une part des difficultés est issue de l'agglutination dans Kiabi et la morphologie déroutante de ce mot provoque de nombreuses interrogations. Les lecteurs qui mènent à bien leur analyse du nom tentent de restaurer le découpage originel de la proposition sous-jacente au nom du magasin.

«Kiabi» est construit sur trois monèmes : qui + habiller + troisième personne.

Graphiquement on percevrait deux unités : qui + habille. Le redécoupage académique de «Kiabi» devrait être effectué ainsi :

ki + abi

C'est celui auquel procède une partie des lecteurs. D'autres cependant optent pour le découpage :

kia + bi

Ces deux procédures interprétatives indiquent une représentation du système linguistique différente, particulièrement quant à la place de la limite entre unités significatives et non significatives.

### Des lecteurs adoptent la stratégie du découpage *kia + bi*

Les trois lecteurs utilisant le découpage : *Kiabi = kia + bi*, s'appuient sur une analyse syllabique orale de la chaîne graphique. Ainsi, l'analyse de L9 (8ans) procède comme s'il y avait ellipse de certains syntagmes : il découpe et complète «Kiabi» :

50 L9 (8 ans) *c'est-à-dire qui va être habillé par ces habits*

51 Eq mm *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit Kiabi là*

52 L9 *Kiabi ben je pense qui va être habillé par ses habits Kiabi c'est-à-dire le bi c'est comme les habits et kia c'est quelqu'un qui va*

«bi» génère une double interprétation : *habits* et *habillé*, mais L9 précise : *bi c'est comme les habits*. «kia» serait alors le produit d'une ellipse : *kia c'est quelqu'un qui va*. «*Quelqu'un*» est utilisé pour fournir un antécédent anaphorique au pronom relatif. «Kia»

équivalait à «ki va». Le découpage effectué est donc de la forme :

*kia + bi = sujet - verbe + nom*

L11 (9ans) utilise le même schéma de découpage :

202 L11 *Kiabi bi s'habiller ça me fait penser à s'habiller kia je sais pas je vois pas kia s'habi en tout cas je sais que c'est le magasin*

Mais chez ce lecteur, *kia* n'évoque rien dans un premier temps. La syllabe *bi* sert d'embrasseur à la verbalisation de *s'habiller* :

204 L11 *c'est kia qui a des habits ça me fait penser à ça*

L'hypothèse d'un traitement de la graphie, appuyé exclusivement sur des unités phonologiques est confortée par la posture de L17 (9 ans). Cette posture est attestée chez L18 (10 ans) notamment : une syllabe sert de base à une interprétation déviante ou pertinente. La syllabe *bi* évoque ici un animal (*une biche*, puis *Bambi*, personnage rendu célèbre par un dessin animé) :

36 L17 *je sais pas ça faisait plus original ou alors on a pris un nom d'animaux et on a changé les lettres quelques lettres*

37 EQ *quel animal*

38 L17 *je sais pas une biche un nom d'animal bambi dans les films*

Le recours à des unités relevant de l'oral me semble la meilleure hypothèse pour rendre compte de ce découpage. Dans les cas évoqués, les syllabes servent de base interprétative. Le découpage morphosyntaxique : *kia + bi*, proposé ci-dessus, ne correspond pas à la réalité des opérations menées par le lecteur. Il est plus pertinent d'y voir un découpage

syllabique. La syllabe est une unité de découpage de la chaîne orale facilement maîtrisée par la plupart des enfants bien avant qu'ils ne sachent lire. L'analogie phonique qu'on retrouve dans les verbalisations entre les éléments cités est remarquable :

*kia* → s'habi      *kia* → qui va      *kia* → qui a

La proportion de phonèmes issus des mots sources, qu'on retrouve dans les verbalisations des lecteurs est très forte ce qui tend à valider l'hypothèse.

### Des lecteurs utilisent le découpage *ki* + *abi*

Quatorze lecteurs s'appuient sur un découpage qui reconstitue le message originel dont la FRO est issue. «Kiabi» est découpé selon le schéma : Kiabi = ki + abi.

Chez L44 (10 ans), l'identification des composants est basée sur une analyse phonique (*on entend*) qui débouche sur une identification paradigmatique (*s'habille*) :

54 L44 *kiabi il y a abi déjà on entend*

55 EQ *ça veut dire quoi ça*

56 L44 *quand on s'habille*

Une variante interprétative est proposée par L18 (10 ans) : *abi* peut aussi signifier //vêtements//.

76 L18 *abi ça veut dire les habits*

Chez L37 (14 ans), *abi* est assimilé au verbe habiller.

55 EQ *pourquoi c'est écrit comme ça*

56 L37 *autrement c'est qui q u i et abi habille non*

Le choix par le lecteur du verbe //habiller// pour l'interprétation de *abi*, simplifie la verbalisation :

*Ki* = qui      *abi* = habille

Une simple répétition de la proposition suffit alors à l'expliquer. Le lecteur choisissant l'option //habits// est confronté à l'absence de verbe dans sa proposition. Apparaît alors un problème syntaxique autour du «ki».

### ***Interprétations autour du ki***

Le découpage morphosyntaxique : *ki* + *abi*, recèle une difficulté pour le lecteur qui choisit cette option. La nature du mot «ki» pose un problème au lecteur. Il doit identifier la classe de mots auquel il appartient puis construire le lien syntaxique avec la seconde moitié du mot interprété. Plusieurs voies interprétatives sont explorées par différents lecteurs. Selon que «Kiabi» est compris comme un syntagme nominal ou un syntagme phrastique, «Ki» est soit un pronom, soit un complément du nom «abi».

#### *Ki* est un pronom

«Ki» est un pronom mis à la place de la forme normée «qui». Le lecteur doit identifier la nature de ce pronom afin de l'insérer dans un syntagme acceptable et explicite qui constitue l'interprétation de «Kiabi». La classe à laquelle appartient «ki» est soit celle des interrogatifs, soit celle des relatifs.

Le pronom peut être interrogatif : ce choix évite la formulation d'un antécédent. L'enseigne "Kiabi" est alors perçue comme une interpellation interrogative.

50 L14 *c'est qui qu'on peut habiller*

L'absence relevée du point d'interrogation permet ainsi à L13 (9 ans) d'assimiler l'enseigne à une question et donc d'opter pour un «ki» interrogatif.

180 L13 *Kiabi ah alors ça c'est pour s'habiller c'est un magasin où on vend des habits et là s'ils mettaient un point d'interrogation ça ferait Kiabi qui nous habille / alors on vend des vêtements pour les enfants*

La verbalisation d'un antécédent crée un lien anaphorique. Le pronom est alors relatif ce que L36 (14 ans) confirme par l'utilisation d'un autre relatif (*où*) :

48 L36 [...] § *Kiabi et ben ça me fait penser au magasin*

49 EQ *oui et ça veut dire quoi ce nom*

50 L36 *ça fait par exemple où on s'habille Kiabi ça fait la personne qui nous habille*

### Ki est un complément nominal

La séparation en deux syntagmes *ki* et *abi* conduit aussi à l'interprétation du mot, non comme un syntagme verbal agglutiné, mais comme un syntagme nominal dont l'ordre nom + complément serait inversé comme une construction anglaise. Le complément du nom est placé avant le nom déterminé : *Kiabi* = *les habits de Ki*. La composition de la variante "Ki habits" suggère cette interprétation que construisent L32 (11 ans) et L25 (8 ans).

64 L32 *c'est des habits c'est ki en fait c'est une marque et habits c'est tout habit des robes des pantalons ki ouais et habits oui ki on dirait que c'est une marque un truc comme ça et après ils vendent des habits*

30 L25 *habits ça veut dire qu' il y a des vêtements dedans mais ki c'est peut être le nom*

Lors de la lecture de la variante orthographique, le découpage morphosyntaxique s'impose au lecteur. L'interprétation de *Ki* est donc induit par la graphie, et la majuscule qu'elle contient peut produire l'inférence : *Ki* = *nom du magasin*. Cependant, L1 (39ans) a lu la variante verbale de "Kiabi" et son interprétation est de même nature que celle des deux précédents lecteurs. La graphie peu fréquente et le découpage morphosyntaxique impliquent que «ki» soit un mot étranger.

13 L1 / *je sais pas bien maintenant de la façon que c'est écrit Kiabi Ki c'est étranger abi abi euh on pense aux vêtements*

Dans les mêmes conditions de lecture, L6 (7ans) explore aussi la piste du syntagme nominal :

122 L6 // *ki donc le nom du magasin*

Avant de se rétracter, pour une interprétation selon la piste pronominale :

124 L6 *ki ça veut dire ki qui veut y aller*

### **Comprendre "Kiabi"**

La compréhension de "Kiabi" ou de ses variantes ne pose de problème à aucun des lecteurs. L'objet auquel réfère l'écrit est connu sous plusieurs formes (magasin, enseigne, marque) et est toujours identifié. Face au problème de l'analyse du mot «kiabi», les lecteurs utilisent donc une des deux procédures suivantes :

L'analyse n'est pas effectuée. L'interprétation du mot est globale.

L'analyse est effectuée par reconstruction des syntagmes qui ont permis sa construction.

Trois causes peuvent être à l'origine d'une non-analyse :

Le lecteur ne comprend pas la question.

Le lecteur n'a pas la compétence nécessaire pour mener à bien l'analyse.

La très bonne connaissance de l'objet dynamique nuit à une possible analyse du mot.

Les trois causes ne sont pas incompatibles entre elles. "Kiabi" c'est "Kiabi". Cela est tellement évident, qu'il n'est nul besoin de tenter d'en expliquer plus. Cette posture n'est pas l'apanage d'un groupe d'âge. Les adultes y échappent mais elle est présente dans tous les groupes d'enfants. L'interprétant final de l'écrit étant si prégnant, les constructions sémiologiques intermédiaires ne sont pas nécessaires au lecteur pour l'atteindre. C'est donc une compétence analytique qui est requise par la demande de l'enquêteur. Cela peut générer une forme d'insécurité que le lecteur masque par une réponse plus ou moins adaptée.

L'analyse en syntagmes regroupe la moitié environ des lecteurs. Le mot est analysé et découpé en syntagmes : la recherche d'une reconstruction des syntagmes qui ont permis la création du mot est patente. Les découpages choisis sont l'indice d'une compétence en construction, mais surtout de la limite entre unités linguistiques significatives et unités non significatives au sein de la représentation du système langagier. La construction presque aboutie chez certains, produit une explicitation du sens au travers d'un découpage morphosyntaxique. D'autres montrent une vision fluctuante de la structure morphologique des mots lorsque le découpage qu'ils opèrent calque la segmentation syllabique orale.

### ***De la limite entre unités de première et de seconde articulation***

La procédure syllabique est un traitement qui s'appuie sur une segmentation orale et montre la connexité du son et du sens dans la représentation que ces lecteurs ont de la langue. Si l'embranchement morpho-syllabique du type :

«kia» = «qui a des habits»

fonctionne sur le même modèle que la stratégie mise en œuvre par L18 (10 ans), les analogies phoniques entre l'interprété et l'interprétant (*kia* → *s'habi*, *kia* → *qui va*, *kia* → *qui a*) indiquent une certaine confusion dans les places fonctionnelles occupées par les divers constituants de la langue orale. La fonctionnalité respective des phonèmes, des syllabes ou des monèmes n'apparaît pas être fortement différenciée. C'est alors la césure entre unités de première et de seconde articulation qui est en cause. Cette fluctuation entre les deux types d'unités n'est pas sans rappeler la difficulté à cerner les points d'articulation au sein des codes visuels. De même dans la définition des différents types de graphèmes où les descriptions théoriques offrent des césures qui se veulent extrêmement nettes, on observe chez les lecteurs des différences d'appréciation quant à la fonctionnalité d'un même graphème. La fluctuation des limites entre unités significatives et non significatives marque un axe de la variation interprétative. Certains lecteurs situent donc la limite entre unités significatives et non significatives très en deçà des limites signalées dans les descriptions théoriques. En revanche, les lecteurs qui choisissent un découpage :

Kiabi = ki + abi

plus proche de la morphosyntaxe originale, dévoilent ainsi une représentation conforme à la norme objective.

### **Carrefour : un échec des procédures syllabo-lexicales**

La procédure syllabique permet donc à certains lecteurs peu nombreux de résoudre ponctuellement des problèmes interprétatifs. La lecture de «Kiabi» offre aux lecteurs deux découpages possibles. Dont l'un ne concorde pas avec la segmentation syllabique orale. Dans d'autres mots, les découpages oral et morphographique correspondent. Pour appréhender les conséquences de la procédure syllabique, la lecture et l'interprétation d'un mot à l'orthographe normée et dont les découpages se correspondent présentent l'intérêt d'une évaluation des conséquences de cette procédure sur la compréhension des textes. La confusion que peut entraîner cette concordance oral / écrit est susceptible de rendre compte d'interprétations déviantes lors de la lecture d'écrits plus complexes que ceux proposés aux lecteurs dans cette recherche. L'analyse du mot « Carrefour » par les lecteurs offre une telle opportunité.

Comme pour « Kiabi », la connaissance quasi unanime du référent facilite la verbalisation du sens. Le nom, quand il est analysé, fait l'objet, comme «Kiabi», d'un découpage. Le découpage de «Carrefour» peut se réaliser selon diverses modalités :

Découpage syllabique oral : [karfour] = [kar] + [fur]

Découpage en constituants lexicaux : «Carrefour» = «carre» + «four»

Découpage en syllabe graphique : «Carrefour» = «car» + «re» + «four»

Le lecteur place son analyse au niveau de son choix : graphémique, syllabique ou lexical. Si le niveau graphémique est choisi, le mot est analysé selon les lettres qui le composent. Si le niveau lexical est sélectionné, le mot est analysé comme une unité du lexique ; cela entraîne la recherche de constituants internes au mot : racine, affixe(s). Le niveau d'analyse graphémique n'offre guère d'intérêt car les interprétations qui en sont déduites n'apportent rien à l'interprétant initial. Il s'agit donc d'une piste improductive. Le découpage en syllabes graphiques, produit par L40 (10 ans), n'est opéré que par ce lecteur et n'est pas productif non plus.

*124 L40 dans le mot là j'ai reconnu le mot four car et re là*

L'application d'une procédure de rappel sur ces constituants internes du mot ne produit aucune interprétation. Le lecteur fait le constat qu'il observe des constituants mais n'en tire aucune conclusion sémantique. Une telle attitude face à la demande de l'enquêteur est saine. Le lecteur qui adopte une posture analytique de la substance graphique n'en produit cependant pas d'inférence. Le lecteur répond à l'incitation de l'enquêteur mais résiste à la demande de production de sens supplémentaire<sup>250</sup>. De fait le lecteur est capable de censurer les pistes déviantes que son analyse pourrait lui faire emprunter.

Toutefois, les lecteurs n'ont pas tous cette capacité de résistance. Et la demande d'analyse déclenche des tentatives de réinterprétations du mot qui interviennent parfois aussi de manière spontanée. Spontanées ou déclenchées, la posture de la reconstruction en constituants lexicaux met en évidence deux procédures, en dehors des interprétations logographiques<sup>251</sup> :

Une juxtaposition de deux paradigmes lexicaux dans l'interprétation.

Un essai de justification d'un lien syntagmatique entre les constituants.

Ces deux procédures interprétatives interviennent que le lecteur opère l'un ou l'autre découpage. Cela indiquerait que la base interprétative n'intervient pas sur le processus de construction du sens mais seulement dans son contenu. La concordance des découpages oral et graphique nuit au repérage des postures adoptées par les lecteurs. Néanmoins, certains indices apparaissent dans les verbalisations, qui autorisent le classement des procédures utilisées.

### ***La prise en compte de la morphologie graphique***

Le découpage morphologique le plus souvent effectué détermine deux constituants internes : «carre» et «four». Le second constituant étant strictement phonographique son interprétation ne diffère guère quelle que soit la procédure interprétative. Quant au premier, la prise en compte de sa morphographie conduit les lecteurs à affilier le mot au paradigme du carré. C'est donc la forme du magasin qui justifie le nom :

*128 L13 (9 ans) c'est peut être en forme de carré*

*56 L53 (13 ans) peut être que le magasin est en carré je sais pas / c'est tout*

*106 L50 (11 ans) bah carrefour parce que dedans il y a carré alors je sais pas il est carré et le four four je sais pas du tout / /*

La modalisation des verbalisations laisse cependant transparaître un doute (*peut être, je sais pas*). Pourtant la filiation avec le paradigme du carré est étymologiquement attestée<sup>252</sup>, mais le lien étymologique n'est jamais établi. Le doute exprimé prend son origine dans l'incapacité des lecteurs à établir un lien syntagmatique entre les deux composants qu'ils ont déterminés. On retrouve dans ce groupe de lecteur L18 (10 ans) qui, envisageant les deux possibilités, montre qu'il perçoit toutes les possibilités orthographiques.

<sup>250</sup> L40 verbalise par ailleurs le sens conventionnel du mot.

<sup>251</sup> Ici, comme précédemment (CF "Kiabi") certains lecteurs ne formulent aucune analyse interne du mot.

<sup>D</sup> du latin *quadrifurcus*, qui a quatre fourches. Le carré est un figure à quatre côté.

- 18 L18 déjà il y a car un car  
 19 EQ c'est quoi un car  
 20 L18 c'est-à-dire des gens qui circulent  
 21 EQ ouais  
 22 L18 et four / aussi on peut dire un carré

Cette perception cependant ne débouche pas sur la construction d'une cohésion interprétative. La recherche d'un lien syntagmatique entre les deux composants conduit le lecteur à rechercher un traitement métaphorique entre le magasin, son enseigne et les éléments qui la composent.

- 66 L32 (11 ans) [...] *§ ah en fait on croirait que c'est un carré un four carré et carrefour un four ça montre que c'est deux trucs à vendre*

Les deux paradigmes sont juxtaposés et la cohésion est justifiée par des arguments extralinguistiques.

La variante orthographique "Karfour" induit des comportements identiques, adaptés à la morphologie du mot. L37 (14 ans) balaye les diverses possibilités orthographiques. Dans une première étape, il propose des significations en s'appuyant sur la phonie de «kar». Mais en second lieu il propose aussi «kart».

- 74 L37 *c'est ça peut être plusieurs significations ça peut être le car pour le moyen de transport ou un car le quart d'un gâteau ou je sais pas karfour ça me fait penser aussi au kart voiture je sais pas et ça aussi*

L37 envisage tour à tour plusieurs solutions homophoniques pour interpréter la syllabe «kar». Ainsi, l'utilisation du signifiant phonique apparaît-elle comme un instrument privilégié du lecteur. Elle est une instance mobilisable prioritairement. J'ai envisagé plus haut que des lecteurs puissent faire une analyse graphique de la syllabe «carre» qui éliminerait les morphogrammes R et E. La recherche que mène L37 (14 ans) autour de la syllabe [kar] tend à prouver, compte tenu de son âge et de son degré d'expertise, que c'est la voie graphophonique qui est empruntée par les lecteurs, et que l'orthographe n'est réellement prise en compte dans l'interprétation de «carrefour» que par les lecteurs formulant des hypothèses incluant la forme carrée.

Les interprétations construites au moyen d'une prise en compte de la morphologie graphique du mot s'apparentent ici à de simples rappels du sens conventionnel des constituants. Les lecteurs semblent censurer ou ne pas parvenir à formuler d'interprétations construites. Seul le recours à l'étymologie pourrait le leur permettre. Ce constat d'autocensure montre la capacité du lecteur à émettre un jugement sémiographique sur le mot qu'il lit. Ajouté à la prise en compte de la morphographie, il confirme l'existence du jugement d'acceptabilité dans la force de variation ressentie. Mais ici ce jugement se porte sur la valeur sémantique, et non sur la graphie qui a été positivement attestée. La force de variation s'exprime donc aussi dans le domaine sémantique.

### ***La procédure syllabique : une déviance potentielle***

La prospective à laquelle se livrent certains lecteurs (CF. L37 ci-dessus) montre que la détermination de la base sur laquelle est fondée l'interprétation est un choix délicat à mener à bien. Pour l'observateur aussi cette détermination est délicate. L11 (9 ans) par exemple, exprime une hypothèse :

- 178 L11 (9 ans) *ça fait penser à un car et un four*

Comment affirmer que ce lecteur opère sur une base orale ou omet de prendre en compte certaines lettres de la graphie, alors qu'il envisage les deux possibilités ?

- 180 L11 *je croyais je sais plus si il y a deux r à carrefour*  
 [...]
 187 Eq *tu sais pas c'est juste les sons comme ça*

*188 L11 oui voilà*

Parfois le lecteur a conscience de la base interprétative qu'il utilise. L44 (10 ans) la nomme, elle est orale : *on entend*.

*68L44 karfour c'est un magasin il y a à manger il y a de tout / karfour on entend four et car*

Mais cette conscience ne lui permet pas de construire une interprétation autre qu'un rappel des constituants du mot. Tant qu'il y a doute ou conscience (mais le doute n'implique-t-il pas un certain degré de conscience ?), le lecteur ne semble pas s'engager sur une voie interprétative hasardeuse.

*A contrario*, chez des lecteurs plus jeunes, la référence à l'oral n'existe pas mais les interprétations référentielles sont des inférences depuis les syllabes ou certainement très influencées par elles. L'ordre oral, [kar] puis[ur], conservé dans l'interprétation est un indice de l'influence forte de l'énoncé oral. L'ordre déterminant - déterminé s'inverse entre l'énoncé lu et l'interprétation. Chez L8 (7 ans) qui pense à un trafic de transports en commun qui mèneraient à un commerce d'appareils de cuisson, le rapport de détermination disparaît et est supplanté par une juxtaposition

*135 L8 peut être parce qu'il y a des cars qui vient**137 L8 et qu'il y a des fours dedans carrefour ça me fait dire ça*

alors que L17 (9 ans) qui évoque un véhicule de transport en commun mais qu'on aurait rempli d'aliments, le rapport est inversé et le second membre détermine le premier.

*122 L17 carrefour / parce que on a peut être on a voulu prendre le mot car c'est un car et qui est comme un four quoi un car rempli d'aliments*

L'apparition du déterminant en première position du mot ou de l'énoncé n'est nullement systématique en français, mais la coïncidence de l'ordre de lecture et de la relation de détermination dans la verbalisation indique une stratégie interprétative linéaire caractéristique de l'énonciation orale des interprétations ainsi que des schèmes interprétatifs qui prennent en compte avant tout le déroulement linéaire de l'énoncé.

Les marques d'insécurité (*peut-être*) sont encore présentes chez ces lecteurs. L'insécurité ne les empêche cependant pas de construire des interprétants élaborés. La connaissance de l'objet dynamique induit une interprétation que le lecteur essaye de faire coller avec le découpage syllabique. La déviance de l'interprétation est provoquée par la base interprétative que constitue «car» = véhicule de transports en commun. Le reste de l'interprétation consiste à faire coïncider la base avec la connaissance expérimentielle des lieux désignés par l'écrit. On notera que la procédure morphographique ne conduit pas à ces déviances.

Ros Dupont (1995), observant les productions graphiques d'enfants d'âge similaire à L8 (7 ans), indique : «le nombre important d'hypersegmentations conduit à penser que la segmentation graphique dépend fortement d'un découpage syllabique oral : confronté à l'écrit, l'apprenti fait appel à ses compétences orales antérieures». Les lecteurs concernés se situant dans la même tranche d'âge, on peut avancer qu'ils tendent à utiliser les mêmes indices. Cette conjecture est validée par les procédures interprétatives utilisées par ces deux lecteurs, notamment, L17 qui attribue une valeur connotative au phonème [u] sans toutefois en faire une règle générale.

*26 L17 ben parce que normalement quand le on entend le son pas toujours mais des fois quand on entend le son ou on c'est toujours des trucs doux ou des manteaux doux de la fourrure*

Ce faisant, il situe la limite de la signification en deçà de la segmentation syllabique. Il me faut aussi rappeler que l'interprétation déviante de la syllabe «bi» de «kiabi» est de son fait<sup>253</sup>.

<sup>253</sup> Voir § 0 dans ce même chapitre.



## ***Comprendre Carrefour***

L'émergence de la morphographie passe par un détachement relatif des formes orales. On peut supposer que ce détachement s'opère aussi par une relativisation du sens du signe écrit. L'entrée dans la phase orthographique suppose une relativisation de l'immanence de la parole. Or, ces deux lecteurs, tout en modérant leur certitude, ne s'interdisent pas de produire une interprétation plus ou moins fantaisiste. La voie phonologique d'accès au sens n'est pas encore modulée par la voie orthographique. Du point de vue orthographique, ces procédures ne prennent pas en compte les mêmes unités. L'hypothèse d'une forme carrée implique la prise en compte de l'aspect morphologique de la syllabe [kar]. Au contraire, les hypothèses formulées autour de l'autobus impliquent que le lecteur n'utilise qu'une partie des graphèmes disponibles :

- soit il ne prend en compte que l'aspect phonographique ;
- soit les graphèmes R et E sont abandonnés.

Dans les deux cas, le lecteur utilise une base syllabique orale qu'elle soit inscrite en tant que telle dans sa représentation ou qu'elle y apparaisse sous une forme phonographique.

## **Conclusion**

A la question qui fait office de titre à ce chapitre : La syllabe, un morphème comme les autres ? force est de répondre par la négative. Très majoritairement, en entrant dans la phase morphographique de la compétence orthographique, les lecteurs se construisent une limite nette, même si elle n'est pas consciente, entre segments significatifs et segments non significatifs. Cependant, force est de constater aussi que l'insertion de l'articulation du langage dans la compétence n'est pas aisée pour tous. En effet, utiliser la procédure syllabique implique une imprécision dans la représentation, pas une absence de l'articulation. Les marques de légère insécurité, dont font preuve les lecteurs quelle que soit la procédure choisie, indiquent que la limite entre significatif et non significatif est imprécise et ne constitue vraisemblablement pas un savoir déclaratif. Par ailleurs les postures adoptées lors de l'enquête Graphèmes confirment ce fait. Le lecteur tend à construire une stratégie explicative qui entérine l'existence de la limite. Le sens conventionnel des catégories que véhiculent les morphogrammes facilite cette construction. Avec les FRO, la convention est mise à mal et dans le lexique l'étymologie n'apparaît assurément pas être un savoir mobilisable. En conséquence, la procédure interprétative syllabique n'est qu'une ressource rarement généralisée au rang de stratégie. La procédure interprétative syllabique apparaissant chez les lecteurs les plus jeunes (7 - 9 ans) est liée à une représentation phonocentrée de l'écriture. Dans ce cadre, l'utilisation de la syllabe en tant qu'indice signifiant apparaît cohérent. Cependant, l'exemple rare<sup>254</sup> de L18 (10 ans) montre que certains lecteurs s'enferment aisément dans cette stratégie. Elle traduit alors la violation de la frontière entre le significatif et le non significatif. Cette violation inconsciente est une solution explicative (parmi d'autres) de l'interprétation déviante des textes. La confusion entre une syllabe et un constituant lexical ouvre la voie à une infinie créativité interprétative. Sur le plan de la compétence de lecture, l'observation de la stratégie syllabique chez un lecteur sorti des apprentissages fondamentaux de la lecture, doit donc être un signal d'alerte pour l'enseignant.

<sup>254</sup> Un individu sur une population de 51 lecteurs représente une attitude marginale.

---

## Conclusion générale

---



D'après Tonucci 1989

---

Cette recherche aura permis de mettre à jour quelques mécanismes de la variation linguistique en réception. En revanche, elle n'aura pas permis de révéler à partir de quel moment les compétences des lecteurs divergent, produisant ainsi cette variation. Cette divergence, vraisemblablement antérieure à l'apprentissage du décodage alphabétique pose la question des origines des différences de comportement interprétatif, dépassant grandement la problématique de la lecture de l'orthographe.

La participation de l'orthographe dans la construction du sens est à la fois un problème linguistique et sociolinguistique : problème linguistique dans la mesure où la connaissance que le lecteur a acquise du système influe sur ses capacités à comprendre ce qu'il lit ; problème sociolinguistique dès lors que ses représentations sociales, donc son rapport aux normes, interviennent aussi sur le processus de compréhension.

### La lecture de l'orthographe ordinaire

La première hypothèse formulée en introduction prévoit une influence de l'interprétation des graphèmes et des graphies dans la construction du sens des énoncés. Elle implique que l'orthographe exerce une fonction qui va au-delà de la simple identification des lexèmes. Les variations d'interprétations montrent que l'assertion initiale est confirmée mais l'intérêt de cette confirmation réside dans la nature de la variation sémantique induite par la lecture des marques orthographiques plus que dans son amplitude.

Des graphèmes identiques, c'est à dire une même lettre qui occupe une fonction identique dans un contexte identique, reçoivent diverses interprétations. La présence d'interprétations muettes dans le corpus, de rappels d'une valeur conventionnelle ou d'inférences contextuelles, montrent divers degrés de compréhension du graphème. De même, des graphies identiques, dans des conditions identiques de présentation, produisent, plus qu'une forte variation, une fluctuation interprétative qui apparaît être générée par au moins deux facteurs inhérents au lecteur : la connaissance du monde, et la compétence du lecteur. La connaissance du monde est un problème de culture générale que la compréhension de n'importe quel type de texte met en évidence. Ce facteur de variation intéresse donc la problématique générale de la construction du sens en lecture et pas uniquement le secteur plus étroit de la lecture des indices orthographiques qui a été exploré ici. Il intervient essentiellement sur la qualité de l'interprétant final verbalisé, sur sa complétude vis-à-vis d'un interprétant idéalisé qui prendrait la forme d'une encyclopédie décrivant le référent du signe lu.

La compétence du lecteur s'inscrit dans le processus de construction du sens des indices orthographiques selon deux modalités. L'une linguistique est en rapport avec la représentation du signe écrit et au sein de celle-ci, avec la relativisation du principe de phonographie. L'autre, sociolinguistique, s'appuie sur la représentation normative du code que le lecteur a intégrée. Elle implique alors une posture mentale induisant des comportements interprétatifs spécifiques à l'orthographe. Le corrélat de la posture normative adoptée est une sensibilité particulière à la variation orthographique qui, pour une même variante apparaît agir avec plus ou moins de force sur les lecteurs. J'ai nommé «Force ressentie de variation» cet effet de la variation sur le lecteur.

La seconde hypothèse indique que l'apprentissage de l'orthographe nécessite une relativisation du principe de phonographie pour accéder au sens des unités orthographiques significatives. Tous les apprenants n'opèrent pas cette relativisation de la même manière. De manière logique puisqu'il est la base de l'écriture française, le principe phonographique est dominant chez les lecteurs. Lors de l'interprétation demandée des visuoigrammes, le système explicatif du fonctionnement de l'orthographe est différencié chez les lecteurs. Très généralement, la relativisation du principe phonographique est acquise. Les analyses menées montrent cependant que cette relativisation n'est pas uniforme chez tous les lecteurs. Cette diversité permet de rendre compte, outre d'une fluctuation sémantique en lecture, de certaines difficultés en écriture.

En deçà de l'acquisition d'un principe concurrençant la phonographie, comme par exemple la morphographie, les lecteurs développent des stratégies interprétatives qui tendent à classer les graphèmes de manière dichotomique. Tout ce qui n'est pas phonogramme est classé, pour certains, comme un mutogramme, c'est-à-dire une lettre dont la valeur phonique est nulle, et pour d'autres, comme un «normogramme», c'est-à-dire une lettre dont la seule fonction serait d'imposer au sein de l'écriture une norme externe et totalement arbitraire dont l'origine se perdrait dans la nuit des traditions scripturales.

De manière plus rare, le principe logographique est à l'œuvre. Une stratégie logosyllabique instaure la syllabe en unité significative et en fait la base d'une dérivation lexicale sur laquelle se fondent alors les interprétations. La rareté de tels exemples dans la population interrogée indique cependant la marginalité de cette stratégie dont l'apparition est malgré tout une indication précieuse pour le pédagogue. En effet, l'observation chez un enfant d'une telle stratégie est le signal d'un important désarroi face à la construction du sens des mots.

Plus généralement, l'obstacle de la relativisation du principe phonographique est franchi par l'acquisition prioritaire, mais plus ou moins précise, du décodage des marques du nombre qui constitue le plus petit dénominateur commun à tous les lecteurs et semble

représenter la voie d'accès à la compréhension des marques des autres catégories grammaticales (genre, essentiellement, et, plus difficilement, personne et temps). Dans le cadre de la primo émergence de la catégorie du nombre, les lecteurs utilisent des stratégies interprétatives différentes qui dénotent une variation dans la conception du signe écrit : c'est la troisième hypothèse formulée. Deux voies sont tracées par les lecteurs :

Certains cherchent à reconstruire la réalité transcrite au moyen du code. Cette première voie tend à favoriser une lecture des graphèmes assez peu précise dans la mesure où ceux-ci ne permettent pas un décodage de la situation. Ces lecteurs se révèlent plus performants dans la compréhension fine des FRO parce qu'ils en explorent les potentialités sémantiques.

D'autres tentent un décryptage précis des informations encodées. Cette seconde voie exploite l'accès aux valeurs conventionnelles que constituent les graphèmes. Ils sont plus attentifs au respect du code et donc plus sensibles à ces valeurs conventionnelles. A l'inverse des lecteurs précédents, ils éprouvent plus de difficultés dans l'interprétation des figures rhéto-orthographiques, moins aisément décodables parce qu'elles subvertissent les règles du code qu'ils s'efforcent d'acquiescer et de respecter.

La compréhension littérale des écrits est cependant effective pour une très grande majorité des lecteurs. Le rôle de l'orthographe dans la construction du sens est donc un enrichissement sémantique de l'interprétation. Si la graphie des mots peut-être un facteur d'identification rapide dans la lecture d'écrits normés, il apparaît nettement que la connotation introduite par le jeu des figures rhéto-orthographique n'est accessible qu'à partir d'un certain niveau de compétence orthographique assuré par une relativisation avancée du principe de phonographie. Elle est donc bien une ressource, mais uniquement pour le lecteur qui maîtrise le code. Cette apparente tautologie (un code n'est compris que par celui qui le comprend) ne prend pas cependant pas en compte le caractère socioculturel normatif de l'orthographe.

L'intégration de paramètres sociologiques à l'étude de la compétence orthographique en réception explique que l'âge des lecteurs n'a que peu été pris en compte dans les analyses. Il est apparu que, si la connaissance du système orthographique s'améliore avec l'âge croissant, une partie des lecteurs apparaissent bloqués dans leurs apprentissages. En effet, si la compréhension des marques de la catégorie du nombre est le plus petit dénominateur commun à tous les lecteurs, certains d'entre eux ne dépassent apparemment pas ce niveau de conceptualisation. L'observation de ce blocage rend vraisemblablement compte de nombreux échecs orthographiques en écriture. Si il y a effectivement blocage de l'apprentissage à ce stade, la détermination de l'âge et des conditions de ce blocage n'est pas possible avec une population aussi restreinte. En revanche, l'aspect normatif de l'orthographe semble intervenir de manière plus uniforme quel que soit l'âge du lecteur.

## **L'écrit : insécurité linguistique ou injustice sociale ?**

Lire l'orthographe c'est admettre que tout changement de forme introduit un changement de sens. Il s'agit donc pour les lecteurs interrogés d'intégrer à leur représentation du système un principe de variation qui entre en contradiction avec les discours dominants sur l'orthographe et, tout particulièrement, avec le méta discours prescriptif. Cette contradiction, énoncée dans la quatrième hypothèse, est un autre facteur de divergence entre les lecteurs chez qui différentes postures ont été observées, indices à la fois de la compétence orthographique et de la conscience normative du lecteur. Il apparaît alors que l'étude de l'acquisition de l'orthographe, en lecture ou en écriture, ne peut faire l'économie des représentations normatives du lecteur et donc qu'une didactique de l'orthographe et plus généralement de l'écrit doit intégrer les facteurs socioculturels inhérents aux lecteurs.

Ainsi, si la variation orthographique n'est pas prise en compte dans la lecture, l'évitement par le lecteur de l'obstacle que constitue la variation est imputable à une non relativisation du principe de phonographie ; ce sont les savoirs liés à la connaissance du code et de son fonctionnement qui sont alors défaillants. Au contraire, si la variation formelle est prise en compte mais si la variation sémantique est empêchée, on assiste à une stigmatisation de fait de la variation. La plus grande diversité sémantique est atteinte par les lecteurs qui mettent en relation variation formelle et variation sémantique. L'ignorance du fonctionnement interne du code appauvrit indubitablement les capacités interprétatives mais sa connaissance ne garantit nullement l'accès au sens. Le lecteur a besoin d'une posture normative adaptée à la situation de lecture pour que la connaissance du code qu'il a acquise se révèle un outil efficient. Outre la connaissance du monde qu'il a construit, outre la compétence linguistique qu'il a pu acquérir, le lecteur est donc confronté à un instrument de censure social qu'il a incorporé : la norme. Une variation de la représentation normative d'un lecteur à l'autre conduit à une variation sémantique du signe lu.

L'orthographe est un système et une norme, et la tension entre ces deux niveaux de structuration a une influence sur la construction du sens et la représentation du signe. La norme est une instance nécessaire. Elle est nocive quand elle entre dans l'enseignement comme valeur motrice **et** évaluatrice **et** répressive de l'apprentissage. En effet, aucune des trois valeurs n'est nocive en elle-même. C'est bien l'accumulation de ces trois valeurs à l'exclusion de toute autre qui nuit aux apprentissages. En effet, la norme est motrice dans l'apprentissage ; elle motive celui-ci. Une acquisition du système orthographique impose des instances régulatrices. L'instance sociale en est une, puissante et nécessaire compte tenu de la mission intégratrice de l'école. La volonté des enfants de parvenir à une forme de normalité en est une autre. Or, cette volonté est encore trop souvent laminée par des pratiques pédagogiques réprimant une variation stigmatisée à l'aune d'un arbitraire que les enfants n'objectivent que trop peu. Cette subjectivité des jugements transparait fortement dans les comportements interprétatifs des lecteurs notamment au travers de la force ressentie de la variation.

La compréhension des mots lus ne fait pas l'économie d'une évaluation de leurs graphies. Une variation de l'évaluation des graphies entraîne donc une variation sémantique. Une subjectivité normative est à l'œuvre qui, au-delà des mots écrits, peut atteindre leur scripteur. Cette subjectivité normative s'organise entre deux pôles au moins. D'une part, le système orthographique, pris comme un ensemble organisé, cohérent et logique, assure l'emprise d'une rationalité sur les réalisations graphiques lues. D'autre part, la norme, en tant que système prescriptif de règles rigides, génère une évaluation de la conformité aux usages des groupes dominants de la société. Ces deux pôles induisent chacun une attitude prototypique qui n'exclue pas les postures intermédiaires. La posture modulonormative intègre de manière souple les deux aspects et conditionne le jugement de conformité aux exigences du système orthographique. La posture orthonormative effectue le conditionnement inverse et soumet les réalisations graphiques au filtre de la conformité en amont de toute évaluation systémique ou sémantique. Seuls les lecteurs les plus experts sont, *a priori*, capables d'adopter les deux postures, c'est à dire d'en changer selon les circonstances. La variation orthographique ne peut donc être perçue avec autant de force selon que le lecteur adopte l'une ou l'autre posture. Cette force ressentie est un indice de la posture adoptée par le lecteur. Dès lors qu'elle peut être verbalisée, elle constitue pour l'enseignant chargé de l'apprentissage du code un indice précieux pour l'orientation du travail scolaire. Le rapport entre la force de variation et la variation effective permet de mesurer empiriquement les besoins des apprenants et, donc, d'adapter discours et pratiques pédagogiques à ces besoins d'apprentissages normatifs ou systémiques.

## Orthographe et pouvoir symbolique

Le discours normatif de l'apprenant peut donc se révéler un outil didactique valable pour l'enseignant. Cependant, il traduit parfois une profonde insécurité linguistique face à l'écrit. On peut considérer que la tension entre les deux aspects de l'orthographe induit chez certains lecteurs un comportement de type hypercorrectif<sup>255</sup>. Chez ces lecteurs dont la compétence ne relève pas de l'expertise, mais pas de l'échec d'apprentissage non plus, la force de variation se fait sentir avec une telle intensité qu'ils sont conduits à censurer une part des voies interprétatives possibles. Il existe un réel conflit entre les capacités du lecteur à interpréter ce qu'il lit, et sa volonté de ne pas l'interpréter parce que cela n'est pas en conformité avec la norme. Le conflit entre la compétence du lecteur et ses aspirations normatives tend à opposer «les droits de l'individualité créatrice et les mystères de la création singulière» à ceux de la collectivité qui, nichée dans l'habitus du lecteur (Bourdieu, 1967, cité par Corcuff, 1999), inhibe parfois ses potentialités interprétatives. Cette autocensure est renforcée par la dominance des discours normatifs qui conduit à une forme d'insécurité dans l'apprentissage. Évalué non pas sur ses capacités à mettre en œuvre un système cohérent mais sur sa disposition à se conformer à des usages arbitraires qui fondent une reconnaissance sociale, l'apprenti en difficulté ressent son échec comme une exclusion sociale. Il conviendrait de mettre fin à la domination symbolique du discours prescriptif qui est d'autant plus injuste que ceux qui la subissent toute leur vie en sont imprégnés dès l'origine des apprentissages, et que ceux qui la promeuvent appartiennent aux catégories de lecteurs qui peuvent s'y soustraire. Il convient donc de s'interroger sur la constitution de l'habitus des lecteurs afin de pouvoir par l'éducation scolaire et / ou familiale réduire la domination symbolique qui s'exerce au travers de l'orthographe, et qui nuit à son apprentissage non pas simplement en tant que code mais en tant que participant au système de communication écrite.

Il serait naïf, cependant, de croire en la toute puissance du système éducatif à contrer les aspirations normatives de la collectivité qu'il représente. La normativité du lecteur se constitue aussi avant et en dehors de l'intervention de l'école. La notion de norme, de conformité sociale, est-elle acquise en famille, lieu de l'inculcation d'un habitus culturel primaire ? Si oui, l'école doit alors exercer un rôle modérateur. Toutefois, il n'est pas exclu que, chez certains lecteurs précocement exposés à un discours normatif familial, l'habitus opère une filtration, favorisant ainsi excessivement l'intégration de la part normative du discours sur l'orthographe au détriment de ses aspects systémiques. Seules des enquêtes recueillant le discours de l'apprenti et de ses proches (parents, fratrie, pairs, enseignants) permettraient de mettre en évidence l'origine de la posture normative.

Cette enquête ayant été menée en milieu scolaire et étant moi-même enseignant, je peux être légitimement amené à me demander avec Barré-De Miniac (1997) « si la scolarité elle-même ne serait pas génératrice de difficultés réelles ou tout au moins de limitations dans les capacités d'utilisation de l'écriture ». Si le renforcement ou la genèse de postures orthonormatives est véritablement le fait de l'école, la reproduction des valeurs symboliques du marché linguistique national entre en contradiction avec le principe d'égalité de la République, l'école n'étant plus un vecteur de démocratisation mais un vecteur de reproduction<sup>256</sup> des inégalités sociales. Ce constat induit naturellement quelques perspectives didactiques.

<sup>255</sup> En référence à Labov (1976).

<sup>256</sup> Mais un seulement parmi de nombreux autres.

## Perspectives didactiques

La recherche du sens dans les séances d'apprentissage de l'orthographe n'est pas une pratique pédagogique répandue. Les efforts portent plus sur le respect des accords que sur le sens de ceux-ci. Le problème dépasse alors largement le cadre de l'orthographe. L'orthographe n'est que la "peau" sous laquelle se cache le langage écrit, et l'enseignement autonome de l'orthographe se révèle être un véritable dressage plus qu'une construction sensée, si les liens avec les sous systèmes de la langue (syntaxe, lexicale, morphologie) ne sont pas construits. De ce point de vue, les écrits contenant des FRO livrent de manière visible un certain nombre de ces liens. Ces écrits constituent des supports d'étude intéressants dans la mesure où les structures internes du texte sont hiérarchisées visuellement et où l'orthographe y joue un rôle communicatif, certes limité, mais trop souvent oublié par ailleurs. L'un des atouts des écrits contenant les FRO est en outre de mettre en œuvre une variation socialement tolérée et donc de contribuer modestement à modifier le rapport à la norme.

La nécessité de réduire l'influence des discours prescriptifs dans l'apprentissage de la langue a déjà été montré ailleurs (Schoeni et al., 1988, par exemple). Cela est valable aussi pour l'orthographe. La modification des représentations normatives passe, entre autres, par l'instauration d'un nouveau rapport à la norme et à son corrélat, la variation. Le statut de l'erreur orthographique tend à changer. Des publications plus ou moins récentes<sup>257</sup> militent en faveur d'une exploitation formative des erreurs des apprenants. Utiliser la variation pour acquérir la norme est une posture qui réduit considérablement la portée des discours prescriptifs. L'étude des systèmes d'écriture du monde que proposent Chignier et al. (1990) œuvre dans la même perspective. La découverte raisonnée de sa propre variation, des divers principes d'écriture et de la nature variationnelle du système orthographique français constituent des pistes fructueuses pour l'apprenti. La lecture des écrits contenant des figures rhéto-orthographiques en est une de plus. La variation sémantique qu'elles génèrent, l'espace de créativité scripturale où elles interviennent en font des objets valables pour l'étude du code et la réduction de l'emprise de la norme.

Plus généralement, il convient de s'interroger sur les modes d'apprentissage (scolaires et / ou familiaux) de la langue. La langue instaurée en norme sociale (on ne dit pas de gros mots... ) conduit vraisemblablement à fermer la créativité interprétative de l'apprenant. Cette créativité, pas toujours utile, est un potentiel en veille qui doit s'activer en cas de nécessité et qu'on peut entraîner. Permettre aux enfants de se construire une sémiographie efficiente ne passe pas par un enseignement de ce qu'est la "bonne graphie", mais par le développement d'une «stéréographie» (Masson, 1999), c'est-à-dire la construction de correspondances mettant en relation de la manière la plus univoque possible une graphie et un sens. La prise en compte de la variation du sens en fonction de la graphie suppose que la pratique pédagogique s'ouvre éventuellement à des formes académiquement "monstrueuses". Les écrits contenant des figures rhéto-orthographiques procurent des situations de lecture où se croisent et se cristallisent divers niveaux de la communication écrite. Les figures rhéto-orthographiques sont à l'intersection de plusieurs grandes oppositions qui en font un matériau de choix pour l'entraînement stéréographique. En effet, dans ces écrits, l'information verbale s'oppose à l'information visuelle, le phonographique au sémiographique, le normé au variant. Outre que ces figures mettent en œuvre une variation sémantique, elles donnent un sens en tant qu'acte de langage à la variation

<sup>257</sup> Gruaz et al. 1986 ; Ducard et al., 1995 par exemple.

orthographique elle-même. Dans cette optique, toutes les activités qui visent à associer de manière connexe les variations de sens et de forme sont à exploiter.



---

## Bibliographie

---

### Auteurs cités

- ADAM J.M. , BONHOMME M.** - 1997 - L'argumentation publicitaire - Nathan
- ANIS J.** - 1988 - L'écriture théorie et description - De Boeck
- BACCINO T., COLE P.** - 1995 - La lecture experte - Que sais-je n° 3005 - Presses Universitaires de France
- BARRÉ-DE MINIAC C.** - 1997 - L'appropriation de l'écrit, Propositions pour une didactique de l'écriture multi-référencée - Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches - Université Charles de Gaulle Lille III
- BARTHES R.** - 1998 (1<sup>ère</sup> éd. Inconnue) - Théorie du texte - CD-ROM version 4.0 - Encyclopedia Universalis
- BAYLON C.** et al. - 1990 - Initiation à la linguistique - Nathan
- BENVENISTE C. , CHERVEL A.** - 1969 - L'orthographe - Maspéro
- BERRENDONNER A.** - 1988 - Normes et variations - *La langue française est-elle gouvernable ?* - Schoeni et al. Dir. - p. 109 à 132 - Delachaux Niestlé
- BESSE J.M.** - 1993 - L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit - *Lecture Écriture: acquisition - Les actes de la villette* - Jaffré J.P. et al. (dir.) - Nathan
- BLANCHET A.** et al. -1985 - L'entretien dans les sciences sociales . L'écoute, la parole et le sens - Bordas - Sciences humaines Dunod , CNRS
- BOURDIEU P.** - 1982 - Ce que parler veut dire - Fayard
- BOURGAIN D.** - 1977 - Fonctions et représentations de l'écrit - Étude de linguistique appliquée n°28 - p.57 à 77 - Didier
- BOUSQUET S.** et al. - 1999 - Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs - *L'acquisition / apprentissage de l'orthographe* - Revue française de pédagogie n°126 p. 23 à 37 - INRP
- BOUTET DE MONVEL** - 1984 - Les procédés du discours - Magnard Paris
- BRISSAUD C.** - 1998 - Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/ - Thèse de doctorat de sciences du langage - V. Lucci directeur - Université Stendhal Grenoble III
- BRONKART J.P.** - 1988 - Normes, langue et école, Présentation - *La langue française est-elle gouvernable ?* - Schoeni et al. Dir. - p. 7 à 22 - Delachaux Niestlé
- CATACH N.** - 1971 - Orthographe et lexicographie - Nathan université
- CATACH N.** - 1986 - L'orthographe française - Nathan

- CATACH N.** - 1988 - L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime - *Pour une théorie de la langue écrite* - Éditions du CNRS
- CERVONI J.** - 1987 - L'énonciation - Presses Universitaires de France
- CHARTIER R.** - 1993 1<sup>ère</sup> éd. 1985 - Pratiques de lecture - Payot et Rivages Paris
- CHIGNIER et al.** - 1990 - Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde un savoir sur la langue - CRDP Dijon
- COIRIER P.** , **GAONAC'H D.** , **PASSERAULT J.M.** - 1996 - Psycholinguistique textuelle - Armand Colin
- CORCUFF P.** - 1999 - Le collectif au défi du singulier : en partant de l'habitus - *Le travail sociologique de pierre Bourdieu* - Lahire B. (Dir.)- p.95 à 120 - La Découverte
- DABÈNE M.** - 1987 - L'adulte et l'écriture - De Boeck / Wesmael
- DABÈNE M.** - 1990 - Des écrits (extra)ordinaires - Éléments pour une analyse de l'activité scripturale - Lidil n°3 - p. 9 à 26 - Presses universitaires de Grenoble
- DABÈNE M.** - 1993 - Aspects sociodidactiques de l'acculturation au scriptural : hypothèses et options méthodologiques - Séminaire INRP « Les usages de l'écrit. L'écriture scolaire - un concept en question » - De Boeck Université
- DABÈNE M.** - 1996 - Aspects sociodidactiques de l'acculturation au scriptural - *Vers une didactique de l'écriture* - C.Barré de Miniac (Ed.) - De Boeck
- DABÈNE M.** , **GROSSMANN F.** - 1996 - La co-construction des objets discursifs dans l'entretien dirigé : enjeux didactiques et options méthodologiques - in Richard-Zapella J.(dir.)- *Le questionnement social* - p.79 à 88- IRED- Université de Rouen.
- DELEDALLE G.** - 1990 - La sémiotique de Charles Peirce : présentation - Voies Livres
- DENHIÈRE G.** , **BAUDET S.** - 1992 - Lecture, compréhension de texte et science cognitive - Presses universitaires de France
- DENHIÈRES G.** , **TAPIERO I.** - 1993 - Lecture et compréhension de textes : Du cognitivisme au connexionnisme - *Lecture-Ecriture : acquisition. Les Actes de la Villette* - Jaffré J.P., Sprenger-Charolles L., Fayol M.(dir.)- Nathan
- DERRIDA** - 1967 - De la grammatologie - Ed. de Minuit
- DESCHÈNES A.J.** , **ST PIERRE M.** , **BOYER J.Y.** - 1993 - L'hétérogénéité des connaissances et la compréhension en lecture - *L'hétérogénéité des apprenants un défi pour la classe de français* - p. 76 à 82 - Lebrun M. et Paret M.C. (dir.) - Delachaux Niestlé
- DUBOIS J.** , **LAGANE R.** - 1986 - La nouvelle grammaire du français - Larousse
- DUCARD D.** - 1995 - Le savoir de l'erreur - *L'orthographe en trois dimensions* - Ducard D. et al. - p.212 à 238 - Nathan
- DUCHESNE A.** , **LEGAY T.** - 1990 - Lettres en folie - Magnard

- DUCROT O. , TODOROV T. - 1972 - Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage - Le Seuil**
- DUPRIEZ B. - 1984 - Gradus - Les procédés littéraires - 10-18 Union Générale d'Éditions**
- ECO U. - 1970 - Sémiologie des messages visuels - *L'analyse des images* - Communication n°15 - p. 11 à 49 - Le Seuil**
- ECO U. - 1979 - Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs - Bompiani - Milan Editions Grasset et Fasquelle pour la traduction française.**
- ECO U. - 1993 1<sup>ère</sup> éd. 1988 - Sémiotique et philosophie du langage - Presses universitaires de France**
- FAYOL M , LARGY P. - 1992 - Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. Les erreurs d'accord sujet - verbe chez l'enfant et l'adulte. - Langue française n° 95 - p.80 à 98 - Larousse**
- FERREIRO E. , GOMEZ PALACIO M. - 1988 - Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ? - Traduction de M. Verdenelli - Besse J.M. et al. éditeurs - CRDP Lyon**
- GADAMER H.G. - 1996 1<sup>ère</sup> éd. 1960 - Vérité et méthode - JCB Mohr - Le Seuil**
- GELB I.J. - 1973 1<sup>ère</sup> éd. 1952 - Pour une théorie de l'écriture - Flammarion**
- GOMBERT - 1992 - Activité de lecture et activités associées - *Psychologie cognitive de la lecture* - Fayol M. et al. (Dir.) - PUF**
- GOODY J. - 1979 - La raison graphique . La domestication de la pensée sauvage - Ed. de Minuit**
- GRUNIG B. - 1990 - Les mots de la publicité - Presse du CNRS**
- GRUAZ C. - 1986 - L'évaluation de l'orthographe - Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire n°6 - CRDP Rouen**
- GRUAZ C. - 1990 - Règles d'inférence des graphèmes complexes du français contemporain - *Pour une théorie de la langue écrite*- Catach N. (Ed.) - p. 181 à 189 - CNRS**
- GUERNIER M.C. - 1998 - Discours sur la lecture à l'école : Étude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maitres de cycle 3 du primaire et de sixième de collège - Thèse de doctorat de sciences du langage - Michel Dabène Dir. - Université Stendhal Grenoble III**
- GUIRAUD P. - 1979 - Les jeux de mots - Presses Universitaires de France**
- HARRIS R. - 1993 - La sémiologie de l'écriture - CNRS éditions**
- HONVAULT R. - 1990 - Statut linguistique et gestion de la variation graphique - Langue française n°108 - p. 10 à 17 - Larousse**
- HONVAULT R. - 1995 - Variation linguistique et norme : variables et erreurs graphiques - Liaisons HESO n°25/26 - p.53 à 64 - CNRS**

- JACQUEMIN D.** - 1989 - La graphie dans le panier de la ménagère - *L'orthographe en liberté* - Lidil n°1 - p. 75 à 97 - Presses Universitaires de Grenoble
- JAFFRÉ J.P.** - 1992 - Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques - Langue Française n° 95 - p.27 à 47 - Larousse
- JAFFRÉ J.P.** - 1993 - La phonographie : genèses et limites - Actes du colloque de la Villette - *Lecture-écriture : acquisition* - p. 22 à 37 - Nathan
- JAFFRÉ J.P.** - 1995 - Compétence orthographique et acquisition - *L'orthographe en trois dimensions* - Ducard D. et Al. - p.93 à 158 - Nathan
- JAFFRÉ J.P.** - 1998 - L'orthographe du français : une exception. - Le français aujourd'hui n°122 - p. 45 à 53
- JAFFRÉ J.P. , DAVID J.** - 1999 - Le nombre : essai d'analyse - Langue française n° 124 - p.7 à 22 - Nathan
- KLINKENBERG J.M.** - 1996 - Précis de sémiotique générale - De Boeck Université
- LABOV W.** -1976 - Sociolinguistique - Editions de Minuit
- LA GARANDERIE A.** - 1987 - Comprendre et imaginer - Le Centurion
- LEHMANN .A , MARTIN-BERTHET F.** - 1998 - Introduction à la lexicologie - Dunod
- LUCCI V.** - 1989 - L'orthographe dans la publicité contemporaine - *L'orthographe en liberté* - Lidil n°1 - p.67 à 74 - Presses Universitaires de Grenoble
- LUCCI V.** - 1992 - Existe - t - il un double codage graphique? - *Mélanges Léon : phonétique-phonostylistique linguistique et littérature*- p. 285 à 292 - Philippe Martin - Éditions Mélodie
- LUCCI V. , MILLET A.** - 1992 - Les noms de magasins ont ils un sens? - *Des lettres et des sons* - Lidil n° 7 - p 63 à 112 - Presses Universitaires de Grenoble
- LUCCI V. , MILLET A.** et al. - 1994 - L'orthographe de tous les jours - Champion
- LUCCI V.** - 1998 - En quête d'un identité - *Des écrits dans la ville* - Lucci V. (Dir.) - p 167 à 217 - L'Harmattan
- LUCCI V. , MILLET A.** - 1998 - Les noms de magasins paradoxes et aspects sociolinguistiques - *Des écrits dans la ville*- Lucci V. (Dir.) - p 220 à 248 - L'Harmattan
- MARCHAND F.** - 1987 - Didactique du français - Tome 1- *Orientations* - Delagrave
- MARTINET A.** - 1970 - Éléments de linguistique générale - Armand Colin
- MARTINET A.** - 1992 - Graphie et phonie : esquisse d'une convergence - *Des lettres et des sons* -Lidil n° 7 - p 9 à 17 - Presses Universitaires de Grenoble
- MASSON M.** - 1999 - Vue panoramique - *L'ortographe ? C'est pas ma faute !* - Honvault R. Dir. - p.16 à 21 - Corlet - Panoramiques

- MILLET A.** - 1989 - Essai de typologie des variations graphiques - *L'orthographe en liberté*- Lidil n°1 - p.7 à 36 - Presses Universitaires de Grenoble
- MILLET A. , LUCCI V. , BILLIEZ J.** - 1990 - Orthographe mon amour - Presses Universitaires de Grenoble
- MILLET A.** - 1998 - La ville un espace socio-sémiotique ; Les figures de l'écriture ; Les sphères de l'écrit - *Des écrits dans la ville*- Lucci V. (Dir.) - p 25 à 98 - L'Harmattan
- MORAIS J.** - 1995 - Les processus d'acquisition de la lecture - Le français aujourd'hui n°112 p.16 à 22. - AFEF
- MOUSTY P. , ALEGRIA J.** - 1999 - L'acquisition de l'orthographe : données comparatives entre enfants normolecteurs et dyslexiques - *L'acquisition / apprentissage de l'orthographe* - Revue française de pédagogie n°126 p. 7 à 22 - INRP
- PELLAT J.C.** - 1990 - in *Pour une théorie de la langue écrite* - Catach N. (Ed.) - CNRS
- PERFETTI C.** - 1989 - Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture - *L'apprenti lecteur* - p. 61 à 82 - Delachaux Niestlé
- PERFETTI C.** - 1997 - Des orthographe et de leurs apprentissages - *Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture* - Rieben L., Fayol M., Perfetti C. Dir.- p.37 à 55 - Delachaux Niestlé
- PERRENOUD P.** - 1988 - "Parle comme il faut !" Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique - *La langue française est-elle gouvernable ?*- Schoeni et al. Dir. - p. 79 à 108 - Delachaux Niestlé
- PIAGET J.** -1974 - La prise de conscience - PUF
- PORCHER L.** - 1976 - Introduction à la sémiotique des images - Paris - Didier Credif
- PRIVAT J.M.** - 1996 - Le rôle des sociabilités dans le développement du lecteur - *Didactique de la lecture Regards croisés* - C. Garcia Debanc Dir. - P.115 à 128 - Presses universitaires du Mirail
- REBOUL A. , MOESCHLER J.** - 1998 - La pragmatique aujourd'hui - Éditions du seuil
- REY A.** - 1972 - Usages, jugements et prescriptions linguistiques - *La norme* -Langue française n°16 - p.4 à 28 - Larousse
- RICŒUR P.** - 1986 - Du texte à l'action. essais d'herméneutique- II. - Seuil
- ROBERT B.** - 1998 - Raisonement - Encyclopaedia Universalis
- ROS-DUPONT M.** - 1995 - La segmentation non normée dans l'écrit de l'enfant de CE1 : erreur ou étape obligée de l'apprentissage ? - *La variation : écarts, erreurs, normes* - Liaison HESO n° 25/26 décembre 1995 - CNRS
- ROS-DUPONT M.** - 1997 - Les explications métagraphiques, une fenêtre ouverte sur l'acquisition de l'écrit. L'exemple de l'expression graphique du nombre. - *L'orthographe, Regards croisés sur son acquisition* - Liaisons HESO n°29/30 décembre 1997 - p.11 à 60 - CNRS
- SARTRE J.P.** - 1936 - La transcendance de l'Ego -Vrin

- SCHNEUWLY B.** - 1988 - Le langage écrit chez l'enfant - Delachaux Niestlé
- SCHOENI et al. (Dir.)** - 1988 - La langue française est-elle gouvernable ? - Delachaux Niestlé
- SEYMOUR P.H.K.** - 1993 - Un modèle du développement orthographique à double fondation - *Lecture-Ecriture : acquisition. Les Actes de la Villette* - Jaffré J.P., Sprenger-Charolles L., Fayol M.(dir.)- Nathan
- SMITH F.** - 1980 - Comment les enfants apprennent à lire - Retz.
- SPRENGER-CHAROLLES L.** - 1986 - Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques et son apprentissage - *Pratiques de lecture* - Pratiques n°52 - p. 9 à 27 - CRESEF
- THÉVENIN M.G.** et al. - 1999 - L'apprentissage/ enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. - L'acquisition / apprentissage de l'orthographe - Revue française de pédagogie n°126 p. 39 à 52 - INRP
- TODOROV T.** - 1981 - Mikhaïl Bakhtine, Le principe dialogique - Seuil
- VANDENDORPE C.** - 1992 - Comprendre et interpréter - La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. Préfontaine C; Lebrun M. (Dir.) -p. 159 à 181 - Éditions logiques
- VERMERSCH P.** - 1996 - L'explicitation de l'action - *Le questionnement social* - Richard-Zapella J.(dir.) - p.114 à 119 - IRED - Université de Rouen
- VISOZ M. , FRIER C. , DABÈNE M.** - 1992 - La construction du sens dans l'activité de lecture - *Recherches en didactique du français et formation des enseignants* - Étude de linguistique appliquée n° 87 - p. 51 à 64 - Didier érudition
- VYGOTSKY L.S.** - 1934 - 1985 - Pensée et langage - Traduction française F. SEVE - Éditions Sociales.

## Extraits d'ouvrages présents dans le corpus d'écrits

- CAUVIN , HARDY** -1997- Pierre Tombal - Dupuis
- HÉRAN** - 1993 - Pulsions zéroïques - Éditions Audie/Fluide Glacial
- KIMIKO** - 1993 - Grodino - École des loisirs - Paris
- RIVAIS Y.** - 1989- Grammaire impertinente - Retz - Paris
- CAUVIN R. , KOX D.** - 1985 - L'agent 212 n°5 - Dupuis
- FLUIDE GLACIAL** - Éditions Audie/Fluide Glacial
- LE CANARD ENCHAÎNÉ** - Éditions Maréchal - Le Canard Enchaîné - Paris

## Illustrations des chapitres

- CARABAL** - 1998 - T'as dit quoi ? - Les gosses n°3 - Dupuis

**CAUVIN R. , KOX D.** - 1989 - Sifflez dans le ballon - *Agent 212* n°11- Dupuis

**HERGÉ** - 1946 - Le lotus bleu - *Tintin* - Casterman

**JACOBS E.P.** - 1982 - La marque jaune - Éditions du Lombard

**MORRIS , GOSCINNY** - 1997 - Le vingtième de cavalerie - *Lucky Luke* - Dupuis

**PEYO** - 1978 - Schtroumpf vert et vert schtroumpf - Dupuis

**PTITLUC** - 1997 - Remords - *Pacush Blues* n°10 - Éditions Vents d'Ouest

**ROBA** - 1980 - Tu te rappelles Bil ? - *Boule et Bill* n°17 - Dupuis

**UDERZO , GOSCINNY** - 1972 - Le devin - *Astérix le Gaulois* - Dargaud éditeur

**TONUCCI F.** - 1986 - Avec des yeux d'enfants - Éditions André Delcourt

---

# Glossaire des abréviations et notations spécifiques

---

## Transcription des entretiens

§	Changement d'écrit à lire au cours de l'entretien
§	Changement de variante de l'écrit à lire au cours de l'entretien
Eq	Enquêteur
L5	Lecteur auquel a été attribué arbitrairement le numéro 5

## Abréviations dans le corps du texte

FRO	Figure Rhéto-Orthographique
VO	Variante Orthographique
VV	Variante Verbale
TV	Toutes Variantes

## Notation des objets sémiotiques manipulés

Exemple et codage	Dénomination	Définition
"Carrefour"	Écrit	objet matériel destiné à la lecture
«carrefour»	Mot	signifiant écrit
[karfur]	Réalisation orale	signifiant oral
//intersection//	Signification	

**Université Grenoble III - Stendhal**  
UFR Sciences du langage

Thèse pour obtenir le grade de  
**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE III**

présentée et soutenue publiquement par  
Jean Pierre Sautot  
le 03 Juillet 2000



**UTILISATION DE L'ORTHOGRAPHE ET D'AUTRES INDICES DANS LA  
CONSTRUCTION DU SENS EN LECTURE**

Étude de la variation de la réception  
chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes

---

**Annexe 1 : Corpus d'entretiens**

---

Sous la direction de Monsieur le Professeur **Vincent Lucci**

<b>RÉPARTITION DES LECTEURS SELON L'ÂGE ET LE PROTOCOLE DE RECUEIL DES DONNÉES .....</b>	<b>375</b>
<b>ENTRETIENS PORTANT SUR LA COMPRÉHENSION DES FRO .....</b>	<b>376</b>
<i>Lecteur 1.....</i>	<i>377</i>
<i>Lecteur 2.....</i>	<i>386</i>
<i>Lecteur 3.....</i>	<i>391</i>
<i>Lecteur 4.....</i>	<i>398</i>
<i>Lecteur 5.....</i>	<i>402</i>
<i>Lecteur 6.....</i>	<i>405</i>
<i>Lecteur 7.....</i>	<i>409</i>
<i>Lecteur 8.....</i>	<i>412</i>
<i>Lecteur 9.....</i>	<i>416</i>
<i>Lecteur 10.....</i>	<i>420</i>
<i>Lecteur 11.....</i>	<i>422</i>
<i>Lecteur 13.....</i>	<i>428</i>
<i>Lecteur 14.....</i>	<i>435</i>
<i>Lecteur 15.....</i>	<i>439</i>
<i>Lecteur 16.....</i>	<i>444</i>
<i>Lecteur 17.....</i>	<i>450</i>
<i>Lecteur 18.....</i>	<i>455</i>
<i>Lecteur 19.....</i>	<i>460</i>
<i>Lecteur 20.....</i>	<i>462</i>
<i>Lecteur 22.....</i>	<i>464</i>
<i>Lecteur 23.....</i>	<i>465</i>
<i>Lecteur 24.....</i>	<i>467</i>
<i>Lecteur 25.....</i>	<i>469</i>
<i>Lecteur 26.....</i>	<i>472</i>
<i>Lecteur 27.....</i>	<i>473</i>
<i>Lecteur 28.....</i>	<i>475</i>
<i>Lecteur 29.....</i>	<i>477</i>
<i>Lecteur 30.....</i>	<i>479</i>
<i>Lecteur 31.....</i>	<i>481</i>
<i>Lecteur 32.....</i>	<i>483</i>
<i>Lecteur 33.....</i>	<i>486</i>
<i>Lecteur 34.....</i>	<i>489</i>
<i>Lecteur 35.....</i>	<i>491</i>
<i>Lecteur 36.....</i>	<i>493</i>
<i>Lecteur 37.....</i>	<i>496</i>
<i>Lecteur 38.....</i>	<i>499</i>
<i>Lecteur 39.....</i>	<i>502</i>
<i>Lecteur 40.....</i>	<i>504</i>
<i>Lecteur 41.....</i>	<i>508</i>
<i>Lecteur 42.....</i>	<i>511</i>
<i>Lecteur 43.....</i>	<i>514</i>
<i>Lecteur 44.....</i>	<i>516</i>
<i>Lecteur 45.....</i>	<i>519</i>
<i>Lecteur 46.....</i>	<i>522</i>
<i>Lecteur 47.....</i>	<i>526</i>
<i>Lecteur 48.....</i>	<i>529</i>
<i>Lecteur 49.....</i>	<i>532</i>
<i>Lecteur 50.....</i>	<i>535</i>
<i>Lecteur 51.....</i>	<i>539</i>
<i>Lecteur 52.....</i>	<i>542</i>
<i>Lecteur 53.....</i>	<i>546</i>
<b>ENTRETIENS PORTANT SUR LA COMPRÉHENSION DES GRAPHÈMES .....</b>	<b>548</b>
<i>Lecteur 19.....</i>	<i>549</i>

<i>Lecteur 20</i> .....	550
<i>Lecteur 22</i> .....	551
<i>Lecteur 23</i> .....	552
<i>Lecteur 24</i> .....	553
<i>Lecteur 25</i> .....	554
<i>Lecteur 26</i> .....	555
<i>Lecteur 27</i> .....	556
<i>Lecteur 28</i> .....	557
<i>Lecteur 29</i> .....	558
<i>Lecteur 30</i> .....	559
<i>Lecteur 31</i> .....	560
<i>Lecteur 32</i> .....	561
<i>Lecteur 33</i> .....	562
<i>Lecteur 34</i> .....	563
<i>Lecteur 36</i> .....	564
<i>Lecteur 37</i> .....	565
<i>Lecteur 38</i> .....	566
<i>Lecteur 39</i> .....	567
<i>Lecteur 40</i> .....	568
<i>Lecteur 41</i> .....	569
<i>Lecteur 42</i> .....	570
<i>Lecteur 43</i> .....	571
<i>Lecteur 44</i> .....	572
<i>Lecteur 45</i> .....	573
<i>Lecteur 46</i> .....	574
<i>Lecteur 47</i> .....	575
<i>Lecteur 48</i> .....	576
<i>Lecteur 50</i> .....	577
<i>Lecteur 52</i> .....	578
<i>Lecteur 53</i> .....	579

## Répartition des lecteurs selon l'âge et le protocole de recueil des données

Enquête FRO	Groupe VBE Variantes verbales	Groupe VO Variantes orthographiques	Groupe TV Toutes variantes				
Enquête Graphèmes	Non	Oui					
6 ans	L15						
7 ans	L4 L5 L6				L7 L8		
8 ans	L9				L10	L22 L23 L24	L25 L26
9 ans	L11 L13				L17	L19 L20	L30
10 ans	L14 L18				L27 L28 L31	L40 L41 L42 L43 L44	L45 L46 L47 <b>L49</b> <b>L51</b>
11 ans		L29	L32 L34	L48 L50			
12 ans			L33	<b>L35</b>			
13 ans			L53				
14 ans			L36 L37	L38 L52			
15 ans			L39				
Adultes	23 ans	L16					
	39 ans	L1			L3		
	50 ans	L2					

Les trois lecteurs notés en gras dans la colonne de droite n'ont pas participé à l'enquête Graphèmes.

---

## **Première partie**

---

### **Entretiens portant sur la compréhension des FRO**

## Lecteur 1

- L1 *une publicité de lunettes de marques lacoste donc pour moi c'est une publicité / comment que je l'ai trouvé*
- 1 Eq *éventuellement ou comment tu la comprends*
- 2 L1 *comment je la comprends que pour pouvoir vendre cette paire de lunettes euh ils ont été obligés de mettre le logo lacoste // oui je crois que c'est surtout la marque lacoste qui vend sa paire de lunettes à part ça c'est tout*
- 3 Eq *et comment tu les gens qui ont écrit ça d'après toi comment ils font pour te convaincre d'acheter des lunettes lacoste*
- 4 L1 *bah déjà en apportant des éléments qui qui seraient susceptibles de m'intéresser parce que là je vois que les lunettes lacoste haute protection filtre les rayons euh nocifs il y a ça maintenant est ce que je pourrais les supporter le prix donc ça je sais pas si la marque par elle même m'intéresse je pense que c'est plutôt le résultat quand je les aurais essayés*
- 5 Eq *oui et comment t'as fait pour en arriver là qu'est ce qui dans la publicité te fait dire ça comment tu passes de ce qui est écrit à ce que tu penses*
- 6 L1 *premier truc je crois que c'est le rapport qualité prix d'abord mmh ensuite peut être le regard attiré par un logo quelconque comme lacoste euh donc ça attire le regard ça fffff mais je pense que c'est d'abord le rapport qualité prix*
- 7 Eq *ok on en prend un autre §*
- 8 L1 *ah*
- 9 Eq *comment tu comprends ça*
- 10 L1 *c'est une marque*
- 11 Eq *ouais de quoi*
- 12 L1 */ je sais pas bien maintenant de la façon que c'est écrit kiabi ki c'est étranger abi abi euh on pense aux vêtements*
- 15 Eq *mmh*
- 16 L1 *maintenant c'est pas évident quoi / surtout que c'est pas écrit trop gros quand même quoi je pense pas vu les dimensions de la feuille*
- 17 Eq *ouais*
- 18 L1 *écrit plus gros dans le milieu peut être qu'on se dirait tiens il y a quelque chose d'intéressant derrière*
- 19 Eq *ouais*
- 20 L1 *mais là petit comme ça on se dit tiens ça doit pas être terrible quand même*
- 21 Eq *on va regarder derrière §*
- 22 L1 *ah / kiabi / et en plus c'est pour les vêtements*
- 23 Eq *oui*
- 24 L1 *d'accord donc c'est qu'une fabrique ça vient d'où ça kiabi c'est étranger mais enfin bon oui pour la publicité là ça va peut être un peu mieux on comprend mieux déjà*
- 25 Eq *grâce à quoi tu comprends mieux*
- 26 L1 *ben grâce au panneau publicitaire parce qu'en plus c'est marqué que « on choisit et c'est même pas plus cher 169 fr » donc on comprend mieux déjà vu la publicité que c'est pour des vêtements / alors que sur l'autre le logo là qu'est juste en bas kiabi on peut chercher un moment quoi puisqu'il y a pas de détail il y a pas de dessin pas de il y a rien d'autre*
- 27 Eq *il y a un indice quand même en bas*

- 28 L1 *ah bon lequel abi*
- 29 Eq *oui il y avait celui là mais le trait là au dessus ça représente quoi d'après toi*
- 30 L1 *j'en sais rien du tout je sais pas du tout je sais pas*
- 31 Eq *c'est un cintre*
- 32 L1
- 33 Eq *faut le savoir hein / un autre*
- 34 L1 *oui § ouh ah oui on connaît le magasin carrefour c'est tout § m'enfin c'est pas attirant non plus comme oui enfin oui là oui en plus c'est fermé il y a pas de voiture sur le parking*
- 35 Eq *alors comment tu comprends le nom carrefour*
- 36 L1 */ bah on va dire euh un point de rendez-vous euh on est obligé de s'arrêter euh et c'est tout pour moi*
- 37 Eq *et l'inscription là*
- 38 L1 *alors là celle là c'est pareil je vois pas du tout ce que ça représente peut être le début du c là mais c'est tout*
- 39 Eq *oui c'est ça c'est le c de carrefour*
- 40 L1 *c'est le c de carrefour / § ah voilà créa'tif donc là on va dire que c'est tout comme ça parce que c'est (rire)*
- 41 Eq *c'est pas difficile comme lecture*
- 42 L1 *non non non c'est pas difficile euh créer dans les cheveux*
- 43 Eq *mmh*
- 44 L1 *créer pour les cheveux créer donc créatif ou un salon de coiffure ou euh une comment ça s'appelle un salon où on fait vraiment des créations de coiffure*
- 45 Eq *une sorte de sculpture des cheveux*
- 46 L1 *oui*
- 47 Eq *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 48 L1 *c'est ça attire l'œil parce qu'il y a un petit peu de tout sans que ça soit vraiment euh bien écrit : tif les cheveux mais bon il y en a qui vont dire les ronces euh mais bon*
- 49 Eq *qu'est ce que tu penses euh qu'il y avait dans la tête du coiffeur qui a appelé son magasin comme ça*
- 50 L1 *parce que dans sa tête il a du se dire si je commence à me faire un slogan du genre euh sculpture des cheveux ou ça va être trop long les gens vont pas accrocher en plus ce sera tout détaillé donc les gens vont se dire bon c'est les cheveux ça créa'tif on s'intéresse on s'arrête enfin moi c'est l'impression que ça me fait qu'est ce qu'il y aurait encore créatif qu'est ce qu'on peut créer avec les cheveux surtout si c'est dans une bon si c'est en ville comme grenoble où dans les grandes villes tu vas toujours trouver un créateur quelconque que dans un bled un peu retiré bon créatif on va se dire c'est un salon de coiffure c'est que le gars il doit connaître son boulot pour faire des sortir un nom comme ça parce que là c'est quand même pas donné à tout le monde de création dans les cheveux c'est quand même pas donner à tout le monde il y a une certaine qualification là*
- 51 Eq *ouais et ça se trouverait pas à la campagne ça*
- 52 L1 *si peut être même plus facilement pour attirer les gens justement que salon de coiffure salon de coiffure dans toutes les campagnes on va en trouver*
- 53 Eq *peut être tu vas reconnaître §*
- 54 L1 *c'est varces c'est celui qui est à varces là bas*
- 55 Eq *non c'est vif*
- 56 L1 *vif ah là bas à vif ouais d'accord parce que il y en a un aussi à varces non*

- 57 Eq *oui comment il s'appelle celui là*
- 58 L1 *je m'en rappelle plus mais enfin il doit y en avoir un / \$ ouh là mmh ça se complique mi[kro]climat bon bon bon le k me gêne énormément*
- 59 Eq *pourquoi*
- 60 L1 *je sais pas (rire) parce que j'arrive plus à j'arrive pas à dire euh comment on pourrait se servir d'un mi[kro]climat comme ça // je pense qu'il doit y avoir des des bleds où il y a un certain microclimat justement ils seraient peut être pas bien content de voir écrit ça comme ça euh mi[kro]climat je pense que ça c'est une publicité pour une climatisation quelconque maintenant le k à quoi il leur sert je sais pas*
- 61 Eq *et les crochets*
- 62 L1 *les crochets je pense que ça représente l'appareil en gros*
- 63 Eq *ah d'accord ce serait le climatiseur*
- 64 L1 *ouais non pourquoi pas \$ ah d'accord c'est quoi ça (sifflement) fallait la trouver ouais c'est pour la bière*
- 65 Eq *le k s'explique-t-il*
- 66 L1 *le k bah oui pour kronenbourg mais par contre le ah oui d'accord pour vraiment justifier du kronenbourg pour souligner kronenbourg ils ont été enfermé le kro là dedans et dans les crochets*
- 67 Eq *comment t'as identifié kronenbourg*
- 68 L1 *parce que t'as la canette de kro qui est couché là et il y a bière en dessous comme ça il yen a pas trente six*
- 69 Eq *oui des canettes*
- 70 L1 *mmh mais j'ai ouais comme quoi on peut pas*
- 71 Eq *comment tu comprends l'affiche maintenant que tu sais de quoi ça parle*
- 72 L1 *oh bah moi je prends ça euh que là la kronenbourg qu'il fasse soleil qu'il pleuve qu'il neige qu'il vente tu peux toujours boire de la kronenbourg tu seras toujours bien \$ je boarais bien de champagne mmh // je boarais je sais pas pourquoi ça me fait penser à géroboam // c'est tout je vois que ça*
- 73 Eq *géroboam*
- 74 L1 *mmh \$ alors là je vois pas du tout où je connais pas du tout la marque*
- 75 Eq *c'est pas une publicité*
- 76 L1 *ca vient faire quoi là*
- 77 Eq *je ne sais pas moi il boit du champagne*
- 78 L1 *moi non plus je vois pas du tout là je comprends pas du tout il y a quelque chose mais je vois pas du tout // je sais pas du tout*
- 79 Eq *c'est un boa qui fait la fête boarais*
- 80 L1 *oui bah voilà mh bah j'en apprend une belle je voyais pas du tout faut vraiment que ça soit connu pour moi hein \$ délisse // c'est vaste hein*
- 81 Eq *oui bah tu comprends quoi quand tu lis ça*
- 82 L1 *tous les délices*
- 83 Eq *c'est à dire*
- 84 L1 *la bonne chère euh les glaces entremets glaces*
- 85 Eq *les gourmandises*
- 86 L1 *les gourmandises \$ oui oui publicité pour un yaourt*
- 87 Eq *alors pourquoi délisse*



- 88 L1 *je pense que c'est pour la gourmandise le*
- 89 Eq *il y a rien qui te choque dans délisse*
- 90 L1 *si c'est toujours bien écrit*
- 91 Eq *c'est à dire bien écrit*
- 92 L1 *je pense que c'est pour euh comment je pourrais te dire au lieu de mettre ça ils auraient pu mettre velouté je pense que là ça attire plus le regard des gens et l'intérêt des gens*
- 93 Eq *et pourquoi ça l'attire parce que c'est le mot délisse*
- 94 L1 *oui ça change un peu*
- 95 Eq *d'accord*
- 96 L1 *parce que tu vas prendre des veloutés euh je sais pas Yoplait machin les gens passent à coté on connaît*
- 97 Eq *mais dans la façon dont c'est écrit il y a rien qui te choque*
- 98 L1 *si ce qu'il y a c'est euh comment je pourrais te dire on a vu ça il y a pas longtemps à la télé on en parle et je crois que c'est ce qui choque tout de suite ce qui intéresse tout de suite tu vois ce que je veux dire tu vois ce qui t'agresse tout de suite*
- 99 Eq *le premier regard*
- 100 L1 *voilà donc là tout de suite*
- 101 Eq *qu'est ce qui t'agresse dans délisse qui t'agresse qui retient ton attention*
- 102 L1 *oui qu'il soit écrit euh délisse comme c'est écrit là de cette façon là comme ça là déjà ça me choque ça*
- 103 Eq *comment comme ça*
- 104 L1 *comparer déjà les écritures*
- 105 Eq *oui par rapport à yaourt*
- 106 L1 *voilà*
- 107 Eq *Yaourt écrit en rouge et ça en bleu*
- 108 L1 *voilà et donc déjà ça te retient*
- 109 Eq *il y a du contraste*
- 110 L1 *le contraste et délisse je l'aurais mieux vu écrit avec un c*
- 111 Eq *oui en général on l'écrit comme ça*
- 112 L1 *qu'est ce que j'aurais mais c'est tous ces détails là que quand tu vois ça je sais pas je pense que maintenant c'est une mode c'est une façon d'attirer le regard d'intéresser les gens*
- 113 Eq *de te choquer donc*
- 114 L1 *ouais*
- 115 Eq *en tant que client on essaye de te choquer pour t'attirer*
- 116 L1 *je sais pas si c'est en tant que client*
- 117 Eq *en tant que client potentiel quand tu passes dans les rayons yaourts*
- 118 L1 *oui mais enfin c'est déjà sur les panneaux publicitaires tu vois un panneau publicitaire comme ça dans la rue même si t'es pas client déjà tu t'arrêtes et il y a maintenant beaucoup de publicité sont tournées dans ce sens là je me rappelle plus du nom de la pub qu'on a vu comme ça déjà qui t'arrête justement parce qu'il y a des trucs comme ça dessus je m'en rappelle plus*
- 119 Eq *on tourne §*
- 120 L1 *ouh Ça c'est un restaurant*
- 121 Eq *pourquoi*
- 122 L1 *on va prendre un en cas*

- 123 Eq oui
- 124 L1 on va prendre un petit en cas c'est pas un restaurant maintenant je commence à me méfier
- 125 Eq non c'est un restaurant
- 126 L1 euh c'est toujours aussi bien écrit / oui je pense un restaurant
- 127 Eq comment t'as fait pour lire : o p'tit en k
- 128 L1 comment on appelle ça la phonétique
- 129 Eq ouais mais là le a il est pas écrit
- 130 L1 non mais c'est un k
- 131 Eq ouais
- 132 L1 il est écrit
- 133 Eq le k
- 134 L1 oui comme je sais pas dire k autrement que k c'est obligé que ça fasse o p'tit en k
- 135 Eq d'accord \$ c'est un resto rapide en fait
- 136 L1 ah ouais c'est où ça
- 137 Eq a grenoble je crois \$
- 138 L1 géant ah géant c'est une marque maintenant non géant vert pour les le mais j'ai envie des magasins
- 139 Eq j'ai envie
- 140 L1 bah oui les magasins géant
- 141 Eq ah oui tu comprends ça comme j'ai envie
- 142 L1 puis il y a le géant le géant le grand qu'est ce qu'il y a encore c'est déjà pas mal \$ voilà casino géant voilà celui là je connais \$ moto conduite il y a des auto écoles il y a des moto écoles c'est moto conduite t'apprends à faire de la moto \$ oui \$ ah // t'as mis longtemps pour trouver ça
- 143 Eq quoi ça c'est pas une pub c'est pas un magasin
- 144 L1 c'est pas un magasin
- 145 Eq c'est deux gens qui se parlent
- 146 L1 regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire alors c'est un joueur de tennis
- 147 Eq pourquoi
- 148 L1 ce que je vois c'est le coup du chaud qui me ces deux chauds sets
- 149 Eq pourquoi c'est un joueur de tennis
- 150 L1 les deux chaussettes c'est les pieds
- 151 Eq ouais
- 152 L1 sets me plais plus donc euh bon en plus que j'ai pris à mon adversaire les deux chauds température sets tennis chauds sets je vois pas du tout \$ et pourquoi il dit pas chaussettes normalement ça va pas
- 153 Eq je sais pas qu'est ce que tu en penses
- 154 L1 mais il parlait de tennis
- 155 Eq non c'est toi qui parlait de tennis
- 156 L1 et c'est quoi ce qu'il a dans les mains
- 157 Eq d'accord oui
- 158 L1 ce que je vois c'est pourquoi il y a piqué ses chauds sets là mais pourquoi il dit chauds sets comme ça suis je vraiment belu
- 159 Eq non en fait ça sort d'un d'une grammaire amusante

- 160 L1 *oui parce que là \$ là si c'est le coup de l'autre // c'est pas kronenbourg hein*
- 161 Eq *non c'est pas kronenbourg il y a des crochets aussi mais c'est pas kronenbourg*
- 162 L1 *euh // bah là je vois pas du tout*
- 163 Eq *tu comprends quoi quand tu vois ça*
- 164 L1 *//*
- 165 Eq *rien*
- 166 L1 *si // marchand de pizza marchand de comment ça s'appelle des sandwiches là comme ça des pains bagnat oui*
- 167 Eq *pourquoi*
- 168 L1 *il y a un point d'exclamation il y a bon il y a bon je vois ça comme ça*
- 169 Eq *une sorte de restaurant rapide aussi*
- 170 L1 *c'est même plus de la restauration là à emporter là \$ // (rire) oui*
- 171 Eq *alors avec*
- 172 L1 *avec ça oui mais oui*
- 173 Eq *tu comprends quoi là*
- 174 L1 *fort c'est très fort*
- 175 Eq *explique moi*
- 176 L1 *que maintenant enfin que euh t'es abonné l'abonné peut être étonné / d'avoir autant de satisfaction par la sncf et les grandes lignes là maintenant c'est ce que je comprends*
- 177 Eq *comment tu le lirais ça*
- 178 L1 *qu'en demandant des explications à la sncf donc en m'abonnant à la sncf j'ai autant de facilité donc c'est l'étonnement de l'abonné*
- 179 Eq *ou mais ce qui est écrit entre crochet comment tu le lirais à voix haute*
- 180 L1 *je le lirais "ah bon " je serais étonné surpris agréablement surpris même à voir comme c'est écrit je serais agréablement surpris et à ça se verrait je serais tout rouge voilà*
- 181 Eq *oui je l'avais pas vu comme ça*
- 182 L1 *bah tu vois ah bon \$ oh là là c'est quoi ça oxébo que c'est magnifique c'est magnifique c'est beau qu'est ce qui font dans cette entreprise là*
- 183 Eq *je sais pas*
- 184 L1 *oxébo euh oxébo surtout ouais oh que c'est beau c'est en france*
- 185 Eq *oui*
- 186 L1 *je suis surpris oxébo // ils essaieraient de te faire voir quelque chose qui est joli oui \$ alors pour quoi ils écrivent toujours ah ouais tu vois ce que je te disais leur pub essayer d'attirer le les gens par les écritures euh je sais pas qu'on pas de qu'on un sens mais qui te comment je pourrais dire ça c'est dur à expliquer bon c'est vrai que faire de la publicité et te dire oh que c'est beau c'est peut être beaucoup trop long ça attire peut être moins que écrit comme ça est ce que ça donne envie après d'apprendre ou d'essayer de se corriger quand tu tombes sur des mots comme ça*
- 187 Eq *c'est à dire*
- 188 L1 *est ce qu'un gamin après à envie de faire l'effort de travailler à l'école quand il voit ce qu'on lui jette aux yeux comme ça des mots écrits comme ça est ce qu'après il se dit pas à l'école tient t'as vu là bas ce qu'il y a marquer sur le panneau on va me dire maintenant j'ai une faute c'est ça que je veux dire et ça maintenant plus ça va pire c'est on en trouve de partout et plus ça va pire c'est/ ouais*
- 189 Eq *t'abonneras pas tes enfants alors*

- 190 L1 *non mais après pour essayer de leur expliquer de leur faire comprendre euh pour écrire oh que c'est beau on écrit comme ça ils vont me rire au nez t'as vu c'est en grand sur tous les panneaux publicitaires de la ville et personne dit rien dans un sens il a raison maintenant il a raison mais il faut essayer de lui expliquer non attend c'est pour une publicité qui essaye de gagner de l'argent avec non*
- 191 Eq *si §*
- 192 L1 *prisunic ouais ça je connais le magasin prisunic oui prix unique donc euh prix très intéressant donc euh il en reste plus beaucoup de prisunic je crois voilà moi je connais prisunic § voilà oui § kiloutou je connais aussi kiloutou ils loue du matériel de bâtiments travaux publics ils louent tout c'est pour ça qu'ils l'ont voilà c'est pareil kiloutou*
- 193 Eq *donc c'est des étrangers tout à l'heure tu as dit ki c'est étranger*
- 194 L1 *kiabi c'est étranger ça c'est pas français kiloutou je sais pas si c'est français*
- 195 Eq *je sais pas c'est écrit pareil le ki*
- 196 L1 *je sais pas si c'est français ou si c'est pas français kiloutou parce que avant c'était quand kiloutou à racheter c'était je me rappelle pas ce que c'était la marque qu'il y avait avant mais je sais pas si le propriétaire kiloutou c'est une marque française je saurais pas dire si kiloutou*
- 197 Eq *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 198 L1 *c'est mal écrit c'est la même chose que ce qu'on voit là auparavant c'est une façon d'essayer d'attirer le en très peu de faire comprendre tout pour moi c'est pas très intelligent non plus*
- 199 Eq *et pourtant ça marche*
- 200 L1 *ça marche*
- 201 Eq *c'est des boutiques qui marchent kiloutou*
- 202 L1 *c'est de boutiques kiabi kiloutou qui marchent très fort c'est sur euh mais ça n'empêche que bon laisser continuer des trucs comme ça faut que ça plaît pas à tout le monde quoi*
- 203 Eq *ça te plaît toi*
- 204 L1 *ça me choque dans le sens où on a déjà du mal à lire à écrire donc déjà en ayant ce problème là ce mal là où on induit en erreur en continuant d'écrire comme ça où on te facilite pas du tout la tâche pour essayer de progresser ou de faire quelque chose ça c'est mon avis*
- 205 Eq *est ce que par exemple ça t'empêcherait d'aller chez eux*
- 206 L1 *non*
- 207 Eq *pourquoi*
- 208 L1 *parce que si je vais chez eux c'est pas pour la marque c'est pas pour le nom c'est pour l'utilité que je ressortirais chez eux*
- 209 Eq *donc c'est pas un frein à ta clientèle*
- 210 L1 *non non*
- 211 Eq *o p'tit' en k tu lui achèterais volontiers un gateau*
- 212 L1 *oui*
- 213 Eq *s'il est bon*
- 214 L1 *oui §*
- 215 Eq *vas y commente*
- 216 L1 *quoi*
- 217 Eq *bah kiloutou tu nous l'as déjà fait*
- 218 L1 *tu vois location de matériel pour l'entreprise et le particulier m'enfin c'est pas le moins cher des qui sont moins chers tu vois ils font tout quoi : construction habitat travail en hauteur chauffage oh là c'est vrai que écrit comme ça ça attire tout le monde quoi ça peut attirer tout le monde*

- 219 Eq *c'est la couverture du catalogue*
- 220 L1 *mmh*
- 221 Eq *comment tu comprends les différentes écritures les différents dessins a quoi ça sert qu'on mette tout ça*
- 222 L1 *la première page du catalogue déjà c'est la devanture de la boutique euh ça fait voir quand même qu'ils font tout toutes les locations dont on ait besoin*
- 223 Eq *qu'est ce qui montre ça*
- 224 L1 *qu'est ce que je peux te dire encore oui ça va aussi bien de construire la maison que de travailler chez toi si t'as besoin d'échafaudages aussi bien une nacelle une tondeuse si tu veux un véhicule d'un chauffage c'est le pistolet à peinture ils font vraiment tout mais euh oui je pense que là si des gens qui sont sur la route qui cherchent à louer du matériel pour le week end bricoler ça attire l'œil on cherche pas pendant huit jours le magasin du coin qui peut le faire surtout qu'en plus c'est celui qui est là bas sur le bord de l'autoroute t'es obligé de te dire pour ce week end j'ai trouvé § // pourquoi cotier c'est une marque c'est un nom*
- 225 Eq *c'est un nom*
- 226 L1 *l'abri de monsieur cotier*
- 227 Eq *oui j'ai pas regardé sur la boîte aux lettres*
- 228 L1 *il serait mal tombé d'avoir un prénom comme ça avec nom comme ça non disons les parents qui lui auraient fait cadeau du prénom*
- 229 Eq *monsieur et madame cotier ont un fils comment s'appelle-t-il*
- 230 L1 *oui non*
- 231 Eq *aujourd'hui dans le monde il y avait un monsieur qui s'appelait roland ballage*
- 232 L1 *donc je pouvais très bien dire moi m abri cotier*
- 233 Eq *oui*
- 234 L1 *bon c'est pas ça pauvre m cotier mais ça pourrait être un monsieur cotier qui fait des abris mais enfin abri écrit comme ça bon*
- 235 Eq *t'écrirais comment*
- 236 L1 *j'aurais mis un t à la fin*
- 237 Eq *pourquoi*
- 238 L1 *pour m'abriter chez m cotier non ça aurait pu mais pourquoi mon parce que c'est le sien c'est quoi §*
- 239 Eq *c'est une maison de vacances au bord de la mer*
- 240 L1 *à m cotier*
- 241 Eq *je crois pas que je crois que c'est la cote qui est en question*
- 242 L1 *ah c'est la cote*
- 243 Eq *c'est à deux cent mètres de la mer en vendée*
- 244 L1 *en vendée faudra que je demande à ma femme on a pas vu l'abri à cotier § oh là là t'en as plein encore comme ça c'est étranger il y a des k (rire)*
- 245 Eq *c'est le dernier*
- 246 L1 *qui c'est qui fait cas par cas*
- 247 Eq *c'est un marchand de fenêtres*
- 248 L1 *c'est un marchand de fenêtres k par k je sais pas je sais qu'on traite cas par cas et je voyais pas la pub des fenêtres k par k ah oui ça y est à la télévision voilà ça y est le vitrage sur mesure et tout et tout ah oui d'accord euh c'est pareil c'est une pub qui par contre là j'hésiterais peut être un peu pour des cas comme ceux là parce que je les connais pas je sais pas la qualité de leur*

- service et tout je les connais pas donc en voyant une publicité comme ça déjà je sais pas si là j'hésiterais quand même*
- 249 Eq *à cause de l'écriture*
- 250 L1 *ouais en plus en plus*
- 251 Eq *pourquoi*
- 252 L1 *parce que déjà comme je connais pas si j'avais besoin certainement qu'en voyant l'écriture sans les connaître je me dirais tiens faudrait faut peut être faire attention*
- 253 Eq *c'est pas un gage de sérieux pour ce genre de boutique*
- 254 L1 *peut être ouais pour moi ouais*
- 255 Eq *c'est par expérience professionnelle ou*
- 256 L1 *non non c'est comme ça*
- 257 Eq *quelle différence avec celui là ou avec kiloutou ou*
- 258 L1 *je connais là je connais*
- 259 Eq *et la première fois*
- 260 L1 *je me suis méfié en allant voir*
- 261 Eq *a cause de ça*
- 262 L1 *en plus ça je connais pas ça serait pire*

## lecteur 2

- 1 E<sub>q</sub> je vous montre des choses écrites vous les lisez vous me dites ce que vous comprenez
- 2 L<sub>2</sub> alors je lis ça là véritable vert lacoste véritables verres lacoste/ ben je vous explique
- 3 E<sub>q</sub> ce que vous avez compris
- 4 L<sub>2</sub> selon l'orthographe selon l'image aussi après tout ouais l'orthographe parce que le dessin je ne sais pas si ça a vraiment une importance particulière quoique il faut que je me place à quel niveau
- 5 E<sub>q</sub> ben en réception vous lisez la pub dans votre magazine préféré comment vous comprenez ça
- 6 L<sub>2</sub> je pense qu'à mon âge on voit plutôt l'orthographe donc vert la couleur verte et verres les verres verre les verres de lunettes
- 7 E<sub>q</sub> à part ça ça vous laisse froide
- 8 L<sub>2</sub> bof ouais ça m'inspire pas trop
- 9 E<sub>q</sub> j'en ai d'autres vous inquiétez pas § mais après il n'y a plus de dessin
- 10 L<sub>2</sub> ah c'est dommage kiabi mmh et vous voulez que ça m'inspire quelque chose
- 11 E<sub>q</sub> bah comment vous lisez ça qu'est ce que vous comprenez
- 12 L<sub>2</sub> Ça fait penser au magasin kiabi et aux vêtements
- 13 E<sub>q</sub> oui c'est ça mais comment vous comprenez le nom du magasin
- 14 L<sub>2</sub> ki a bi qui habit voilà quant à l'orthographe je trouve ça un peu bête de mais bon autrement c'est explicite
- 15 E<sub>q</sub> justement pourquoi ils ont choisi cette orthographe là d'après vous
- 16 L<sub>2</sub> // parce que c'est simple à enfin je sais pas c'est facile à se souvenir j'en sais rien parce que ça a un rapport avec l'habillement ki abi kiabi non je sais pas (rire) vous allez être déçu je suis assez sèche j'ai pas beaucoup d'imagination
- 17 E<sub>q</sub> mais non § kiabi c'était bien les vêtements
- 18 L<sub>2</sub> alors carrefour ça euh bon bah euh carrefour carrefour après tout je sais pas je me suis jamais penché sur la question à vrai dire
- 19 E<sub>q</sub> allez y penchez vous
- 20 L<sub>2</sub> par contre ce qui m'a gêné au départ c'est l'orthographe de carrefour par rapport à un carrefour
- 21 E<sub>q</sub> pourquoi
- 22 L<sub>2</sub> parce que je me suis dit que la confusion allait être vite vite là
- 23 E<sub>q</sub> la confusion avec quoi
- 24 L<sub>2</sub> entre la véritable orthographe de carrefour et puis enfin du carrefour du carrefour entre deux routes et puis du magasin carrefour
- 25 E<sub>q</sub> oui
- 26 L<sub>2</sub> bah c'est gênant je trouve non
- 27 E<sub>q</sub> que ce soit écrit pareil
- 28 L<sub>2</sub> non que ce ne soit pas écrit pareil
- 29 E<sub>q</sub> vous écririez comment carrefour
- 30 L<sub>2</sub> Y a qu'un r non
- 31 E<sub>q</sub> je sais pas
- 32 L<sub>2</sub> voyez maintenant je sais plus
- 33 E<sub>q</sub> de toute façon les lettres doubles je ne sais jamais je prends le dictionnaire pour

- 34 L2 *il y a un e à la fin non j'en sais rien je sais plus je sais même plus écrire carrefour non mais c'est bête parce qu'en fait au départ ça ma choquée et j'arrive comme tout le monde à ne plus savoir écrire un carrefour c'est fou ça*
- 35 Eq *mais kiabi ça vous choque pas que ce soit écrit comme ça*
- 36 L2 *bah c'est quand même loin de l'orthographe*
- 37 Eq *Ça c'est pas assez loin carrefour kiabi c'est suffisamment loin pour être euh*
- 38 L2 *oui il me semble parce que qui habille c'est quand même deux mots différents dans la langue française là avec un k je sais pas ouais non je trouve que c'est moins choquant là on sème la confusion voyez c'est fait chez moi \$ Ça me gêne quand même*
- 39 Eq *Ça vous gêne que ce soit écrit comme ça*
- 40 L2 *oui \$ ah d'accord créa'tif // c'est rigolo*
- 41 Eq *ouais et ça parle de quoi*
- 42 L2 *des cheveux des tifs je pense que c'est un coiffeur*
- 43 Eq *oui tout à fait*
- 44 L2 *si c'est rigolo*
- 45 Eq *et vous comment vous comprenez le nom du magasin là pourquoi un coiffeur s'appelle pas coiffeur mais créa'tif*
- 46 L2 *pour diversifier un petit peu ce serait monotone quoi quoi coiffeur c'est monotone ça c'est sympa que chaque magasin ait son nom ils ont fait preuve d'imagination c'est très bien*
- 47 Eq *par rapport à carrefour et à kiabi vous le rangez où celui là dans l'écriture*
- 48 L2 *dans l'écriture bof le premier mot a été non ça me choque pas et ça je garde que le coté rigolo quoi en fait par rapport à l'orthographe non c'est*
- 49 Eq *vous gardez le coté jeu*
- 50 L2 *ouais \$*
- 51 Eq *c'est bien un coiffeur c'est celui de vif*
- 52 L2 *ah oui \$ mi[kro]climat pourquoi un k c'est un magasin ça*
- 53 Eq *vous allez me l'expliquer*
- 54 L2 *mi[kro]climat c'est le nom d'un magasin*
- 55 Eq *oui de quoi*
- 56 L2 *Ça j'en sais rien de climatisation non je sais pas il me faudrait une image pour voir*
- 57 Eq *une image*
- 58 L2 *oui \$ la bière*
- 59 Eq *mmh*
- 60 L2 *ah c'est kro kronenbourg c'est un peu tiré par les cheveux non*
- 61 Eq *un peu*
- 62 L2 *ouais bon bah c'est original quoi*
- 63 Eq *bah avec l'image expliquez moi mi[kro]climat*
- 64 L2 *ben justement je comprends pas trop est ce que c'est une petite bouteille est ce que ça fait du bien de le ça fait du bien de boire une de ces bouteilles là Ça nous change la vie vous vous trouvez dans un petit dans un petit domaine bien particulier je crois que ça me ferait pas d'effet une publicité comme ça*
- 65 Eq *vous buvez de la bière des fois*
- 66 L2 *non*
- 67 Eq *c'est peut être pour ça \$*



- 68 L2 *oh je boarais bien une coupe de champagne vous tombez mal j'aime pas le champagne non plus quelle idée d'écrire ça comme ça c'est vrai que ça fait la même chose pourquoi pas après tout*
- 69 Eq *justement écrit comme ça vous le comprenez comment*
- 70 L2 *je trouve ça bizarre hein et je le comprends pas*
- 71 Eq *un petit dessin §*
- 72 L2 *ah parce qu'il y a quand même mmh donc c'est la fête // je suis pas très sensible à cet humour / oui*
- 73 Eq *le dessin vous explique pas "boarais"*
- 74 L2 *si le boa*
- 75 Eq *et ça vous fait pas rire*
- 76 L2 *c'est mignon § allons bon délisse/ Ça doit être je suppose une gourmandise là aussi c'est choquant hein*
- 77 Eq *pourquoi*
- 78 L2 *parce que la véritable orthographe c'est un c je crois / oui je trouve dommage de déformer un petit peu les orthographes seulement parce que ça reste en fait tous les jours vous passez devant le magasin et vous le voyez mal écrit et après on a perdu la véritable orthographe c'est dommage*
- 79 Eq *oui mais qu'est ce que ça apporte de l'écrire comme ça*
- 80 L2 *Ça j'en sais rien parce que je crois qu'avec un c ça ferait le même effet non / je sais pas pourquoi modifier les*
- 81 Eq *Ça se trouve dans tous les supermarchés*
- 82 L2 *ah bon*
- 83 Eq *donc ça doit toucher énormément de monde si ça été écrit comme ça on peut supposer que ça doit avoir un effet*
- 84 L2 *ah moins que les publicistes ne connaissent pas l'orthographe*
- 85 Eq *Ça je doute allez on le met en contexte §*
- 86 L2 *ah oui c'est vrai les yaourts / non je vois pas pourquoi on déforme qu'un tout petit peu quoi l'orthographe je trouve dommage*
- 87 Eq *vous préférez beaucoup vous*
- 88 L2 *tant qu'à faire au moins on risque moins les confusions peut être*
- 89 Eq *oui ça se tient hein donc délisse ça vous en dit pas plus*
- 90 L2 *bah vous donnez des yaourts aux fruits délisse à vos gamins tous les jours tous les jours ils vont voir donc ce mot écrit comme ça bah pour leur faire admettre que c'est un c après ils vont peut être avoir des difficultés c'est sûr que ça fait délice*
- 91 Eq *quand on écrit [so] SEAU ou SOT ça a plus le même sens*
- 92 L2 *ben justement*
- 93 Eq *alors est ce que ça change le sens qu'il y ait une façon ou une autre là*
- 94 L2 *bah c'est quand même enfin la c'est une marque et si ils ont pris ce nom là c'est pour nous attirer on se doute que c'est bien bon quoi*
- 95 Eq *c'est le synonyme de gourmandise mais pas plus*
- 96 L2 *ouais ouais donc tant qu'à faire c'est dommage d'avoir changé l'écriture*
- 97 Eq *d'accord §*
- 98 L2 *ah o p'tit en k c'est bien il y en a qui ont de l'imagination moi qui n'en ai pas du tout là je pense que comme c'est loin de la véritable orthographe c'est rigolo*
- 99 Eq *et ça parle de quoi*

- 100 L2 *de casse croûte je suppose §*
- 101 Eq *tout à fait*
- 102 L2 *c'est pas le gros restaurant mais c'est on peut s'y on peut se remplir un petit creux*
- 103 Eq *et ça vous donne envie de vous y arrêter*
- 104 L2 *oui je préfère autant ces petits machins là que les grands établissements c'est plus sympathique*
- 105 Eq *surtout écrit comme ça*
- 106 L2 *ouais c'est sympa je trouve ouais §*
- 107 Eq *c'est ça c'est un marchand de casse croûtes §*
- 108 L2 *géant bah oui vous voudriez que ça m'inspire quelque chose*
- 109 Eq *oui c'est au cas où j'ai un plein classeur pour que chacun y trouve son compte hein*
- 110 L2 *géant géant grand magasin je suppose / ma foi c'est bien trouvé c'est énorme*
- 111 Eq *c'est énorme c'est géant §*
- 112 L2 *Ça veut bien dire ce que ça veut dire on apprend à conduire une moto chez ces gens là oui c'est explicite*
- 113 Eq *oui §*
- 114 L2 *"regarde les deux chauds sets " Ça devient plus compliqué*
- 115 Eq *pourquoi*
- 116 L2 *il y a un jeu de mots et set comme ça je vois des sets de table / donc euh oui*
- 117 Eq *effectivement si vous voyez des sets de table ça ne veut pas dire grand chose*
- 118 L2 *bah set c'est pas des sets de table § ah bah voilà quand ça touche l'humour je suis nulle ah d'accord ou c'est bien trouvé mais d'ici que ça ait fait le tour chez moi § [a:bon] alors est ce que ça concerne encore la bouffe je sais pas*
- 119 Eq *vous voyez ça où*
- 120 L2 *je sais pas // je sais pas*
- 121 Eq *aucune idée*
- 122 L2 *c'est peut être je sais pas non aucune idée non ça me dit rien § les bonnes idées je prends jamais le train qu'est ce que vous voulez d'accord*
- 123 Eq *alors vous comprenez comment avec le avec la totale là*
- 124 L2 *oh dites donc euh ils savent qu'ils s'adressent à tout le monde là a:bon abonnés a la lettre a parce que c'est très bien je sais pas euh a / les bonnes idées pour tous les abonnés c'était peut être quelque chose que les abonnés attendaient depuis longtemps et ça y est c'est arrivé*
- 125 Eq *quand je l'ai vu j'étais comme vous assez dubitatif et alors*
- 126 L2 *Ça me dit pas grand chose en fait*
- 127 Eq *et vous rangez de quel côté kiabi ou carrefour*
- 128 L2 *c'est à dire je comprends pas trop à quoi ça ce que ça veut dire hein donc euh carrefour c'est un / pour une grande surface géant ça correspond mieux ça parle mieux que carrefour ouais carrefour des bonnes affaires plutôt du côté carrefour [a:bon] parce que kiabi c'est quand même plus explicite non*
- 129 Eq *si si tout à fait d'accord avec vous §*
- 130 L2 *oxébo oxébo c'est quand même loin de la véritable orthographe ça fait comme kiabi c'est sympa mais par contre à quoi ça me fait penser ça j'en sais rien peut être des vêtements aussi*
- 131 Eq *quels beaux vêtements*
- 132 L2 *bah oui bah tout dépend pour qui après tout chacun son mauvais goût § c'est quoi ah bah d'accord ce sont quoi des bouquins de travaux pratiques non*

- 133 Eq de travaux manuels
- 134 L2 si ça doit attirer oxébo
- 135 Eq c'est pour les enfants
- 136 L2 ces publicistes c'est joliment décoré ça doit attirer quand même
- 137 Eq alors face à un magazine pour enfant au titre écrit comme ça
- 138 L2 ouais parce que c'est loin de l'orthographe habituel
- 139 Eq c'est suffisamment éloigné pour que ce soit
- 140 L2 ouais il me semble § là aussi je crois que ça a choqué moi j'étais gamine quand c'est arrivé les prisunic je crois que ça a choqué parce que il y a qu'une lettre de changée prix uniques qu'est ce que je dis une lettre enfin pour prix Ça je crois que ça a choqué
- 141 Eq et vous ça vous choque
- 142 L2 plus maintenant ouais parce que ça fait cinquante ans que je le vois écrit il me semble § kiloutou / ouais ça fait comme kiabi ça
- 143 Eq mmh
- 144 L2 c'est marrant
- 145 Eq c'est quoi comme magasin
- 146 L2 kiloutou
- 147 Eq vous connaissez
- 148 L2 ouais qui loue des outils enfin qui loue tout quoi bon c'est vrai que l'orthographe c'est facile à lire c'est bon en plus ça veut bien dire ce que ça veut dire comme kiabi il me semble § oh ils font preuve d'imagination un marchand de fruits ou alors c'est une agence immobilière côtier
- 149 Eq depuis la réforme on est plus obligé de le mettre
- 150 L2 ah bon mon abri cotier euh Ça me dit rien
- 151 Eq il y avait les deux pistes §
- 152 L2 ah oui
- 153 Eq c'était une maison donc c'était le coté immobilier §
- 154 L2 k par k je vois pas à quoi ça correspond exactement
- 155 Eq parlez moi de la façon dont c'est écrit
- 156 L2 oui on écrit pas cas avec un k
- 157 Eq et si on le fait puisque
- 158 L2 ouais mais ça fait comme kiabi ou kiloutou c'est c'est quand même entre un cas c a s et un k § oh il avait l'esprit tordu c'est pas c'est pas
- 159 Eq on est au bout

## Lecteur 3

- 1 Eq *je vais vous donner des choses à lire et vous me dites ce que vous comprenez et éventuellement vous dites comment vous faites pour comprendre*
- 2 L3 *moto conduite*
- 3 Eq *mh ça veut dire quoi qu'est ce que vous comprenez*
- 4 L3 *je pense à des cours de conduite pour effectivement apprendre à conduire correctement une moto*
- 5 Eq *mh c'est tout*
- 6 L3 *oui plutôt code de la route peut être bien \$ oui bah voilà*
- 7 Eq *voyez c'est pas dur \$*
- 8 L3 *qu'est ce que ça évoque*
- 9 Eq *qu'est ce que ça vous évoque cette pub*
- 10 L3 *en haut le petit crocodile l'emblème de chez lacoste qu'on voit sur tous les maillots en maille et puis là les lunettes parce que je crois que lacoste s'est diversifié en faisant de montures de lunettes*
- 11 Eq *c'est bien possible oui*
- 12 L3 *voilà ce que ça évoque*
- 13 Eq *\$ c'est vrai que c'est une pub lacoste*
- 14 L3 *ah oui alors le crocodile*
- 15 Eq *donc vous connaissiez ma question n'a pas d'objet ne vous inquiétez pas \$*
- 16 L3 *là ça c'est la grande surface du fringue*
- 17 Eq *oui*
- 18 L3 *euh pas très cher euh pas très résistant non plus mais beaucoup de couleurs je veux dire sympa voilà d'ailleurs j'attends les soldes*
- 19 Eq *et le nom kiabi c'est un nom de magasin et ça vous fait penser à quoi ce nom a part à ce magasin*
- 20 L3 *a rien d'autre*
- 21 Eq *comment vous comprenez le nom de ce magasin*
- 22 L3 *je le conçois comme une abréviation dans un langage enfantin / Un enfant de trois quatre ans qui s'exprime déjà bien et qui demande qui habite qui va l'habiller lui je comprends ça c'est ce que ça représente*
- 23 Eq *et la façon dont c'est écrit*
- 24 L3 *bah c'est choquant parce que c'est très phonétique a priori ça n'a rien de littéral*
- 25 Eq *et la personne qui l'a écrit la ou les personnes ils ont du être plusieurs pour s'y mettre*
- 26 L3 *les concepteurs*
- 27 Eq *les concepteurs voilà d'après vous ils avaient quoi dans la tête*
- 28 L3 *euh pour que ce soit très simple à retenir pour que ce soit un nom simple à retenir pour que les enfants incitent les parents à y aller ce sont des lettres que les enfants connaissent le k on le rencontre rarement donc quand ils le voient quelque part je pense que ça leur attire le regard euh c'est facile à retenir phonétiquement il y a pas de hiatus il y a pas de choc de consonnes syllabes euh et autres ils ont fait ça dans un but très très attractif enfantin*
- 29 Eq *enfantin des pervers quoi*
- 30 L3 *en quelque sorte de toute façon le concepteur est un pervers je pense*
- 31 Eq *c'est bien ça \$ \$*
- 32 L3 *alors là carrefour ça évoque pour moi la bouffe*

- 33 Eq tiens pourquoi
- 34 L3 je sais pas peut être parce que à une époque j'allais à carrefour pour faire le plein de mangaille hebdomadaire donc euh donc de prime abord c'est ce que ça évoque la grande surface et des rayons de bouffe bon après plus loin ça évoque effectivement des achats qu'il m'est arrivé de faire également chez carrefour en blanc les couettes les oreillers les draps le linge de toilette et puis au dernier degré ça évoque un endroit de rencontre sur la route où on essaye de s'éviter les uns et les autres quand on arrive de gauche et de droite voilà dans l'ordre mais tout de suite c'est l'hypermarché qui me vient à l'esprit sur ce mot là \$ ben oui c'était sans surprise
- 35 Eq bon et ça vous le prenez comment l dessin
- 36 L3 j'en sais rien du tout je comprends rien là ça n'évoque rien une flèche rouge à gauche une flèche bleue à droite avec un truc au milieu logiquement ça n'évoque rien
- 37 Eq et illogiquement intuitivement
- 38 L3 peut être qu'au niveau de l'art du côté artistique de la chose ça pourrait évoquer quelque chose mais là en premier jet rien je suis complètement fermée sincèrement vraiment pas
- 39 Eq c'est le c de carrefour
- 40 L3 ah oui \$ ça je pense que c'est une un emblème de coiffeur
- 41 Eq pourquoi
- 42 L3 parce que de plus en plus on voit effectivement qui s'appelle diminu'tif alors là pourquoi pas un grand salon de coiffure où les élèves qui apprennent la coiffure peuvent sont détachés dans ces magasins là et effectivement créer sur les tifs des clients une nouvelle conception de coiffure de couleur de forme bon voilà je l'ai eu fait à Paris alors c'est pour ça j'allais me faire coiffer dans ces trucs là ça coûtait 5 francs et ça permettait à des petits jeunes d'avoir de la matière vivante entre les mains donc on leur servait en fait de cobaye et puis voilà voilà ce que ça évoque pour moi créa comme création et tif comme cheveux comme diminutif de cheveux en argot
- 43 Eq Une sorte d'école de coiffure
- 44 L3 oui voilà \$ et c'est un magasin bon d'accord
- 45 Eq vous connaissez pas
- 46 L3 non diminu'tif oui mais celui là non
- 47 Eq il est à vif
- 48 L3 c'est peut être pour ça que je le connais pas \$ oh là là ah ouais d'accord j'ai vu alors là je pencherais pour le côté informatique de la chose
- 49 Eq pourquoi
- 50 L3 euh
- 51 Eq qu'est ce qui vous fait penser à ça
- 52 L3 le les barres ouverture fermeture et
- 53 Eq les crochets
- 54 L3 oui et la micro mais ça va pas avec climat alors euh je sais pas comme ça je verrais quelque chose une enseigne pour du matériel informatique bon voilà c'est mon premier jet \$ oh bah dites donc ah oui effectivement je vois pas du tout
- 55 Eq comment vous comprenez l'affiche là
- 56 L3 et ben je l'aime pas tellement parce qu'effectivement kro euh on commande une kro au comptoir ouais et dans ce à ce moment là pour cette chose là j'aime pas l'abréviation
- 57 Eq pourquoi
- 58 L3 peut être que pour autre chose pour tif par exemple ça ne m'a pas choqué ça ne me choque pas peut être parce que je vais jamais prendre une bière au comptoir ou je demande un demi quand je

- la prends je demande pas une kro j'aime pas je trouve que c'est comment dire c'est pas assez euh c'est trop peuple mais le coté péjoratif de la chose*
- 59 Eq *presque vulgaire*
- 60 L3 *oui voilà presque voilà*
- 61 Eq *alors vous comprenez comment les crochets là*
- 62 L3 *c'est uniquement on met justement entre crochet de façon à attirer la syllabe qui représente la kronenbourg on la met en exergue on la sort par des crochets pour la mettre en évidence voilà \$ je boarais bien une coupe de champagne je suis très mal ah oui d'accord alors je boarais bien c'est pas un peu snobinard c'est vrai que les gens je vais être très méchante du 8ème et du 16ème arrondissement à paris ont tendance à boare quelque chose et non pas comme le peuple à boire quelque chose donc on va jouer un peu non pas les incoyables mais les snobinards sur ce coup là bon avec association de la coupe et du champagne peut être que nous on boit ça dans des flutes c'est vrai que dans le 16ème ou dans les cocktails où l'on va pour boare on boit le champagne dans une coupe voilà je vois ça comme ça*
- 63 Eq *pourquoi pas*
- 64 L3 *pourquoi pas \$ oui c'est ça fêtard ouais j'aurais vu plus le par rapport au coté humoristique qui est décliné ici je j'aurais vu quelque chose de plus snob*
- 65 Eq *moi il me semble que c'est un boa qui fait la fête*
- 66 L3 *aussi*
- 67 Eq *vous l'aviez vu ça*
- 68 L3 *j'avais deux possibilités effectivement soit le coté serpent je voyais pas l'intérêt avec ce qui suivait bon maintenant quand on voit la représentation calligraphique oui effectivement c'est un boa qui boit une coupe de champagne tout s'explique \$ ah là je suis hermétique là je suis complètement hermétique ça n'évoque rien*
- 69 Eq *rien*
- 70 L3 *rien enfin si une anecdote mais enfin qui nous est arrivé à nous personnellement enfin bon je veux dire c'est pas évocateur c'est pas révélateur*
- 71 Eq *allez y*
- 72 L3 *on avait on était parti faire une rando à cheval on était chez un copain et qui quand il était très étonné effectivement ou qu'on lui racontait quelque chose disait : ah bon voilà c'est ce que ça évoque pour moi donc c'est très personnel*
- 73 Eq *donc vous le lisez : ah bon*
- 74 L3 *oui parce que j'ai jamais fait de phonétique à l'école or là je pense qu'il doit y avoir effectivement un une clé phonétique qui m'échappe complètement*
- 75 Eq *ça vient d'où d'après vous*
- 76 L3 *je sais pas je sais pas*
- 77 Eq *rien le désert*
- 78 L3 *total \$ qu'est ce que c'est oh bah dites donc alors rien là je voyais non même là je reste euh hermétique*
- 79 Eq *pourquoi les géniaux concepteurs de la SNCF ont ils choisis ce titre pour leur revue là c'est une petite revue qui est distribué aux abonnés par la SNCF*
- 80 L3 *je vois pas là bon bonne bon pour ah bonné abonné ah d'accord oh là là non c'est un peu trop scientifique*
- 81 Eq *vous en pensez quoi*
- 82 L3 *et ben c'est pas clair c'est pas clair : abonné a:bon abonné non ça m'échappe je pense rien je pense que c'est trop compliqué*

- 83 Eq *donc ça rate sa cible*
- 84 L3 *en tout cas en ce qui me concerne oui ça passe à coté total*
- 85 Eq *d'après vous pourquoi la SNCF elle peut prendre ça comme titre quelle stratégie il y a derrière*
- 86 L3 *alors là elle m'échappe le cheminement intellectuel des concepteurs qui ont mis ça au point m'échappe totalement § Prisunic ah oui Prisunic*
- 87 Eq *comment vous comprenez*
- 88 L3 *c'est des magasins c'est une marque de magasin qui avait pour objectif de faire des prix uniques hein donc euh mais on en rencontre de moins en moins alors je sais pas pourquoi mais c'est vrai que j'en connais qu'un sur Grenoble et sur la région parisienne c'était une enseigne qu'on voyait plus souvent Prisunic et puis c'est un magasin dans lequel avant on faisait un peu de tout et le souvenir que j'ai de ceux de paris ils font que des fringues un peu comme Tati un peu comme euh*
- 89 Eq *et quand vous voyez ou vous voyiez cette enseigne ça vous apprend quoi sur le magasin*
- 90 L3 *sur le magasin ça m'apprend rien il faut que je rentre pour savoir ce qu'il y a dedans en voyant uniquement l'enseigne à priori comme ça ça n'évoque rien § oui voilà § oxébo ah ça aussi c'est de la phonétique faut le lire à haute voix pour que ce soit évocateur parce que là ça me dit rien mais quand on dit oxébo c'est oh que cela semble beau oh que cela est beau Hein voilà donc une réflexion d'enfant qui s'étonne sur quelque chose qu'il voit je sais pas moi euh un beau paysage Thibault s'exclamerait ça effectivement devant un beau paysage je pense d'ailleurs qu'il l'écrirait pas loin de ça enfin il ferait pas beaucoup d'effort § et c'est quoi je suis pas d'accord*
- 91 Eq *pourquoi*
- 92 L3 *parce que on a une langue française qui est très belle qui est très riche qui est très difficile à apprendre et pourquoi ne la réduire qu'à ce type de d'onomatopées à la limite je j'aime pas*
- 93 Eq *l'écriture c'est pas que la langue c'est pas que l'écriture*
- 94 L3 *ben justement pourquoi on leur apprend pas oh que cela est beau pourquoi ne réduire que cette phrase à cinq lettres à ça*
- 95 Eq *au delà de votre colère légitime pourquoi ont-ils choisi de l'écrire comme ça*
- 96 L3 *pour attirer le mouton uniquement c'est un but uniquement attractif pour des enfants mais tous les enfants n'ont peut être pas envie d'écrire oh que cela est beau comme ça /c'est moche sincèrement c'est moche*
- 97 Eq *pourtant les lettres sont belles*
- 98 L3 *oui c'est beau les petites fleurs le pré oui peut être les spaghettis bleus pourquoi pas aussi Magritte peignait bien des pendules qui n'avaient pas d'aiguille des choses comme ça bon peut être mais non ça ne reflète pas / en plus pour des loisirs créatifs à partir de six ans ça ne je ne pense pas que ça reflète l'idée que je me fais du travail créatif d'un enfant de six ans ça me désolerait effectivement qu'on apprenne oh que cela est beau à un enfant de six ans à l'écrire comme ça*
- 99 Eq *c'est pas le but du journal puisque le but du journal c'est de les faire bricoler*
- 100 L3 *ben justement faut pas les faire bricoler dans l'erreur enfin moi je trouve que c'est une erreur j'aime pas non*
- 101 Eq *donc vous abonneriez pas vos fils à*
- 102 L3 *malheureusement pas pour le journal malheureusement*
- 103 Eq *à cause du titre*
- 104 L3 *oui § on continue dans la joie et la bonne humeur délisse deux s e / je vois pas pourquoi délisse pour moi ça évoque le côté gustatif de la chose le mot délice évoque l'appréhension dans la bouche le sucré euh le l'onctueux un délice quand c'est délicieux je l'écris pas avec deux s*
- 105 Eq *moi non plus hein*
- 106 L3 *alors là écris comme ça ça n'évoque rien*

- 107 Eq rien
- 108 L3 non si euh un morceau du mot une lisse c'est tout
- 109 Eq oui c'est quoi une [lisse]
- 110 L3 c'est dont on se sert en équitation pour entourer un un concours hippique par exemple une carrière
- 111 Eq comme dans les tournois de chevalier
- 112 L3 voilà il y avait des lices également oui mais bon le dé le préfixe là il m'échappe totalement je vois pas bon maintenant si c'est le mot dans son ensemble délisse écrit comme ça n'évoque rien
- 113 Eq oui ça peut être à tiroir hein
- 114 L3 non là euh
- 115 Eq on peut aussi
- 116 L3 ah il y avait [délice] il manque un s à la fin non là le tiroir c'est pareil sans fond
- 117 Eq Pas de tiroir
- 118 L3 Pas de poignée \$ ah là là c'est bien ce que je disais c'est le côté gustatif c'est la bouffe et tout et on écrit ça deux s e je vois pas pourquoi vraiment les concepteurs ont une curieuse conception de l'écriture
- 119 Eq ce sont des yaourts
- 120 L3 oui et / c'est lisse comme un yaourt
- 121 Eq moi c'est l'hypothèse que j'ai faite mais
- 122 L3 ah oui oui oui ah oui bien sur c'est onctueux c'est lisse y a pas de morceau
- 123 Eq c'est une gamme de produits laitiers
- 124 L3 oh
- 125 Eq Je ne suis pas allé regardé dans le pot
- 126 L3 y a des morceaux ou y a pas de morceaux c'est pas dit faudrait pas qu'il y ait des morceaux là parce que ça serait plus lisse du tout ah oui oui donc ils jouent sur deux choses la conception du produit l'onctuosité de la chose et puis sur le côté phonétique également c'est délicieux c'est un délice là j'accroche pas \$ je pense aux Lilliputiens
- 127 Eq pourquoi par opposition
- 128 L3 ouais je pense à Gulliver là Géant ouais là ma première idée pan c'est Gulliver alors après après ça reste de toute façon une idée de grandeur de toute façon et puis cette ce mot que disent beaucoup les enfants maintenant ouais c'est géant bon je pense que là aussi ça veut dire que c'est grand comme idée et voilà de toute façon mon idée est relative à la grandeur ouais \$ et ben non pas du tout
- 129 Eq bah si
- 130 L3 oui bien sur là aussi c'est grand
- 131 Eq c'est la grandeur du magasin
- 132 L3 oui
- 133 Eq c'est pas une grandeur d'âme mais
- 134 L3 je l'aurais pas attribué c'était pas ça qui me venait à l'esprit tout de suite c'est pas le magasin non \$ bon O p'tit kan K O p'tit kan K O p'tit en K ça y est j'ai trouvé
- 135 Eq vous aviez dit quoi avant
- 136 L3 O p'tit kan K je suis très
- 137 Eq alors O p'tit kan K vous pourriez m'expliquer ça m'intéresse



- 138 L3 *non j'ai fait une faute de lecture or là je lis bien O p'tit en K donc là je vois euh une briocherie une croissanterie un truc comme ça et là encore on joue sur le phonétique de la chose de l'enseigne*
- 139 Eq *est ce que ça vous donne envie d'aller manger*
- 140 L3 *ah pas du tout*
- 141 Eq *pourquoi*
- 142 L3 *parce que c'est mal écrit*
- 143 Eq *oui mais si les croissants sont bons*
- 144 L3 *oui peut être faut que je passe devant faut que je sente là je sens rien là hein non mais c'est également très attractif pour le chaland là je vois c'est un commerce il faut donc attirer le chaland voire plus tard le client donc effectivement il faut jouer sur le percutant tout de suite*
- 145 Eq *oui mais vous en tant que client est ce que ça vous*
- 146 L3 *ça me donnerait envie d'y aller*
- 147 Eq *percute*
- 148 L3 *si y a une odeur oui mais comme ça non*
- 149 Eq *si vous recevez un prospectus*
- 150 L3 *je le classe verticalement*
- 151 Eq *d'accord*
- 152 L3 *je regarde même pas § oh là là là ouais d'accord ok alors là je vois hein une réflexion que pourrait dire un tennisman après après un match les deux bons les deux chauds pour accrocher set pour le jeu que j'ai pris à mon adversaire et je sais pas pourquoi je vois un simple messieurs pas un simple dame je sais pas pourquoi hein mais bon euh regarde pour admettons que le match ait été pris avec un caméscope donc on se le repasse et ça c'est joué en deux sets parce qu'il avaient pas suffisamment de temps mais là j'extrapole bon voilà pour moi c'est ce que ça représente alors que quand je l'ai lu la première fois j'ai vu des chaussettes*
- 153 Eq *oui pourquoi*
- 154 L3 *mais je sais pas en lisant j'ai vu des chaussettes et comme il y avait pas d'accord au participe passé j'ai mieux relu en le relisant j'ai vu qu'il y avait pas d'accord j'ai mieux relu et je me suis aperçu de la connotation sportive tennistique mais bon hein et vous allez me découvrir quoi § / ben oui bah voilà*
- 155 Eq *il y avait bien une histoire de chaussettes apparemment*
- 156 L3 *oui il y a une histoire de chaussettes mais je suis pas d'accord*
- 157 Eq *mais il y avait un tiroir*
- 158 L3 *oui*
- 159 Eq *vous l'aviez trouvé*
- 160 L3 *je / § Kiloutou je sais ce que c'est c'est une boîte qui loue tout du matériel*
- 161 Eq *oui comment vous faites pour comprendre ça*
- 162 L3 *parce que*
- 163 Eq *vous connaissez*
- 164 L3 *oui je connais l'enseigne et mon mari travaillant dans le bâtiment avant a eu affaire à Kiloutou et par l'intermédiaire de sa boîte a eu à louer du matériel donc voilà donc là encore c'est très phonétique c'est le magasin qui loue tout le matériel dont on a besoin donc on a pris les syllabes le concepteur a pris les syllabes puis les a accolées comme ça pour faire un seul mot Kiloutou*
- 165 Eq *pour attirer les enfants*
- 166 L3 *non pas du tout là les enfants ils ont rien à voir là dedans*
- 167 Eq *peut être que les maçons sont de grands enfants*

- 168 L3 *ou alors carrément analphabètes puisqu'ils lisent que des syllabes rapides comme ça voilà donc là c'est un petit peu arbitraire et méchant à l'égard de la profession du bâtiment si on le prend comme ça je veux dire*
- 169 Eq *oui mais vous êtes pas obligée de le prendre comme moi*
- 170 L3 *donc voilà ça je sais ce que c'est §*
- 171 Eq *c'est ça*
- 172 L3 *c'est ça voilà*
- 173 Eq *pas de commentaire sur le*
- 174 L3 *non non je veux dire c'est très parlant plus ça va plus on facilite la chose aux gens effectivement et alors des fois qu'on s'adresse à des gens qui soient crétiens on préfère leur faire un petit bonhomme plutôt que d'écrire bétonnière je sais pas bon enfin j'aime pas ce ces raccourcis les gens sont encore capables de lire je pense sont capables de chercher un peu § ah ah ah Mon Abri Cotier et bah ça me ferait bien penser au joli titre d'une maison j'ai envie de mer en ce moment ça fait des années que j'ai pas vu la mer et mon parrain avait une maison au bord de la mer dans le Cotentin et j'aimerais bien que ma maison s'appelle comme ça c'est c'est bien je vois pas le côté arbre fruitier non non non c'est vraiment le nom que je donnerais bien à une maison au bord de la mer battue par les vents euh avec un petit portail en bois peint*
- 175 Eq *quelle couleur le portail*
- 176 L3 *bleu bleu ciel § /c'est fou// § et bien nous allons traiter les choses dans l'ordre chronologique pour moi c'est ça K par K c'est une pile de dossier qu'on va traiter*
- 177 Eq *qu'est ce qu'ils peuvent vendre ces gens là*
- 178 L3 *ils vendent quelque chose*
- 179 Eq *c'est une enseigne oui*
- 180 L3 *qu'est ce qu'ils vendent K par K je sais pas des vêtements de pluie*
- 181 Eq *pourquoi pas*
- 182 L3 *je pense à la parka je sais pas du tout*
- 183 Eq *vous feriez confiance à ces gens là*
- 184 L3 *non je vous l'ai déjà dit ça fait trois pubs qui sont écrites phonétiquement ah non pas du tout*

**Lecteur 4**

- 1 Eq *Eq*
- 2 L4 *Prisunic*
- 3 Eq *Ouais ça veut dire quoi*
- 4 L4
- 5 Eq *t'as pas d'idée*
- 6 L4 *non*
- 7 Eq *tourne ta feuille*
- 8 L4 *c'est un magasin*
- 9 Eq *à quoi tu vois ça*
- 10 L4 *parce qu'il y a un titre en gros et il y a des portes qui ressemblent à des portes de*
- 11 Eq *oui d'après toi on trouve quoi dans ce magasin*
- 12 L4 *des légumes*
- 13 Eq *et pourquoi*
- 14 L4 *parce que c'est un supermarché*
- 15 Eq *tu as déjà vu des magasins Prisunic*
- 16 L4 *euh non*
- 17 Eq *tu les connais pas*
- 18 L4 *non*
- 19 Eq *et comment tu vois que c'est un supermarché alors*
- 20 L4 *ben euh / j'arrive pas trop à voir mais bon on dirait que c'est un supermarché y a des affiches dessus ça ressemble*
- 21 Eq *oui il veut dire quoi le nom Prisunic d'après toi*
- 22 L4 *supermarché*
- 23 Eq *ouais un autre*
- 24 L4 *§ [a :bon ] ça veut dire quand il y a quelqu'un qui parle après l'autre il comprend pas beaucoup si il s'étonne il dit ah bon voilà*
- 25 Eq *d'accord oui qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 26 L4 */ c'est quelqu'un qui parle*
- 27 Eq *pourquoi*
- 28 L4 *// parce qu'il y a un point d'exclamation*
- 29 Eq *ces espèces de crochet là*
- 30 L4 *c'est des [murmures] c'est entre je me souviens plus*
- 31 Eq *des guillemets*
- 32 L4 *oui*
- 33 Eq *un autre*
- 34 L4 *§ véritable vert Lacoste Lacoste*
- 35 Eq *oui*
- 36 L4 *mmh /*
- 37 Eq *tu comprends*
- 38 L4 *non pas trop*

- 39 Eq *pas trop tourne la feuille*
- 40 L4 *\$ crocodile*
- 41 Eq *oui*
- 42 L4 *ah oui sur les vêtements ça peut se mettre sur les vêtements ça peut faire joli aussi*
- 43 Eq *mais comment tu comprends tout ce qui est écrit là c'est quoi comme texte ça*
- 44 L4 *magasin où on vend des choses comme ça*
- 45 Eq *quelles choses*
- 46 L4 *des crocodiles/ pour coudre*
- 47 Eq *ah oui d'accord mais alors pourquoi il y a des lunettes en dessous*
- 48 L4 *lunettes c'est un magasin où on vend des lunettes*
- 49 Eq *ce qui m'intéresse c'est comment tu comprends ce qui est écrit là sous le crocodile et sous les lunettes*
- 50 L4 *c'est pas écrit c'est écrit en langue étrangère*
- 51 Eq *quelle langue*
- 52 L4 *je sais pas / je comprends que le verre on dirait que c'est le verre des lunettes*
- 53 Eq *oui véritable tu comprends pas ça veut dire c'est vrai vrai verres Lacoste et Lacoste tu comprends pas*
- 54 L4 *non / c'était ( ) Lacoste*
- 55 Eq *Oui c'est la marque Lacoste très bien allez un autre*
- 56 L4 *\$ Moto conduite conduite c'est une moto moto c'est une moto conduite euh c'est quelqu'un qui conduit*
- 57 Eq *oui d'après toi j'ai trouvé ça où*
- 58 L4 *dans un magasin*
- 59 Eq *un magasin de quoi*
- 60 L4 *de moto \$ on dirait que c'est un magasin aussi*
- 61 Eq *oui c'est un magasin*
- 62 L4 *ah c'est un permis c'est où on apprend le permis*
- 63 Eq *oui qu'est ce qu'on apprend dans ce magasin*
- 64 L4 *on apprend comment rouler comment faire pas des accidents*
- 65 Eq *mmh*
- 66 L4 *apprendre à conduire une moto*
- 67 Eq *est ce que tu peux m'expliquer le nom du magasin maintenant*
- 68 L4 *ça veut dire moto permis*
- 69 Eq *oui \$ difficile celui là*
- 70 L4 *Mi[kro]climat climat le premier mot ça veut dire micro et climat pour essayer de chanter*
- 71 Eq *oui alors pourquoi le kro là il est entre crochet*
- 72 L4 *///*
- 73 Eq *tu sais pas bah tourne \$*
- 74 L4 *ah c'est une publicité pour pour une boisson qui s'appelle Kro de la bière*
- 75 Eq *c'est de la bière oui pourquoi microclimat écrit comme ça*
- 76 L4 *//*
- 77 Eq *pas d'idée*
- 78 L4 *non*

- 79 Eq *§ une autre*
- 80 L4 *géant ça veut dire que quelqu'un est grand euh qu'il est plus grand que les petites personnes qu'il est plus grand que ses camarades qu'il est grand par rapport à nous*
- 81 Eq *où est ce que j'ai pu trouver ça*
- 82 L4 *sur un panneau*
- 83 Eq *peut être quel genre de panneau*
- 84 L4 *publicité*
- 85 Eq *publicité pour quoi*
- 86 L4 *pour / pour de l'eau*
- 87 Eq *pour de l'eau explique moi*
- 88 L4
- 89 Eq *comment tu vois ça qu'est ce qu'il aurait sur cette publicité*
- 90 L4 *il y avait euh un petit enfant qui voulait de l'eau et alors il dit euh maman je veux de l'eau et il grandit il grandit et après la maman elle dit il va rapetisser et il a eu de l'eau*
- 91 Eq *il devient un géant*
- 92 L4 *oui*
- 93 Eq *tu tournes*
- 94 L4 *ah oui le magasin Géant*
- 95 Eq *pourquoi il s'appelle Géant ce magasin*
- 96 L4 *parce qu'il est grand*
- 97 Eq *oui tout simplement §*
- 98 L4 *Oxébo*
- 99 Eq *oui qu'est ce que ça veut dire*
- 100 L4 *ça veut dire que quelque chose est beau par exemple quand on voit quelque chose à la télé on dit oh c'est beau ça*
- 101 Eq *et qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 102 L4 *c'est un magasin qui s'appelle comme ça*
- 103 Eq *tu l'écrirais comme ça toi*
- 104 L4 *non je l'écrirais en attaché*
- 105 Eq *ouais mais avec quelles lettres*
- 106 L4 *le o il est en majuscule / il est difficile comme mot*
- 107 Eq *c'est difficile comment tu l'écrirais si on faisait la dictée maintenant tu m'écris oxébo dis moi les lettres*
- 108 L4 *o et puis après non j'écris o x pas l'x j'écrirais avec c après e accent et b o et c je le mettrais pas comme ça*
- 109 Eq *alors c'est quoi d'après toi qui s'appelle oxébo*
- 110 L4 *un chat ou un chien § / oxébo la fête des parents*
- 111 Eq *pourquoi il s'appelle comme ça ce journal c'est un journal*
- 112 L4 *parce que il y a des jouets dedans des trucs pour les enfants § Déliisse ça peut être un prénom*
- 113 Eq *oui le prénom de qui*
- 114 L4 *qui est connu*
- 115 Eq *tu connais des gens qui s'appellent déliisse*
- 116 L4 *non*

- 117 Eq *qu'est ce que ça pourrait être d'autre*
- 118 L4 *un magasin*
- 119 Eq *oui qui vendrait quoi*
- 120 L4 *par exemple du papier du papier cadeau*
- 121 Eq *pourquoi*
- 122 L4 *parce que ça peut être un magasin qui est pour Noël*
- 123 Eq *mais pourquoi on l'aurait appelé délisse ce magasin qui vendrait du papier cadeau*
- 124 L4 *euh /// parce qu'il y a quelqu'un de connu qui s'appelle délisse et qu'il a voulu mettre*
- 125 Eq *ah ce serait le nom de la personne qui a le magasin tu tournes pour voir*
- 126 L4 *§ délisse ça peut être une marque de yaourt*
- 127 Eq *c'est une marque de yaourt oui c'est un emballage de yaourt pourquoi on a appelé ces yaourts délisse*
- 128 L4 *parce c'est la marque du magasin et le magasin il s'appelle délisse*
- 129 Eq *pourquoi pas encore un §*
- 130 L4 *je boirais bien une coupe de champagne c'est quelqu'un qui veut boire une coupe de champagne parce que c'est une pub et c'est une coupe alors il voulait goûter*
- 131 Eq *ouais et qu'est ce que tu penses de la façon dont boirais est écrit*
- 132 L4 *tout en majuscule*
- 133 Eq *non c'est des caractères d'imprimerie oui*
- 134 L4 *c'est pas écrit en attaché*
- 135 Eq *et l'orthographe de ce mot tu l'aurais écrit comme ça boire est ce que tu sais ce que c'est qu'un boa*
- 136 L4 *non*
- 137 Eq *tourne tu vas peut être comprendre*
- 138 L4 *ah c'est un boa qui dit je boirais bien une coupe de champagne parce qu'il fait la fête § Carrefour c'est un nom de grand magasin où on va acheter des légumes de la viande*
- 139 Eq *C'est un supermarché*
- 140 L4 *oui*
- 141 Eq *pourquoi il s'appelle carrefour*
- 142 L4 *parce qu'il est grand*
- 143 Eq *non je crois pas tu sais ce que c'est qu'un carrefour à part ce magasin*
- 144 L4 *non § Kiabi alors c'est un magasin où on peut trouver des vêtements c'est une marque de vêtements aussi*
- 145 Eq *mais pourquoi il s'appelle Kiabi*
- 146 L4 *Peut être parce que kiabi ça ressemble un peu au mot euh vêtement je sais pas pourquoi*
- 147 Eq *ça veut dire un peu la même chose*
- 148 L4 *oui*

## Lecteur 5

- 1 L5 *créa'tif*
- 2 Eq *qu'est ce que tu comprends quand tu lis ça*
- 3 L5 *///*
- 4 Eq *rien*
- 5 L5 *rien*
- 6 Eq *et bien tourne la page il y a une photo de l'autre coté tu vois c'est écrit créa'tif sur la vitrine là qu'est ce que ça représente cette photo*
- 7 L5 *qu'il y a des numéros 28*
- 8 Eq *oui*
- 9 L5 *qu'il y a des gens là*
- 10 Eq *oui c'est quoi comme magasin*
- 11 L5 *c'est une bibliothèque*
- 12 Eq *ah oui et pourquoi elle s'appelle créatif cette bibliothèque*
- 13 L5 */*
- 14 Eq *t'as pas d'idée*
- 15 L5 *non*
- 16 Eq *on en prend un autre*
- 17 L5 *kiloutou //*
- 18 Eq *qu'est ce que c'est kiloutou*
- 19 L5 *c'est entrée libre ///*
- 20 Eq *qu'est ce que c'est kiloutou*
- 21 L5 *c'est un magasin*
- 22 Eq *oui qui vend quoi*
- 23 L5 *c'est entrée libre*
- 24 Eq *qu'est ce qu'il y a dans ce magasin*
- 25 L5 */// des poussettes*
- 26 Eq *comment tu sais qu'il y a des poussettes*
- 27 L5 *il y en a là*
- 28 Eq *ah oui sur la photo il y a quoi d'autre*
- 29 L5 */// un espace vert*
- 30 Eq *où tu vois ça*
- 31 L5 *là*
- 32 Eq *comment tu as compris que ce petit dessin voulait dire espace vert*
- 33 L5 *parce que il y en a aussi un là et c'est*
- 34 Eq *ah oui c'est écrit en dessous alors pourquoi ce magasin il s'appelle kiloutou*
- 35 L5 *kiloutou c'est pour vendre des machines*
- 36 Eq *mm oui c'est ça*
- 37 L5 *des machines qui ont de l'électricité*
- 38 Eq *oui c'est un magasin où on trouve plein de machine un autre*
- 39 L5 *une poésie*

- 40 Eq *oui comment tu sais ça*
- 41 L5 *parce que ça commence tout par des majuscules et là il y a pas de point et là c'est une majuscule quand même*
- 42 Eq *elle parle de quoi cette poésie*
- 43 L5 *de mila et / mila et /*
- 44 Eq *moi*
- 45 L5 *mila et moi ils s'aiment bien au chaud chez moi*
- 46 Eq *ils s'aiment deux fois alors*
- 47 L5 *quoi*
- 48 Eq *ils s'aiment deux fois*
- 49 L5 *oui*
- 50 Eq *ça veut dire quoi s'aime [sème]*
- 51 L5 *ça veut dire que ils s'aiment [sèment]*
- 52 Eq *tu peux pas m'expliquer ce que ça veut dire s'aiment*
- 53 L5 *non je sais pas expliquer*
- 54 Eq *t'as pas d'idée / et le dessin il t'aide pas à comprendre*
- 55 L5 *ça veut dire M*
- 56 Eq *qu'est ce qui veut dire M ah oui la grande lettre là / un autre*
- 57 L5 *moto conduite // c'est pour apprendre la conduite des motos // on vend des vêtements des plaques des kits chaines des pneus des dunlop*
- 58 Eq *c'est la marque des pneus des michelins aussi il se passe quoi dans ce magasin*
- 59 L5 *il vend tout ce qui sert à conduire des motos*
- 60 Eq *tout à fait un autre*
- 61 L5 *oui véritable vert lacoste il y a un crocodile et des lunettes*
- 62 Eq *c'est une publicité ça je l'ai trouvée dans un livre*
- 63 L5 *oui c'est une publicité*
- 64 Eq *qu'est ce qu'elle veut dire cette publicité qu'est ce qu'elle essaye de te vendre*
- 65 L5 *des trucs de lacoste*
- 66 Eq *oui c'est quoi des trucs de lacoste*
- 67 L5 *c'est des lunettes et des crocodiles*
- 68 Eq *c'est une publicité pour vendre des crocodiles alors*
- 69 L5 *des crocodiles en plastique*
- 70 Eq *ah oui peut être ça veut dire quoi véritable vert lacoste véritables verres lacoste*
- 71 L5 *que ça c'est en verre et ça c'est en*
- 72 Eq *c'est la couleur*
- 73 L5 *oui et là c'est pas la couleur c'est les*
- 74 Eq *le verre des lunettes oui une autre S*
- 75 L5 *mon abri cotier*
- 76 Eq *c'est écrit sur la maison là tout petit / qu'est ce que ça veut dire*
- 77 L5 *ça veut dire que c'est un abri qu'il y a des cocotiers*
- 78 Eq *peut être oui et pourquoi le monsieur qui habite là il a appelé sa maison comme ça*
- 79 L5 *quoi*



- 80 Eq *il y a un monsieur qui habite cette maison pourquoi il a appelé cette maison comme ça*  
 81 L5 *parce c'est à lui et il a un abri qui a des cocotiers peut être*  
 82 Eq *un dernier § une publicité tu arrives à lire*  
 83 L5 *non mi[kro]climat*  
 84 Eq *comment tu comprends ça*  
 85 L5 *une publicité où il y a des nuages et de la pluie et du soleil et il y a des boissons là*  
 86 Eq *pourquoi c'est écrit mi[kro]climat*  
 87 L5 *parce qu'il y a des milliers de choses*  
 88 Eq *mm / comment se fait il que kro soit pas écrit comme le reste*  
 89 L5 *// parce qu'il est plus gros // parce qu'il y a plus de choses noires*  
 90 Eq *ça voudrait dire quoi ça*  
 91 L5 *c'est de la bière*  
 92 Eq *t'as pas d'idée*  
 93 L5 *non*  
 94 Eq *tu veux en faire encore un ou tu en a marre*  
 95 L5 *encore un*  
 96 Eq */*  
 97 L5 *o p'tit en k c'est un magasin qui vend des vêtements*  
 98 Eq *ah bon c'est un autre magasin là*  
 99 L5 */ qui vend des chaussettes*  
 100 Eq *à quoi tu vois ça*  
 101 L5 *parce que là il y a des chaussettes*  
 102 Eq *ouais alors pourquoi ce magasin qui vend des chaussettes il s'appelle o p'tit en k*  
 103 L5 *parce que c'est petit ces chaussettes*  
 104 Eq *oui*  
 105 L5 *en cas que ça se déchire on peut en reprendre un autre*

**Lecteur 6**

- 1 Eq tu arrives à lire  
 2 L6 moto conduite  
 3 Eq c'est un nom de magasin qu'est ce qu'on vend dans ce magasin  
 4 L6 des motos  
 5 Eq pourquoi tu me dis ça  
 6 L6 parce qu'il y a moto devant  
 7 Eq oui et conduite ça veut dire quoi  
 8 L6 qu'on conduit des motos  
 9 Eq donc c'est un magasin de moto  
 10 L6 ouais  
 11 Eq tu tournes §  
 12 L6 c'est la photo du magasin  
 13 Eq oui c'est la photo du magasin alors est ce qu'on y vend bien des motos est ce que tu as une preuve  
 14 L6 je pense parce qu'il y a des voitures devant  
 15 Eq oui mais une voiture c'est pas une moto  
 16 L6 on doit plutôt y vendre des voitures dans ce magasin ouais je crois plutôt qu'on vend des voitures  
 17 Eq parce que y en a une garée devant donc on vend des voitures  
 18 L6 oui pas tout le temps parce que c'est peut être une place pour se garer  
 19 Eq oui  
 20 L6 on peut vendre ce qui marche avec un moteur le magasin est fermé on dirait  
 21 Eq pourquoi il s'appelle moto conduite ce magasin  
 22 L6 parce qu'on vend ce qui se conduit  
 23 Eq oui t'as plus d'idée  
 24 L6 non  
 25 Eq on en fait un autre §  
 26 L6 prisunic ça c'est un nom de magasin aussi  
 27 Eq tu connais  
 28 L6 ouais  
 29 Eq qu'est ce qu'on vend à prisunic  
 30 L6 à prisunic on vend des vêtements et de la nourriture pour manger  
 31 Eq plein de choses et pourquoi ça s'appelle prisunic ce magasin qu'est ce que ça veut dire ce nom  
 32 L6 ça veut dire prix unique c'est des prix uniques  
 33 Eq et ça veut dire quoi ça  
 34 L6 c'est pas très cher  
 35 Eq oui c'est ça et qu'est ce que tu penses de la façon dont on a écrit le nom de ce magasin  
 36 L6 je sais pas trop  
 37 Eq tu aurais écrit comme ça toi prix uniques  
 38 L6 non  
 39 Eq t'aurais écrit comment  
 40 L6 je l'aurais écrit prisuni j'aurais pas mis de c à la fin

- 41 Eq *qu'est ce que tu aurais mis à la fin*
- 42 L6 *un s plutôt*
- 43 Eq *pourquoi*
- 44 L6 *parce qu'il y a plusieurs choses au prisunic*
- 45 Eq *d'accord je comprends mais pareil en seul mot § c'est une publicité*
- 46 L6 *véritable vert lacoste véritables verres lacoste je pense qu'on vend des verres là dedans*
- 47 Eq *quel genre de verre*
- 48 L6 *des verres*
- 49 Eq *c'est écrit deux fois verres alors je sais pas du quel tu me parles*
- 50 L6 *des choses verts et des verres pour boire*
- 51 Eq *qu'est ce qu'on essaye de te vendre dans cette publicité*
- 52 L6 *on voit qu'il y a plusieurs verres puisqu'il y a un s à verres // derrière table là pas de s en haut*
- 53 Eq *pourquoi*
- 54 L6 *parce que là on voit plusieurs choses de véritable*
- 55 Eq *donc en haut il y en a une et en bas plusieurs*
- 56 L6 *oui*
- 57 Eq *et bien tourne on va vérifier §*
- 58 L6 *ah non oui là c'était des choses avec un crocodile vert et puis là c'est des verres de lunettes*
- 59 Eq *qu'est ce qu'on essaye de te vendre là*
- 60 L6 *des habits parce que il y a un crocodile puis des lunettes je comprends que ça*
- 61 Eq *ok je crois que tu as tout compris un autre §*
- 62 L6 *créa'tif c'est qu'on crée des choses*
- 63 Eq *quelles choses*
- 64 L6 *tif du tissus parce que il y a ti*
- 65 Eq *c'est un nom de magasin*
- 66 L6 *on doit vendre des choses qu'on crée nous même*
- 67 Eq *vérifie §*
- 68 L6 *c'est plutôt un coiffeur je crois parce qu'on voit des têtes de monsieur et de dames sur la vitrine*
- 69 Eq *et alors pourquoi ça s'appelle créatif*
- 70 L6 *parce qu'il crée avec les mains ils font ils essayent de couper les cheveux qu'avec les mains et un ciseau*
- 71 Eq *tu sais ce que ça veut dire tif*
- 72 L6 *non*
- 73 Eq *ça veut dire cheveux*
- 74 L6 *donc ça veut dire qu'il crée des cheveux donc il doit vendre aussi des perruques*
- 75 Eq *peut être bien oui*
- 76 L6 *parce que s'il crée des cheveux*
- 77 Eq *très bien §*
- 78 L6 *on en fait un autre délisse déjà je pense que c'est un magasin de nourriture*
- 79 Eq *pourquoi*
- 80 L6 *parce que délisse ça doit venir de délicieux et /// et // on délisse on prend beaucoup aussi sur dessert ça pourrait venir de dessert aussi*

- 81 Eq *je crois que tu as raison*
- 82 L6 *\$ ah oui c'est des trucs de yaourt*
- 83 Eq *t'es très fort*
- 84 L6 *oui*
- 85 Eq *je peux t'en proposer une difficile*
- 86 L6 *mikordimat déjà je pense que ça vient de lumière et de chaleur parce que*
- 87 Eq *pourquoi*
- 88 L6 *climat c'est quand il fait les climats ça peut être climat froid quand il fait froid et climat chaud quand il fait chaud*
- 89 Eq *tout à fait*
- 90 L6 *mi et kro je sais pas ce que ça veut dire en plus petit ça doit être un nom de magasin aussi*
- 91 Eq *ah on y vendrait quoi*
- 92 L6 *des chapeaux des trucs pour quand des écharpes des habits aussi quand il fait froid quand il fait chaud*
- 93 Eq *et alors pourquoi kro c'est écrit K R O d'habitude micro c'est écrit avec un c*
- 94 L6 *je sais pas*
- 95 Eq *et ça sert à quoi ces deux signes là*
- 96 L6 *c'est des parenthèses*
- 97 Eq *oui mais pourquoi on les as mis là*
- 98 L6 *pour séparer les deux mots de kro*
- 99 Eq *oui ça veut dire quoi alors*
- 100 L6 *kro*
- 101 Eq *tu veux tourner*
- 102 L6 *\$ ah oui c'est de la bière pour quand il fait chaud et quand il pleut kro ça doit être le nom de la bière*
- 103 Eq *et pourquoi les séparer avec les crochets*
- 104 L6 *ça doit être le nom du magasin et de la bière en même temps et puis on voulait pas que tout soit ensemble et on sait que c'est une pancarte*
- 105 Eq *oui c'est une publicité un autre \$*
- 106 L6 *je boirais bien une coupe de champagne on sait déjà que c'est un magasin qui vend des du champagne / en coupe / ça doit être aussi le nom du magasin*
- 107 Eq *c'est quelqu'un qui parle c'est un petit personnage qui parle*
- 108 L6 *c'est quelqu'un qui aurait envie de boire du champagne*
- 109 Eq *ce serait qui*
- 110 L6 *un monsieur*
- 111 Eq *tu sais ce que c'est qu'un boa*
- 112 L6 *non*
- 113 Eq *tourne \$*
- 114 L6 *c'est un serpent qui lui il boirait bien une coupe de champagne*
- 115 Eq *quel genre de serpent*
- 116 L6 *un serpent de mer parce qu'on voit de l'eau là parce qu'on voit des bulles*
- 117 Eq *un autre*
- 118 L6 *\$ kiabi déjà on sait que c'est des un magasin d'habits de la publicité pour un magasin d'habits*

- 119 Eq *pourquoi ça s'appelle kiabi*  
120 L6 *abi parce que déjà on vend des habits*  
121 Eq *il nous reste ki*  
122 L6 *// ki donc le nom du magasin*  
123 Eq *tout ça c'est le nom du magasin kiabi c'est le nom tu as tout a fait trouvé*  
124 L6 *ki ça veut dire ki qui veut y aller*  
125 Eq *ki tu l'écrirais comme ça si evelyne elle fait une dictée qui veut y aller tu l'écrirais comment qui*  
126 L6 *c'est q u i*  
127 Eq *pourquoi il l'on écrit comme ça*  
128 L6 *parce que c'est un nom de magasin*  
129 Eq *et alors ça autorise à faire des erreurs d'orthographe*  
130 L6 *non je sais pas*  
131 Eq *moi non plus un autre S*  
132 L6 *kiloutou on retrouve encore notre ki déjà on loue des choses et on loue tout plein de choses*  
133 Eq *tu connais ce magasin*  
134 L6 *non*  
135 Eq *et kiabi tu connaissais*  
136 L6 *non plus*  
137 Eq *qu'est ce que tu penses de l'écriture de ce nom*  
138 L6 *ils auraient du mettre un s parce que on loue plusieurs choses // je sais pas*

**Lecteur 7**

- 1 Eq *je vais te montrer des choses à lire et tu vas m'expliquer ce que tu comprends*  
 2 L7 /  
 3 Eq *alors c'est écrit quoi*  
 4 L7 *sarrefour*  
 5 Eq *comment*  
 6 L7 *sarrefour*  
 7 Eq *sarrefour*  
 8 L7 *sarrefour*  
 9 Eq *ça veut dire quoi*  
 10 L7 *je ne sais pas*  
 11 Eq *t'as pas d'idée*  
 12 L7 *non*  
 13 Eq *et bien tourne la feuille*  
 14 L7 /  
 15 Eq *c'est le magasin*  
 16 L7 *carrefour*  
 17 Eq *oui carrefour tu connais ce magasin*  
 18 L7 *oui*  
 19 Eq *à quoi tu l'as reconnu*  
 20 L7 *comme on y est allé*  
 21 Eq *oui mais là sur la photo comment tu l'as reconnu*  
 22 L7 *parce que il y avait ça*  
 23 Eq *le petit dessin*  
 24 L7 *oui*  
 25 Eq *pourquoi ce magasin il s'appelle carrefour*  
 26 L7 //  
 27 Eq *tu sais pas un autre tu choisis ou c'est moi*  
 28 L7 *c'est moi \$\$ /*  
 29 Eq *alors dis moi un peu ce magasin*  
 30 L7 *je connais pas*  
 31 Eq *est ce que tu arrives à lire son nom*  
 32 L7 *o ptite enk*  
 33 Eq *qu'est ce qu'on trouve dans ce magasin*  
 34 L7 *des pains au chocolat*  
 35 Eq *ah bon comment tu sais ça*  
 36 L7 *des pains*  
 37 Eq *comment tu sais qu'il y a des pains au chocolat*  
 38 L7 *je les vois et du chocolat*  
 39 Eq *c'est un sorte de boulangerie*  
 40 L7 *oui*

- 41 Eq *pourquoi cette boulangerie elle s'appelle O P'tit enk*  
 42 L7 *parce que il était construit après carrefour*  
 43 Eq *je sais pas / mais bon s'il a été construit après carrefour pourquoi le boulanger il a appelé son magasin comme ça*  
 44 L7 /  
 45 Eq *Tu sais pas*  
 46 L7 *non*  
 47 Eq *bah moi non plus une autre*  
 48 L7 *ouais § Prisu un*  
 49 Eq *oui c'est quoi ça un magasin*  
 50 L7 *ouais*  
 51 Eq *qu'est ce qu'on vend la dedans*  
 52 L7 *des cartons*  
 53 Eq *ah bon*  
 54 L7 *ouais*  
 55 Eq *alors pourquoi ça s'appelle prisu un*  
 56 L7 /  
 57 Eq *tu sais pas une autre*  
 58 L7 *caréa'tif*  
 59 Eq *t'es sur c'est pas créatif plutôt*  
 60 L7 *si*  
 61 Eq *est ce que ça veut dire quelque chose*  
 62 L7 *oui*  
 63 Eq *ça veut dire quoi*  
 64 L7 *je ne sais pas*  
 65 Eq *c'est un nom de magasin*  
 66 L7 *mmh*  
 67 Eq *qu'est ce qu'on peut vendre dans le magasin qui s'appelle créatif*  
 68 L7 *des vêtements*  
 69 Eq *pourquoi explique moi*  
 70 L7 / § géant  
 71 Eq *ça veut dire quoi ça*  
 72 L7 *c'est un magasin pour vendre du lait vendre des vêtements*  
 73 Eq *oui plein de choses*  
 74 L7 *de la viande*  
 75 Eq *c'est un supermarché*  
 76 L7 *ouais*  
 77 Eq *tu le connais celui là*  
 78 L7 *ouais*  
 79 Eq *et pourquoi il s'appelle géant*  
 80 L7 *parce que /// je ne sais pas*  
 81 Eq *est ce que tu sais que géant ça veut dire autre chose que magasin*

- 82 L7 *oui*
- 83 Eq *ça veut dire quoi*
- 84 L7 */*
- 85 Eq *tu sais ce que c'est qu'un géant*
- 86 L7 *c'est un homme géant très grand*
- 87 Eq *qui est grand oui alors pourquoi ce magasin il s'appelle géant*
- 88 L7 *parce qu'il est grand*
- 89 Eq *comme un géant*



**Lecteur 8**

- 1 Eq *Je vais te montrer des choses à lire tu m'expliques ce que tu comprends d'accord*
- 2 L8 *oui § / ça parle d'un abri*
- 3 Eq *c'est le nom d'une maison tu peux tourner si tu veux tu vois cette maison elle s'appelle mon abri cotier*
- 4 L8 *§ elle est dans la campagne*
- 5 Eq *peut être oui pourquoi tu me dis ça comment tu sais qu'elle est dans la campagne*
- 6 L8 *ça se voit autour*
- 7 Eq *ouais*
- 8 L8 *il y a des arbres*
- 9 Eq *oui*
- 10 L8 *et voilà*
- 11 Eq *et pourquoi le monsieur qui habite là l'a appelé comme ça*
- 12 L8 *parce que cette maison elle est faite pour la campagne*
- 13 Eq *oui*
- 14 L8 *et / peut être parce qu'il avait pas un grand jardin qu'il voulait partir à la campagne pour la poser § ben il y a des maisons une boulangerie*
- 15 Eq *comment tu sais que c'est une boulangerie*
- 16 L8 *ben on voit on voit on voit un peu les gateaux*
- 17 Eq *comment elle s'appelle cette boulangerie*
- 18 L8 *o petit enk*
- 19 Eq *pourquoi elle s'appelle comme ça*
- 20 L8 *parce que son village il s'appelle comme ça peut être*
- 21 Eq *mais d'habitude une boulangerie c'est écrit boulangerie dessus pourquoi c'est pas écrit boulangerie*
- 22 L8 *peut être que c'est un autre pays et qu'ils étaient en ville alors ce serait écrit comme ça*
- 23 Eq *ah ce serait un nom qui viendrait d'une autre langue*
- 24 L8 *mmh*
- 25 Eq *oui ça expliquerait on en fait un autre \$\$*
- 26 L8 *Créa'tif c'est un salon de coiffeur*
- 27 Eq *pourquoi*
- 28 L8 *parce qu'il y a des photos j'ai vu une photo parce que parce que ça se voit y a des photos et puis il y a ça a l'air d'une*
- 29 Eq *pourquoi le coiffeur il a appelé son salon créa'tif*
- 30 L8 *il l'a appelé créa'tif parce que lui il fait des il coupe les cheveux peut être*
- 31 Eq *oui mais il l'a pas appelé coiffure il l'a appelé créa'tif*
- 32 L8 *il a voulu il a*
- 33 Eq *qu'est ce que ça veut dire créa'tif*
- 34 L8 */*
- 35 Eq *tu sais pas ce que ça veut dire créa'tif*
- 36 L8 *non*
- 37 Eq *tif ça veut dire cheveux*

- 38 L8 // moi je crois que le nom du titre il l'appelle créa'tif parce qu'il coupe les cheveux il les coiffe et puis / il les rend mieux peut être aussi que parce que eux lui il les coupe court et y en a pour ceux qui sont longs qui les coupe long
- 39  
[coupure récréation]
- 42 Eq alors un autre §
- 43 L8 c'est un carton de fruit qu'on a découpé il y a des fruits dessus
- 44 Eq ouais
- 45 L8 /
- 46 Eq pourquoi ça s'appelle délisse
- 47 L8 ben c'est le titre euh du yaourt c'est yaourts aux fruits / en bas il y a écrit seize points
- 48 Eq seize pots non
- 49 L8 ouais
- 50 Eq c'est quoi le nom de la marque
- 51 L8 délisse
- 52 Eq ça veut dire quoi
- 53 L8 ça veut dire c'est un délicieux yaourt et ça veut aussi un peu dire que il y a délisse c'est parce que il veulent qu'on achète
- 54 Eq et qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit délisse
- 55 L8 un peu penché
- 56 Eq et quelles lettres ont été utilisées
- 57 L8 d
- 58 Eq est ce que c'est les bonnes lettres
- 59 L8 / oui oui
- 60 Eq ça te dérange pas que ce soit écrit comme ça
- 61 L8 non si c'est sur du papier non mais si c'est sur mon cahier d'écriture oui
- 62 Eq ah bon pourquoi
- 63 L8 parce que si la maitresse elle nous demandait de pas écrire ça et puis qu'il y a quelqu'un qui l'a écrit sur mon cahier ça ça me ferait pas plaisir surtout en écriture penchée
- 64 Eq c'est l'écriture penchée qui te dérange un autre § essaye de comprendre avant de retourner celui là
- 65 L8 § //
- 66 Eq qu'est ce que tu as compris
- 67 L8 ils disent c'est un crocodile c'est un véritable vert laricosé
- 68 Eq lacoste
- 69 L8 mmh un vert et puis les lunettes aussi elles sont véritables verres lacoste en fait c'est un crocodile des lunettes //
- 70 Eq c'est une publicité
- 71 L8 oui moi je dis que c'est une publicité
- 72 Eq alors qu'est ce qu'on veut te faire comprendre là
- 73 L8 nous faire comprendre le vert les couleurs
- 74 Eq oui
- 75 L8 et les verres des lunettes ils disent qu'il y a plein de réactions [incomp]
- 76 Eq oui

- 77 L8 //
- 78 Eq *pourquoi on utilise deux fois [ver]*
- 79 L8 *parce que le crocodile il est vert et que les lunettes on dit que il y a vert la couleur verte et puis dans les lunettes il y a la couleur verre*
- 80 Eq *c'est une couleur tu crois*
- 81 L8 *je pense que c'est des couleurs moi*
- 82 Eq *c'est deux couleurs encore un ou tu en as assez*
- 83 L8 *encore un \$ // un magasin*
- 84 Eq *oui // qui s'appelle comment*
- 85 L8 *kiloutou / ils marquent en bas de kitoulou catalogue*
- 86 Eq *oui c'est la première page du catalogue / ce que je voudrais que tu m'expliques c'est kiloutou est ce que tu peux m'expliquer ça*
- 87 L8 *parce que il y a des outils*
- 88 Eq *oui*
- 89 L8 *parce que il y a des machines*
- 90 Eq *mmh comment tu sais ça*
- 91 L8 *ben à coté il y a les objets*
- 92 Eq *où ça*
- 93 L8 *là*
- 94 Eq *ah oui les petits dessins*
- 95 L8 *mmh il y a des machines des un peu de tout mais ce n'est pas un magasin de vêtement un truc comme ça et c'est des outils*
- 96 Eq *oui pourquoi ça s'appelle kiloutou qu'est ce que ça veut dire kiloutou*
- 97 L8 *je ne sais pas \$ ouais kiabi*
- 98 Eq *tu connais*
- 99 L8 *oui*
- 100 Eq *ce magasin il vend quoi*
- 101 L8 *des vêtements*
- 102 Eq *oui*
- 103 L8 *des serres têtes*
- 104 Eq *tout ce qui a un rapport avec l'habillement comment tu comprends le nom de ce magasin kiabi qu'est ce que ça veut dire ce nom*
- 105 L8 *kiabi ça veut dire un magasin de vêtement*
- 106 Eq *oui est ce que tu m'expliquer kiabi pourquoi on l'a appelé comme ça*
- 107 L8 *kiabi / parce que dans ce magasin parce il était grand parce qu'ils allaient mettre beaucoup de vêtements dedans il est grand ils allaient mettre des affaires pour les bébés des casquettes des de tout ils ont décidés de mettre kiabi comme titre du magasin*
- 108 Eq *ouais d'accord mais kiabi ça veut dire quelque chose*
- 109 L8 *non*
- 110 Eq *comme ça ils auraient inventé*
- 111 L8 *ils l'ont inventé*
- 112 Eq *kiloutou aussi*
- 113 L8 *oui*

- 114 Eq *donc c'est des noms de magasin qui ne veulent rien dire*
- 115 L8 *non c'est des titres*
- 116 Eq *et ça veut rien dire tiens en voilà encore un nom de magasin §*
- 117 L8 *Prisunic*
- 118 Eq *ça veut dire quoi*
- 119 L8 *prisunic parce que il y a la rue prisunic et puis il y a ce magasin prisunic*
- 120 Eq *donc c'est le nom de la rue là*
- 121 L8 *non*
- 122 Eq *le magasin a le même nom que la rue*
- 123 L8 *oui*
- 124 Eq *§ tiens encore un nom de magasin*
- 125 L8 *géant bah géant c'est un magasin très très grand où il y a des cassettes*
- 126 Eq *il y a plein de choses*
- 127 L8 *il y a plein de choses à manger il y a tout*
- 128 Eq *ouais pourquoi on l'a appelé géant*
- 129 L8 *parce qu'il est géant*
- 130 Eq *d'accord avec le geste § celui là*
- 131 L8 *carrefour carrefour moi je dis que c'est juste à coté d'un magasin*
- 132 Eq *c'est un magasin carrefour*
- 133 L8 *oui c'est un magasin*
- 134 Eq *alors pourquoi il s'appelle carrefour*
- 135 L8 *peut être parce qu'il y a des cars qui vient*
- 136 Eq *oui*
- 137 L8 *et qu'il y a des fours dedans carrefour ça me fait dire ça*
- 138 Eq *encore un nom et après on arrêtera §*
- 139 L8 *c'est le dernier*
- 140 Eq *le dernier*
- 141 L8 *moto conduite je sais pas où c'est*
- 142 Eq *à grenoble*
- 143 L8 *je sais pas ce qu'il y a dedans peut être il y a des voitures*
- 144 Eq *pourquoi*
- 145 L8 *parce que il y a écrit moto / et des motos // ah oui peut être il y a où on apprend à conduire*
- 146 Eq *comment tu sais ça*
- 147 L8 *parce que il y a marqué moto conduite alors moto ça veut dire qu'il y a des motos conduite moi ça me dit parce que il apprend à conduire*
- 148 Eq *c'est tout à fait ça*

## Lecteur 9

- 1 Eq *Alors je te donne des écrits et puis tu essayes de me dire ce que tu comprends d'accord §*  
 2 L9 */*  
 3 Eq *c'est bizarre hein qu'est ce que tu comprends quand tu lis ça*  
 4 L9 *je comprends qu'il y a les deux mêmes lettres accrochées à droite et au milieu il y a le mot par k par k*  
 5 Eq *c'est un magasin qu'est ce qu'on peut bien vendre dans un magasin qui s'appelle k par k*  
 6 L9 *des habits*  
 7 Eq *pourquoi*  
 8 L9 *ben parce que /*  
 9 Eq *qu'est ce qui te fait dire ça*  
 10 L9 *ce qui me fait dire ça c'est que k par k ça me donne une idée que c'est un magasin qui commence par k et qui finit par un nom d'habit*  
 11 Eq *parka c'est ça*  
 12 L9 *mmh*  
 13 Eq *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*  
 14 L9 *ben k par k //*  
 15 Eq *pourquoi le propriétaire du magasin il a écrit comme ça*  
 16 L9 *///*  
 17 Eq *tu sais pas §*  
 18 L9 *le marché géant*  
 19 Eq *mmh / c'est quoi ça le marché géant*  
 20 L9 *c'est un marché où on vend des tu sais géant c'est avant la météo ça parle avant la météo*  
 21 Eq *oui d'accord*  
 22 L9 *c'est une pub à la télé*  
 23 Eq *ce sont des magasins alors*  
 24 L9 *oui*  
 25 Eq *pourquoi il s'appelle géant ce magasin*  
 26 L9 *parce que c'est un magasin géo géant où en même temps on vend des habits des légumes des fruits des gateaux*  
 27 Eq *tu le connais ce magasin à grenoble*  
 28 L9 *oui*  
 29 Eq *tu y es déjà allé alors pourquoi on l'appelle géant*  
 30 L9 *parce qu'il est grand*  
 31 Eq *on va continuer avec des noms de magasin*  
 32 L9 *carrefour c'est comme géant ils vendent des habits il y a quick en même temps et il y a un manège ils vendent des jouets des habits des chapeaux*  
 33 Eq *de tout*  
 34 L9 *de tout*  
 35 Eq *pourquoi il s'appelle carrefour*  
 36 L9 *j'en sais rien*

- 37 Eq *t'en sais rien tu sais pas ce que c'est qu'un carrefour*
- 38 L9 *non*
- 39 Eq *c'est un endroit où il y a des feux rouges les voitures s'arrêtent deux routes qui se croisent*
- 40 L9 *une autoroute § kiabi c'est entre géant et la météo*
- 41 Eq *ah bon tu regardes beaucoup la télé*
- 42 L9 *surtout les dessins animés*
- 43 Eq *c'est un magasin de quoi*
- 44 L9 *ça vend aussi des habits*
- 45 Eq *pourquoi il s'appelle kiabi ce magasin*
- 46 L9 *peut être c'est les marques des habits*
- 47 Eq *oui*
- 48 L9 *ou la marque du magasin*
- 49 Eq *oui c'est la marque du magasin mais pourquoi on l'a appelé kiabi ce magasin il y a une raison tout à l'heure tu m'as dit géant c'est parce qu'il est grand kiabi pourquoi on l'a appelé kiabi*
- 50 L9 *c'est à dire qui va être habillé par ces habits*
- 51 Eq *mm qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit kiabi là*
- 52 L9 *kiabi ben je pense qui va être habillé par ses habits kiabi c'est à dire le bi c'est comme les habits et kia c'est quelqu'un qui va*
- 53 Eq *donc kia c'est le nom d'une personne*
- 54 L9 *mm*
- 55 Eq *et bi c'est les habits*
- 56 L9 */ § prisunic c'est un grand magasin / qui ressemble un peu / c'est un grand magasin où on vend aussi des habits des légumes*
- 57 Eq *oui de tout*
- 58 L9 *de tout et on l'a appelé prisunic parce que c'est un endroit un peu plus grand que les autres magasins*
- 59 Eq *c'est ça que ça veut dire son nom*
- 60 L9 *peut être*
- 61 Eq *mais / oui §*
- 62 L9 *je connais pas*
- 63 Eq *essaye d'imaginer de trouver sans connaître*
- 64 L9 *on vend de tout aussi*
- 65 Eq *pourquoi tu dis ça*
- 66 L9 *parce que ils ont dit kiloutou et puis tout euh c'est comme si on vendait tout et peut être kilou c'est peut être la marque du magasin et ils ont mis à la fin tou parce qu'ils vendent un peu des choses*
- 67 Eq *mais qu'est ce que tu penses de la façon d'écrire tout là*
- 68 L9 *ben // // je sais pas trop*
- 69 Eq *t'as pas d'idée tu l'aurais écrit comme ça toi*
- 70 L9 *je pense § bah délisse qu'on vend des friandises des gateaux des trucs comme ça parce que c'est aussi la marque du magasin et aussi le nom du magasin parce que délisse on vend pas trop des habits parce que parce que les légumes c'est délicieux et les friandises c'est délicieux donc ils ont dit qu'on pourra faire un magasin où il y a des bonbons et la marque du magasin ce sera délisse et le titre ce sera délisse aussi*

- 71 Eq *et qu'est ce que tu penses de la façon d'écrire délisse*
- 72 L9 *délisse comme délicieux et /*
- 73 Eq *comment t'écrirais délicieux*
- 74 L9 *délicieux au début ce serait comme ça euh sauf qu'on doit mettre le i e u et un t à la fin*
- 75 Eq *pourquoi pas / je crois que c'est un x à la fin § tiens une publicité*
- 76 L9 *véritable vert lacoste véritables verres lacoste / véritable c'est comme si le vert il est pas écrit pareil*
- 77 Eq *ah ah et alors*
- 78 L9 *parce que donc déjà véritables vert lacoste c'est c'est quelque chose de véritable qui ressemble au vert et lacoste c'est la marque du magasin*
- 79 Eq *comment tu sais que c'est la marque du magasin*
- 80 L9 *parce que ça me paraît un tout petit peu la marque du magasin parce que c'est rare un peu les magasins avec un titre un peu moins long et véritables c'est quelque chose de beaucoup véritables parce qu'il y a un s à la fin et verres c'est quelque chose de verres où il y a beaucoup de verres parce que il y a un s à la fin et lacoste c'est pareil c'est la marque du magasin*
- 81 Eq *mais verres je comprends pas là ton explication*
- 82 L9 *verres c'est à dire peut être ils vendent des habits de verres ou magasin vert peut être là ils ont mis vert mais que le magasin il est un tout petit peu vert et là ils l'ont mis verres avec un s à la fin c'est qu'il est beaucoup verres*
- 83 Eq *§ c'est un magasin là aussi*
- 84 L9 *créa c'est un magasin qu'ils l'ont vraiment créé et existe pour de vrai vrai vrai et tif c'est c'est comme si / le tif ça me donne pas une idée*
- 85 Eq *tu sais pas ce que sait qu'un tif*
- 86 L9 *non*
- 87 Eq *des cheveux ça peut être quoi comme magasin*
- 88 L9 *bah c'est à dire que peut être les parents ils aiment bien mais que les enfants ils en ont plein la tête d'aller au magasin*
- 89 Eq *ouais*
- 90 L9 *c'est comme les tamagoschi*
- 91 Eq *c'est un magasin pour parents pas pour enfants*
- 92 L9 *ouais*
- 93 Eq *§ toujours un magasin*
- 94 L9 *p'tit c'est comme si le magasin il était petit et que / aussi la marque du magasin c'est k*
- 95 Eq *c'est un petit magasin k alors*
- 96 L9 *oui parce qu'ils ont mis p'tit c'est comme si le magasin il était p'tit et avec une lettre je pense que le magasin il est un tout petit peu petit c'est pour les enfants quoi*
- 97 Eq *qu'est ce qu'on vendrait là dedans*
- 98 L9 *des jouets pour enfants comme des cassettes vidéo des poussettes des trucs comme ça*
- 99 Eq *tourne la feuille*
- 100 L9 *§ je pense que c'est grand ben il vend c'est de la fromagerie c'est comme si on vendait du fromage du gâteau*
- 101 Eq *alors pourquoi ça s'appellerait comment ça s'appelle déjà*
- 102 L9 *o p'tit en k ben ça se voit que le magasin un peu il est petit et la marque du magasin c'est k*
- 103 Eq *§ c'est le nom d'une maison*

- 104 L9 *c'est comme si c'était un chalet quoi*
- 105 Eq *pourquoi*
- 106 L9 *parce que mon abri euh une maison c'est un abri un chalet c'est un abri sauf qu'il est plus petit le chalet mon abri cotier ça va un peu près des cocotiers il y a une piscine des cocotiers*
- 107 Eq *le paradis très dur pour finir*
- 108 L9 *mi[kro]climat c'est un climat quelque chose qui ressemble un peu à un carré comme ça climat c'est une température c'est un climat comme ça si il y a beaucoup de soleil ça fait beaucoup de rouge et si il y a pas vraiment beaucoup de soleil et micro c'est un microclimat c'est un climat où il y a un micro et on peut parler dedans*
- 109 Eq *et pourquoi le kro il est emballé comme ça*
- 110 L9 *il est entre guillemets kro c'est le / comment dire je sais pas trop*
- 111 Eq *tu sais pas tourne la feuille*
- 112 L9 *\$ mi[kro]climat kro c'est la marque d'une bière et donc ils ont mis microclimat pour dire que le soleil il peut rendre chaud la bière ou la pluie elle peut rendre froid la bière*



**Lecteur 10**

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends
- 2 L10 ///
- 3 Eq § tourne la feuille
- 4 L10 // c'est une marque de yaourt
- 5 Eq oui / et pourquoi on l'a appelée délisse cette marque de yaourt
- 6 L10 parce qu'il y a des fruits
- 7 Eq oui tu m'expliques pas pourquoi ça s'appelle délisse ce monsieur qui vend ces yaourts là pourquoi il les a appelés comme ça // t'as pas d'idée on essaye autre chose §
- 8 L10 /
- 9 Eq c'est un nom de magasin tu le connais ce magasin
- 10 L10 /
- 11 Eq c'est une sorte de supermarché
- 12 L10 /
- 13 Eq non plus on essaye un autre§
- 14 L10 / il l'a appelé kiloutou parce que il y a des choses pour réparer
- 15 Eq oui quel genre de choses
- 16 L10 c'est plutôt pour faire des choses genre tondre
- 17 Eq oui
- 18 L10 et pour euh ///
- 19 Eq pour plein de choses bien pourquoi ça s'appelle kiloutou
- 20 L10 /
- 21 Eq qu'est ce que ça veut dire kiloutou
- 22 L10 je sais pas
- 23 Eq §
- 24 L10 kiabi c'est un des vêtements pour les enfants avec les parents
- 25 Eq tu le connais bien ce magasin un magasin que tu connais donc tu peux m'expliquer pourquoi il s'appelle comme ça
- 26 L10 parce que il y a des vêtements
- 27 Eq oui ça tu peux me le dire parce que tu connais mais ce magasin où il y a des vêtements pourquoi il s'appelle kiabi
- 28 L10 //
- 29 Eq tu sais pas §tiens une maison qui s'appelle mon abri cotier
- 30 L10 c'est peut être une maison de vacances
- 31 Eq oui mais pourquoi les personnes qui vont en vacances dans cette maison l'ont appelée comme ça
- 32 L10 parce que c'est quelqu'un qui l'a acheté cette maison il la prête aux autres
- 33 Eq pourquoi elle s'appelle comme ça qu'est ce que ça veut dire le nom de cette maison
- 34 L10 peut être c'est un abri
- 35 Eq mmh c'est quoi un abri
- 36 L10 c'est quelque chose où on se protège du vent et de la pluie
- 37 Eq oui

- 38 L10 ///
- 39 Eq rien d'autre un petit magasin tu arrives à lire
- 40 L10 o p'tit en k parce que c'est un magasin où on achète à manger
- 41 Eq comment tu sais ça
- 42 L10 parce qu'on voit les choses
- 43 Eq dans la vitrine et alors ce magasin où on achète à manger on achète quoi
- 44 L10 / je sais pas
- 45 Eq des petits pain au chocolat des sandwiches alors pourquoi le monsieur qui vend ses sandwiches il a appelé comme ça son magasin
- 46 L10 o p'tit peut être que ça veut dire que son magasin il est petit
- 47 Eq mm et puis en k ça veut dire quoi
- 48 L10 je sais pas
- 49 Eq tu sais pas tu veux continuer §
- 50 L10 géant c'est un magasin où on achète des vêtements
- 51 Eq tu y es déjà allé / alors pourquoi on l'appelle géant
- 52 L10 je sais pas
- 53 Eq tu sais ce que c'est qu'un géant
- 54 L10 bah oui c'est quelqu'un qui est grand peut être qu'on l'appelle géant parce qu'il est grand
- 55 Eq peut être bien oui je crois que c'est pour ça je te propose un autre nom de magasin
- 56 L10 carrefour c'est là où on achète à manger et un petit peu d'habits
- 57 Eq et pourquoi ce magasin s'appelle carrefour
- 58 L10 je sais pas
- 59 Eq tu sais ce que c'est qu'un carrefour
- 60 L10 c'est un magasin c'est tout ce que je sais
- 61 Eq c'est tout ce que tu sais allez un dernier
- 62 L10 peut être que moto conduite c'est euh pour apprendre à conduire une moto
- 63 Eq tout à fait
- 64 L10 alors on l'appelle conduite
- 65 Eq tu as tout à fait raison

**Lecteur 11**

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends
- 2 L11 k par k
- 3 Eq oui qu'est ce que tu comprends
- 4 L11 euh
- 5 Eq rien
- 6 L11 si un cas cas par cas
- 7 Eq oui ça veut dire quoi pas d'idée
- 8 L11 un nom de d'entreprise
- 9 Eq oui qui ferait quoi
- 10 L11 je sais pas \$ ah oui
- 11 Eq k par k ça veut dire quoi d'après toi
- 12 L11 change vos fenêtres
- 13 Eq oui
- 14 L11 k par k
- 15 Eq oui qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit là
- 16 L11 ils mettent une fenêtre parce que ça met change vos fenêtres au cas par cas
- 17 Eq mais le nom de l'entreprise qu'est ce que tu penses de le façon dont il est écrit
- 18 L11 je sais pas parce que en dessous il y a écrit change vos fenêtres cas par cas alors c'est un cas en cas de je sais pas et au dessus c'est un K normal
- 19 Eq c'est quoi un cas normal une lettre
- 20 L11 oui
- 21 Eq et pourquoi ils ont écrit comme ça pourquoi ils ont appelé leur entreprise en écrivant comme ça
- 22 L11 parce qu'ils peuvent faire les fenêtres dans un cas dur ou
- 23 Eq oui mais dans la phrase en dessous cas c'est écrit c a s et au dessus c'est écrit k pourquoi ils ont pas appelé leur entreprise cas par cas en écrivant cas comme en dessous
- 24 L11
- 25 Eq t'as pas d'idée
- 26 L11 non
- 27 Eq on en fait un autre \$
- 28 L11 géant c'est un centre commercial qui vend à manger où il y a des boutiques pour s'habiller pour les ordinateurs et tout ça
- 29 Eq et pourquoi tu penses que ce géant c'est ce magasin
- 30 L11 parce que qu'en je passe à coté ça a toujours les mêmes lettres
- 31 Eq oui mais là dans ce qui est écrit qu'est ce qui te fait dire que c'est le magasin
- 32 L11 euh parce qu'il y a un é sur un accent sur le é
- 33 Eq géant ça veut rien dire d'autre que magasin
- 34 L11 si un géant une grande personne
- 35 Eq \$ c'était la pub de géant \$
- 36 L11 je boirais bien une coupe de champagne du champagne
- 37 Eq qu'est ce que tu comprends
- 38 L11 // quelqu'un qui dit je boirais bien une coupe de champagne

- 39 Eq *il y a rien qui te gêne*
- 40 L11 *si je sais qu'il y a quelqu'un qui veut boire une coupe de champagne mais*
- 41 Eq *ça te gêne ça*
- 42 L11 *oui*
- 43 Eq *pourquoi*
- 44 L11 *je vois pas ce que ça pourrait dire*
- 45 Eq *une coupe c'est une sorte de verre*
- 46 L11 *oui oui //*
- 47 Eq *dans la façon dont c'est écrit il y a rien qui te gêne*
- 48 L11 *non / si à boarais je crois que ça s'écrit b o i a r a i s autrement je vois pas*
- 49 Eq *et pourquoi ils auraient fait une erreur là*
- 50 L11 *// ben je sais pas*
- 51 Eq *qu'est ce que ça veut dire boarais quand c'est écrit comme ça*
- 52 L11 *boire une coupe de champagne c'est boire du champagne / je vois pas*
- 53 Eq *tu sais ce que c'est qu'un boa*
- 54 L11 *oui c'est un serpent // \$*
- 55 Eq *tu peux expliquer maintenant pourquoi boire est écrit comme ça*
- 56 L11 *oui parce que c'est un boa qui dit ça*
- 57 Eq *[...] \$*
- 58 L11 *regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire alors là je crois qu'il y a des fautes d'orthographe*
- 59 Eq *ah bon*
- 60 L11 *là chaud c'est chaud par exemple du feu ça brule et set c'est le numéro sept je crois bien*
- 61 Eq *qu'est ce qu'elle veut dire cette phrase*
- 62 L11 *qu'il a pris deux chaussettes à son adversaire*
- 63 Eq *explique moi parce que*
- 64 L11 *quelqu'un qui a pris les deux chaussettes à son adversaire dans un combat*
- 65 Eq *explique moi mieux ce que tu penses*
- 66 L11 *il y a un combat des enfants qui se bagarrent et après il enlève ses chaussettes l'autre il enlève ses deux chaussettes*
- 67 Eq *donc ce qui te gêne là c'est chauds sets*
- 68 L11 *oui*
- 69 Eq *et pourquoi ça te gêne que ce soit écrit comme ça*
- 70 L11 *parce que ça fait chaud ça brule et set // set c'est le numéro et chaud ça brule*
- 71 Eq *d'accord tourne pour voir*
- 72 L11 *ah au tennis /// mmh*
- 73 Eq *est ce que tu peux expliquer chauds sets maintenant*
- 74 L11 *c'est chauds sets par un enfant qui joue au tennis*
- 75 Eq *tu sais pas ce que c'est qu'un set au tennis*
- 76 L11 *un set c'est un numéro le numéro sept*
- 77 Eq *mais au tennis tu sais pas ce que c'est*
- 78 L11 *si des matchs*

- 79 Eq *des matchs oui et tu l'écrirais comment le set au tennis*
- 80 L11 *sets //*
- 81 Eq *là ça veut dire que les deux sets ont été très disputés et il y a un jeu de mot sur chauds sets une partie de football qui est chaude c'est une partie qui est très animée la personne qui a inventé ça elle fait un jeu de mot sur chauds sets deux sets de tennis très animés et en plus il se moque avec les chauds sets §*
- 82 L11 *mikroclimat alors un micro on parle dans un micro alors mikroclimat c'est quelque chose qui prend le climat //*
- 83 Eq *oui pourquoi pas et est ce que tu peux m'expliquer ces choses bizarres là*
- 84 L11 *des kro je sais pas si c'est ça mais les crocs d'un chien un crocodile je sais pas*
- 85 Eq *un microcodile ils servent à quoi les crochets là*
- 86 L11 *les paren*
- 87 Eq *oui les sortes de parenthèses*
- 88 L11 *pour voir le mot qui est écrit c'est celui là que je devrais voir normalement*
- 89 Eq *alors maintenant que tu le vois bien dans ses crochets qu'est ce qu'il veut dire ce kro là*
- 90 L11 *je sais pas*
- 91 Eq *tu sais pas §*
- 92 L11 *ah oui //*
- 93 Eq *est ce que tu peux mieux expliquer avec l'image*
- 94 L11 *oui*
- 95 Eq *vas y je t'écoute*
- 96 L11 *c'est le nom d'une bière*
- 97 Eq *c'est quoi qui est le nom d'une bière*
- 98 L11 *mikroclimat il y a écrit*
- 99 Eq *mais le nom de la bière c'est quoi*
- 100 L11 *kronenbourg*
- 101 Eq *c'est ça est ce que tu peux m'expliquer ce que veux dire cette publicité qu'est ce qu'on veut dire aux gens qui lisent cette publicité*
- 102 L11 *on veut leur dire qu'il faut la boire*
- 103 Eq *oui comment on essaye de les convaincre*
- 104 L11 *en faisant des dessins et des jeux de mots*
- 105 Eq *oui tu peux m'expliquer le dessin et le jeu de mot*
- 106 L11 *le dessin c'est des nuages où ça pleut c'est comme le mikroclimat quoi ça fait le mikroclimat climat un peu comme la pluie et tout ça et puis le beau temps et le micro c'est un jeu de mot*
- 107 Eq *oui c'est ça là où il fait beau on boit de la bière un autre §*
- 108 L11 *kiloutou alors ça c'est une usine enfin pas comme une usine on loue des camions des monte charges tout ça*
- 109 Eq *tu y es déjà allé*
- 110 L11 *oui on avait loué un aspirateur gros comme ça et il y avait plein de choses on est allé à Saint Egrève*
- 111 Eq *une sorte de magasin / et que veut dire le nom de ce magasin*
- 112 L11 *loue tout ça veut dire qu'il loue tout ce qu'on veut enfin presque*
- 113 Eq *tout à fait et qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 114 L11 *c'est écrit kiloutou // elle est correcte je pense*

- 115 Eq *si on faisait une dictée et que je te dise kiloutou tu l'écrirais comme ça*
- 116 L11 *je sais plus si il y a un q q u i je sais pas*
- 117 Eq *si tu as raison il y a un q normalement enfin normalement quand on écrit la phrase le magasin qui loue tout on écrit avec un q comment se fait il que là ce soit écrit avec un k*
- 118 L11 *parce qu'il y a pas de phrases*
- 119 Eq *ah oui explique moi ça*
- 120 L11 *c'est un mot tout seul il y a pas d'autre mot à coté donc ça fait pas de phrase ça fait un mot normal*
- 121 Eq *oui il sert à quoi ce mot*
- 122 L11 *à faire de la publicité pour vendre des choses*
- 123 Eq *tout à fait un autre §*
- 124 L11 *mon abri cotier un abri ça s'écrit a b r i e*
- 125 Eq *ça veut dire quoi d'abord explique moi ce que ça veut dire*
- 126 L11 *un arbre un abricotier des abricots un arbre où il y a des abricots et je comprends pas très bien la phrase au début ça met toujours des majuscules*
- 127 Eq *oui et alors*
- 128 L11 *ça veut dire que c'est un groupe de mots*
- 129 Eq *oui c'est pas vraiment une phrase c'est le nom d'un endroit d'une maison pourquoi on l'a appelé comme ça cette maison la personne qui l'a construite*
- 130 L11 *peut être parce que il a construit son abri euh avec plein d'abricotiers autour ou qu'il a peint sa maison couleur de l'abricot*
- 131 Eq *par exemple un autre §*
- 132 L11 *ah oui là ça change véritable vert lacoste véritables verres lacoste alors v e r t c'est la couleur et véritables verres je crois que c'est des verres des verres quoi*
- 133 Eq *oui c'est une publicité*
- 134 L11 *pour lacoste*
- 135 Eq *tu sais ce que c'est lacoste*
- 136 L11 *oui c'est une eau de toilette*
- 137 Eq *entre autres oui tourne*
- 138 L11 *§ la lunette lacoste comme la pub ah oui le verre à lunettes*
- 139 Eq *oui alors qu'est ce qu'on essaye de te dire*
- 140 L11 *que les verres lacoste on voit mieux quand on les a je sais pas*
- 141 Eq *et à quoi sert le crocodile le crocodile et la phrase qui va avec*
- 142 L11 *véritable vert lacoste parce que déjà lacoste c'est le nom du crocodile je crois et vert parce qu'il est vert v e r t parce que le crocodile il est vert*
- 143 Eq *oui mais il sert à quoi ce groupe là*
- 144 L11 *à faire de la pub*
- 145 Eq *qu'est ce qu'on veut te dire avec ça*
- 146 L11 *on veut dire qu'il y a des lunettes lacoste*
- 147 Eq *tu sais ce que ça veut dire véritable*
- 148 L11 *vrai*
- 149 Eq *c'est pour dire que les vrais lunettes lacoste elles ont un petit crocodile*
- 150 L11 *§ oxébo je crois que c'est un dessin et oxébo je crois que ça s'écrit pas comme ça bo*

- 151 Eq *ah bon*
- 152 L11 *je sais plus si c'est b e a u*
- 153 Eq *oui c'est ça*
- 154 L11 *et c'est un dessin / c'est une pub*
- 155 Eq *à peu près oui ça veut dire quoi oxébo*
- 156 L11 *ça doit être un dessin qui est beau*
- 157 Eq *toi tu l'aurais pas écrit comme ça et moi je l'ai trouvé écrit comme ça j'ai rien inventé dans ce que je te montre j'ai tout trouvé écrit comme ça dans la rue dans les magasins alors pourquoi quelqu'un est allé écrire comme ça qu'est qu'il voulait dire*
- 158 L11 *parce qu'il voulait faire un jeu de mot euh il a du faire un dessin et écrire des choses dessus §*
- 159 Eq *tourne alors oxébo c'est quoi*
- 160 L11 *c'est un petit livre pour bonne fête pour créer des choses*
- 161 Eq *des choses comment*
- 162 L11 *comme là des animaux comme ça construire la ferme ferme parents*
- 163 Eq *des choses belles un autre §*
- 164 L11 */// c'est un peu comme une poésie ou un poème mais je sais pas si il y a des fautes d'orthographe*
- 165 Eq *aucune*
- 166 L11 *non il n'y en a aucune comme un poème pour le muguet autrement je vois pas d'autre*
- 167 Eq *de quoi ça parle*
- 168 L11 *ça parle je sais pas si c'est une fille parce que ça dit mila et moi on sème du muguet et des cyclamens*
- 169 Eq *c'est une sorte de fleur*
- 170 L11 *oui voilà ça fait comme une poésie pour vendre du muguet autrement je vois pas*
- 171 Eq *t'as plus d'idée*
- 172 L11 *non*
- 173 Eq *on en fait un autre*
- 174 L11 *oui je veux bien § carrefour centre commercial un peu comme géant où il y a à manger des aliments*
- 175 Eq *plein de choses*
- 176 L11 *comme géant*
- 177 Eq *ça veut rien dire d'autre carrefour*
- 178 L11 *ça fait penser à un car et un four*
- 179 Eq *alors*
- 180 L11 *je croyais je sais plus si il y a deux r à carrefour*
- 181 Eq *un car et un four explique moi je comprends pas*
- 182 L11 *un car les gros cars et*
- 183 Eq *autobus quoi*
- 184 L11 *oui voilà et un four*
- 185 Eq *oui et pourquoi ils seraient ensemble ces deux là*
- 186 L11 *bah*
- 187 Eq *tu sais pas c'est juste les sons comme ça*
- 188 L11 *oui voilà*

- 189 Eq *d'accord*
- 190 L11 *et bah oui c'est carrefour*
- 191 Eq *est ce que tu comprends le petit dessin là*
- 192 L11 *oui ça met je pense que c'est comme un petit dessin de l'époque*
- 193 Eq *quelle époque*
- 194 L11 *je sais pas l'époque des mousquetaires*
- 195 Eq *oui une fleur de lys*
- 196 L11 *oui*
- 197 Eq *et ça voudrait dire quoi*
- 198 L11 *je vois pas*
- 199 Eq *moi non plus on continue §*
- 200 L11 *kiabi les affaires oui je pense qu'on voit des affaires*
- 201 Eq *oui c'est un magasin de vêtement mais que veut dire son nom*
- 202 L11 *kiabi bi s'habiller ça me fait penser à s'habiller kia je sais pas je vois pas kia s'habi en tout cas je sais que c'est le magasin*
- 203 Eq *oui oui c'est le magasin de vêtement mais j'aimerais savoir si tu comprends son nom*
- 204 L11 *c'est kia qui a des habits ça me fait penser à ça*
- 205 Eq *un autre §*
- 206 L11 *moi je dis ce que je pense O p'tit en K je commence pas trop à comprendre c'est un magasin*
- 207 Eq *oui*
- 208 L11 *alors là je vois pas non je vois pas ce que ça veut dit*
- 209 Eq *pourquoi tu le lis o P'tit en Cas là tu m'as pas dit ka iabi*
- 210 L11 *ah oui*
- 211 Eq *pourquoi tu choisis de le lire ca et là juste le son ke*
- 212 L11 */// autrement on inverse o p'tit en k non je vois ce que ça veut dire*
- 213 Eq *oui mais tu ne m'as pas répondu là tu le lis ka et là ke*
- 214 L11 *kiabi et o p'tit en k*
- 215 Eq *pourquoi tu fais une différence entre les deux lettres k*
- 216 L11 *une c'est la dernière et l'autre c'est la première /*
- 217 Eq *donc quand c'est à la fin tu le dirais si je me souviens bien celle là tu as lu la première et la dernière pareille*
- 218 L11 *ah ouais k par k kiabi kia kia ouais je vois pas parce que ça fait o p'tit en ka et là kiabi ka par ka moi je pense que c'est deux vont bien mais alors celui là ou si c'est la fiche mais*
- 219 Eq *mais tu as raison de les lire comme ça je voulais juste savoir si tu pouvais m'expliquer*
- 220 L11 *là déjà je crois que ça là ça fait ka et là ça fait ke parce que il y a des choses il y a un i alors si il y avait pas de i et un a ça ferait ka je le dirais comme ici alors je le dirais comme ici*
- 221 Eq *oui mais là il y a pas de a*
- 222 L11 *oui mais on prononce le mot ka ka ka*
- 223 Eq *c'est pas facile allez un dernier §*
- 224 L11 *délisse ça me fait penser délicieux c'est très bon manger à manger*
- 225 Eq *et à quoi d'autre ça te fait penser*
- 226 L11 *je sais pas à une boulangerie*



## Lecteur 13

- 1 Eq *bonjour mademoiselle*  
 2 L13 *mia*  
 3 Eq *mia tiens c'est marrant j'ai un poème où on parle d'une mila tiens tu le lis*  
 4 L13 *Mila et moi on sème on sème du muguet st des cyclamens mila et moi on s'aime on s'aime bien au chaud chez moi je l'emmène*  
 5 Eq *qu'est ce que tu comprends*  
 6 L13 *bah mila et moi elles s'aiment*  
 7 Eq *elles sèment quoi*  
 8 L13 *des cyclamens*  
 9 Eq *elles s'aiment comment*  
 10 L13 *bien au chaud chez moi*  
 11 Eq *c'est tout ce que tu comprends ça t'inspire pas beaucoup*  
 12 L13 *non*  
 13 Eq *je te montre autre chose*  
 14 L13 *géant c'est un géant*  
 15 Eq *c'est quoi un géant*  
 16 L13 *c'est une personne qui est plus grande que les autres*  
 17 Eq *oui qu'est ce que ça peut être d'autre*  
 18 L13 *ça peut être un cadeau géant oh un gros cadeau*  
 19 Eq *wah c'est géant*  
 20 L13 *c'est géant*  
 21 Eq *c'est quoi encore*  
 22 L13 *///*  
 23 Eq *tourne la feuille*  
 24 L13 *\$ c'est un casino*  
 25 Eq *oui c'est quoi un casino*  
 26 L13 *c'est là où on fait ses courses*  
 27 Eq *tu peux m'expliquer pourquoi ils ont appelé ça géant*  
 28 L13 *parce que c'est un magasin il est très grand*  
 29 Eq *tout simplement tu as tout compris ///*  
 30 L13 *\$ véritable vert lacoste véritables verres lacoste le vert est pas pareil*  
 31 Eq *oui ça veut dire quoi*  
 32 L13 *le premier c'est vert la couleur le deuxième c'est le verre là où on boit et puis // et puis il y a véritables un s il y a plusieurs verres*  
 33 Eq *c'est une publicité qu'est ce qu'on voulait te vendre d'après toi*  
 34 L13 *bah lacoste*  
 35 Eq *c'est quoi ça lacoste*  
 36 L13 *je sais pas*  
 37 Eq *tu sais pas pourquoi tu me dis que c'est lacoste qu'on veut te vendre*  
 38 L13 *ça peut pas être des verres parce que c'est pas pareil / parce que là c'est peut être un pot de peinture c'est vert là c'est peut être un verre la marque c'est lacoste*

- 39 Eq tourne pour voir
- 40 L13 \$ il y a un crocodile il est tout vert ce sont des lunettes
- 41 Eq qu'est ce qu'on voulait te vendre
- 42 L13 des lunettes
- 43 Eq et pas des crocodiles
- 44 L13 non des images
- 45 Eq je sais pas qu'est ce que tu en penses
- 46 L13 non le crocodile c'est la marque c'est le petit dessin qui est dessus oui les lunettes il est là
- 47 Eq tout à fait reparle moi de la différence entre les deux verres
- 48 L13 c'est pas les verres à boire c'est les verres des lunettes
- 49 Eq \$ tiens
- 50 L13 kiloutou je sais pas ce que c'est
- 51 Eq c'est un nom de magasin
- 52 L13 où on vend des chaussures
- 53 Eq pourquoi tu dis ça
- 54 L13 je sais pas parce que dans un livre j'ai vu kiloutou chaussures à côté
- 55 Eq ah bon
- 56 L13 c'était un magasin de chaussures
- 57 Eq ah oui mais je crois pas
- 58 L13 c'est peut être comme géant un magasin d'alimentation ou les habits pour les bébés
- 59 Eq pourquoi tu dis ça
- 60 L13 ça fait comme pour les bébés kiloutou ça fait des mots bizarres
- 61 Eq ah oui tu en as d'autres mots bizarres comme ça
- 62 L13 moi j'en ai pas beaucoup je les retiens pas
- 63 Eq ah tu les retiens pas [...]
- 64 L13 Kiloutou
- 65 Eq Tu me disais que ça ressemblait à des habits de bébé
- 66 L13 Non alors c'était c'est peut être pour louer louer des habits louer des moteurs de voitures
- 67 Eq Un magasin kiloutou qui loue de tout quoi
- 68 L13 Non pas les habits
- 69 Eq D'accord qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit ce nom de magasin
- 70 L13 En gros caractères pour qu'on le voit de loin mais un panneau qui dépasse du bâtiment comme ça quand on roule en voiture on peut le voir
- 71 Eq Mais dans les lettres qui sont utilisées la façon d'écrire le mot
- 72 L13 La façon d'écrire je sais pas
- 73 Eq Si tu regardais le mot tu aurais plus d'idée que si tu regardais l'armoire
- 74 L13 En script
- 75 Eq on va tourner \$ tu avais raison
- 76 L13 C'est des tondeuses
- 77 Eq De tout vraiment de tout est ce que pourquoi on a choisit de l'écrire comme ça avec ces lettres là tu l'écrirais comme ça toi le magasin qui loue tout
- 78 L13 Non bah si ça s'écrit comme ça ///

- 79 Eq Attends je t'en propose un autre
- 80 L13 Prisunic c'est des prix qui sont uniques ///
- 81 Eq Pourquoi le magasin s'appelle comme ça
- 82 L13 Parce que ils vendent des choses pas chères
- 83 Eq D'accord un des prix uniques toi tu l'écrirais comment
- 84 L13 Avec un x
- 85 Eq Où ça
- 86 L13 Là prix c'est avec un x
- 87 Eq D'accord alors pourquoi la personne qui a ouvert ce magasin elle a choisit de pas l'écrire comme toi
- 88 L13 C'est peut être un magasin de nintendo
- 89 Eq Ça veut dire quoi ça
- 90 L13 De consoles de jeux
- 91 Eq Ça expliquerait que ce ne soit pas écrit comme toi
- 92 L13 Non
- 93 Eq Je sais pas supposons que ce soit un magasin de console de jeux tout au même prix pas cher
- 94 L13 Non pas tout au même prix ça dépend si il y en a qui sont plus aménagés que d'autres ils vont peut être couter moins chers que d'habitude
- 95 Eq D'accord mais alors pourquoi je choisirais d'écrire sans x là tout alors géant c'était bien écrit c'était le nom du magasin alors pourquoi là on écrit pas bien
- 96 L13 Parce qu'il y a une seule chose à vendre
- 97 Eq On aurait enlevé la marque du pluriel
- 98 L13 Oui il y a qu'une seule chose à vendre et dès qu'il est vendu on en met un autre à la place § Oxébo ça c'est de la boxe
- 99 Eq Pourquoi
- 100 L13 Parce que
- 101 Eq Explique moi cherche pas à savoir si c'est juste où si c'est faux explique moi pourquoi tu me dis ça
- 102 L13 C'est un endroit où on apprend à faire de la boxe
- 103 Eq Qu'est ce qui te faire dire ça dans ce que tu vois dans les lettres que tu vois il y a bien quelque chose qui t'as donné cette idée
- 104 L13 Le mot
- 105 Eq Oui mais quoi dans le mot
- 106 L13 Là ça commence par bo et là il y a un x
- 107 Eq Comme dans boxe
- 108 L13 Oui
- 109 Eq Donc ce serait une salle de sport où on fait que de la boxe
- 110 L13 Oxébo ça peut être déformé oh que c'est beau
- 111 Eq Ah deuxième possibilité et dans ce cas là ça veut dire quoi
- 112 L13 Un magasin où il y a des choses où c'est comme de l'art ou c'est des tableaux
- 113 Eq Dans ce cas là qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit j'arrive devant ce magasin on l'a écrit comme ça tu l'écrirais comme ça toi oxébo
- 114 L13 Non bah si

- 115 Eq *Donc c'est bien écrit*
- 116 L13 *Ouais mais ça peut être aussi salle de cinéma ou alors il manque des images sur la parapente sur la chine*
- 117 Eq *Un endroit où on verrait que de belles images*
- 118 L13 *Oui \$ carrefour ça je connais*
- 119 Eq *Ah bon C'est quoi*
- 120 L13 *C'est un magasin où on vend à manger comme géant*
- 121 Eq *Pourquoi il s'appelle carrefour ça veut dire quoi ça*
- 122 L13 *Déjà ça vend pas des fours*
- 123 Eq *Ah c'est pas un magasin de four*
- 124 L13 *Non faudrait leur demander hein pourquoi ils ont ah parce que il y a à manger il y a aussi pour le travail scolaire pas que à manger*
- 125 Eq *Et le nom explique ça*
- 126 L13 *Peut être je sais pas*
- 127 Eq *Pourquoi est ce que ce magasin il s'appelle carrefour ça veut dire quoi ce nom*
- 128 L13 *C'est peut être en forme de carré*
- 129 Eq *Et carrefour ça veut pas dire autre chose que magasin*
- 130 L13 *Si il y a à coté non non parce que il y a des magasins autour pour les habits mais ça s'appelle autrement*
- 131 Eq *Non tu sais pas le carrefour c'est un endroit où deux routes se croisent*
- 132 L13 *Ah*
- 133 Eq *Quel rapport il peut y avoir entre un magasin et deux routes qui se croisent*
- 134 L13 *C'est à l'angle et puis c'est là où il y a des feux pour pas se rentrer dedans*
- 135 Eq *Quel rapport entre le magasin et tout ça*
- 136 L13 *Il y en a qui sortent du magasin et il y en a qui y rentrent si ils se rentrent dedans*
- 137 Eq *C'est l'endroit où on se rencontre*
- 138 L13 *Voilà*
- 139 Eq *\$*
- 140 L13 *[A:bon ] je suis embêtée*
- 141 Eq *Pourquoi*
- 142 L13 *C'est une expression*
- 143 Eq *Oui*
- 144 L13 *// je sais pas*
- 145 Eq *Tu le dis jamais toi*
- 146 L13 *Non*
- 147 Eq *Ah bon \$*
- 148 L13 *C'est la SNCF*
- 149 Eq *C'est un petit journal j'ai coupé le reste donc ça c'est son titre est ce que tu peux m'expliquer ce que ça veut dire ce titre*
- 150 L13 *A:bon / c'est pour le train et puis dans le train on peut se dire il y a des grandes lignes*
- 151 Eq *Ça a pas l'air de t'inspirer*
- 152 L13 *bah c'est un journal pour montrer qu'il y a un train*
- 153 Eq *Oui // on passe*

- 154 L13 *Oui § mikrodimat c'est pour des micros ordinateurs ou des micros pour présenter // et on peut aussi vendre des climatizations*
- 155 Eq *Pourquoi kro est séparé du reste par ces deux signes*
- 156 L13 *Parce que c'est peut être autre chose quelque chose qui s'appelle mi quelque chose qui s'appelle kro quelque chose qui s'appelle climat ou alors c'est ils vendent quelque chose de particulier*
- 157 Eq *Oui ils vendent quoi*
- 158 L13 */// je sais pas*
- 159 Eq *Tu sais pas pourtant tu avais plein d'idées §*
- 160 L13 *Ah kro la bière oui*
- 161 Eq *Est ce que tu peux expliquer maintenant la façon dont c'est écrit*
- 162 L13 *C'est mi mi ça veut dire le beau temps ou alors on fait mi on est cool kro on boit la bière et puis après non ça dépend du climat quand on boit*
- 163 Eq *Donc quand on boit il fait beau ou on boit quand il fait chaud*
- 164 L13 *On boit pour se rafraichir*
- 165 Eq *Voilà*
- 166 L13 *Quand il pleut ça sert à rien*
- 167 Eq *Ou quand on boit de la bière c'est qu'il fait beau §*
- 168 L13 *Je boirais bien une soupe de champagne une coupe bah c'est une coupe de champagne là il ont fait une faute il y a un u entre les deux*
- 169 Eq *Ecrit comme ça ça veut dire quoi*
- 170 L13 *Ça parle peut être d'un boa*
- 171 Eq *C'est quoi ça*
- 172 L13 *C'est un panneau publicitaire dans la rue*
- 173 Eq *Non un boa*
- 174 L13 *C'est un serpent c'est un panneau publicitaire*
- 175 Eq *Qui montre quoi*
- 176 L13 *Une coupe de champagne autour il y a un boa qui s'est enroulé§ oh c'est le boa qui boit la coupe de champagne*
- 177 Eq *Donc qui parlerait là*
- 178 L13 *C'est le boa*
- 179 Eq *Tu as tout compris §*
- 180 L13 *Kiabi ah alors ça c'est pour s'habiller c'est un magasin où on vend des habits et là s'ils mettaient un point d'interrogation ça ferait kiabi qui nous habille / alors on vend des vêtements pour les enfants*
- 181 Eq *Oui c'est ça c'est le magasin kiabi le magasin de vêtement qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 182 L13 *Moi ça fait ki abi qui nous habille*
- 183 Eq *Tu l'écrirais comme ça toi supposons que jean paul fasse une dictée et il y aurait qui habille les filles de la classe*
- 184 L13 *Non si c'est de ce sens non qui habille faudrait mettre q u i et habit*
- 185 Eq *Comment tu écrirais habit*
- 186 L13 *A b i t*
- 187 Eq *Ecris comme ça ça*
- 188 L13 *Ça veut pas dire ça*

- 189 Eq *Ça veut dire quoi*
- 190 L13 *C'est peut être le nom de famille du personnel du directeur du magasin*
- 191 Eq *Monsieur kiabi et pourquoi il vendrait des vêtements*
- 192 L13 *Parce qu'il avait envie*
- 193 Eq *Pas à cause de son nom*
- 194 L13 *Non*
- 195 Eq *§*
- 196 L13 *O p'tit en k c'est pas un marchand de lunettes*
- 197 Eq *Si comment tu as trouvé*
- 198 L13 *Parce que là si on mettait ça à coté ça fait OK et là qui en bah non*
- 199 Eq *Comment tu dirais sans le en*
- 200 L13 *Optik bah oui optique c'est les comment on appelle ça les visions d'optique*
- 201 Eq *L'opticien c'est celui qui fait les lunettes qu'est ce que tu penses de la façon d'écrire optique là*
- 202 L13 *Moi j'écrirais pas comme ça avec un o et non o p t i c j'écrirais comme ça*
- 203 Eq *Et pourquoi eux ils écriraient pas comme toi*
- 204 L13 *C'est pour les petits les lunettes*
- 205 Eq *c'est des lunettes pour enfants*
- 206 L13 *Voilà*
- 207 Eq *D'accord bah c'est pas un marchand de lunettes*
- 208 L13 *Je sais pas ce que c'est*
- 209 Eq *[...] §*
- 210 L13 *Créa'tif c'est quelqu'un qui crée qui invente un peu des choses*
- 211 Eq *Oui*
- 212 L13 *Et sinon il y a ça peut être un enfant enfin le monsieur et la dame ils invitent l'enfant à créer quelque chose lui même*
- 213 Eq *Une sorte d'endroit où on ferait des œuvres d'art tu sais ce que c'est qu'un tif on dit des tifs le plus souvent*
- 214 L13 *Non*
- 215 Eq *C'est les cheveux*
- 216 L13 *Ah c'est un coiffeur*
- 217 Eq *Pourquoi il a appelé son magasin comme ça*
- 218 L13 *Parce qu'il créait des coiffures bizarres*
- 219 Eq *Rouges avec des [] partout*
- 220 L13 *Pourquoi pas*
- 221 Eq *Oui c'est un coiffeur §*
- 222 L13 *Délisse c'est une boulangerie qui s'appelle délisse et dedans il y a que des gâteaux de l'ancien temps c'est peut être des gâteaux bizarres*
- 223 Eq *Pourquoi tu penses à des gâteaux bizarres*
- 224 L13 *Quand c'est délisse c'est quelque chose qui est bon et qu'on a jamais gouter ça peut être par exemple des truffes à la framboise*
- 225 Eq *Par exemple est ce que ce mot il te fait penser à autre chose regarde le bien*
- 226 L13 *Ah oui une marque de dans la pub là délisse à ma façon*
- 227 Eq *Ça passe à la télé*

- 228 L13 *Oui*
- 229 Eq *J'ai pas la télé il faut que tu m'expliques*
- 230 L13 *C'est là c'est une mayonnaise et c'est en fait une dame délice à ma façon par lesieur alors c'est peut être une marque de mayonnaise*
- 231 Eq *§ c'est une marque de yaourt*
- 232 L13 *C'est des yaourts aux fruits ah j'ai pas de chance*
- 233 Eq *Est ce qu'il y a pas une raison pour appeler une marque de yaourt délisse*
- 234 L13 *C'est bon*
- 235 Eq *Oui est ce qu'il y en a pas une autre*
- 236 L13 *C'est peut être le groupe qui fabrique les yaourts il s'appelait délisse*
- 237 Eq *Allez un dernier §*
- 238 L13 *Mon abri cotier un abricotier là où il y a des abricots sinon c'est un abri / cotier c'est là où il y a des cocotiers*

**Lecteur 14**

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends
- 2 L14 ben c'est une moto qui conduit
- 3 Eq c'est une moto qui conduit
- 4 L14 non c'est comment dire moto conduite c'est une moto qui conduit
- 5 Eq c'est le nom d'un magasin
- 6 L14 c'est un magasin de moto
- 7 Eq oui tu tournes pour voir
- 8 L14 c'est pour apprendre à conduire une moto
- 9 Eq voilà §
- 10 L14 c'est un prénom kiloutou
- 11 Eq tu m'as dit c'est un prénom
- 12 L14 oui mais non c'est pas grave je sais pas
- 13 Eq tu sais pas tourne tu auras plus de renseignements §
- 14 L14 c'est un magasin de jardinage
- 15 Eq oui pourquoi s'appellerait il kiloutou alors
- 16 L14 parce que il y a de tout
- 17 Eq c'est tout ça te fait penser à rien d'autre
- 18 L14 si ça me fait penser aux appareils ménagers
- 19 Eq pourquoi tu me dis ça
- 20 L14 parce que je vois un bonhomme avec un aspirateur avec une sorte d'aspirateur
- 21 Eq tu l'as jamais vu ce magasin t'en as jamais entendu parler
- 22 L14 non
- 23 Eq § tiens on va essayer celui là
- 24 L14 je crois que c'est un magasin de tissus
- 25 Eq comment tu lis ce nom là
- 26 L14 prisunic
- 27 Eq ouais pourquoi ce magasin de tissus s'appelle prisunic pourquoi on l'a appelé comme ça
- 28 L14 non
- 29 Eq tu comprends pas
- 30 L14 § géant c'est un magasin c'est un oui magasin commercial
- 31 Eq tu y es déjà allé à celui là
- 32 L14 oui géant fontaine c'est
- 33 Eq pourquoi on l'appelle géant
- 34 L14 parce que c'est grand
- 35 Eq oui tout simplement ça veut dire quoi géant
- 36 L14 géant ça veut dire que c'est très très grand § carrefour aussi c'est un magasin
- 37 Eq il est grand aussi celui là
- 38 L14 oui
- 39 Eq pourquoi on l'a appelé carrefour
- 40 L14 je sais pas



- 41 *Eq tu sais pas t'as pas d'idée*
- 42 *L14 non § c'est un magasin de vêtements*
- 43 *Eq tu connais*
- 44 *L14 oui*
- 45 *Eq tu y vas souvent*
- 46 *L14 pas souvent mais en fait c'est compliqué je connaissais quelqu'un qui travaillait à kiabi*
- 47 *Eq ce magasin de vêtement pourquoi on l'a appelé kiabi qu'est ce que ça veut dire ce nom*
- 48 *L14 je sais pas parce que qui habilla  
en fin je sais*
- 49 *Eq t'as pas d'idée du tout*
- 50 *L14 c'est qui qu'on peut habiller*
- 51 *Eq ce serait une sorte de question*
- 52 *L14 oui*
- 53 *Eq on te pose une sorte de question c'est qui qu'on peut habiller tu réponds*
- 54 *L14 ça dépend*
- 55 *Eq c'est que tu m'as expliqué j'ai bien compris*
- 56 *L14 oui*
- 57 *Eq donc on l'écrit en gros sur le magasin kiabi et on pose une question à celui qui lit c'est ça*
- 58 *L14 oui mais enfin oui*
- 59 *Eq oui § c'est plus un nom de magasin c'est une publicité*
- 60 *L14 je sais pas*
- 61 *Eq tourne peut être tu vas mieux comprendre avec les images*
- 62 *L14 c'est une pub pour des lunettes lacoste et puis il montre que le véritable vert lacoste c'est un crocodile et que véritables verres lacoste c'est des lunettes de soleil*
- 63 *Eq pourquoi tu insistes sur verre quand tu lis*
- 64 *L14 verres*
- 65 *Eq oui tu as dit véritable vert lacoste il y a une raison*
- 66 *L14 non*
- 67 *Eq t'as pas de raison*
- 68 *L14 non*
- 69 *Eq il y aurait une très bonne raison pour le faire*
- 70 *L14 oui c'est pas la même chose*
- 71 *Eq explique moi*
- 72 *L14 vert c'est la couleur verre c'est*
- 73 *Eq le carreau je crois que c'est pour ça que tu as insisté tu as très bien vu la différence et ben il faut me le dire [...] §*
- 74 *L14 je sais pas*
- 75 *Eq comment tu le lirais à voix haute*
- 76 *L14 o p'tit en cas*
- 77 *Eq tu sais pas ce que ça peut être est ce que tu peux me dire quelque chose sur la façon dont c'est écrit*
- 78 *L14 très bizarrement*
- 79 *Eq explique moi ça*

- 80 L14 le mot il est coupé en plusieurs parties il y a le o d'un coté en majuscule toute suite après il y a le p en majuscule
- 81 Eq pourquoi tu m'as dit cas à la fin là
- 82 L14 parce que c'est cas
- 83 Eq oui mais tu m'as pas dit o pé ti en ca pourquoi pas o p'tit enk par exemple
- 84 L14 je sais pas
- 85 Eq tout à l'heure tu m'as pas dit ka iabi
- 86 L14 oui mais là c'est pas en majuscule et là c'est en majuscule donc c'est pas le même mot
- 87 Eq et puis un mot en une seule lettre t'arrives pas à le lire
- 88 L14 non
- 89 Eq je crois que tu as raison alors t'as pas d'idée de ce que ça peut être c'est un magasin est ce que tu sais ce que c'est qu'un en cas
- 90 L14 en cas non pas du tout
- 91 Eq c'est pour ça que tu comprends pas c'est un petit truc à manger quand on a un petit creux dans le ventre
- 92 L14 ah oui comme une cafétéria [...] Sdélisse c'est quelque chose qui est très bon c'est délicieux
- 93 Eq est ce que ça peut être autre chose
- 94 L14 je sais pas
- 95 Eq si je te montre que ça
- 96 L14 c'est quelque chose qui est lisse
- 97 Eq ça veut dire quoi
- 98 L14 lisse ça veut dire que c'est pas c'est
- 99 Eq c'est tout plat
- 100 L14 c'est plat oui c'est pas avec plein de bosses
- 101 Eq voilà S
- 102 L14 oui mais ça ne m'est pas venu à l'esprit
- 103 Eq comment on peut expliquer le nom de cette marque de yaourt
- 104 L14 que c'est un yaourt qui est délicieux
- 105 Eq c'est tout
- 106 L14 et puis tous les fruits qu'il y a ils sont délicieux ///
- 107 Eq allez un dernier et je te rends à la classe S
- 108 L14 // c'est une pub pour un champagne
- 109 Eq comment on essaie de te vendre ce champagne
- 110 L14 hein
- 111 Eq une pub c'est fait pour vendre des produits
- 112 L14 oui ils disent je boirais bien une coupe de champagne c'est ^parce qu'il a envie de boire du champagne
- 113 Eq oui et il y a rien qui te gêne dans la façon dont c'est écrit pourquoi tu le dis pas je vais pas te manger comment ut l'aurais écrit toi boirais
- 114 L14 b o non b a u r a i s non sans s non b o i r
- 115 Eq après c'est bien écrit mais la personne qui a écrit ça elle a pas écrit comme ça qu'est ce que ça peut bien vouloir dire
- 116 L14 je sais pas

- 117 *Eq* *est ce que tu sais ce que c'est qu'un boa*  
118 *L14* *ah oui c'est un arbre je crois non un boa*  
119 *Eq* *un baobab*  
120 *L14* *oui non*  
121 *Eq* *ça viendrais d'où non je me trompe si ça parle de baobab ça viendrait faire quoi là avec champagne*  
122 *L14* *ça sera un arbre qui boirait qui voudrait boire une coupe de champagne*  
123 *Eq* *ah oui une sorte de personnage de dessin animé*  
124 *L14* *oui*  
125 *Eq* *un peu comme dans pocahontas*  
126 *L14* *oui*

**Lecteur 15**

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire des petits textes quelques mots et puis tu me dis ce que tu comprends d'accord
- 2 L15 oui
- 3 Eq et puis après on parle de ce que tu comprends
- 4 L15 carrefour
- 5 Eq qu'est ce que ça veut dire
- 6 L15 le magasin
- 7 Eq c'est un magasin
- 8 L15 oui
- 9 Eq est ce que ça veut dire autre chose carrefour
- 10 L15 oui
- 11 Eq ça veut dire quoi
- 12 L15 c'est sur l'autoroute ça peut être
- 13 Eq oui quoi d'autre
- 14 L15 après pas d'autre
- 15 Eq il y en a pas d'autre
- 16 L15 non
- 17 Eq et comment tu sais que c'est le magasin carrefour comment tu sais que ça ça veut dire le magasin carrefour
- 18 L15 oui /
- 19 Eq tu sais pas comment tu sais \$
- 20 L15 carrefour
- 21 Eq tu es déjà allé à carrefour
- 22 L15 oui
- 23 Eq je t'en montre un autre
- 24 L15 \$ kiabi
- 25 Eq alors ça veut dire quoi
- 26 L15 c'est un magasin de vêtement pour enfant
- 27 Eq là ça veut dire quelque chose kiabi qu'est ce que ça veut dire pourquoi on l'a appelé comme ça ce magasin
- 28 L15 parce que le nom du magasin qui s'appelle kiabi était bien
- 29 Eq mm
- 30 L15 les autres dans un peu les villes dans les autres villes ça n'existe pas
- 31 Eq ah bon alors pourquoi il s'appelle kiabi qu'est ce que ça veut dire kiabi
- 32 L15 kiabi kiabi kiabi / je sais pas ce que ça veut dire kiabi je vais regarder l'image \$
- 33 Eq si tu veux tu vois c'est l'étiquette qui vient de chez kiabi je l'ai prise sur un vêtement pour enfant
- 34 L15 oui
- 35 Eq qu'est ce que tu penses des lettres qui sont utilisées pour écrire kiabi
- 36 L15 k i a b i
- 37 Eq toi tu l'aurais écrit comme ça
- 38 L15 oui

- 39 Eq *on peut pas l'écrire autrement kiabi*
- 40 L15 *non*
- 41 Eq *non §*
- 42 L15 *géant c'est un magasin qui est fabriqué par casino je vais regarder l'image§*
- 43 Eq *ça veut dire quoi géant*
- 44 L15 *ça veut dire euh je sais pas*
- 45 Eq *qu'est ce que ça veut dire géant*
- 46 L15 *le nom de magasin est fabriqué par casino*
- 47 Eq *d'accord tu me l'as déjà dit*
- 48 L15 *et géant ça veut dire un homme qui est fort*
- 49 Eq *pourquoi on a appelé ce magasin comme un homme très fort*
- 50 L15 *parce que sur le nom du magasin était beau très beau avec les photos*
- 51 Eq *pourquoi tu trouves ça beau*
- 52 L15 *quoi*
- 53 Eq *comme nom tu me dis le nom du magasin est très beau c'est ça*
- 54 L15 *oui*
- 55 Eq *alors pour quoi tu le trouves beau*
- 56 L15 *parce que il est très beau dans l'intérieur du magasin*
- 57 Eq *et c'est pour ça qu'on l'appelle géant*
- 58 L15 *oui*
- 59 Eq *donc géant ça veut dire beau*
- 60 L15 *oui c'est beau beau c'est un homme qui est très fort*
- 61 Eq *pourquoi on appelle le magasin comme un homme très fort*
- 62 L15 *parce que l'image est un bonhomme avec un mouchoir / et on l'a mis dans une ville dans fontaine parce que il y avait pas de magasin avant § véritable vert lacoste*
- 63 Eq *qu'est ce que tu comprends on regarde l'image après d'accord qu'est ce que tu comprends là*
- 64 L15 *c'est que c'est les vêtements les montres des pin's des pantalons et après c'est parce qu'il y avait pas de magasin qui s'appelait vert lacoste alors on l'a mis à grenoble parce que le magasin parce que avant il y avait pas de magasin qui était fabriqué comme ça § et les lunettes*
- 65 Eq *alors ça veut dire quoi cette publicité*
- 66 L15 *ça veut dire vêtement lunettes pins chaussettes pantalons*
- 67 Eq *oui mais là tu me parles de quelque chose que tu connais*
- 68 L15 *oui*
- 69 Eq *tu connais bien les vêtements lacoste apparemment*
- 70 L15 *oui*
- 71 Eq *est ce que tu pourrais me parler de ce qui est écrit*
- 72 L15 *véritable vert lacoste véritables verres lacoste*
- 73 Eq *pourquoi c'est écrit deux fois*
- 74 L15 *parce qu'il y a un pin's et un lunette et c'est beau alors les verres de lunettes lacoste haute protection filant les rayons noquifs vente extrébusive chez les opticiens agés lacoste*
- 75 Eq *tu as compris quelque chose*
- 76 L15 *non c'est ça*

- 77 Eq *exclusif tout le monde ne les vend pas seulement certaines personnes les vendent qu'est ce qu'on essaye de te vendre là*
- 78 L15 *des pin's et la lunette lacoste*
- 79 Eq *un autre*
- 80 L15 *§ kikilou [kiloutou] c'est un magasin de bricolage pour faire le jardin pour fabriquer une maison ou un meuble*
- 81 Eq *tu le connais*
- 82 L15 *oui et on l'a mis à Saint Egrève parce qu'il y avait pas de magasin kikilou avant*
- 83 Eq *ça veut dire quoi ce nom là*
- 84 L15 *ça veut dire kikilou je sais pas kikilou c'est un magasin*
- 85 Eq *oui mais pourquoi on l'a appelé comme ça*
- 86 L15 *parce que avant il y avait pas de magasin de bricolage*
- 87 Eq *on aurait pu l'appeler bricolage pourquoi on l'a pas appelé bricolage et qu'on l'a appelé kiloutou*
- 88 L15 *parce que il était beau ce magasin avant l'année dernière § construction chauffage travail en hauteur habitat espace vert transport réception kikilou*
- 89 Eq *ça veut dire quoi tout ça*
- 90 L15 *construction chauffage travail en hauteur habitat espace vert transport réception c'est pour mettre les affaires les rayons de kikilou on met les panneaux ou des drapeaux et on a mis les prix*
- 91 Eq *c'est pas un magasin ça*
- 92 L15 *§ ça je boarais bien une coupe de champagne c'est un serpent qui dit je boarais bien une coupe de champagne parce que il y avait pas de magasin alors on lui dit ça en France mais c'est pas comme ça*
- 93 Eq *ah bon on disait comment*
- 94 L15 *je boarais bien un coup de champagne*
- 95 Eq *tu dis pas une coupe tu dis un coup*
- 96 L15 *oui*
- 97 Eq *pourquoi c'est un serpent qui a dit ça*
- 98 L15 *parce que le serpent il avait une corde avec des guirlandes il disait je boarais bien une coupe de champagne*
- 99 Eq *comment tu écris boire toi*
- 100 L15 *b o u r b o u r*
- 101 Eq *t'es sur*
- 102 L15 *oui*
- 103 Eq *il est pas écrit comme toi là eux ils ont pas écrit comme toi*
- 104 L15 *b o a r i*
- 105 Eq *pourquoi il y a une différence*
- 106 L15 *parce qu'on peut dire boirais et boire il peut être dans un dictionnaire ou dans un livre*
- 107 Eq *comme tu m'as dit toi on le trouve où*
- 108 L15 *dans mon dictionnaire*
- 109 Eq *d'accord donc c'est l'infinitif que tu m'as dit*
- 110 L15 *oui § délisce c'est une marque de attends je vais regarder*
- 111 Eq *non non dis moi ce que tu comprends avant de regarder*
- 112 L15 *le livre parce que il y avait un livre de recettes sur délisce il y avait de la chantilly délisce des gâteaux des yaourts et on en fabrique dans ça et c'est pas comme ça on disait délisce*

- 113 Eq *ah bon*
- 114 L15 *oui il y avait pas d'accent*
- 115 Eq *ah et ça veut dire quoi ce délisse pourquoi on appelle toutes ces choses comme ça*
- 116 L15 *parce que c'était la seule marque de tout alors on l'a mis à paris § yaourts aux fruits délisse seize pots fraise cerise pêche ananas abricot un autre*
- 117 Eq *t'as plus rien à me dire sur délisse*
- 118 L15 *§ prisunic c'est un magasin sélectionné fabriqué par géant carrefour kikilou et géant casino et casino cafétéria il y avait pas de magasin qui s'appelait comme ça on disait magasin de cigarettes etc.*
- 119 Eq *pourquoi il s'appelle prisunic ce magasin*
- 120 L15 *parce qu'on l'a mis à grenoble il avait pas d'affaires dans ce magasin alors on a mis tout*
- 121 Eq *ça veut dire quoi prisunic*
- 122 L15 *ça veut dire prise de vue*
- 123 Eq *prise de vue*
- 124 L15 *oui prise de choc*
- 125 Eq *explique moi tout ça*
- 126 L15 *ça se mélange on casse toutes les lettres on mélange on met p i l s u r n i c*
- 127 Eq *donc on a fabriqué le nom en mélangeant des mots § et celui là comment on l'a fabriqué*
- 128 L15 *par leroy merlin*
- 129 Eq *par leroy merlin explique moi comment on fabrique kiloutou avec leroy merlin*
- 130 L15 *on fait touc on met les planches on met la décoration on met kikilou et là on met les dessins et là on met tous les affaires*
- 131 Eq *mais là tu me racontes comment on fabrique le magasin*
- 132 L15 *oui*
- 133 Eq *pas comment on fabrique son nom*
- 134 L15 *///*
- 135 Eq *toi ton nom kevin il est fabriqué avec des lettres*
- 136 L15 *oui*
- 137 Eq *comment on a choisi les lettres de ce mot là pour fabriquer ce mot*
- 138 L15 *on a mis un k un i un l un o un u un t un o un u*
- 139 Eq *et pourquoi on a choisi ces lettres là pour le fabriquer*
- 140 L15 *parce que il y avait pas de magasin de bricolage on disait distribution supplémentaire de bricolage*
- 141 Eq *donc avant on appelait ça distribution supplémentaire de bricolage*
- 142 L15 *oui*
- 143 Eq *et maintenant on appelle ça kiloutou*
- 144 L15 *oui*
- 145 Eq *comment on est passé de l'un à l'autre pourquoi on a changé*
- 146 L15 *parce que on avait pas de magasin avant on disait ça*
- 147 Eq *d'accord ça j'ai compris mais comment on fait pour inventer le nom du nouveau magasin*
- 148 L15 *on a mis un losange on a écrit kikilou et après on a fait les dessins on a mis entrée libre et on a mis location location 808 francs inclus et là c'est bien*
- 149 Eq *d'accord encore un*
- 150 L15 *encore un § o pé tit en ska [O P'tit en K]*

- 151 *Eq ça veut dire quoi ça*
- 152 *L15 je sais pas*
- 153 *Eq t'as pas une idée tu tournes*
- 154 *L15 \$ c'est un restaurant*
- 155 *Eq ah bon*
- 156 *L15 qui a tout qui a tous les qu'on a fabriqué par géant qu'on a mis les choses de géant et après on a fabriqué avec un magasin de glace qui s'appelle hoken glace et après on a fabriqué ça*
- 157 *Eq et il veut dire quoi le nom de ce magasin pourquoi on l'a pas appelé restaurant*
- 158 *L15 parce que avant on disait restaurant qui té lache c'était pas beau*



## Lecteur 16

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te pose des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre
- 2 L16 mon abri cotier ben un arbre
- 3 Eq Mmh
- 4 L16 faut continuer
- 5 Eq je sais pas si il y a autre chose
- 6 L16 mon abri cotier ça fait penser à un arbre sinon c'est pas écrit comme l'abricotier ça peut être aussi un abri l'abri une petite cabane au bord de mer
- 7 Eq oui c'est ça on a pas commencé trop difficile hein
- 8 L16 \$ créa'tif c'est un truc qui a rien à voir c'est le nom de mon coiffeur mais oui je penserais plutôt au coiffeur en second lieu à l'aspect artistique créer des choses
- 9 Eq et pourquoi le coiffeur s'appelle comme ça
- 10 L16 tif c'est le mot familier des cheveux et créa avec les créations
- 11 Eq oui c'est ça aussi je vois pas ce que ça pourrait être d'autre tu es de Vif peut être
- 12 L16 non \$ mi[kro]climat mis à part ce que veut dire la définition de microclimat je vois pas ce que ça veut dire je vois pas pourquoi c'est entre parenthèse non \$ ah d'accord j'avais jamais vu pourtant c'est à la fac j'avais vu
- 13 Eq là ça veut dire quoi
- 14 L16 en fait ils servent de micro climat kro kronenbourg je suppose c'est la marque voilà de partout il fait mauvais et en buvant de la kronenbourg il doit faire beau \$ ça devient compliqué là oxébo ça me fait penser à un petit garçon qui voit un dessin qui dit plus vite oh que c'est beau
- 15 Eq pourquoi un petit garçon
- 16 L16 ou une
- 17 Eq ou une petite fille pourquoi un enfant
- 18 L16 parce que souvent au début quand ils parlent ils articulent pas très bien donc même quelqu'un qui parle vite carrément
- 19 Eq qu'est que tu penses de la façon d'écrire
- 20 L16 la façon de
- 21 Eq d'écrire
- 22 L16 oxébo ben si ça veut dire ce que je pense c'est faux mais sinon c'est phonétique je pense non
- 23 Eq si si c'est même purement phonétique
- 24 L16 \$ c'est quoi c'est un magazine milan je connaissais pas du tout donc euh donc c'est pour les enfants oui oxébo ça veut bien dire non c'est à dire oh que c'est beau c'est ça
- 25 Eq pourquoi ils ont écrit comme ça pourquoi ils ont choisi d'écrire oxébo comme ça
- 26 L16 parce que ça s'adresse à des enfants qui ne savent pas lire ou écrire non à partir de six ans
- 27 Eq six ans ils savent
- 28 L16 a priori j'ai aucune idée non j'ai aucune idée
- 29 Eq qu'est ce que tu penses des gens qui se permettent de faire ça d'écrire phonétique pour les enfants
- 30 L16 je pense pas que ça les dérange les enfants
- 31 Eq non ça les dérange pas
- 32 L16 moi j'ai plutôt tendance à écrire correctement pour qu'ils apprennent bien tout ça si ça ne les dérange pas que eux ils sont pas traumatisés qu'après ils écrivent pas oxébo comme ça non parce

- qu'il y a des livres princesse motordu ou on écrit tordu aussi ça les fait rire plus qu'autre chose § hola ça devient compliqué là [a : bon] [a : bon] c'est de la phonétique aussi*
- 33 *Eq je sais pas je n'ai pas d'opinion là*
- 34 *L16 [a : bon] bah [a : bon] ça m'inspire pas du tout j'ai aucune idée*
- 35 *Eq ça veut dire quoi*
- 36 *L16 ben ah bon*
- 37 *Eq ça évoque quoi*
- 38 *L16 une appréciation non non c'est que je pense*
- 39 *Eq ça évoque ce que tu veux*
- 40 *L16 voilà c'est ce que je pense*
- 41 *Eq moi j'ai pas de bonne réponse*
- 42 *L16 je pense que c'est une appréciation mais je vois pas ah bon euh ou euh ah bon des fois on dit comme ça quand on est surpris peut être oui soit une appréciation quelqu'un a fait quelque chose il fait ah bon pas très satisfait ou euh quand on est surpris*
- 43 *Eq et pourquoi les crochets les deux points*
- 44 *L16 aucune idée aucune idée § oh la la dis donc abonne je parie que ça se dit non hein les bonnes idées pour tous les abonnés bah oui abonné d'accord bah ke sais pas c'est de la phonétique aussi ça non les bonnes idées pour tous les abonnés des grandes lignes je sais pas*
- 45 *Eq en phonétique les crochets c'est une hypothèse je suis pas sur que ce soit les crochets marquent une transcription phonétique à l'intérieur des crochets mais je ne suis pas du tout sur que ce soit la bonne solution*
- 46 *L16 pour ça*
- 47 *Eq je sais pas il y a pas grand monde qui dit grand chose là dessus*
- 48 *L16 bah ouais c'est pas*
- 49 *Eq c'est assez mystérieux*
- 50 *L16 déjà j'ai jamais vu peut être quand on voit la publicité entière on limite et encore plutôt*
- 51 *Eq c'est un titre de magazine*
- 52 *L16 non mais les publicitaires des fois déjà à la télé je comprends toutes les pubs donc § délisse un délice délisse mis à part un délice je vois pas ce que c'est*
- 53 *Eq c'est quoi un délice*
- 54 *L16 un délice c'est quelque chose de bon*
- 55 *Eq oui d'accord on parle bien du même délisse*
- 56 *L16 oui*
- 57 *Eq il y a rien qui te gêne là*
- 58 *L16 bah si les deux s*
- 59 *Eq ah faut me dire*
- 60 *L16 bien sur les deux s*
- 61 *Eq alors pourquoi ils l'ont écrit deux s*
- 62 *L16 je réfléchis j'en sais rien*
- 63 *Eq qu'est ce que ça veut dire écrit comme ça*
- 64 *L16 oui délisse j'ai aucune idée*
- 65 *Eq c'est une marque de yaourt*

- 66 L16 *ah bon je sais pas pourquoi ils ont mis deux s sveltesse § ah non c'est pas la marque déliesse je sais pas peut être qu'il y a déjà un yaourt qui s'appelle délice avec un c et pour éviter une attaque en contrefaçon ils ont mis deux s*
- 67 Eq *peut être oui c'est une motivation suffisante*
- 68 L16 *o p'tit en k o p'tit en k c'est un goûter non o p'tit en k oui un en cas c'est un petit truc qu'on prend entre les repas donc je pense que c'est ça*
- 69 Eq *et commentaire sur l'écriture*
- 70 L16 *pareil c'est pas écrit euh phonétiquement ça ressemble plus à ce que je sais pas quoi c'est peut être aussi à des fins publicitaires o p'tit déjà tout ce qui est petit c'est pour attirer les petits vers les produits de consommation donc je pense que ça vient de ça*
- 71 Eq *comme les p'tits filous*
- 72 L16 *voilà les p'tits tops grands consommateurs en fait les enfants et en k j'en sais rien peut être c'est plus facile pour les enfants en k à comprendre que si on avait mis e n c a s enfin c'est ce que je pense § oh là là bah oui o p'tit en k oui ben c'est un vrai truc de snack quoi mon papa il était commerçant dans les enseignes il mettait un peu comme il le sentait faut pas chercher une explication*
- 73 Eq *il mettait des choses comme ça*
- 74 L16 *non non il avait des cafétérias et des restaurants mais toutes les entreprises qu'il a eu avaient le mot gourmand à l'intérieur des fois il faut pas trop chercher la personne s'appelait karin souvent ils mettent leur nom § kiloutou alors ça c'est le ça fait penser à l'entreprise qui loue tout des voitures et tout ça kiloutou pourquoi ils l'ont écrit comme ça parce que à mon avis s'ils l'avaient écrit avec la bonne orthographe ce serait trop long pour un slogan d'entreprise donc c'est pour ça ils ont mis le côté original avec le k et en fait tout attaché*
- 75 Eq *je crois qu'ils sont pas allés chercher plus loin*
- 76 L16 *c'est ça hein*
- 77 Eq *oui*
- 78 L16 *§ géant ça fait partie du groupe casino*
- 79 Eq *qu'est ce qui te permet de le dire là*
- 80 L16 *mis à part le mitraillage publicitaire à l'extérieur j'ai travaillé à casino donc euh non sinon rien me permet de le dire si en fait la majuscule et le caractère c'est à peu près ça*
- 81 Eq *ça veut dire quoi*
- 82 L16 *géant*
- 83 Eq *oui*
- 84 L16 *c'était pour changer leur image des supermarchés et des hypermarchés donc euh plutôt que de mettre hypermarché ils ont mis géant voilà quoi je crois que c'est tout § kiabi c'est les magasins de vêtements kiabi à mon avis c'est le début de qui habille donc c'est de la famille entre guillemets et pareil k parce que q ça doit pas passer dans les slogans publicitaires à mon avis*
- 85 Eq *ça doit pas donner une bonne image*
- 86 L16 *non § carrefour alors pour moi l'explication elle est simple carrefour parce que c'est un carrefour aussi peut être qu'il y a une référence à une intersection où les gens se croisent où c'est un peu le centre carrefour c'est le centre qui dispatche sur les rues peut être qu'ils ont appelé carrefour pour ça mis à part le supermarché et le carrefour de la circulation*
- 87 Eq *le premier magasin était près d'un carrefour il y a pas grand monde qui parle d'une intersection même chez les adultes*
- 88 L16 *ah bon §*
- 89 Eq *c'est pas une enseigne*

- 90 L16 *non je boarais bien une coupe de champagne pourquoi il y a une faute il y a un u il manque un u non oui il manque un u je vais rester sur ma première impression*
- 91 Eq *est ce qu'elle crée du sens cette erreur*
- 92 L16 *elle crée du sens*
- 93 Eq *oui est ce qu'elle veut dire des choses en plus*
- 94 L16 *non*
- 95 Eq *non rien*
- 96 L16 *je boarais bien non un i à la place du a non pas pour moi*
- 97 Eq *tout à l'heure avec les yaourts*
- 98 L16 *oui*
- 99 Eq *en fait les deux s font référence à lisse un yaourt brassé donc là il y a un sens ajouté par rapport à délicieux*
- 100 L16 *oui j'ai compris*
- 101 Eq *alors là est ce que ça marche aussi*
- 102 L16 *non le champagne ça fait des bulles je vois pas honnêtement je vois pas*
- 103 Eq *en fait la réponse est pas dans le champagne*
- 104 L16 *\$ bah d'accord oui ça m'a fait penser à un boa*
- 105 Eq *tu y avais pensé*
- 106 L16 *je vois pas le rapport*
- 107 Eq *bah y en a pas en fait le dessin existe avant le discours il y a*
- 108 L16 *oui j'ai bien vu le boa mais je me suis dit*
- 109 Eq *en fait en présentant la phrase sans le dessin je coupe volontairement ça existait avant c'est dans un manuel de grammaire que je l'ai trouvé*
- 110 L16 *ah bon c'était pour faire de l'humour*
- 111 Eq *j'espère*
- 112 L16 *\$ ouh là véritable vert lacoste véritables verres lacoste*
- 113 Eq *c'est dans une publicité*
- 114 L16 *c'est une publicité je l'ai jamais vu pourquoi véritable je sais pas c'est une comparaison non entre non entre un habit vert et les lunettes \$ ah d'accord voilà*
- 115 Eq *le véritable s'explique par le crocodile*
- 116 L16 *moi j'aurais pas mis véritable du moment que c'est leur euh on sait très bien que c'est le*
- 117 Eq *si il est aussi sur les lunettes donc si ça c'est le vrai lacoste donc ça ce sont les véritables lunettes lacoste parce qu'il y a le crocodile dessus*
- 118 L16 *oui mais est ce que*
- 119 Eq *la comparaison est là*
- 120 L16 *oui mais est ce qu'il était nécessaire de marquer véritable enfin parce que là ils se battent contre la contre façon mais*
- 121 Eq *peut être oui l'entrée aussi pour dire qu'ils sont vrais*
- 122 L16 *parce que les gens savent bien que lacoste quand ils achètent du lacoste ils regardent qu'il y ait le crocodile donc*
- 123 Eq *et tu m'as dis là il y a une comparaison une comparaison entre quoi et quoi / qu'est ce qui t'a fait dire qu'il y a une comparaison*
- 124 L16 *je pensais pas au crocodile je pensais à un vêtement je sais pas pourquoi non une comparaison c'est bête*

- 125 Eq *non c'est très intéressant*
- 126 L16 *en poussant mon idée je m'aperçois que c'est bête parce que je pensais le vert la couleur et bah je sais pas prendre un peu les gens pour des imbéciles quoi comparaison un peu en mettant une orthographe différente les prendre un peu pour des imbéciles voilà ça c'est le vrai vert lacoste et là les verres lacoste les lunettes ça fait un peu on passe un peu pour des imbéciles enfin je le comprends comme ça mais*
- 127 Eq /
- 128 L16 *non mais des fois il y a des publicités à la télé qui aussi me choquent hein apparemment pas tout le monde*
- 129 Eq *non je sais pas si on prend les gens pour des imbéciles il y a effectivement un jeu sur les deux mots*
- 130 L16 *maintenant que c'est le crocodile ça va mieux mais s'ils avaient mis comme ils font beaucoup de vêtements ils avaient mis un pull ou un polo vert je trouve que ça fait un peu ils prennent un peu les gens pour des imbéciles*
- 131 Eq *oui vu comme ça oui*
- 132 L16 *§ prisunic j'ai une explication très simple prisunic il vend des des des petits supermarchés donc prix moi j'écrirais p r i x unique avec q u e donc prix unique pour que ce soit un logo plus court prisunic*
- 133 Eq *oui*
- 134 L16 *donc*
- 135 Eq *c'est tout à fait ça explication tout à fait juste*
- 136 L16 *§ regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire ah oui là on peut ça peut se lire enfin regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire en fait donc c'est des gens qui surement jouent au tennis maintenant si quelqu'un m'écoute il est pas forcé de comprendre que je parle de tennis il peut penser que j'ai pris les chaussettes dans les chaussures*
- 137 Eq *oui tout à fait c'est même un joueur de tennis qui pique des chaussettes*
- 138 L16 *§ k par k c'est aussi une marque une marque pour les fenêtres les trucs comme ça pour les portes*
- 139 Eq *tu connais alors*
- 140 L16 *oui je crois qu'ils habitent en face de chez moi donc ça me dit quelque chose alors k par k c'est pareil que le q u l e c a s ne doit pas passer dans les slogans k par k c'est pour faire dire aux gens on s'occupe bien de vous on fait votre fenêtre sur mesure c'est pas ils veulent se faire passer un peu pour des artisans k par k c'est quand même une chaîne*
- 141 Eq *alors pourquoi cette propension à mettre des k partout là ils le mettent pas*
- 142 L16 *ça c'est moins récent déjà hein carrefour c'est plus vieux [...] § phildar il faut que je dise quoi*
- 143 Eq *ça veut dire quoi*
- 144 L16 *phildar ah oui tiens ça veut dire quoi*
- 145 Eq *c'est connu célèbre mais*
- 146 L16 *donc phil le rapport au fil bon là c'est une boutique de vêtement mais phildar c'est surtout la laine le fil ça va dar est ce que ça a un rapport avec l'aiguille à coudre à tricoter j'ai aucune idée*
- 147 Eq *quel rapport ça aurait avec les aiguilles*
- 148 L16 *ah je sais pas dard d'une abeille ça pique*
- 149 Eq *ah d'accord faut m'expliquer j'en entends de toutes les couleurs donc je suis prudent maintenant*
- 150 L16 *donc oui dard qui pique donc aiguille moi je suis un peu compliqué mais je vois pas*
- 151 Eq *oui ou alors c'est l'art artistique*
- 152 L16 *alors le d il vient faire quoi*
- 153 Eq *d apostrophe*

154 L16 *ah oui c'est possible*

155 Eq *moi je vois que ces deux possibilités là*

## Lecteur 17

- 1 EQ *je voudrais que tu m'expliques ce que tu comprends comment tu comprends*
- 2 L17 *moto conduite je comprends que c'est une moto qui qu'on peut conduire*
- 3 Eq *c'est un nom de magasin*
- 4 L17 *c'est là où on vend des motos et on a appelé ce magasin ce magasin moto conduite pou vendre des motos parce que non seulement pour vendre des motos mais pour conduire*
- 5 Eq
- 6 L17 §
- 7 Eq *non qu'est ce que ça veut dire*
- 8 L17 *je sais pas*
- 9 Eq *aucune idée*
- 10 L17 *non*
- 11 Eq *oxébo si tu entends ça tu penses à quoi*
- 12 L17 *on dit oh que c'est beau je sais pas un jouet ou autre chose mais le mot ne s'écrit pas de la même façon*
- 13 Eq *t'écirais comment*
- 14 L17 *ben c'est détaché le mot quoi*
- 15 Eq *il y a plusieurs mots pas un seul pourquoi / c'est le nom d'un journal pour enfant*
- 16 L17 *parce que c'est plein de choses pour apprendre ils disent que c'est un journal qui s'appelle oxébo et puis que il y a des trucs bien et beau dedans*
- 17 Eq *pourquoi c'est écrit comme ça et pas détaché*
- 18 L17 *ils ont donné un nom de journal comme ça et pas autrement*
- 19 Eq *tu trouves ça bien*
- 20 L17 *ben oui*
- 21 Eq *d'écrire comme ça*
- 22 L17 *pas très très sinon j'aime bien*
- 23 Eq *je t'en montre un autre*
- 24 L17 *kiloutou c'est un nom de magasin c'est des on dirait qu'ils vendent des manteaux qui sont doux qui sont en laine qui sont avec de la peau de vache de n'importe quel animal surtout des manteaux qui sont doux quoi qui sont très chers*
- 25 Eq *qu'est ce qui te fait dire que c'est un magasin en peau de bête*
- 26 L17 *ben parce que normalement quand le on entend le son pas toujours mais des fois quand on entend le son ou on c'est toujours des trucs doux ou des manteaux doux de la fourrure*
- 27 Eq *donc quand il y a un ou dans un nom de magasin c'est quelque chose qui va être doux*
- 28 L17 *pas tout à fait mais pour la plupart oui § kiabi c'est un magasin / qui a plein de vêtements pas cher quoi*
- 29 Eq *tu le connais*
- 30 L17 *oui*
- 31 Eq *puisque tu le connais est ce que tu peux m'expliquer son nom pourquoi on l'a appelé comme ça*
- 32 L17 *parce qu'il y a beaucoup de vêtements et puis c'est pas cher et puis c'est pas cher les prix sont corrects ils en font toujours la pub les gens se décident beaucoup à y aller*
- 33 Eq *oui mais pourquoi on l'a appelé comme ça qu'est ce qu'il veut dire le nom de ce magasin*
- 34 L17 *je sais pas*

- 35 *Eq pourquoi on l'a appelé vêtements pas cher*
- 36 *L17 je sais pas ça faisait plus original ou alors on a pris un nom d'animaux et on a changé les lettres quelques lettres*
- 37 *Eq quel animal*
- 38 *L17 je sais pas une biche un nom d'animal bambi dans les films \$ a :bon ça veut dire que quand on pose une question et qu'on ne sait pas on dit ah bon je savais pas étonné quoi c'est pour ça qu'il y a un point d'exclamation*
- 39 *Eq et les deux point là à quoi ils servent*
- 40 *L17 je sais pas*
- 41 *Eq et les crochets*
- 42 *L17 les crochets ça veut dire soit c'est des parenthèses mais c'est pas comme ça soit la phrase ne veut rien dire*
- 43 *Eq c'est un problème là*
- 44 *L17 ben oui*
- 45 *Eq j'ai trouvé ça où d'après toi*
- 46 *L17 dans une phrase un texte ou*
- 47 *Eq quel genre de texte*
- 48 *L17 plutôt des textes dans des livres de science fiction des documentaires*
- 49 *Eq des documentaires sur quoi*
- 50 *L17 je sais pas sur des accidents qui s'était passé \$ ah oui c'est pour la pub SNCF c'est pour encadrer parce qu'ils veulent faire venir les gens pour prendre le train ou pour*
- 51 *Eq c'est un petit journal publicitaire de la SNCF et pourquoi ces crochets ces points tout ça tu peux m'expliquer maintenant*
- 52 *L17 c'est pour faire envie du train ils le mettent entre crochets pour faire envie aux gens*
- 53 *Eq un nom de magasin*
- 54 *L17 o p'tit en k ça c'est un nom de magasin y a certains magasins qui s'appellent comme ça je sais pas pourquoi*
- 55 *Eq on y vend quoi*
- 56 *L17 souvent des vêtements des pantalons des chemises des manteaux*
- 57 *Eq pourquoi on l'a appelé comme ça ce magasin de vêtements*
- 58 *L17 je sais pas ou de bijoux parce que c'est peut être petit il y a plusieurs marques c'est une marque de magasin peut être puis c'est je sais pas*
- 59 *Eq c'est une boulangerie*
- 60 *L17 alors c'est pour vendre le pain mais je vois pas pourquoi ils ont mis le o et le k*
- 61 *Eq t'as aucune idée tu sais ce que c'est qu'un en cas*
- 62 *L17*
- 63 *Eq c'est un petit truc à manger quand on a faim*
- 64 *L17 c'est comme un sandwich c'est une sandwicherie quoi*
- 65 *Eq mais pourquoi on a écrit o et k comme ça*
- 66 *L17 pour faire envie sinon ça aurait pas de sens la phrase et ça serait pas beau un k minuscule on le verrait pas*
- 67 *Eq mais j'aurais pu écrire le mot cas en toutes lettres c a s*
- 68 *L17 oui*
- 69 *Eq alors pourquoi ça pas été fait*



- 70 L17 *parce que il y a qu'un sandwicherie ça a été décidé comme ça ils ont décidé quoi parce peut être que mot sandwich a un rapport avec ces mots*
- 71 Eq *et quel rapport il aurait*
- 72 L17 *sandwich peut être qu'il y a des petits sandwiches \$ oui donc c'est un restaurant mais qui fait sandwich restaurant \$ délisse ça veut dire que un délice c'est bon à manger c'est délicieux on aime bien ça on en voudrait encore un peu*
- 73 Eq *tu tournes \$*
- 74 L17 *c'est une marque de yaourt qui s'appelle délisse et parce que c'est peut être un délisse ça a un rapport c'est bon quoi*
- 75 Eq *est ce que ça pourrait avoir un autre sens délisse écrit comme ça*
- 76 L17 *ouais je pense qu'il y aurait un autre sens et je ne sais pas c'est une marque de yaourt c'est une marque de yaourt*
- 77 Eq *juste la marque de yaourt*
- 78 L17 *oui \$ géant ça veut dire que le mot géant il a plusieurs sens il a deux sens il y a le supermarché géant qui qu'on peut acheter des choses des vêtements des fruits et tout et puis il y a le géant un énorme monsieur géant il est grand quoi*
- 79 Eq *là il s'agit du quel du supermarché ou du monsieur*
- 80 L17 *je ne sais pas je pense plutôt du supermarché*
- 81 Eq *pourquoi*
- 82 L17 *parce que*
- 83 Eq *est ce que là il y a un indice qui dirait que c'est plutôt le supermarché*
- 84 L17 *ben oui parce qu'il a un accent le e*
- 85 Eq *je crois que le grand monsieur aussi il y a un accent*
- 86 L17 *//*
- 87 Eq *tu sais pas je crois que c'est la majuscule*
- 88 L17 *oui j'y avais pensé mais*
- 89 Eq *pourquoi tu l'as pas dit*
- 90 L17 *// \$ je boirais bien une coupe de champagne le mot boirais il va pas boirais ça ne s'écrit pas comme ça*
- 91 Eq *ah bon tu l'écrirais comment toi*
- 92 L17 *ben b o i r*
- 93 Eq *oui c'est comme ça qu'on l'écrit d'habitude mais pourquoi là il est pas écrit comme ça qu'est ce que ça veut dire si on ne l'écrit pas pareil*
- 94 L17 *ça veut dire qu'il y a une faute d'orthographe*
- 95 Eq *c'est une possibilité mais est ce que je peux pas dire autre chose en l'écrivant comme ça*
- 96 L17 */*
- 97 Eq *quand on fait une faute d'orthographe on ne fait pas exprès*
- 98 L17 *ben non*
- 99 Eq *là ça a été fait exprès alors pourquoi on l'a écrit comme ça*
- 100 L17 *pour faire de la pub*
- 101 Eq *et ça marche comment*
- 102 L17 *de la publicité*
- 103 Eq *de la publicité à quoi*

- 104 L17 *je sais pas par exemple ils auraient fait sur un panneau affichage ils auraient mis cette phrase plus un dessin qui montrerait qu'il y a un homme qui dirait ça quoi avec une coupe de champagne*
- 105 Eq *pourquoi ils l'auraient pas écrit o i alors*
- 106 L17 *parce qu'ils ont entendu le mot boire on entendait le mot bo et a ils ont pensé ça donc ça fait boarais et le a i s il va pas c'est e r \$ ah oui le serpent c'est un boa \$ véritable vert lacoste véritables verres lacoste / cette phrase là ces deux phrases sont possibles mais elles veulent pas dire la même chose verre avec quoi on boit et il y a le ver de terre qui vit dans la nature*
- 107 Eq *quel est le verre qu'on boit et quel est le ver de terre*
- 108 L17 *le ver de terre c'est celui ci et le verre c'est celui ci*
- 109 Eq *ça veut dire quoi là c'est une publicité*
- 110 L17 *peut être que c'est un ver de terre qui a écrit ça dit le véritable vert lacoste bon je sais pas un animal qui mange je sais pas*
- 111 Eq *un ver de terre*
- 112 L17 *oui voilà un ver de terre donc voilà elle l'a écrit comme ça parce qu'elle écrit de cette façon là*
- 113 Eq *et l'autre*
- 114 L17 *c'est peut être un monsieur qui a écrit ça parce que il croyait qu'il prenait un verre et il croyait qu'il était lacoste*
- 115 Eq *tu sais ce que c'est lacoste*
- 116 L17 *non*
- 117 Eq *regarde*
- 118 L17 *\$ ah oui parce que là c'est le la marque véritable vert parce qu'il est vert et la marque c'est lacoste et là c'est véritables verres lacoste c'est véritables verres de lunettes et la marque c'est lacoste \$ carrefour c'est un supermarché*
- 119 Eq *tout à fait tu le connais*
- 120 L17 *oui*
- 121 Eq *moi aussi mais ça veut dire quoi pourquoi on a appelé ce supermarché carrefour*
- 122 L17 *carrefour / parce que on a peut être on a voulu prendre le mot car c'est un car et qui est comme un four quoi un car rempli d'aliments*
- 123 Eq *comme si c'était un gros autobus où on vend à manger*
- 124 L17 *voilà [...] \$ regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire les deux chauds sets / c'est le mot chaussettes*
- 125 Eq *oui explique moi*
- 126 L17 *parce que le mot chaussettes il a pas de D après a u parce qu'ils ont voulu faire une publicité ils ont mis le d il y a une faute d'orthographe mais ils ont pas fait exprès et parce qu'ils ont voulu quand on dit chaudière il y a un d pour faire le dière là ils ont mis le d pour faire chaussette*
- 127 Eq *pourquoi ont ils mis ce d pour faire chaussette qu'est ce qu'ils voulaient dire*
- 128 L17 *quand on met chaude il y a le d donc quand on met chaussette ils ont voulu mettre le d pour faire la publicité*
- 129 Eq *il veut dire quoi ce d dans la pub là des chauds sets c'est quoi*
- 130 L17 *c'est des chaussettes qu'on met au pied*
- 131 Eq *pourquoi dans la pub ils mettent le d de chaude*
- 132 L17 *peut être que c'est un magasin qui vend que des chaussettes*
- 133 Eq *oui mais tu ne m'expliques pas pourquoi il y a le d*

- 134 L17 // je sais pas \$ ah donc c'était bien pour faire une pub mais ils en ont mis chaud avec un s avec un d s parce qu'il a pris les deux chaussettes de son adversaire et en les prenant ils ont écrit chaussettes avec le d
- 135 Eq tu sais ce que c'est qu'un set
- 136 L17 bah oui un sceptre d'Ottokar je sais pas une / comme une canne mais qui est précieuse
- 137 Eq c'est aussi une partie de tennis le set
- 138 L17 oui c'est de la / c'est le manche
- 139 Eq une manche de tennis
- 140 L17 oui une manche de tennis
- 141 Eq ça peut pas expliquer le dessin
- 142 L17 / non

## Lecteur 18

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends  
 2 L18 géant  
 3 Eq ça veut dire quoi  
 4 L18 ça veut dire un grand monsieur  
 5 Eq est ce que ça veut dire autre chose // pas d'idée  
 6 L18 il est grand \$ ah oui le supermarché euh géant le marché  
 7 Eq oui alors pourquoi il s'appelle géant ce marché  
 8 L18 euh  
 9 Eq ça veut dire quoi quand on appelle un supermarché géant  
 10 L18 que le le marché il est grand  
 11 Eq oui qu'il est géant tu comprends ce qu'on va faire  
 12 L18 ouais \$ carrefour le magasin carrefour il est le four  
 13 Eq oui explique moi ça  
 14 L18 euh carrefour euh /  
 15 Eq donc c'est un grand magasin aussi  
 16 L18 oui  
 17 Eq pourquoi il s'appelle carrefour pourquoi on l'a appelé carrefour ça veut dire quoi ce nom  
 18 L18 déjà il y a car un car  
 19 Eq c'est quoi un car  
 20 L18 c'est à dire des gens qui circulent  
 21 Eq ouais  
 22 L18 et four / aussi on peut dire un carré  
 23 Eq oui carrefour effectivement pourquoi ce magasin il s'appelle carrefour il veut dire quoi ce nom  
 24 L18 peut être le celui qui a construit non  
 25 Eq peut être oui le nom du propriétaire alors c'est ça que  
 26 L18 oui  
 27 Eq monsieur carrefour  
 28 L18 oui  
 29 Eq pourquoi pas  
 30 L18 \$ délisse ça veut dire c'est bon  
 31 Eq est ce que ça veut dire autre chose  
 32 L18 lisse ça veut dire c'est lisse  
 33 Eq c'est à dire  
 34 L18 c'est doux  
 35 Eq c'est doux oui tout plat \$ c'est doux et tout plat explique moi pourquoi les yaourts sont doux et tout plats  
 36 L18 parce que il y a du lait parce que quand c'est doux il y a du lait  
 37 Eq mmh  
 38 L18 et plat  
 39 Eq plat ça peut être doux tu m'as dit doux au début  
 40 L18 le yaourt il est plat

- 41 Eq *oui c'est ça je crois qu'il y a pas de morceau dedans*
- 42 L18 *oui § véritable vert lacoste*
- 43 Eq *lacoste*
- 44 L18 *ah lacoste*
- 45 Eq *qu'est ce que ça peut vouloir dire tu connais lacoste pas du tout §*
- 46 L18 *ah une marque de lunettes*
- 47 Eq *mmh*
- 48 L18 *aussi le crocodile on le voit dans des T-shirts*
- 49 Eq *c'est la marque des t shirts lacoste c'est le nom du monsieur qui les fabriquait lacoste est ce que tu peux m'expliquer les deux phrases maintenant*
- 50 L18 *c'est la marque des lunettes et la marque des non c'est des verres de lunettes la marque elle est lacoste c'est celui là qui les a fait*
- 51 Eq *et celui là*
- 52 L18 *vert c'est lui qui a voulu faire un crocodile euh vert et la marque lacoste c'est lui qui a permis de faire les lunettes et les crocodiles*
- 53 Eq *qu'est ce qu'on essayait de vendre dans cette pub*
- 54 L18 *je regarde pas trop la télé*
- 55 Eq *non c'était dans un journal il y a des pubs dans les journaux aussi qu'est ce qu'on voulait te vendre là*
- 56 L18 *des //*
- 57 Eq *des crocodiles*
- 58 L18 *oui mais en tissus*
- 59 Eq *ah d'accord*
- 60 L18 *en tissus avec des lunettes § a:bon / il s'exclame*
- 61 Eq *pourquoi tu me dis ça*
- 62 L18 *parce qu'il y a un point d'exclamation*
- 63 Eq *mmh et les deux autres points là ils veulent dire quoi*
- 64 L18 *on peut il y a quelqu'un qui dit euh il dit tu connais ça il dit ah bon*
- 65 Eq *mmh donc il s'exclame on est d'accord mais c'est pas souvent qu'on voit deux points comme ça dans une exclamation / t'as pas d'idée et les crochets là ça te fait penser à quoi*
- 66 L18 *c'est important un petit peu chaque fois qu'on fait ça c'est un petit peu important*
- 67 Eq *d'accord c'est pour mettre en valeur ce qui est à l'intérieur*
- 68 L18 *oui*
- 69 Eq *pour dire ça c'est important de le voir*
- 70 L18 *§ kiabi ah oui un marchand d'habit*
- 71 Eq *tu connais*
- 72 L18 *ouais*
- 73 Eq *tu y vas souvent*
- 74 L18 *non pas souvent mais j'y suis allé deux fois ou trois fois*
- 75 Eq *alors c'est un magasin de vêtement il veut dire quoi le nom de ce magasin de vêtements*
- 76 L18 *abi ça veut dire les habits*
- 77 Eq *oui*
- 78 L18 *et ki euh // aussi habiter on peut non je sais pas trop*

- 79 Eq *t'a pas d'idée*
- 80 L18 *c'est juste habit*
- 81 Eq *et le ki devant pourquoi il est là*
- 82 L18 *peut être il dit c'est qui qui qui vient non c'est pas trop*
- 83 Eq *comme le mot interrogatif / ça s'écrit pas comme ça*
- 84 L18 *non avec un u*
- 85 Eq *hein*
- 86 L18 *avec un u c'est qu*
- 87 Eq *pourquoi là il y a pas écrit comme ça*
- 88 L18 *je sais pas*
- 89 Eq *pourquoi c'est un k là en fait c'est une erreur d'orthographe*
- 90 L18 *oui*
- 91 Eq *toi si tu écris comme ça dans tes textes jean paul il va dire oh t'écris pas bien alors pourquoi euh il se permettent d'écrire comme ça à quoi ça sert d'écrire comme ça*
- 92 L18
- 93 Eq *ou qu'est ce qu'ils veulent te dire*
- 94 L18 *je sais pas trop*
- 95 Eq *t'as pas d'idée*
- 96 L18 *§ kiloutou je connais pas*
- 97 Eq *c'est un magasin aussi*
- 98 L18 *il loue*
- 99 Eq *ouais*
- 100 L18 *il y a tout*
- 101 Eq *oui*
- 102 L18 *ki*
- 103 Eq *il y a encore ce qui alors ça veut dire quoi*
- 104 L18 *des quilles non*
- 105 Eq *qu'est ce qu'on peut trouver dans ce magasin*
- 106 L18 *des vêtements avec des loups des marques où il y a tout il y a les chaussettes tout*
- 107 Eq *ah d'accord alors le ki là il sert à quoi*
- 108 L18
- 109 Eq *c'est par ressemblance avec celui là*
- 110 L18 *je sais pas trop*
- 111 Eq *là tu me dis tous les vêtements avec des loups*
- 112 L18 *ouais*
- 113 Eq *et pourquoi ki est ce que tu peux le dire autrement non bon §*
- 114 L18 *oxébo je sais pas ce que ça fait là*
- 115 Eq *ça veut dire quoi*
- 116 L18 *c'est un magasin de sport*
- 117 Eq *pourquoi*
- 118 L18 *ça veut dire boxer*
- 119 Eq *ce serait du verlan tu sais ce que c'est que le verlan*

- 120 L18 ouais un peu
- 121 Eq quand on met à l'envers
- 122 L18 ouais ouais
- 123 Eq donc un magasin qui vendrait des articles de boxes tu aimes bien la boxe
- 124 L18 non
- 125 Eq qu'est ce qui t'a fait penser à la boxe alors
- 126 L18 un petit peu le karaté aussi boxe thaïlandaise tu peux taper avec les pieds
- 127 Eq tu t'y connais dis donc en sport de combat alors qu'est ce qui t'a fait penser à la boxe là
- 128 L18 j'ai vu qu'il y avait bo alors moi j'ai dit avec xé boxer j'ai pensé avec o mais je sais pas
- 129 Eq oui et si c'était pas un magasin de boxe qu'est ce que ça pourrait être
- 130 L18 une alimentation
- 131 Eq ah et on mangerait quoi là dedans
- 132 L18 je sais pas j'ai dit au hasard
- 133 Eq en vrai c'est un journal S
- 134 L18 ah ouais
- 135 Eq tu le connais
- 136 L18 non je l'ai déjà vu S mon abri cotier //ça parle d'un abri
- 137 Eq c'est quoi un abri
- 138 L18 une sorte de maison
- 139 Eq oui une petite maison
- 140 L18 tu le mets sur un palmier il y a des cocotiers qui tombent euh
- 141 Eq des noix de coco qui tombent c'est un abri près des cocotiers oui c'est presque ça c'est une petite maison près de la mer de la cote de la mer
- 142 L18 ah
- 143 Eq comment tu as fait pour trouver que c'était un abri / cotier
- 144 L18 moi je pensais à un cocotier
- 145 Eq tu as pas du tout vu qu'on pouvait dire aussi abricotier
- 146 L18 si
- 147 Eq c'est quoi un abricotier en un seul mot
- 148 L18 j'ai essayé mais ça m'a rien dit
- 149 Eq l'arbre qui porte les abricots c'est un jeu de mot en fait
- 150 L18 ouais S moto conduite c'est une moto qui conduit
- 151 Eq c'est un magasin
- 152 L18 c'est un magasin qui vend des motos
- 153 Eq c'est un magasin où il est question de moto forcément alors pourquoi conduite ça veut dire quoi moto conduite c'est pas une phrase
- 154 L18 ça veut dire il faut savoir conduire pour la moto
- 155 Eq c'est un magasin qui sert à quoi
- 156 L18 à apprendre à conduire des motos et à vendre des motos
- 157 Eq oui tout à fait ça [...] S
- 158 L18 ah oui prisunic c'est à côté d'Hubert Dubedout maintenant
- 159 Eq ça veut dire quoi prisunic

- 160 L18 *c'est des affaires uniques nickel on va dire bien le prix le prix des affaires*
- 161 Eq *le prix des affaires est nickel qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 162 L18 /
- 163 Eq *si t'étais le marchand tu l'aurais écrit comment le nom de ton magasin pour vendre des affaires à prix nickel*
- 164 L18 *avec un x ici c'est tout*
- 165 Eq *accroché pareil tout comme ça*
- 166 L18 *oui / non je mettrais un e à la fin*
- 167 Eq *oui §*
- 168 L18 *créatif ah ça crée des affaires*
- 169 Eq *quel genre d'affaires*
- 170 L18 *des bijoux parce que t'as*
- 171 Eq *pendentif*
- 172 L18 *oui § des micro ondes non*
- 173 Eq *pourquoi pas explique moi*
- 174 L18 *parce qu'il y a un micro*
- 175 Eq *oui*
- 176 L18 *et climat la température c'est météo non*
- 177 Eq *oui alors pourquoi les deux vont ensemble pourquoi on a mis les deux ensemble*
- 178 L18
- 179 Eq *tu sais pas essaye de réfléchir il y a les crochets là et kro qui est mis en valeur au milieu*
- 180 L18 *§ je connais pas*
- 181 Eq *est ce que tu peux comprendre le mot grâce à l'image*
- 182 L18 *oui des bouteilles de bière*



**Lecteur 19**

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends
- 2 L19 je comprends qu'il y a un triangle et presque un losange et là c'est marqué karfour
- 3 Eq ça veut dire quoi
- 4 L19 c'est un magasin un four
- 5 Eq pourquoi tu me dis ça que c'est un magasin
- 6 L19 parce que moi des fois je vais à carrefour c'est souvent un magasin
- 7 Eq oui d'accord c'est le grand magasin qui est à villeneuve à grand place
- 8 L19 oui
- 9 Eq tu le connais bien ce magasin
- 10 L19 oui
- 11 Eq tu as déjà vu son nom écrit
- 12 L19 oui
- 13 Eq écrit comme ça
- 14 L19 //
- 15 Eq tu sais pas
- 16 L19 je m'en rappelle plus
- 17 Eq tu as pas fait attention sur les sacs / alors ça veut dire quoi ce dessin là
- 18 L19 /
- 19 Eq t'as pas d'idée
- 20 L19 non
- 21 Eq bien le magasin qui s'appelle karfour pourquoi les personnes qui ont ouvert ce magasin elles l'ont appelé karfour
- 22 L19 parce que il y a des choses pour manger et il y a des jouets / / /
- 23 Eq t'as plus d'idée
- 24 L19 non toujours pas
- 25 Eq pas grave on essaye autre choseS
- 26 L19 alors là il y a des habits parce que il y a ki habits il y a un monsieur et trois dames
- 27 Eq pourquoi ils sont ici ce monsieur et ces trois dames
- 28 L19 pour faire montrer les habits / / / parce que ki habits dedans il y a des habits alors ils les ont pris ils les ont mis
- 29 Eq c'est quoi kiabi
- 30 L19 c'est le magasin de vêtements
- 31 Eq tu le connais aussi celui là
- 32 L19 oui
- 33 Eq il est où
- 34 L19 / moi j'essaye quelques vêtements ma mamie elle m'achète quelques vêtements mais j'ai entendu ce nom
- 35 Eq ah d'accord tu connais le magasin kiabi qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit kiabi
- 36 L19 //
- 37 Eq qu'est ce que ça veut dire ce ki
- 38 L19 //

- 39 *Eq tu sais pas*
- 40 *L19 non*
- 41 *Eq on en fait une autre§*
- 42 *L19 oui / / / c'est quoi qui loue toute*
- 43 *Eq qui loue tout je crois*
- 44 *L19 qui loue tout je vois un ordinateur un papier cadeau une pipe un livre un vélo une fourchette et un couteau*
- 45 *Eq alors ça veut dire quoi tout ça*
- 46 *L19 c'est pas un magasin c'est peut être bien l'informatique*
- 47 *Eq peut être oui pourquoi tu me dis que c'est pas un magasin*
- 48 *L19 que les magasins c'est pas il y a pas des traits comme ça*
- 49 *Eq c'est pas la forme d'un magasin d'accord et on vendrait quoi dans ce magasin non c'est pas un magasin et on ferait quoi dans ce bâtiment*
- 50 *L19 on ferait de l'informatique*
- 51 *Eq pourquoi tu me dis ça*
- 52 *L19 parce que là il y a un ordinateur*
- 53 *Eq mais pourquoi ça s'appelle qui loue tout*
- 54 *L19 parce qu'ils louent les ordinateurs ils louent les vélos*
- 55 *Eq d'accord c'est tout à fait possible*
- 56 *L19 § je vois un monsieur qui est habillé tout en vert là je vois jéhan / dessous il y a un carré vert avec des lignes à coté noires*
- 57 *Eq ça veut dire quoi tout ça*
- 58 *L19 / / non je vois pas ce que ça veut dire*

**Lecteur 20**

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends  
2 L20 karfour oui  
3 Eq ça veut dire quoi  
4 L20 c'est c'est un  
5 Eq tu sais pas tu sais pas ce que ça veut dire pas du tout  
6 L20 non  
7 Eq ah attends je cherche l'autre \$ si je te le montre comme ça  
8 L20 oui  
9 Eq ça veut dire quoi  
10 L20 c'est un carrefour c'est un magasin  
11 Eq et celui là  
12 L20 non  
13 Eq pourquoi  
14 L20 parce que carrefour là kar il y a pas de e  
15 Eq oui  
16 L20 il y a pas deux r  
17 Eq c'est pas écrit pareil  
18 L20 non \$ ki habits  
19 Eq c'est quoi  
20 L20 c'est ki c'est aussi un magasin maman elle m'achète des habits là bas  
21 Eq et alors ça veut dire quoi ki habits  
22 L20 c'est quelqu'un qui habille c'est qui va habiller  
23 Eq d'accord et là il y a rien qui te gêne  
24 L20 si ça s'écrit pas comme ça  
25 Eq ça s'écrit comment  
26 L20 c'est pas mais je sais que ça s'écrit pas comme ça  
27 Eq pourtant tu l'as reconnu comment tu as fait pour le reconnaître  
28 L20 parce que ça se lit pareil mais ça s'écrit pas pareil \$ o petit en k non  
29 Eq ça veut dire quoi  
30 L20 je sais pas  
31 Eq tu sais pas ce que c'est qu'un en cas  
32 L20 non  
33 Eq alors tu peux pas comprendre effectivement essayons celui là \$  
34 L20 jéhan c'est un magasin mais ça s'écrit pas comme ça  
35 Eq et si il s'écrit comme ça ça veut dire quoi toi tu connais le magasin géant à fontaine le super  
marché si il est écrit comme ça qu'est ce que ça peut vouloir dire  
36 L20 //  
37 Eq rien d'autre / et géant le magasin de fontaine il veut dire quoi son nom  
38 L20 parce qu'il est grand  
39 Eq et carrefour pourquoi on l'appelé carrefour  
40 L20 je sais pas

- 41 *Eq t'as pas d'idée non plus*
- 42 *L20 kiloutou c'est où on loue des affaires*
- 43 *Eq pourquoi tu me dis ça*
- 44 *L20 parce que c'est ki lou tou qui va louer tout*
- 45 *Eq d'accord §*
- 46 *L20 créatif c'est quelque chose je crois que c'est un magasin ça s'écrit comme ça c'est un magasin où on crée des choses*
- 47 *Eq quels genres de choses*
- 48 *L20 de la pâte à sel*
- 49 *Eq comment tu as fait pour trouver ça*
- 50 *L20 créatif ça veut dire créer quelque chose*
- 51 *Eq et le dessin là il veut dire quoi*
- 52 *L20 / je sais pas*

**Lecteur 22**

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends
- 2 L22 karfour c'est un magasin
- 3 Eq ah bon un magasin de quoi
- 4 L22 il y a à manger il y a des jeux
- 5 Eq c'est une grande surface ça veut dire quoi ce mot
- 6 L22 je sais pas
- 7 Eq ça veut rien dire alors
- 8 L22 ki habits c'est / c'est aussi un magasin mais il y a plus de nourriture
- 9 Eq pourquoi il y a des gens dessinés en dessous
- 10 L22 ///
- 11 Eq t'as pas d'idée
- 12 L22 jéhan c'est un très grand magasin où il y a tout des habits presque tout
- 13 Eq quand tu y vas à géant c'est écrit en gros au dessus
- 14 L22 oui
- 15 Eq c'est écrit comme ça
- 16 L22 non
- 17 Eq c'est écrit comment
- 18 L22 c'est / il y a des ça commence pas par un j mais par un g et il y a pas de h
- 19 Eq d'accord mais quelle différence ça fait quand on écrit pas pareil
- 20 L22 chéan
- 21 Eq comment tu as dit
- 22 L22 chéan
- 23 Eq mais quelle différence ça fait pour les gens qui lisent qui essayent de comprendre on doit comprendre la même chose ou pas
- 24 L22 non
- 25 Eq qu'est ce qu'on devrait comprendre
- 26 L22 on devrait comprendre jéhan mais pas chéan parce que autrement les gens ils vont pas trop comprendre
- 27 Eq et on comprend quoi si ils comprennent l'autre pas le bon
- 28 L22 ils vont comprendre /// un autre mot qui existe pas
- 29 Eq ça voudra rien dire alors
- 30 L22 oui § kiloutou
- 31 Eq ça te dit rien
- 32 L22 c'est un magasin aussi
- 33 Eq § créatif c'est un quelqu'un qui crée des choses après il les vend
- 34 L22 quelle genre de choses
- 35 Eq des tableaux des meubles des choses comme ça

**Lecteur 23**

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends
- 2 L23 karfour
- 3 Eq qu'est ce que tu comprends
- 4 L23 oui
- 5 Eq vas y explique moi
- 6 L23 mais karfour ça s'écrit pas comme ça normalement
- 7 Eq ah bon
- 8 L23 avec un c
- 9 Eq alors quand c'est écrit avec un c ça veut dire quoi
- 10 L23 c'est ça aussi
- 11 Eq quel est le problème
- 12 L23 ben // je ne sais pas
- 13 Eq si il était écrit avec un c ça voudrait dire quoi
- 14 L23 carrefour aussi et là aussi ça voudrait dire carrefour
- 15 Eq donc on entend deux fois le même mot pas écrit pareil quand il est écrit avec un c ça veut dire quoi on peut lire le mot carrefour mais ce mot il veut dire quoi
- 16 L23 //
- 17 Eq je cache si je te parle de carrefour tu penses à quoi
- 18 L23 à un magasin
- 19 Eq ce magasin il s'écrit avec un c
- 20 L23 oui
- 21 Eq et là ça veut dire quoi
- 22 L23 ça veut dire carrefour mais je pense pas à un magasin
- 23 Eq tu penses à quoi quand c'est écrit comme ça
- 24 L23 à rien \$ ki habits c'est un magasin de vêtements mais là c'est pas écrit pareil mais ça me fait pas penser à des vêtements non plus
- 25 Eq ah bon pourquoi
- 26 L23 parce que ça s'écrit pas comme ça
- 27 Eq ça te fait penser à quoi quand c'est écrit comme ici
- 28 L23 je sais pas \$ qui habille c'est le même
- 29 Eq ça te fait penser à quoi là
- 30 L23 à des vêtements aussi
- 31 Eq pourquoi
- 32 L23 parce que c'est le même son
- 33 Eq oui
- 34 L23 mais c'est pas écrit pareil encore c'est encore plus différent
- 35 Eq qu'est ce que tu penses de ces différentes façons d'écrire kiabi
- 36 L23 ça veut dire la même chose mais c'est pas pareil \$ jéhan jéhan c'est un magasin ça s'écrit pas comme ça c'est tout mélangé
- 37 Eq si je l'écris comme ça qu'est ce que ça veut dire parce que le géant que tu connais ça s'écrit g e a n t

- 38 L23 *oui et là c'est écrit pas pareil*
- 39 Eq *et si tu rencontrais ça dans la rue / tu te promènes à grenoble et sur une maison c'est écrit jéhan comme ça*
- 40 L23 *je pense que c'est le même magasin sauf qu'ils ont changé de mot*
- 41 Eq *pourquoi ils auraient fait ça*
- 42 L23 *je sais pas*
- 43 Eq *dans si on change l'écriture ça ne change pas le sens*
- 44 L23 *non \$ kiloutou je sais pas ce que c'est*
- 45 Eq *essaye de trouver regarde/ / supposons que ce soit un magasin qu'est ce qu'on trouverait dans ce magasin*
- 46 L23 *on trouverait ce qui est marqué là par exemple au premier étage il y aurait un restaurant après on trouverait des [ ] de vélos après des cadeaux et après là c'est des ordinateurs*
- 47 Eq *qu'est ce qu'on ferait dans ce magasin*
- 48 L23 *on achèterait*
- 49 Eq *tu sais ce que ça veut dire louer*
- 50 L23 *quand on loue par exemple une voiture c'est qu'on la prend mais on l'achète pas on l'achète par exemple que pour une semaine et après on la rend*
- 51 Eq *si je te propose ça qu'est ce que tu comprends*
- 52 L23 *délisse ça peut être un magasin aussi délisse*
- 53 Eq *qui vendrait quoi*
- 54 L23 *des choses qui sont bonnes par exemple des gâteaux*
- 55 Eq *tu le connais pas ce magasin*
- 56 L23 *non*
- 57 Eq *la façon dont c'est écrit ça te gêne pas*
- 58 L23 *non*
- 59 Eq *un dernier magasin*
- 60 L23 *créatif là dans le magasin on peut créer des choses beaucoup de choses*
- 61 Eq *par exemple*
- 62 L23 *on peut créer des ordinateurs par exemple on peut créer toutes les choses qui sont pas encore inventées*

**Lecteur 24**

- 1 Eq Je te montre et tu me dis ce que tu comprends d'accord
- 2 L24 karfour mais c'est pas comme je le connais
- 3 Eq ah bon tu le connais comment toi
- 4 L24 c'est pas écrit de le même façon
- 5 Eq ça veut dire quoi le mot que tu connais toi
- 6 L24 c'est le nom d'un magasin
- 7 Eq et pourquoi il s'appelle karfour ce magasin là
- 8 L24 ça je sais pas
- 9 Eq ça veut dire quoi ce nom quand je vois écrit boucherie je sais ce que ça veut dire mais karfour ça veut dire quoi
- 10 L24 bah c'est un karfour je sais pas
- 11 Eq bon et alors là ça veut dire quoi
- 12 L24 ça veut dire un karfour de voiture
- 13 Eq peut être ouais et celui là ça veut dire quoi
- 14 L24 ki habits moi je connais c'est un magasin d'habits
- 15 Eq oui et là tu comprends quoi
- 16 L24 je comprends le mot habits et le ki là je sais pas trop ce que c'est je comprends que c'est un magasin d'habits
- 17 Eq et comment tu comprends ça
- 18 L24 il y a écrit le mot habits et je connais un magasin qui s'appelle kiabi alors
- 19 Eq d'accord et il s'écrit comme ça ton kiabi à toi
- 20 L24 non je crois pas
- 21 Eq comment il s'écrit
- 22 L24 il y a le ki qui s'écrit comme ça et habits je me souviens plus
- 23 Eq et c'est aussi un magasin de vêtements
- 24 L24 oui § jéhan c'est un peu aussi un magasin qui s'appelle géant géant qu'est ce que ça pourrait être je comprends le mot géant que c'est grand
- 25 Eq oui c'est pas écrit pareil que le géant casino qu'est ce que ça peut vouloir dire tout ça
- 26 L24 ça veut dire un espace qui est grand je sais pas je vois un monsieur avec son sac on dirait un truc qui roule
- 27 Eq tu te promènes dans la rue à grenoble et tu vois un magasin avec une enseigne comme ça qu'est ce que tu vas trouver dans ce magasin
- 28 L24 peut être des habits
- 29 Eq pourquoi qu'est ce qui te fait dire ça
- 30 L24 je sais pas j'ai dit comme ça au hasard
- 31 Eq ah bon et quoi d'autre
- 32 L24 des chaussures on voit ça fait comme une trace de chaussure
- 33 Eq ah oui pourquoi ça s'appellerait jéhan alors
- 34 L24 parce que c'est grand peut être
- 35 Eq un grand magasin de chaussure §
- 36 L24 à un moment j'ai compris qui loue tout alors ça doit être y mettent catalogue ça doit être un catalogue les gens qui s'appellent qui loue tout les gens qui veulent acheter un appartement ils



- regardent dans le catalogue là ils mettent qu'on peut manger qu'on peut faire du vélo qu'on peut là je sais pas trop ce que c'est et qu'on peut mettre un ordinateur*
- 37 *Eq dans l'appartement*
- 38 *L24 oui*
- 39 *Eq ce serait un catalogue d'appartement à louer*
- 40 *L24 voilà*
- 41 *Eq pourquoi tu m'as dit appartement qu'est ce qui t'as fait dire appartement*
- 42 *L24 je sais pas je vois des petits traits ça peut être des []*
- 43 *Eq ah c'est l'immeuble*
- 44 *L24 oui*
- 45 *Eq d'accord §*
- 46 *L24 créatif ça peut être un magasin qui crée des choses*
- 47 *Eq quel genre de choses*
- 48 *L24 ça peut créer des bijoux parce que là on dirait un bijou autrement je vois pas trop*
- 49 *Eq c'est très bien un magasin de bijoux créatif*

## Lecteur 25

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu vas me dire ce que tu comprends d'accord
- 2 L25 oui
- 3 Eq tu comprends quoi
- 4 L25 que karfour c'est un magasin
- 5 Eq pourquoi il s'appelle karfour ce magasin ça veut dire quoi ce nom de magasin là
- 6 L25 je sais pas
- 7 Eq t'as pas d'idée tu le connais bien ce magasin
- 8 L25 oui
- 9 Eq tu y vas souvent
- 10 L25 oui
- 11 Eq tu as déjà vu son nom écrit
- 12 L25 oui
- 13 Eq et là c'est écrit pareil
- 14 L25 non mais ça se lit pareil
- 15 Eq si c'est pas écrit pareil c'est peut être pas la même chose
- 16 L25 oui
- 17 Eq qu'est ce que tu en penses
- 18 L25 c'est pas la même chose non si ça s'écrit pas pareil
- 19 Eq alors c'est quoi là si c'est pas la même chose
- 20 L25 //
- 21 Eq t'as pas d'idée on essaye un autre §
- 22 L25 // c'est un magasin de vêtements
- 23 Eq pourquoi tu me dis ça
- 24 L25 parce que j'y vais souvent à ki habits
- 25 Eq ah tu connais ki habits aussi / alors là comment tu as compris que c'était ce magasin de vêtement
- 26 L25 parce qu'il y a plein de gens qui ont des vêtements différents
- 27 Eq ah d'accord donc tu as lu aussi alors comment tu comprends le ki là ce mot là
- 28 L25 //
- 29 Eq il veut dire quoi le nom de ce magasin
- 30 L25 habits ça veut dire qu' il y a des vêtements dedans mais ki c'est peut être le nom
- 31 Eq le nom de quoi
- 32 L25 le ce qui pourrait aller avec habits ki
- 33 Eq je comprends pas ce que tu m'expliques
- 34 L25 ki c'est comme
- 35 Eq tu m'as dit c'est le nom qui pourrait aller avec habits mais le nom de quoi
- 36 L25 c'est le nom du magasin il y a souvent deux deux deux deux mots dans un magasin alors habits je pense que ça vend des vêtements mais ki c'est eux qui ont choisis
- 37 Eq d'accord § je te propose celui là
- 38 L25 /// c'est pas pareil c'est le qui c'est qui l'habille
- 39 Eq et puis je propose celui là §

- 40 L25 *c'est le magasin /*
- 41 Eq *parce qu'avant c'était pas le magasin*
- 42 L25 *si ça s'écrit pas de la même façon*
- 43 Eq *et alors qu'est ce que ça change*
- 44 L25 *je sais pas*
- 45 Eq *qu'est ce que ça change pour toi*
- 46 L25 *///*
- 47 Eq *qu'est ce que tu comprends là*
- 48 L25 *que c'est deux enfants qui ont des tenues qu'ils vendent à kiabi*
- 49 Eq *mais comment tu comprends le nom du magasin*
- 50 L25 *// il y a habits dedans il y a habits*
- 51 Eq *oui mais c'est pas écrit comme tout à l'heure qu'est ce que ça change ces changements d'écriture pour toi / rien tu comprends quand même*
- 52 L25 *oui*
- 53 Eq *tu as le droit je cherche juste à savoir comment les enfants comprennent §*
- 54 L25 *ça c'est pas un nom de magasin*
- 55 Eq *ah bon ça veut dire quoi alors*
- 56 L25 *c'est quelqu'un non c'est même pas le nom de quelqu'un géant alors c'est pas le nom du magasin c'est pas quelqu'un qui est géant ça s'écrit pas comme ça c'est quoi ce truc*
- 57 Eq *si tu voyais ça dans la rue écrit sur un magasin avec le dessin pareil qu'est ce qu'il y aurait dans ce magasin*
- 58 L25 *des habits*
- 59 Eq *pourquoi*
- 60 L25 *parce que il y a quelqu'un qui est habillé ou des sacs*
- 61 Eq *et pourquoi ça s'appellerait jéhan*
- 62 L25 *parce que le magasin il est géant*
- 63 Eq *par exemple §*
- 64 L25 *c'est un bureau*
- 65 Eq *pourquoi tu me dis ça*
- 66 L25 *parce que ça peut pas être un magasin ça*
- 67 Eq *l'image c'est un bureau un immeuble de bureau il se passe quoi dans ces bureaux*
- 68 L25 *qui loue surement à manger qui loue des ordinateurs qui loue des vélos qui loue un livre des [] et des cadeaux*
- 69 Eq *d'accord § et à cet endroit là il se passe quoi*
- 70 L25 *là c'est un magasin où il vend des qui vend qui vend tout pour faire des travaux dans son jardin des travaux des transports et une réception*
- 71 Eq *qu'est ce que tu penses du nom du magasin*
- 72 L25 *kiloutou c'est le même que tout à l'heure sauf que il vend pas les mêmes choses il loue pas les mêmes choses*
- 73 Eq *tu es sûre que c'est le même nom*
- 74 L25 *oui non sauf que là c'est pas accroché et là c'est accroché*
- 75 Eq *et alors*
- 76 L25 *je sais pas trop*

- 77 *Eq ça te surprend pas que deux magasins aient le nom qui s'entend pareil et s'écrivent pas pareil*
- 78 *L25 si c'est pas normal si il se dit pareil*
- 79 *Eq qu'est ce qui est pas normal*
- 80 *L25 c'est que c'est pas normal on lit de la même façon et ça s'écrit pas de la même façon*
- 81 *Eq et pourquoi c'est pas normal*
- 82 *L25 c'est normal parce que c'est le propriétaire qui choisit son magasin mais c'est pas normal qu'il y en a deux de la même façon et qui se lit pareil et que ça s'entend pareil*
- 83 *Eq un autre §*
- 84 *L25 oui // créa'tif qui crée quelque chose créatif*
- 85 *Eq oui qui crée quoi*
- 86 *L25 qui crée je sais pas il peut créer tout tout ce qu'il fabrique*

**Lecteur 26**

- 1    *Eq*    *je vais te montrer des choses à lire et tu vas me dire ce que tu comprends et comment tu le comprends*
- 2    *L26*    *karfour c'est un magasin*
- 3    *Eq*    *pourquoi il s'appelle karfour ce magasin*
- 4    *L26*    *//*
- 5    *Eq*    *ça veut dire quoi carrefour*
- 6    *L26*    *je sais pas*
- 7    *Eq*    *tu y vas souvent*
- 8    *L26*    *oui mais moi c'est plutôt continent*
- 9    *Eq*    *tiens comment tu comprends ça*
- 10    *L26*    *ki habits*
- 11    *Eq*    *ça veut dire quoi ki habits*
- 12    *L26*    *c'est le magasin là où c'est qu'il y a plein d'habits*
- 13    *Eq*    *comment tu sais ça*
- 14    *L26*    *parce que j'y vais presque tout le temps*
- 15    *Eq*    *alors explique moi puisque tu le connais bien tu vas pouvoir me dire ce que ça veut dire tout ça*
- 16    *L26*    *ki habits ça veut dire que déjà on entend le mot habits on entend les mots habit comme affaire et sur l'image on voit plein de gens qui ont des affaires sur eux*
- 17    *Eq*    *et le ki là ça veut dire quoi*
- 18    *L26*    *ça veut dire c'est ki qui s'habille \$ jekan jejan je connais pas bien ça*
- 19    *Eq*    *ça veut dire quoi*
- 20    *L26*    *// que c'est un magasin déjà euh / un*
- 21    *Eq*    *un magasin de quoi*
- 22    *L26*    *d'affaires*
- 23    *Eq*    *pourquoi tu me dis ça grâce à quoi tu peux me dire ça*
- 24    *L26*    *au monsieur qui est habillé*
- 25    *Eq*    *et pourquoi ça s'appelle jéhan ça veut dire quoi jéhan*
- 26    *L26*    *ça veut dire que le magasin il est grand*

**Lecteur 27**

- 1 Eq *je vais te montrer des choses à lire et tu vas me dire ce que tu comprends et après on discute d'accord*
- 2 L27 *d'accord // j'ai pas trop compris*
- 3 Eq *tu comprends rien du tout*
- 4 L27 */*
- 5 Eq *qui loue tout ça te dit rien*
- 6 L27 *ben louer louer des objets*
- 7 Eq *quels genres d'objets*
- 8 L27 *informatique euh / livres bicyclette ustensile /*
- 9 Eq *rien d'autre*
- 10 L27 *ouais § // ah bah là*
- 11 Eq *qu'est ce que tu comprends*
- 12 L27 *bah là je comprends pas*
- 13 Eq *t'arrives à lire*
- 14 L27 *oui karfour magasin*
- 15 Eq *quel genre de magasin*
- 16 L27 *je sais pas là*
- 17 Eq *tu sais pas pourquoi tu me dis magasin*
- 18 L27 *parce qu'il y a un magasin qui s'appelle carrefour*
- 19 Eq *tu le connais tu y es déjà allé*
- 20 L27 *oui plusieurs fois*
- 21 Eq *et c'est ce magasin là*
- 22 L27 *non parce que c'est avec un c*
- 23 Eq *donc celui là ça veut dire quoi*
- 24 L27 */*
- 25 Eq *rien*
- 26 L27 *non*
- 27 Eq *§*
- 28 L27 *c'est habits c'est un magasin d'habits pour homme et femme ah ouais ki habits euh*
- 29 Eq *pourquoi tu dis oui ki habits*
- 30 L27 *parce que il y a un magasin qui s'appelle kiabi*
- 31 Eq *et alors*
- 32 L27 *bah c'est un magasin avec des vêtements*
- 33 Eq *c'est la même magasin que ça*
- 34 L27 *non*
- 35 Eq *qu'est ce qu'il y a comme différence*
- 36 L27 *il y a des photos c'est pas la même lettre*
- 37 Eq *comment tu l'écris toi kiabi*
- 38 L27 *comment ça s'écrit déjà déjà c'est attaché et il y a pas de H*
- 39 Eq *§ c'est celui là*
- 40 L27 *oui*

- 41 Eq *alors quelle différence tu fais entre ça et ça*  
42 L27 *c'est pas écrit pareil*  
43 Eq *c'est pas écrit pareil oui est ce que ça veut dire pareil*  
44 L27 *oui parce il y a des habits //*  
45 Eq *c'est tout*  
46 L27 *ouais je sais pas trop*  
47 Eq *on change \$*  
48 L27 *///*  
49 Eq *t'arrives pas à lire*  
50 L27 *non c'est marqué jéhan ouais*  
51 Eq *jéhan*  
52 L27 *il y a un magasin géant géant j'ai envie*  
53 Eq *alors celui là c'est le magasin géant*  
54 L27 *non peut être mais c'est pas écrit pareil*  
55 Eq *c'est pas le même mais qu'est ce qu'il y a dans ce magasin jéhan là*  
56 L27 *il y a de la nourriture des livres des vêtements*  
57 Eq *dans celui que tu connais mais dans celui là*  
58 L27 *je sais pas //*  
59 Eq *ça veut dire quoi le nom géant*  
60 L27 *bah grand*  
61 Eq *et celui là il veut dire quoi*  
62 L27 *je sais pas trop c'est un peu dur*

## Lecteur 28

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends
- 2 L28 karfour alors moi je pense que déjà il y a un magasin et il y a un carrefour dans la rue c'est des piétons en quatre fois et ça s'appelle un carrefour
- 3 Eq et tu le vois écrit comme ça d'habitude
- 4 L28 le magasin non mais karfour je sais pas trop en fait
- 5 Eq tu sais pas trop tu écrirais comment le magasin toi
- 6 L28 c a r f o u r
- 7 Eq et ça change quoi de l'écrire comme ça
- 8 L28 ça change juste le k
- 9 Eq oui mais est ce que tu comprends différemment quand tu vois le k
- 10 L28 non § qui loue tout c'est pour moi c'est un magasin où on peut louer des affaires et
- 11 Eq et alors
- 12 L28 et ces choses qu'on loue ça a déjà servi à quelqu'un
- 13 Eq et si je te le montre comme ça
- 14 L28 ça c'est plutôt qui loue des choses qui servent des trucs de jardin plutôt grosses qui peuvent pas servir à la maison
- 15 Eq qu'est ce que tu penses de la différence d'écriture
- 16 L28 c'est que là il y a un q et normalement c'est un k et normalement il y a pas de u à kiloutou
- 17 Eq pourquoi tu me dis normalement
- 18 L28 parce que ça c'est la vraie comment dire
- 19 Eq enseigne
- 20 L28 oui et ça c'est différemment § ki habits ki habits c'est un magasin où il y a des vêtements
- 21 Eq tu le connais
- 22 L28 oui des vêtements pour tout le monde
- 23 Eq ça veut dire quoi le ki là
- 24 L28 /// je sais pas quoi répondre
- 25 Eq tu sais pas quoi répondre le magasin que tu connais toi il s'écrit comme ça §
- 26 L28 oui
- 27 Eq ça veut dire quoi kiabi là
- 28 L28 kiabi ça veut dire / je sais pas trop
- 29 Eq tu sais pas
- 30 L28 ah c'est des personnes qui fabriquent des habits pour les personnes et que nous on achète
- 31 Eq alors il veut dire quoi ce ki là
- 32 L28 /
- 33 Eq si tu devais le remplacer tu le remplacerais par quoi si tu avais le droit de mettre un autre mot à la place
- 34 L28 cet habit
- 35 Eq mmh ok §
- 36 L28 jéhane moi je pense que ça doit être un autre magasin de vêtements
- 37 Eq pourquoi de vêtements



- 38 L28 *parce que le monsieur regarde ce magasin et on dirait qu'il regarde des vêtements et ça me fait penser aux vêtements*
- 39 Eq *et ça veut dire quoi ce nom là jéhan*
- 40 L28 *ça fait penser à la grande surface*
- 41 Eq *ça ressemble effectivement on entend pareil*
- 42 L28 *oui*
- 43 Eq *mais c'est pas écrit pareil*
- 44 L28 *non / ça doit être grand comme magasin et //*
- 45 Eq *plus d'idée c'est un grand magasin de vêtements alors*

## Lecteur 29

- 1 E*q* je vais te montrer des choses à lire tu vas me dire ce que tu comprends
- 2 L29 karfour ça me fait penser à là où on va faire les courses / ce qu'on achète on va acheter les choses c'est tout ce que je peux
- 3 E*q* c'est écrit comme ça karfour dans le magasin
- 4 L29 non
- 5 E*q* mais si c'est écrit comme ça ça veut pas dire quelque chose d'autre
- 6 L29 mm
- 7 E*q* si c'est écrit comme ça ça te fait penser à quoi
- 8 L29 à un autre magasin
- 9 E*q* oui
- 10 L29 qui vend autre chose
- 11 E*q* qui vendrait quoi
- 12 L29 enfin qui vendrait pas quelque chose mais qui par exemple qui collerait de l'adhésif sur des voitures des trucs comme ça
- 13 E*q* ouais qu'est ce qui te fait penser à ça
- 14 L29 je sais pas c'est comment dire ça peut être n'importe quoi comme magasin
- 15 E*q* et ça veut dire quoi le nom de carrefour pourquoi on l'a appelé comme ça
- 16 L29 j'en sais rien peut être le nom de celui qui a inventé ça
- 17 E*q* oui c'est une possibilité
- 18 L29 \$ qui loue tout une société société pour une [ ] qui vend qui vend pas mais je dirais comme une sorte de musée comment dire je sais pas ça doit être un un une exposition ça pourrait être un parking tout ce qu'on peut penser
- 19 E*q* oui tu connais pas un magasin qui s'appelle kiloutou
- 20 L29 non
- 21 E*q* pas du tout ce magasin là
- 22 L29 jamais vu \$ ki habits ça vend des vêtements mais c'est pas écrit pareil des vêtements qui viennent d'autre pays
- 23 E*q* habits tu sais ce que ça veut dire mais ça ça veut dire quoi
- 24 L29 ça veut dire ki comment dire qui habille quelqu'un
- 25 E*q* toi tu le comprendrais plutôt comme ça alors \$
- 26 L29 qui habile non
- 27 E*q* non explique moi comment tu comprends celui là
- 28 L29 \$ça fait penser à un magasin qui vend des vêtements des chaussures des survêtements plein de choses qui se met sur nous ça peut être aussi des fois comment dire comme si quelqu'un défilait une marque de vêtements
- 29 E*q* si tu avais le droit de remplacer ce ki par un autre mot tu le remplacerais par quoi
- 30 L29 je me souviens pas comment ça s'écrit mais
- 31 E*q* dis le moi comme ça à l'oral
- 32 L29 je vois pas j'ai déjà entendu e magasin j'ai des vêtements que j'ai acheté là- bas mais je me souviens pas comment ça s'écrit \$
- 33 E*q* comme ça
- 34 L29 comme ça

- 35 *Eq* *alors est ce que écrit comme ça ça veut dire autre chose que écrit comme ça*
- 36 *L29* *ouais*
- 37 *Eq* *écrit comme ça ça veut dire quoi*
- 38 *L29* *c'est un nom plus comment dire*
- 39 *Eq* *c'est en un seul mot*
- 40 *L29* *en un seul mot c'est plus facile à lire que ki habits*
- 41 *Eq* *pourquoi*
- 42 *L29* *parce que ki habits c'est trop long kiabi c'est comment dire j'ai l'impression que c'est comment dire plus petit pour les plus jeunes peut être § jéhan c'est une marque de produits pas de produits de nourriture ça s'écrit pas de la même façon le dessin il est pas pareil*
- 43 *Eq* *c'est quoi comme nourriture*
- 44 *L29* *c'est des haricots*
- 45 *Eq* *du maïs*
- 46 *L29* *oui du maïs voilà et le comment dire c'est pas écrit de la même façon*
- 47 *Eq* *et écrit comme cela ça peut vouloir dire quoi*
- 48 *L29* *rien qu'à voir un sac avec des habits ça fait penser on peut faire des affaires pas de vêtement*
- 49 *Eq* *oui des choses pas cher*
- 50 *L29* *oui*

## Lecteur 30

- 1 E<sub>q</sub> Je vais te montrer des choses à lire tu vas me dire ce que tu comprends
- 2 L<sub>30</sub> karfour le magasin le [karfur] où il y a les voitures qui passent où il y a plusieurs / c'est tout
- 3 E<sub>q</sub> oui mais ça s'écrit pas comme ça
- 4 L<sub>30</sub> le [karfur] où il y a les magasins je sais mais les [karfur] où il y a les magasins je sais pas
- 5 E<sub>q</sub> donc celui là ce serait plutôt lequel
- 6 L<sub>30</sub> si il y en a que ceux que je connais celui où il y a les voitures qui passent
- 7 E<sub>q</sub> d'accord alors ensuite tiens §
- 8 L<sub>30</sub> ki habits habits euh alors là je comprends rien
- 9 E<sub>q</sub> pourquoi
- 10 L<sub>30</sub> déjà j'essaye de comprendre alors si je comprends en regardant les dessins
- 11 E<sub>q</sub> habits tu comprends
- 12 L<sub>30</sub> ouais mais c'est le mot devant
- 13 E<sub>q</sub> qu'est ce qu'il peut bien vouloir dire ce mot devant
- 14 L<sub>30</sub> c'est des différents habits / sinon j'en ai pas d'autre
- 15 E<sub>q</sub> et si je te le propose écrit comme ça
- 16 L<sub>30</sub> ah kiabi ah le magasin ah oui le magasin kiabi
- 17 E<sub>q</sub> tu connais
- 18 L<sub>30</sub> oui
- 19 E<sub>q</sub> donc si j'ai bien compris le magasin kiabi dont voilà une étiquette ça veut dire ça et pas ça lequel tu choisirais toi
- 20 L<sub>30</sub> celui là parce que kiabi c'est pas de vêtements comme ça
- 21 E<sub>q</sub> tu connais le magasin en plus tu y est déjà allé
- 22 L<sub>30</sub> oui plusieurs fois
- 23 E<sub>q</sub> ok et il veut dire quoi ce nom de magasin là
- 24 L<sub>30</sub> dans ce magasin
- 25 E<sub>q</sub> oui ça veut dire quoi ça
- 26 L<sub>30</sub> le mot
- 27 E<sub>q</sub> oui
- 28 L<sub>30</sub> je sais pas / je sais pas ce que ça veut dire
- 29 E<sub>q</sub> tu t'es jamais posé la question
- 30 L<sub>30</sub> non je croyais que c'était simplement le nom du magasin je savais pas que ça voulait dire quelque chose
- 31 E<sub>q</sub> et attends j'en ai un autre si ça c'est un magasin comment tu comprends le nom de ce magasin
- 32 L<sub>30</sub> jéhan ben le magasin où tu fais les courses moi je comprendrais que / c'est qu'il y a plein de courses à faire ou
- 33 E<sub>q</sub> ça veut dire quoi ce nom géant
- 34 L<sub>30</sub> je sais pas comme kiabi
- 35 E<sub>q</sub> comme kiabi ça désigne un endroit et tu sais pas pourquoi on l'a appelé comme ça
- 36 L<sub>30</sub> non § qui loue tout je crois que ça veut dire que on peut louer des choses
- 37 E<sub>q</sub> tout à fait c'est tout ce que ça t'inspire
- 38 L<sub>30</sub> non pas trop enfin c'est pas tout ce que ça m'inspire

- 39 *Eq si tu as plus rien à me dire c'est pas grave tu me le dis*
- 40 *L30 ben ça je vois qu'il y a un restaurant dedans*
- 41 *Eq oui*
- 42 *L30 on peut être manger / ça ça doit être à louer ça je sais pas ce que c'est ça c'est un ordinateur et je sais pas si les ordinateurs ça se loue*
- 43 *Eq ok on arrête là avec les images je te montre des phrases*

**Lecteur 31**

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu vas me dire ce que tu comprends d'accord
- 2 L31 j'ai compris que c'était un carrefour
- 3 Eq oui ça veut dire quoi ça
- 4 L31 c'est un peu c'est un rond sur les routes et pour lire les directions après il y a un plan
- 5 Eq est ce que ça veut dire quelque chose d'autre
- 6 L31 oui c'est un magasin
- 7 Eq tu le connais ce magasin tu y vas souvent
- 8 L31 non
- 9 Eq est ce que tu sais comment ça s'écrit
- 10 L31 carrefour [épelé]
- 11 Eq alors qu'est ce que tu penses de la façon d'écrire là
- 12 L31 bah il y a un problème d'orthographe
- 13 Eq ça veut dire quoi ça
- 14 L31 /
- 15 Eq c'est quel carrefour là que j'ai écrit
- 16 L31 /
- 17 Eq t'as pas d'idée
- 18 L31 non
- 19 Eq c'est quoi ce problème d'orthographe
- 20 L31 sur ce que t'as écrit le k il faut l'enlever et il y a deux f il y a aussi un e après le deuxième f § je comprends que c'est un magasin ou parce qu'on voit et aussi par exemple on dit une robe qui habille
- 21 Eq ça veut dire quoi ki là
- 22 L31 c'est le commencement du magasin kiabi
- 23 Eq tu le connais ce magasin
- 24 L31 ouais
- 25 Eq tu y vas souvent
- 26 L31 non
- 27 Eq et si je te montre ça §
- 28 L31 // c'est quelque chose qui habille c'est pas le nom du magasin c'est quelque chose d'autre
- 29 Eq si je te le montre comme ça §
- 30 L31 ben c'est kiabi c'est le nom de magasin
- 31 Eq et alors celui là là c'est quoi
- 32 L31 c'est comment dire// on va dire c'est deux mots mélangées il y a le ki de kiabi et y a le habits de ça enfin non
- 33 Eq c'est la même famille mais c'est pas écrit pareil il veut dire quoi le nom qui habille du magasin
- 34 L31 c'est pour habiller les personnes
- 35 Eq très bien §
- 36 L31 alors ça c'est un peu le même nom que l'autre mais ça veut dire quelqu'un qui est grand
- 37 Eq ça te fait quoi de voir écrits les mots comme ça pas comme d'habitude comment tu fais pour trouver la réponse

- 38 L31 *bah en lisant le mot comme quand on connaît plusieurs mots on sait ce que ça veut dire mais il y a toujours un problème d'orthographe*
- 39 Eq *et là dans kiabi il y a un problème d'orthographe dans l'étiquette*
- 40 L31 *non mais comment dire / c'est un mot qui veut dire quelque chose et c'est pas écrit de la même façon*
- 41 Eq *ce que je voudrais comprendre c'est ce que tu appelles un problème d'orthographe*
- 42 L31 *c'est pas écrit normalement comme géant ça devrait s'écrire g e a n t*
- 43 Eq *D'accord*

## Lecteur 32

- 1 EQ *je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends*
- 2 L32 *c'est un géant*
- 3 EQ *c'est à dire*
- 4 L32 *c'est quelqu'un de très très grand qui*
- 5 EQ *c'est tout\$*
- 6 L32 *c'est un panneau qui indique une cafétéria et une station service tout droit géant c'est un magasin et casino aussi ça veut dire qu'il y a une panne à essence tout droit et qu'il y a un casino et une cafétéria*
- 7 EQ *d'accord*
- 8 L32 *oui \$ lacoste on dirait que c'est quelqu'un et il est un véritable vert c'est quelqu'un de vrai qui est vert*
- 9 EQ *pourquoi tu me dis c'est quelqu'un*
- 10 L32 *je sais pas ce que c'est alors*
- 11 EQ *oui tu me dis lacoste c'est quelqu'un qu'est ce qui te permets de dire ça*
- 12 L32 *non on dirait que c'est quelqu'un un nom*
- 13 EQ *qu'est ce qui te permets de dire ça*
- 14 L32 *parce que là il y a une majuscule et là il y en a pas \$ en fait lacoste c'est un crocodile une marque une insigne sur les qu'on trouve sur les t-shirts ou sur les pulls et il est véritable et il est tout vert c'est un véritable crocodile oui*
- 15 EQ *et le reste tu le lis pas*
- 16 L32 *si si j'ai lu ça*
- 17 EQ *ah d'accord alors comment tu comprends les deux là*
- 18 L32 *parce que en fait les verres c'est des verres de lunettes*
- 19 EQ *tu l'avais pas vu la première fois là tu l'avais déjà repéré là*
- 20 L32 *oui j'avais lu ça mais j'avais pas*
- 21 EQ *t'avais pas vu la différence*
- 22 L32 *si si et en fait c'est des lunettes de soleil on dirait et c'est la marque lacoste on dirait que c'est des verres où on voit bien dedans*
- 23 EQ *c'est quel genre d'écrit ça*
- 24 L32 *comme écrit*
- 25 EQ *oui ça vient d'où*
- 26 L32 *de la marque on dirait de ça \$ c'est quelque chose de très bon on dirait des desserts très bon délicieux*
- 27 EQ *oui*
- 28 L32 *\$ en fait c'est des pots de yaourts délisse c'est la marque dedans il y a des fruits des bouts de fruits*
- 29 EQ *et pourquoi on a appelé la marque délisse*
- 30 L32 *c*
- 31 EQ *oui et qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit délisse*
- 32 L32 *normalement ça s'écrit avec un c*
- 33 EQ *pourquoi ils ont mis deux s alors*
- 34 L32 *parce que*



- 35 EQ *c'est fait exprès*
- 36 L32 *oui pour attirer l'œil voir voir que c'est bon \$ c'est le climat il est fort enfin micro parce que on voit qu'il est fort et que / il y en a beaucoup de climat*
- 37 EQ *pourquoi beaucoup*
- 38 L32 *bah micro ou alors c'est un micro et un climat c'est deux mots différents*
- 39 EQ *tu comprends ça comment toi*
- 40 L32 *parce que micro un micro*
- 41 EQ *ah comme celui là*
- 42 L32 *oui*
- 43 EQ *et ça voudrait dire quoi*
- 44 L32 *je sais pas*
- 45 EQ *j'ai trouvé ça dans une pub*
- 46 L32 *parce que ça c'est entre guillemets alors on si on écrit cro à la place de ça ça fait deux mots différents et on dirait que le climat ça a un rapport avec un micro*
- 47 EQ *et comment tu comprends ce qui est entre guillemets là*
- 48 L32 *comment ça*
- 49 EQ *ce qui est à l'intérieur juste ça c'est bien séparé du reste*
- 50 L32 *oui*
- 51 EQ *comment tu le comprends*
- 52 L32 */// c'est un son on dirait que c'est un son mélangé à plusieurs des autres k r o ça fait un son*
- 53 EQ *ça veut rien dire*
- 54 L32 *si un croc un croc là de chair \$ en fait ça a un rapport avec le temps et kro c'est la bière c'est une marque et ils montrent que la bière elle peut rester au soleil sans chauffer et elle peut rester sous la pluie sans refroidir / alors c'est pour ça qu'ils mettent microclimat ça a un rapport avec le temps*
- 55 EQ *oui \$*
- 56 L32 *kiabi c'est une marque d'un magasin où il y a des vêtements tout ça en fait c'est comme la halle aux vêtements*
- 57 EQ *oui*
- 58 L32 *et ils vendent toutes sortes de choses*
- 59 EQ *pourquoi ce magasin s'appelle comme ça ça veut dire quoi ce nom*
- 60 L32 *ki a / on dirait si / j'en ai aucune idée*
- 61 EQ *tu sais pas*
- 62 L32 *non*
- 63 EQ *c'est bien le magasin si tu le vois écrit comme ça qu'est ce que tu penses \$*
- 64 L32 *c'est des habits c'est ki en fait c'est une marque et habits c'est tout habit des robes des pantalons ki ouais et habits oui ki on dirait que c'est une marque un truc comme ça et après ils vendent des habits*
- 65 EQ *oui\$*
- 66 L32 *karfour c'est un magasin où ils vendent des trucs à manger karfour on dirait que c'est un carrefour à l'angle d'une rue enfin quand il y a deux routes qui se rencontrent il y a en fait c'est comme microclimat il y a deux mots différents un car et un four ça montre que c'est des trucs à acheter pleins de machins de choses \$ ah en fait on croirait que c'est un carré un four carré et carrefour un four ça montre que c'est deux trucs à vendre*

- 67 EQ *un peu comme l'autre quoi*
- 68 L32 *oui*
- 69 EQ *la différence te gêne pas*
- 70 L32 *non je vois pas la différence*
- 71 EQ *tu vois pas la différence*
- 72 L32 *si si mais je vois pas pourquoi c'est écrit comme ça*
- 73 EQ *d'accord*
- 74 L32 *c'est le magasin / on voit que c'est le magasin là*
- 75 EQ *mmh*
- 76 L32 *§ jéhan on croirait que c'est quelqu'un qui est très très grand et qui on croirait que c'est un magasin d'habits il y aurait des géants mannequins donc sur les mannequins on met des habits alors on croirait que c'est un magasin d'habits*
- 77 EQ *pourquoi*
- 78 L32 *parce que jéhan il y a que les mannequins qui sont plus grands et on mets des habits*
- 79 EQ *mais qu'est ce qui te fait dire ça dans ce que tu vois*
- 80 L32 *on voit quelqu'un de grand*
- 81 EQ *d'accord donc c'est l'image*
- 82 L32 *oui*
- 83 EQ *la façon dont c'est écrit ça te dérange pas*
- 84 L32 *// non*

**Lecteur 33**

- 1 EQ *je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends*
- 2 L33 *ça a rapport avec des personnes qui sont grands avec un magasin*
- 3 EQ *pourquoi ce magasin il s'appelle comme ça*
- 4 L33 *je sais pas*
- 5 EQ *ça veut dire quoi / quand je vois boulangerie je sais qu'on me vend du pain dedans mais pourquoi celui là il s'appelle géant*
- 6 L33 *ils ont voulu l'appeler comme ça \$ ça c'est un panneau qui indique qu'il y a un magasin géant à fontaine il y a une cafétéria dans un casino il y a un auto service tout droit*
- 7 EQ *comment tu sais que c'est une pub pour la magasin géant*
- 8 L33 *parce que c'est marqué en gros*
- 9 EQ *là c'était marqué en petit tu m'as quand même dit que c'était le magasin qu'est ce qui te permet de reconnaître la pub pour le magasin*
- 10 L33 *que c'est / on sait que c'est un magasin avec un casino cafétéria à coté*
- 11 EQ *tu le connais*
- 12 L33 *non \$ // ça me fait penser à rien*
- 13 EQ *à rien du tout*
- 14 L33 *non*
- 15 EQ *tu comprends rien*
- 16 L33 *ah // lacoste c'est une marque*
- 17 EQ *comment tu vois que c'est une marque*
- 18 L33 *c'est une marque parce que j'ai un t-shirt de cette il y a vert c'est la couleur là c'est où on boit là c'est la même chose c'est le même titre mais c'est au pluriel c'est pas les mêmes objets*
- 19 EQ *qu'est ce qu'on veut te dire là*
- 20 L33 */ c'est une pub*
- 21 EQ *oui on essaye de te vendre des lunettes comment on essaye de te les vendre*
- 22 L33 *on a essayé de faire la même chose que ça*
- 23 EQ *ouais on passe\$*
- 24 L33 *délisse c'est quelque chose qui est bon \$ ça c'est des un pot de yaourt il y a plusieurs fruits c'est délisse*
- 25 EQ *pourquoi ça s'appelle délisse*
- 26 L33 *parce que c'est bon*
- 27 EQ *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit délisse*
- 28 L33 *que c'est bien écrit*
- 29 EQ *ça veut dire quoi bien*
- 30 L33 *qu'il y a pas de faute*
- 31 EQ *mmh*
- 32 L33 *\$ / mi c'est la pain de mie*
- 33 EQ *le quoi*
- 34 L33 *le pain de mie*
- 35 EQ *ah le pain*
- 36 L33 *c'est la mie dimat c'est le temps // et ça c'est les sons*

- 37 EQ *pourquoi tu me dis ça*
- 38 L33 *c'est entre parenthèses*
- 39 EQ *où est ce que t'as vu ça que les sons étaient entre parenthèses*
- 40 L33 *quoi non pas les sons les /*
- 41 EQ *c'est le prof de français en orthographe*
- 42 L33 *oui*
- 43 EQ *qui met les sons entre crochets*
- 44 L33 *comment ça se prononce quoi*
- 45 EQ *oui c'est ça oui et alors comment tu comprends tout ça*
- 46 L33 *je sais pas \$ on voit que c'est un panneau pour la bière / on voit qu'il y a des nuages avec de la pluie et un soleil*
- 47 EQ *essaye de m'expliquer ce qui était écrit là est ce que tu comprends maintenant grâce au panneau*
- 48 L33 *oui*
- 49 EQ *vas y*
- 50 L33 *microclimat c'est le temps et puis / là je comprends que c'est des fois chaud des fois froid /*
- 51 EQ *grâce à quoi tu comprends ça*
- 52 L33 *au dessin là c'est tout*
- 53 EQ *c'est tout \$*
- 54 L33 *kiabi c'est un magasin*
- 55 EQ *tu connais*
- 56 L33 *oui c'est à coté de leclerc*
- 57 EQ *on y vend quoi*
- 58 L33 *des vêtements*
- 59 EQ *alors il veut dire quoi le nom de ce magasin*
- 60 L33 *je sais pas*
- 61 EQ *pourquoi on l'a appelé comme ça ce magasin*
- 62 L33 *je sais pas*
- 63 EQ *\$ et si tu le voyais écrit comme ça tu comprendrais quoi*
- 64 L33 *c'est des gens qui s'habillent ça veut dire qui c'est habillé c'est ki qui s'est habillé*
- 65 EQ *le s'est il veut dire quoi*
- 66 L33 *ki s'est habillé*
- 67 EQ *il veut dire quoi ce c'est s'est un verbe mais c'est quel verbe*
- 68 L33 *être*
- 69 EQ *être ça aurait pu être savoir*
- 70 L33 *\$ karfour je vois qu'il y a une faute*
- 71 EQ *ah*
- 72 L33 *le logo de carrefour il est pas pareil*
- 73 EQ *ah bon à quoi tu as reconnu que c'était carrefour*
- 74 L33 *parce que j'ai lu*
- 75 EQ *et ça te gêne de voir écrit comme ça*
- 76 L33 *oui un peu*
- 77 EQ *si je voulais ouvrir une grande surface pour faire concurrence à carrefour*

- 78 L33 *non là je vois qu'il y a une faute mais si il y a un magasin comme ça*
- 79 EQ *t'irais pas*
- 80 L33 *non*
- 81 EQ *pourquoi*
- 82 L33 *non j'irais pas bah si mais ça me gênerais pas là ça me gêne parce que c'est pas un vrai magasin*
- 83 EQ *comment que tu vois que c'est pas un vrai magasin*
- 84 L33 *parce que ça existe pas*
- 85 EQ *§ le voilà le vrai comment tu comprends son nom*
- 86 L33 *//*
- 87 EQ *tu comprends pas*
- 88 L33 *non § jéhan c'est ce qu'on a vu tout à l'heure*
- 89 EQ *c'est pas ce qu'on a vu*
- 90 L33 *mais c'est pas écrit de la même façon*
- 91 EQ *d'accord comment tu le comprends celui là*
- 92 L33 *c'est des vêtements c'est une personne avec plein de vêtements //*
- 93 EQ *et la façon dont c'est écrit*
- 94 L33 *je crois que c'est en italique*
- 95 EQ *et l'orthographe*
- 96 L33 *// je sais pas*

## Lecteur 34

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et comment tu fais pour le comprendre
- 2 L34 d'accord bah géant c'est quelqu'un qui est immense et grand qui est pas petit un géant c'est pas aussi dans la taille il peut être géant en force en intelligence des trucs comme ça
- 3 Eq comment tu fais pour savoir ça
- 4 L34 parce que je sais que j'ai appris un mot et que géant ça veut dire grand \$ là géant c'est une marque d'une chaîne de magasin
- 5 Eq tu connais
- 6 L34 oui j'y suis allé
- 7 Eq et comment tu reconnais que c'est la marque là
- 8 L34 parce qu'il y a le petit dessin et en plus c'est sur une affiche de pub et ils font de la pub pour le magasin et puis le casino la cafétéria des fois avec mes grands parents je vais manger
- 9 Eq t'es un habitué alors
- 10 L34 \$ véritable vert lacoste véritable ça veut dire vrai vert c'est la couleur et lacoste c'est une marque et c'est le nom d'un joueur de tennis qui a donné le nom à des maillots et là véritables verres lacoste verres c'est dans le sens des du verre où on boit là c'est accordé là c'est pas accordé
- 11 Eq c'est une pub pour lacoste
- 12 L34 \$ lacoste c'est le petit crocodile qui est le logo qu'on voit sur les t-shirts ou sur les chemises et là véritables verres lacoste c'est les lunettes de marque lacoste mais c'est pareil le petit crocodile
- 13 Eq et pourquoi on te répète deux fois la même chose
- 14 L34 bah on répète pas c'est deux marques différentes eux ça c'est une société qui fait des t-shirts et ça c'est une société qui fait des lunettes
- 15 Eq d'accord
- 16 L34 \$ délisse bon agréable à manger délicieux \$ ça c'est une pub pour des yaourts aux fruits ils disent combien il y a de pots et délisse ça veut dire qu'ils sont délicieux ils disent pêche cerise abricot ananas ils disent à quoi ils sont
- 17 Eq mais pourquoi on appelle ces yaourts délisse
- 18 L34 parce qu'ils sont bons
- 19 Eq qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit délisse
- 20 L34 c'est écrit d'une façon que ça attire l'œil donc les gens ils doivent regarder
- 21 Eq qu'est ce qui attire l'œil
- 22 L34 le mot délisse et le bleu qui est autour
- 23 Eq mais dans le mot qu'est ce qui attire l'œil
- 24 L34 comme c'est souligné et puis c'est écrit d'une façon
- 25 Eq la forme des lettres
- 26 L34 oui mais c'est surtout que on a pas l'habitude d'écrire comme ça là c'est écrit en italique et là c'est écrit
- 27 Eq comme une signature
- 28 L34 oui \$ mi[kro]climat alors mi moitié kro c'est entre c'est des signes phonétiques et puis ça peut être les crocs d'un chien et climat c'est le temps qu'il fait dehors et ça me fait penser à ce qu'on fait en géographie à ce qu'on fait en ce moment
- 29 Eq et tout en ensemble ça veut dire quoi
- 30 L34 microclimat c'est le climat qui est dans certaines régions

- 31 *Eq* *et pourquoi ce kro il est entre crochet là*
- 32 *L34* *ben parce qu'on veut dire si ça se trouve ils savent pas comment ça s'écrit alors ils l'ont mis cro en phonétique \$ ah c'est une pub sur un panneau microclimat c'est une pub pour de la bière et comme microclimat ça veut dire le temps aussi ils ont mis des nuages et le soleil une canette de bière parce que c'est une pub pour de la bière*
- 33 *Eq* *ouais est ce que l'affiche elle t'explique l'écriture de ce mot là*
- 34 *L34* *oui en sorte oui c'est parce que ils l'écrivent comme ils ont envie tant que c'est un nom propre c'est pour une pub on peut l'écrire comme on a envie c'est nous qui décidons notre marque*
- 35 *Eq* *d'accord*
- 36 *L34* *kiabi c'est un magasin qui est à comboire on y vend des vêtements on y va souvent avec ma maman*
- 37 *Eq* *il veut dire quoi le nom de ce magasin*
- 38 *L34* *je pense que le grand directeur de ce magasin il s'appelle monsieur kiabi ou un truc comme ça*
- 39 *Eq* *donc c'est un nom propre*
- 40 *L34* *oui*
- 41 *Eq* *c'est comme kro on l'écrit comme on veut*
- 42 *L34* *oui*
- 43 *Eq* *je suis un filou parce que je l'écris pas comme lui*
- 44 *L34* *ki habits c'est un ki qui fait des habits c'est un magasin qui habille qui fait des habits [doute sur la transcription de habits/habille] qui vend des habits*
- 45 *Eq* *quand tu me dis c'est un magasin qui habille tu écrirais comment le qui toi*
- 46 *L34* *q u i*
- 47 *Eq* *oui mais moi je l'ai pas écrit comme ça*
- 48 *L34* *parce que t'as repris ça là de ki de kiabi*
- 49 *Eq* *et alors ça fait quoi de voir ça*
- 50 *L34* *ça fait bizarre parce que on a pas l'habitude et t'as rajouté trois lettres pour que ça fasse qui habite \$ karfour c'est une grande surface sauf que c'est un C et on y vend de tout pratiquement c'est à échirolles*
- 51 *Eq* *c'est celui là dont tu me parles*
- 52 *L34* *ah oui là c'est le signe logo de karfour mais il est pas tout à fait comme ça normalement il y a la pointe*
- 53 *Eq* *oui c'est celui qui est là mais celui là il veut dire quoi*
- 54 *L34* *il veut dire carrefour par là bas*
- 55 *Eq* *une flèche de direction et celui là aussi*
- 56 *L34* *non celui là c'est un logo mais c'est pour rien parce qu'ils ont choisi ça pour faire leur marque*
- 57 *Eq* *mais quelle différence tu fais entre ça et ça au niveau du sens ça veut dire la même chose*
- 58 *L34* *bah oui*
- 59 *Eq* *tu fais pas de différence*
- 60 *L34* *\$ jéhan c'est avec un monsieur qui est assez grand là il y a leur logo jéhan il est assez grand et puis là*
- 61 *Eq* *comment tu comprends l'écriture de ce mot*
- 62 *L34* *jéhan je vois ça comme un nom propre que ça a pas une vraie signification*

## Lecteur 35

- 1 Eq Je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et comment tu le comprends
- 2 L35 Géant c'est un homme qui est né déjà grand très grand plus grand que la norme c'est normal qu'on le nomme comme ça
- 3 Eq et quand tu le vois écrit comme ça
- 4 L35 c'est une réclame pour dire qu'il y a un magasin qui s'appelle géant peut être que le magasin est grand / donc euh / § c'est quoi
- 5 Eq c'est un extrait de publicité
- 6 L35 c'est quoi lacoste ça veut dire quoi je sais pas
- 7 Eq tu connais pas
- 8 L35 non § ah ouais en fait c'est comme un logo ça c'est un truc de lunettes vert lacoste je sais pas
- 9 Eq pas d'idée
- 10 L35 non § délisse c'est quelque chose de beau qu'on prend du plaisir à manger
- 11 Eq ouais §
- 12 L35 eh ben
- 13 Eq ce qui m'intéresse là c'est pourquoi ils ont appelé leur yaourt délisse
- 14 L35 parce qu'ils trouvent leurs yaourts bons donc euh ils veulent peut être l'appeler comme ça
- 15 Eq la façon dont délisse est écrit ça te gêne pas
- 16 L35 elle est écrit sous forme de marque comme euh
- 17 Eq c'est à dire
- 18 L35 comme si je disais reebok
- 19 Eq ouais tu me dis c'est écrit sous forme de marque c'est quoi la forme d'une marque quand c'est écrit
- 20 L35 ben par exemple on va pas s'adresser à yaourts aux fruits qu'on veut dire que c'était pas très bon qu'on veut se faire rembourser on va pas dire je vais m'adresser à yaourts aux fruits je vais m'adresser à délisse un truc comme ça
- 21 Eq oui mais comment tu vois que c'est écrit comme une marque là
- 22 L35 parce que c'est en dessous du titre le vrai titre c'est yaourts aux fruits de délisse par exemple de danone § et ben je sais mais j'arrive pas à vous le dire
- 23 Eq tu sais quoi
- 24 L35 bah ça parle de climat et c'est dans et donc euh le kro écrit comme ça je peux faut vous dire quoi là
- 25 Eq qu'est ce que tu comprends
- 26 L35 qu'on a écrit un mot et que trois lettres une syllabe plutôt a été écrit en phonétique
- 27 Eq vous êtes tous dans la même classe
- 28 L35 ouais
- 29 Eq vous m'avez tous dit ça c'est pour ça que je te demande et pourquoi l'individu qui a écrit ça comme ça il s'est amusé à écrire une syllabe en phonétique qu'est ce que ça peut vouloir dire je l'ai pas trouvé dans un exercice de grammaire tu sais ni d'orthographe
- 30 L35 ben
- 31 Eq je l'ai trouvé sur une publicité
- 32 L35 comme ça



- 33 *Eq* *oui*
- 34 *L35* *une publicité je sais pas il veut peut être revendre des choses sur le climat mais avec euh bien écrit donc on parle c'est bien décrit et tout donc on parle de phonétique de français alors ça voudrait dire qu'il expose ses documents sur le climat le microclimat avec euh un résumé bien explicite je sais pas comment dire*
- 35 *Eq* *oui mais pourquoi il s'est amusé à écrire comme ça*
- 36 *L35* *bah justement pour dire que c'est bien écrit et il décrit bien ce qu'on demande*
- 37 *Eq* *ah oui je comprends ce que tu veux dire tu penses que ça de la part de celui qui a écrit c'est pour montrer qu'il sait décrire les choses*
- 38 *L35* *ouais quelque chose comme ça \$ ben je sais pas c'est le nom de la bière kro ah c'est pour se remonter alors*
- 39 *Eq* *oui est ce que l'affiche te permet d'expliquer l'écriture*
- 40 *L35* *oui je pense mi[kro]climat donc euh il a écrit quand il a pu placer kro donc le nom de la boisson pour bien le faire ressortir et ressortir dans cet ordre là sinon ça serait c r o donc ça veut dire pour se remettre en forme pour que ça fasse beau chez nous quoi*

**Lecteur 36**

- 1 EQ *je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends*
- 2 L36 *géant je dois faire quoi exactement*
- 3 EQ *ça veut dire quoi*
- 4 L36 *c'est une grande personne la plus grande qu'il y a au monde on l'a toujours appris depuis qu'on est petit*
- 5 EQ *c'est tout*
- 6 L36 *oui*
- 7 EQ *si tu le vois écrit comme ça*
- 8 L36 *ben c'est un magasin je sais pas ça fait comme le plus grand magasin comme un grand magasin*
- 9 EQ *et comment tu sais que c'est le magasin*
- 10 L36 *parce que j'ai toujours été habitué à ce que ce soit un magasin*
- 11 EQ *là on te dit pas que c'est un magasin pourtant c'est le même mot alors comment là tu reconnais le magasin*
- 12 L36 *parce que c'est une affiche et je sais pas il y a marqué casino cafétéria tout droit il y a un station essence donc ça peut pas être un géant je sais pas*
- 13 EQ *bien on change*
- 14 L36 *véritable vert lacoste le vert lacoste écrit comme ça ça me fait penser au crocodile oui e premier et le deuxième ça me fait penser au verres de lunettes*
- 15 EQ *t'as tout bon hein*
- 16 L36 *délisse ça me fait penser quand on mange un gâteau c'est bon donc on dit c'est délicieux voilà*
- 17 EQ *il y a rien qui te choque là*
- 18 L36 *non rien de spécial il y a peut être une faute d'orthographe*
- 19 EQ *peut être tu la verrais où*
- 20 L36 *avec les deux s*
- 21 EQ *oui*
- 22 L36 *je suis pas forte en français donc je*
- 23 EQ *ça été fait exprès c'est une marque S*
- 24 L36 *ah mais les yaourts*
- 25 EQ *alors comment tu comprends délisse sur cet emballage*
- 26 L36 *déjà c'est une marque mais euh apparemment c'est pour montrer des yaourts qui sont bons*
- 27 EQ *pourquoi écrit avec*
- 28 L36 *c'est pour différencier d'un autre mot je sais pas du tout*
- 29 EQ *oui mais pourquoi le fabricant de yaourt il a écrit son nom comme ça il doit bien avoir une raison*
- 30 L36 *sur c'était peut être son nom de famille*
- 31 EQ *oui c'est une possibilité*
- 32 L36 *peut être parce qu'il avait envie de l'écrire comme ça aussi*
- 33 EQ *ça c'est sur il avait pas envie de l'écrire comme ça mais qu'est ce qui le pousse à écrire comme ça et pas comme dans le dictionnaire*
- 34 L36 *je sais pas du tout S qu'est ce que c'est que ça je sais pas franchement non ça me dit rien*
- 35 EQ *tu comprends rien t'es dans le brouillard*
- 36 L36 *ouais*

- 37 EQ *tu pourrais pas mettre les antibrouillards pour essayer de*
- 38 L36 *ça me fait penser quand je sais pas quand on est par exemple dans le climat méditerranéen il y a entre par exemple deux climats et on est au milieu des deux climats il y a le climat méditerranéen et le climat océanique et par exemple on est en plein milieu*
- 39 EQ *comment tu le lis ça*
- 40 L36 *comme le climat*
- 41 EQ *oui mais l'ensemble*
- 42 L36 *mi climat*
- 43 EQ *ce qu'il y a entre crochet tu le lis pas*
- 44 L36 *bah non c'est comme on doit prononcer je sais pas je sais pas du tout \$ ah oui je connais*
- 45 EQ *tu peux expliquer ce qui est écrit en haut par rapport à l'affiche*
- 46 L36 *micro climat ça correspond à la bière kronenbourg*
- 47 EQ *pourquoi pour vendre de la bière ils écrivent microclimat comme ça*
- 48 L36 *c'est parce que quand la bière en général on la boit quand il fait chaud et pas quand il fait froid enfin je sais pas vu qu'il y a des nuages à coté c'est le climat entre la pluie et le soleil je sais pas \$ kiabi et ben ça me fait penser au magasin*
- 49 EQ *oui et ça veut dire quoi ce nom*
- 50 L36 *ça fait par exemple où on s'habille kiabi ça fait la personne qui nous habille*
- 51 EQ *qu'est ce tu penses de l'écriture*
- 52 L36 *ben ils l'ont écrit différemment parce que normalement on doit pas l'écrire comme ça si on mettait kiabi*
- 53 EQ *pourquoi ils l'ont écrit comme ça*
- 54 L36 *pour faire un style*
- 55 EQ *oui sans doute si tu le vois écrit comme ça tu comprends quoi*
- 56 L36 *je sais pas c'est peut être une autre marque de magasin je sais pas moi je l'aurais pas écrit comme ça si j'avais mis kiabi mais*
- 57 EQ *est ce que tu fais une différence entre ça et ça et quelle différence tu fais*
- 58 L36 *là déjà habits il est écrit en entier tandis que là il est pas écrit en entier et ki et habits c'est séparé ici et pas là puis voilà*
- 59 EQ *est ce que ça change quelque chose au sens*
- 60 L36 *un peu oui parce que on prête pas trop attention comment ça s'écrit ou pas tant que c'est un magasin on prête pas attention*
- 61 EQ *et là tu prêtes plus attention*
- 62 L36 *non moi je prête jamais attention \$ karfour ça s'écrit pas comme ça le magasin même les carrefours où on tourne ça s'écrit pas comme ça*
- 63 EQ *et qu'est ce que tu comprends là*
- 64 L36 *rien de spécial \$ carrefour c'est le magasin mais les carrefours là où on tourne ça s'écrit pas pareil*
- 65 EQ *tu écrirais comment toi le carrefour où on tourne*
- 66 L36 *je sais plus exactement mais je sais que ça s'écrit pas pareil \$ jéhan ça se dit quoi*
- 67 EQ *oui jéhan*
- 68 L36 *je connais pas je sais pas*
- 69 EQ *imagine le*
- 70 L36 *apparemment avec le bonhomme ça a l'air d'être un truc de crédit agricole ou une banque quoi*
- 71 EQ *le crédit agricole il a des bonhommes comme ça*

- 72 L36 *non je sais pas mais apparemment avec ça*  
73 EQ *avec la mallette oui avec le dessin là*  
74 L36 *comme une banque ou un bureau*  
75 EQ *tu peux expliquer sur le dessin je comprends pas*  
76 L36 *moi non plus alors je peux pas vous expliquer*

## Lecteur 37

- 1 EQ *je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends*
- 2 L37 *ben géant*
- 3 EQ *ça veut dire quoi*
- 4 L37 *ça veut dire que il est vachement grand*
- 5 EQ *oui c'est tout*
- 6 L37 *ou ça veut dire que c'est vachement bien*
- 7 EQ *c'est tout*
- 8 L37 *ouais*
- 9 EQ *et quand tu le vois écrit comme ça*
- 10 L37 *ça c'est un casino un supermarché c'est je sais pas moi ça veut dire que le supermarché il est bien ils ont donné ce nom pour ça quoi*
- 11 EQ *voilà et comment tu sais que c'est un supermarché*
- 12 L37 *parce que je le connais*
- 13 EQ *ah et quand tu vois ça*
- 14 L37 *c'est écrit casino cafétéria*
- 15 EQ *oui*
- 16 L37 *ça se voit \$ véritable vert lacoste ça veut dire que c'est un véritable lacoste c'est une marque de vêtement ça veut dire que c'est une vraie couleur lacoste et les verres lacoste les autres ça veut dire les verres pour boire ça veut dire ils sont véritables*
- 17 EQ *et quel rapport entre les deux c'est une publicité lacoste ils étaient tous les deux sur la même pub*
- 18 L37 *vert et verres ça se prononce pareil je sais pas*
- 19 EQ *un jeu de mot non*
- 20 L37 *ouais la pub c'est plutôt pour ça parce que lacoste c'est pas des verres pour boire*
- 21 EQ *tiens la voilà*
- 22 L37 *ah ouais des verres de lunettes et je fais quoi là je lis aussi*
- 23 EQ *si tu veux si tu arrives à m'expliquer la pub qu'est ce qu'on veut te faire comprendre là*
- 24 L37 *que c'est pour les lunettes véritable vert lacoste c'est le crocodile le logo de lacoste et en fait c'est un jeu de mot quoi et après ils expliquent la lunette lacoste*
- 25 EQ *d'accord*
- 26 L37 *\$ délisse c'est à dire que c'est bon c'est très bon et puis ouais c'est très bon c'est juste ça*
- 27 EQ *juste ça*
- 28 L37 *ouais \$ il y a la marque aussi ça c'est les yaourts la marque c'est délisse et il y a juste ça*
- 29 EQ *comment tu comprends le nom de cette marque*
- 30 L37 *ça veut dire que c'est vachement bon que ils ont voulu dire que il faut les acheter parce que c'est bon délisse ça veut dire que quand on mange ça fait du plaisir quoi*
- 31 EQ *ça veut pas dire autre chose*
- 32 L37 *je pense pas non*
- 33 EQ *il y a rien qui te choque dans la façon dont délisse est écrit*
- 34 L37 *si il y a deux s et normalement il y a un c*
- 35 EQ *oui et pourquoi le marchand de yaourt il se permet d'écrire comme ça*
- 36 L37 *en fait il voulait pas prendre le mot vrai mais il voulait que ça fasse la même prononciation c'est pas ça*

- 37 EQ *je sais pas je suis pas marchand de yaourt*
- 38 L37 *bah voilà § mi[kro]climat et ça veut dire quoi ça*
- 39 EQ *justement je me pose des questions*
- 40 L37 *je vois pas pourquoi ils l'ont accroché kro // mi c'est la note de musique climat c'est le temps qu'il fait enfin la chaleur qu'il fait et kro ça doit être un préfixe ou un suffixe je sais pas*
- 41 EQ *qui voudrait dire quoi*
- 42 L37 *je sais pas mi[kro]climat le k ça peut être un c un petit climat*
- 43 EQ *oui*
- 44 L37 *un minuscule climat juste ça*
- 45 EQ *et ça a été fait le jeu de mot est sur microclimat ce que je voudrais que tu essayes de m'expliquer c'est pourquoi*
- 46 L37 *parce que c'est un k normalement c'est un c*
- 47 EQ *oui et alors*
- 48 L37 *et ça veut dire en fait ça veut dire autre chose sans les crochets ça ils l'ont pris d'un mot et ils l'ont mis sur ce mot et voilà*
- 49 EQ *une sorte de greffe § est ce que tu peux m'expliquer comme ça*
- 50 L37 *ça m'a fait penser à la bière aussi kro ben parce que kro c'est kronenbourg c'est la bière et que la bière c'est le soleil et climat c'est la pluie il y a la bière avec le soleil et la pluie autour ça veut dire que la bière elle met du soleil quand tu la bois*
- 51 EQ *la bière elle crée un microclimat*
- 52 L37 *ah oui § qui habille[kiabi] c'est une marque de vêtements c'est un magasin pourquoi c'est écrit comme ça j'en sais rien*
- 53 EQ *ça veut dire quoi déjà*
- 54 L37 *kiabi ki a bi je sais pas franchement je sais pas*
- 55 EQ *pourquoi c'est écrit comme ça*
- 56 L37 *autrement c'est qui q u i et abi habille non*
- 57 EQ *pourquoi pas*
- 58 L37 *pourquoi c'est écrit comme ça je sais pas parce que c'est eux qui ont choisi*
- 59 EQ *oui tout à fait mais dans quel but*
- 60 L37 *je vois pas du tout /// qui s'habille je sais pas*
- 61 EQ *et si tu le vois écrit comme ça*
- 62 L37 *ki habits ki habits c'est comment ils s'habillent moi j'aurai pensé à kid les petits enfants les kid kid habits mais c'est comment ils s'habillent*
- 63 EQ *mais comment tu comprends le*
- 64 L37 *habits ça veut dire habits vêtements et ki c'est peut être kiwi je sais pas*
- 65 EQ *c'est sans doute ça oui*
- 66 L37 *karfour normalement ça ne s'écrit pas comme ça*
- 67 EQ *mais là c'est écrit comme ça*
- 68 L37 *carrefour de voiture c'est en fait pour le magasin ou pas sinon j'aurai pensé pour le magasin ce serait un carrefour où tout le monde arrive le magasin en fait ce serait pas un carrefour pour les voitures mais pour les gens*
- 69 EQ *tu me parles du carrefour d'echirolles grand place*
- 70 L37 *oui*
- 71 EQ *écris comme ça tu comprends quoi*

- 72 L37 *c'est un kar pour le four*
- 73 EQ *c'est à dire*
- 74 L37 *c'est ça peut être plusieurs significations ça peut être le car pour le moyen de transport ou un car le quart d'un gâteau ou je sais pas karfour ça me fait penser aussi au kart voiture je sais pas et ça aussi*
- 75 EQ *et ça te fait penser à quoi*
- 76 L37 *ça me fait penser aux couleurs de carrefour parce que c'est bleu et rouge et aussi ça fait bleu blanc rouge c'est le drapeau de la France autrement je sais pas*
- 77 EQ *c'était une pure invention \$*
- 78 L37 *ça c'est le magasin carrefour des voitures et carrefour des gens dans le magasin*
- 79 EQ *très bien*
- 80 L37 *c'est ça*
- 81 EQ *oui comment tu comprends le dessin là*
- 82 L37 *le dessin ça ça fait une flèche je sais pas oui peut être une flèche*
- 83 EQ *c'est tout ça fait aussi un c là \$*
- 84 L37 *jéhanne c'est un magasin ça ça fait penser à géant et jéhan ça fait j apostrophe a i j'ai un âne*
- 85 EQ *et alors*
- 86 L37 *je sais pas ce que c'est ce bonhomme ça fait pour une entreprise la mallette c'est un travailleur et ces couleurs je sais pas c'est un c*
- 87 EQ *oui*
- 88 L37 *ou un d à l'envers c'est tout*
- 89 EQ *ça vendrait quoi*
- 90 L37 *ça vendrait quoi des vêtements des trucs pour aller travailler*
- 91 EQ *des costumes*
- 92 L37 *oui voilà ou des mallettes*
- 93 EQ *pour quoi ça s'appellerait j'ai un âne*
- 94 L37 *j'ai un âne je sais pas ça vend des ânes peut être*

**Lecteur 38**

- 1 EQ *je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends*
- 2 L38 *géant et alors*
- 3 EQ *ça veut dire quoi*
- 4 L38 *grand très grand il y a plusieurs significations*
- 5 EQ *vas y*
- 6 L38 *géant il y a le casino l'alimentation géant vert*
- 7 EQ *oui*
- 8 L38 *je sais pas sinon c'est quelqu'un d'immense je vois pas d'autre*
- 9 EQ *j'en ai trouvé une comment tu comprends celle là*
- 10 L38 *c'est le casino on reconnaît avec le petit bonhomme là*
- 11 EQ *qui veut dire quoi*
- 12 L38 *c'est quelque chose de géant je sais pas on reconnaît avec la couleur*
- 13 EQ *oui*
- 14 L38 *souvent c'est les petits bonhommes qu'on reconnaît quoi*
- 15 EQ *on passe à la suivante*
- 16 L38 *lacoste c'est les lunettes c'est ça*
- 17 EQ *oui*
- 18 L38 *et aussi le le crocodile*
- 19 EQ *qu'est ce qu'on veut te vendre c'est une publicité*
- 20 L38 *des pulls des habits ou des lunettes*
- 21 EQ *et comment on essaye de te convaincre*
- 22 L38 *en disant que c'est des véritables*
- 23 EQ *tiens avec les petits dessins*
- 24 L38 *parce qu'on connaît lacoste donc on va acheter les lunettes lacoste*
- 25 EQ *c'est tout*
- 26 L38 *oui délisse c'est pas des yaourts*
- 27 EQ *si tout à fait mais comment as tu fait pour savoir que c'est des yaourts*
- 28 L38 *je sais pas c'est déjà de l'alimentation délisse en général c'est ce qu'on mange*
- 29 EQ *et tout de suite tu m'as dit yaourt*
- 30 L38 *oui*
- 31 EQ *tu m'as pas dit bonbon tu m'as dit yaourt*
- 32 L38 *j'ai du déjà en manger je sais pas*
- 33 EQ *comment tac comme ça c'est venu yaourt qu'est ce qui te permet de dire c'est des yaourts parce que ce sont des yaourts tu es le premier qui me fait ça délisse yaourt*
- 34 L38 *bah danone non*
- 35 EQ *non ce sont des yaourts délisse tout à fait en vente au casino du coin la bas*
- 36 L38 *parce que j'avais vu le truc et que ça m'est resté dans la tête*
- 37 EQ *quel truc*
- 38 L38 *délisse j'ai peut être aimé ça donc j'ai gardé je me rappelle plus qu'est ce que c'est comme yaourt*
- 39 EQ *c'est ceux là que tu manges*
- 40 L38 *oui*



- 41 EQ *tu peux m'expliquer ce que ça veut dire délisser au milieu de tout ça*
- 42 L38 *ça veut dire que c'est très bon que ça a bon goût*
- 43 EQ *oui seulement délice de délicieux ça s'écrit avec un c pas avec deux s*
- 44 L38 *ah bon*
- 45 EQ *tu savais pas*
- 46 L38 *non*
- 47 EQ *maintenant que tu sais comment tu comprends délisser*
- 48 L38 *peut être parce que c'est lisse*
- 49 EQ *et alors ça veut dire quoi*
- 50 L38 *dé lisse des yaourts c'est onctueux je sais pas*
- 51 EQ *oui il y a un enfant qui m'a dit ça c'est des desserts parce que il y a deux s allez la suivante §*
- 52 L38 *c'est de la bière ça*
- 53 EQ *ah bon*
- 54 L38 *j'ai vu la pub sur un magazine ils prennent le kro de kronenbourg et ils font des jeux de mots avec*
- 55 EQ *oui ils ont fait akrobate et alors celui là il veut dire quoi*
- 56 L38 *que c'est le un tout petit climat*
- 57 EQ *quel rapport avec la bière*
- 58 L38 *que c'est frais que la bière est fraîche*
- 59 EQ *et les crochets ils veulent dire quoi*
- 60 L38 *ils mettent en relief le kro qu'on voit le kro de kronenbourg*
- 61 EQ *vas y continue on met en relief kronenbourg c'est frais*
- 62 L38 *// micro peut être pour la petite bouteille je sais pas climat pour se rafraichir // le kro il veut dire que ça rend la vie plus ensoleillé*
- 63 EQ *tout à fait ça met un peu de soleil dans la vie*
- 64 L38 *§ les vêtements*
- 65 EQ *ah bon*
- 66 L38 *oui un magasin de vêtement*
- 67 EQ *tu le connais*
- 68 L38 *oui*
- 69 EQ *si tu le connais est ce que tu peux m'expliquer ce que veut dire son nom*
- 70 L38 *habits de s'habiller ki peut être de kid*
- 71 EQ *j'ai pas compris*
- 72 L38 *je faisais la relation avec kid mais ça n'a peut être pas de rapport*
- 73 EQ *donc habits pour enfants*
- 74 L38 *ouais*
- 75 EQ *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 76 L38 *c'est français ki habits non*
- 77 EQ *je sais pas la marque*
- 78 L38 *oui*
- 79 EQ *je sais pas du tout*
- 80 L38 *ça fait peut être plus américain*

- 81 EQ *c'est peut être ça qu'ils veulent faire si je te le propose écrit comme ça qu'est ce que tu comprends*
- 82 L38 *ki pour dire que c'est pour tout le monde qui s'habille je sais pas // ki je vois pas d'autre*
- 83 EQ *rien d'autre*
- 84 L38 *non § karfour déjà ça s'écrit pas comme ça*
- 85 EQ *ça s'écrit comme ça la preuve*
- 86 L38 *c'est autre chose alors*
- 87 EQ *ah*
- 88 L38 *normalement c'est avec un c*
- 89 EQ *explique moi c'est autre chose*
- 90 L38 *ça doit être un autre magasin ou*
- 91 EQ *qui vendrait quoi*
- 92 L38 *des voitures*
- 93 EQ *tiens pourquoi tu me dis ça*
- 94 L38 *je sais pas karfour c'est un le carrefour je sais pas*
- 95 EQ *l'endroit où les voitures se rencontrent*
- 96 L38 *voilà où il y a kar je sais pas il représente k quand c'est le c il représente le c four je sais pas /*
- 97 EQ *peut être qu'écrit comme ça tu préfères*
- 98 L38 *§ bah*
- 99 EQ *il veut dire quoi celui là*

**Lecteur 39**

- 1 EQ *je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends*  
 2 L39 *magasin déjà /*  
 3 EQ *et quoi d'autre*  
 4 L39 *grand c'est tout*  
 5 EQ *tu m'as dit magasin en premier pourquoi*  
 6 L39 *je vais souvent faire mes courses là bas*  
 7 EQ *donc c'est une habitude d'y aller c'est celui là*  
 8 L39 *oui*  
 9 EQ *et à quoi tu reconnais là que c'est un magasin*  
 10 L39 *le signe là casino*  
 11 EQ *c'est tout on passe à la suivante*  
 12 L39 *oui*  
 13 EQ *on passe à la suivante*  
 14 L39 *lacoste c'est le crocodile / le verre dans lequel on boit*  
 15 EQ *ça vient d'une publicité est ce que tu peux comprendre ce qu'on fait vendre avec ce slogan*  
 16 L39 *// \$ ah ouais*  
 17 EQ *qu'essaye-t-on de te vendre*  
 18 L39 *ben là on vend des lunettes puis c'est lacoste qui a dû les fabriquer*  
 19 EQ *comment on essaye de te convaincre*  
 20 L39 *lacoste c'est quand même une bonne marque / \$ je vois pas*  
 21 EQ *ça n'évoque rien*  
 22 L39 *non \$ /*  
 23 EQ *peux tu m'expliquer ce que ça veut dire le délisse là*  
 24 L39 *ça veut dire que c'est bon //*  
 25 EQ *quoi d'autre*  
 26 L39 *c'est tout \$ // // il y a kro kro c'est kronenbourg la bière c'est tout*  
 27 EQ *ce qu'il y a autour*  
 28 L39 *climat c'est température / faut quelle soit froide*  
 29 EQ *oui le mi devant il sert à quoi*  
 30 L39 *// je sais pas*  
 31 EQ *pas d'idée avec l'affiche ça ira mieux \$*  
 32 L39 *ah oui tous les climats //*  
 33 EQ *est ce que tu arrives à m'expliquer la pub là pour la bière*  
 34 L39 *c'est pour toutes les températures qu'il fasse beau ou qu'il pleuve*  
 35 EQ *on peut boire de la bière\$*  
 36 L39 *magasin de vêtements*  
 37 EQ *oui est ce que tu peux m'expliquer ce que veux dire le nom de ce magasin*  
 38 L39 *ki celui qui habille //*  
 39 EQ *et si tu le vois écrit comme ça tu comprends comment*  
 40 L39 */// \$ karfour ça c'est le magasin*

- 41 EQ *oui*
- 42 L39 *avec les couleurs*
- 43 EQ *et pas avec les lettres*
- 44 L39 *si quand même on reconnaît la fin karfour*
- 45 EQ *le début on reconnaît pas*
- 46 L39 *si*
- 47 EQ *ça veut dire quoi ce nom de magasin // est ce que écrit comme ça ça t'inspire plus*
- 48 L39 *// carrefour on pourrait dire que c'est un endroit où toutes les routes se rejoignent*
- 49 EQ *dans le cas du magasin ça voudrait dire quoi*
- 50 L39 *qu'il peut être grand*
- 51 EQ *est ce que tu comprends le dessin là*
- 52 L39 *c'est une direction avec la flèche*
- 53 EQ *qui montre le magasin*
- 54 L39 *peut être*
- 55 EQ *un dernier*
- 56 L39 *// je connais pas du tout*
- 57 EQ *essaye de me dire ce que tu comprends*
- 58 L39 *quelqu'un bien habillé // //*
- 59 EQ *et le nom*
- 60 L39 *jéhan les jeans // // je sais pas du tout*

**Lecteur 40**

- 1 Eq je te demande de m'expliquer ce que tu comprends
- 2 L40 un grand monsieur
- 3 Eq oui et quoi d'autre
- 4 L40 un personnage irréel
- 5 Eq et quoi encore // c'est tout \$ écrit comme ça qu'est ce que tu comprends
- 6 L40 un magasin
- 7 Eq qu'est ce qui te permet de dire que c'est un magasin
- 8 L40 // il y a des stations d'essence il y a une cafétéria c'est à Fontaine et il y a un panneau qui indique où c'est tout droit
- 9 Eq sur ce panneau qu'est ce qui te permet de dire que c'est le magasin
- 10 L40 le nom
- 11 Eq il veut dire quoi ce nom
- 12 L40 il y a un bonhomme
- 13 Eq tu le connais ce magasin
- 14 L40 oui
- 15 Eq donc tu reconnais le bonhomme
- 16 L40 oui ///
- 17 Eq donc tu reconnais le magasin parce qu'il y a le bonhomme à coté c'est tout
- 18 L40 oui et il y a une cafétéria et une station d'essence
- 19 Eq quand tu vas faire les courses là bas tu vas à la cafétéria des fois
- 20 L40 oui
- 21 Eq on en fait un autre \$ celui là
- 22 L40 // le premier le vert c'est la couleur et le deuxième verres on boit dedans
- 23 Eq oui
- 24 L40 lacoste c'est le croco c'est une marque de parfum c'est il y a un crocodile //
- 25 Eq qu'est ce qu'on essaye de te dire là c'est une publicité
- 26 L40 c'est pas pareil parce que la couleur du crocodile c'est vert et il y a verres Lacoste avec du crocodile dessus
- 27 Eq qu'est ce qu'on essaye de te vendre avec cette publicité
- 28 L40 de faire acheter d'acheter des verres et que dans un magasin qui s'appelle lacoste un truc comme ça
- 29 Eq véritable ça veut dire quoi
- 30 L40 vrai
- 31 Eq oui \$ on va regarder
- 32 L40 il y a un crocodile c'est le véritable vert lacoste c'est le crocodile véritables verres lacoste c'est les lunettes lacoste des lunettes de soleil et c'est remarqué ici
- 33 Eq c'est marqué quoi
- 34 L40 la lunette lacoste
- 35 Eq alors pourquoi on nous dit deux fois véritable
- 36 L40 le véritable lacoste il est comme ça et les véritables verres il est comme ça et les véritables lunettes elles sont comme ça

- 37 *Eq d'accord § le suivant*
- 38 *L40 délisse c'est quand on aime quelque chose c'est très bon*
- 39 *Eq oui c'est ça*
- 40 *L40 on peut dire régal aussi*
- 41 *Eq pourquoi*
- 42 *L40 c'est pareil*
- 43 *Eq délisse ça veut dire pareil*
- 44 *L40 un vrai régal un vrai délisse*
- 45 *Eq ah un vrai régal j'avais compris égal comme en mathématiques qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 46 *L40 // il y a un s en trop normalement*
- 47 *Eq tu l'écrirais avec un seul s toi*
- 48 *L40 oui*
- 49 *Eq où j'ai trouvé ça d'après toi*
- 50 *L40 dans une pub de yaourt un truc comme ça*
- 51 *Eq oui alors pourquoi ils ont fait une erreur d'orthographe sur ces yaourts*
- 52 *L40 ils ont pas du voir*
- 53 *Eq ah si c'est fait exprès tu penses bien qu'il y a des gens qui relisent les pubs de yaourts / §*
- 54 *L40 c'est de yaourts aux fruits la marque ça s'appelle délisse*
- 55 *Eq comment tu sais que c'est la marque*
- 56 *L40 j'ai déjà vu c'est des yaourts*
- 57 *Eq mais sur l'emballage là comment tu sais que c'est la marque*
- 58 *L40 parce qu'il y a rien d'autre la marque ça va pas être 16 pots*
- 59 *Eq tout à fait oui allez le suivant §*
- 60 *L40 mmmf*
- 61 *Eq qu'est ce qui se passe*
- 62 *L40 je comprends pas beaucoup à part là c'est marqué climat et là mi au milieu c'est marqué kro je comprends pas beaucoup*
- 63 *Eq dis moi déjà ce que tu comprends*
- 64 *L40 climat c'est quand il fait chaud ou froid oui quand il fait chaud c'est un climat comment qu'ils disent*
- 65 *Eq méditerranéen peut être*
- 66 *L40 oui et quand il fait froid c'est le climat dans la terre*
- 67 *Eq continental*
- 68 *L40 et climat tempéré quand il fait chaud aussi*
- 69 *Eq et froid l'hiver donc climat tu comprends et mikroclimat*
- 70 *L40 mikroclimat j'ai déjà entendu ce mot à la météo ça veut dire qu'il fait un peu trop chaud ou un peu trop froid*
- 71 *Eq peut être oui*
- 72 *L40 kro ça ne s'écrit pas comme ça normalement*
- 73 *Eq ça s'écrit comment*
- 74 *L40 ça s'écrit avec un c à la place du k et il est encadré*
- 75 *Eq pourquoi il est encadré*

- 76 L40 *parce qu'il y a une faute d'orthographe*
- 77 Eq *pour montrer la faute peut être oui*
- 78 L40 *autrement c'est un mot en abrégé*
- 79 Eq *c'est quel mot*
- 80 L40 *je sais pas*
- 81 Eq *pas d'idée §*
- 82 L40 *c'est de la bière*
- 83 Eq *oui*
- 84 L40 *c'est de la bière et sur le dessin il y a deux nuages de pluie et un soleil sur la bouteille et mikroclimat c'est le nom de la bière non kro c'est le nom de la bière et midimat c'est le dessin des deux nuages de pluie et du soleil*
- 85 Eq *pourquoi midimat il y a que le soleil qui va avec*
- 86 L40 *je sais pas c'est peut être en anglais je connais pas*
- 87 Eq *je te demande pourquoi midimat ça va avec le soleil*
- 88 L40 *climat c'est peut être le soleil et mi les nuages*
- 89 Eq *je sais pas // c'est un peu bizarre allez ensuite §*
- 90 L40 *kiabi c'est un magasin de vêtements*
- 91 Eq *oui tu le connais*
- 92 L40 *oui*
- 93 Eq *à comboire / il veut dire quoi ce nom kiabi*
- 94 L40 *mmh*
- 95 Eq *qu'est ce qu'il veut dire ce nom pourquoi on l'a appelé magasin de vêtements*
- 96 L40 *je sais pas*
- 97 Eq *à coté de kiabi il y a la halle aux vêtements mais celui là il s'appelle kiabi qu'est ce que ça peut bien vouloir dire*
- 98 L40 *je sais pas du tout §*
- 99 Eq *est ce que ça t'aide à comprendre kiabi non*
- 100 L40 *c'est pas écrit comme tout à l'heure là il y a un espace et des gens sont habillés différemment il y a ceux des îles là il y a ceux du désert et là il y a ceux d'Espagne de France*
- 101 Eq *il veut dire quoi ce nouveau nom*
- 102 L40 *il y a un s parce qu'il y a plusieurs bonhommes c'est tout*
- 103 Eq *comment tu le comprend s ce nom là*
- 104 L40 *moi je penserais plutôt à qui s'habille*
- 105 Eq *la façon dont le ki est écrit ça ne te gêne pas*
- 106 L40 *si normalement c'est avec un q*
- 107 Eq *tout à fait §*
- 108 L40 *karfour c'est pas écrit comme ça il y a un q et le signe il est pas comme ça je crois soit c'est les mousquetaires soit c'est*
- 109 Eq *les mousquetaires c'est intermarché non toi c'est de ce carrefour là que tu me parles*
- 110 L40 *oui*
- 111 Eq *alors celui là il veut dire quoi*
- 112 L40 *karfour c'est là où plusieurs routes se rencontrent*
- 113 Eq *oui donc ça c'est la rencontre des routes celui là*

- 114 L40 *par contre le signe je vois pas du tout ce que ça veut dire*  
115 Eq *donc ce carrefour là c'est quoi \$*  
116 L40 *c'est un magasin comme kiabi*  
117 Eq *avec le c c'est le magasin*  
118 L40 *oui*  
119 Eq *et il veut dire quoi ce mot là*  
120 L40 *il y a deux r tandis que là il y en avait qu'un*  
121 Eq *oui ça change quoi au sens du mot*  
122 L40  
123 Eq *t'as pas d'idée*  
124 L40 *dans le mot là j'ai reconnu le mot four car et re là*  
125 Eq *et alors*  
126 L40 *c'est un magasin de commerce il est ouvert 24h sur 24 7 jours sur 7 comme tous les autres magasins c'est tout un \$ ça c'est le parking de carrefour le signe c'est pas le même*  
127 Eq *pas le même que quoi*  
128 L40 *que celui d'avant là*  
129 Eq *ah oui il veut dire quoi celui là*  
130 L40 *bah il a une flèche dans ce sens et une sorte de vague avec une flèche je sais pas trop*  
131 Eq *allez une dernière \$*  
132 L40 *je connais pas ça jéhan il y a du maïs géant vert c'est tout*  
133 Eq *pourquoi tu me parles du maïs*  
134 L40 *c'est pareil le bonhomme il est un peu vert*  
135 Eq *d'accord ce serait le géant vert*  
136 L40 *non parce qu'il a les mains noires et la tête noire alors là il est tout vert ce signe je l'ai jamais vu je suis jamais allé dans le magasin*  
137 Eq *ce serait un magasin alors*  
138 L40 *oui un magasin d'habits surement ah non il a un sac je vois pas du tout ce que ça représente*  
139 Eq *qu'est ce que tu penses de la façon dont jéhan est écrit*  
140 L40 *rien il est pas écrit comme le mot de tout à l'heure il y avait un g et là il y a un j*  
141 Eq *ça change quoi*  
142 L40 *je vois pas du tout*



**Lecteur 41**

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends
- 2 L41 géant je comprends que c'est grand immense et voilà
- 3 Eq rien d'autre
- 4 L41 non //
- 5 Eq Ssi je te le montre écrit comme ça
- 6 L41 c'est un magasin dedans il y a une cafétéria et pas très loin il y a une auto service
- 7 Eq qu'est ce qui te fait comprendre que c'est un magasin
- 8 L41 parce que c'est écrit casino
- 9 Eq c'est tout est ce que il y avait pas un indice qui pouvait permettre de comprendre que c'était un magasin
- 10 L41 qu'il y a un accent sur le e
- 11 Eq oh il y est toujours celui là on en fait un autre il est pas trop dur §
- 12 L41 véritable vert lacoste c'est un petit crocodile qui est vert véritable
- 13 Eq vert comment
- 14 L41 vert foncé
- 15 Eq oui mais là c'est écrit deux fois vert
- 16 L41 là c'est un verre où on boit dedans et là c'est la couleur
- 17 Eq le crocodile il est comment
- 18 L41 vert
- 19 Eq la couleur
- 20 L41 oui et il est véritable ça veut dire qu'il est vrai
- 21 Eq en bas aussi c'est véritables
- 22 L41 ça veut dire que c'est un vrai verre ah oui mais il est au pluriel
- 23 Eq mm j'ai trouvé ça dans une publicité qu'est ce qu'on essayait de te dire dans cette publicité
- 24 L41 que sur les verres il y a un crocodile lacoste
- 25 Eq oui //
- 26 L41 et qu'il y avait plusieurs verres
- 27 Eq oui c'est à peu près ça
- 28 L41 § le premier c'est un crocodile et le deuxième c'est des verres de lunettes
- 29 Eq voilà et il y a effectivement un crocodile sur les verres tu l'avais déjà vue
- 30 L41 non
- 31 Eq tu vois tu avais tout trouvé
- 32 L41 § délisse ça veut dire que c'est bon qu'on se régale
- 33 Eq qu'est ce que tu penses de la façon dont le mot est écrit
- 34 L41 que je sais pas
- 35 Eq pas d'idée t'en pense rien je vais te le montrer §
- 36 L41 c'est la marque de yaourt
- 37 Eq comment tu sais que c'est la marque
- 38 L41 parce que c'est écrit là
- 39 Eq si c'était plus écrit là ce serait plus la marque
- 40 L41 si mais c'est des yaourts aux fruits et la marque c'est délisse

- 41 Eq *mais comment tu sais que c'est la marque pourquoi la marque c'est pas 16*
- 42 L41 *parce que 16 c'est le nombre de pots*
- 43 Eq *pourquoi ils s'appellent délisse ces yaourts*
- 44 L41 *parce qu'ils sont bons*
- 45 Eq *pas d'autre raison*
- 46 L41 *non*
- 47 Eq *tu as toujours rien à me dire sur la façon dont délisse est écrit §*
- 48 L41 *mikroclimat un climat c'est le temps qu'il fait mais je sais pas ce que ça veut dire le kro qui est dedans entre*
- 49 Eq *entre crochet*
- 50 L41 *oui*
- 51 Eq *pourquoi il serait entre crochet*
- 52 L41 *je sais pas parce que le k c'est un c ça représente un c*
- 53 Eq *ça serait le son*
- 54 L41 *non je sais pas*
- 55 Eq *je sais pas je comprends pas ce que tu me dis pourquoi le K représente un c*
- 56 L41 *parce que micro ça s'écrit m i c r o*
- 57 Eq *donc il y a un problème d'orthographe ça expliquerait les crochets*
- 58 L41 *oui*
- 59 Eq *comment il corrige l'orthographe dominique comment il fait pour te montrer une erreur*
- 60 L41 *il souligne / c'est tout hein § kro c'est la bière climat c'est les nuages et la pluie et mi c'est le soleil*
- 61 Eq *pourquoi kro est entre crochets est ce que tu as l'explication là*
- 62 L41 *parce que c'est la bière*
- 63 Eq *ouais donc toi tu lis les trois bouts séparément*
- 64 L41 *oui*
- 65 Eq *pourquoi tu fais ça*
- 66 L41 *parce que ça veut dire mi ça veut dire qu'il pleut et qu'il fait soleil kro c'est la bière et climat c'est le temps § kiabi c'est un magasin*
- 67 Eq *oui de quoi*
- 68 L41 *de vêtements*
- 69 Eq *tu connais*
- 70 L41 *oui*
- 71 Eq *tu y vas souvent*
- 72 L41 *non pas trop*
- 73 Eq *de temps en temps et il veut dire quoi ce magasin*
- 74 L41 *ben qu'il y a des habits //*
- 75 Eq *pourquoi tu me dis ça*
- 76 L41 *parce que si il y aurait pas le ki il y aurait un h devant le a et t après le i ça ferait habit*
- 77 Eq *et le ki il sert à quoi*
- 78 L41 *je sais pas //*
- 79 Eq *pas d'idée sur ce que ça veut dire ce ki*
- 80 L41 *ça veut dire qui c'est qui habille*

- 81 Eq *absolument*
- 82 L41 *\$ki habits il y a plusieurs habits*
- 83 Eq *à quoi tu vois ça*
- 84 L41 *habits il est au pluriel et ki // ki ça veut dire par exemple quels habits*
- 85 Eq *oui même famille de mots que ki tout à l'heure*
- 86 L41 *\$ karfour c'est aussi un magasin mais normalement au lieu du k c'est un c*
- 87 Eq *oui c'est celui là le magasin / et là ça veut dire quoi*
- 88 L41 *c'est un un karfour je sais que ça veut dire quelque chose mais là je sais plus / je sais pas*
- 89 Eq *\$ ce carrefour là il veut dire quoi*
- 90 L41 *le magasin*
- 91 Eq *oui et pourquoi on l'a appelé carrefour*
- 92 L41 *je sais pas*
- 93 Eq *je crois que ça veut dire croisement de routes*
- 94 L41 *\$ jékan ah non jéhan bah c'est je sais pas j'ai jamais entendu non*
- 95 Eq *et il pourrait vouloir dire quoi*
- 96 L41 *que c'est un magasin*
- 97 Eq *qui vendrait quelle sorte d'objet*
- 98 L41 *je sais pas*
- 99 Eq *t'as pas d'idée*

**Lecteur 42**

- 1 Eq je vais te donner des choses écrites tu lis et tu essayes de m'expliquer ce que tu comprends  
2 L42 géant grand  
3 Eq c'est tout  
4 L42 assez gros quand même fort // § c'est aussi un magasin  
5 Eq comment tu sais que c'est un magasin  
6 L42 c'est écrit  
7 Eq où ça  
8 L42 là géant casino euh cafétéria  
9 Eq là tu me dis magasin et là tu me dis pas magasin c'est quoi la différence  
10 L42 là le géant c'est le géant qui est dans les contes et l'autre c'est le magasin géant  
11 Eq pourquoi c'est le même nom  
12 L42 parce que géant  
13 Eq lequel le mec ou le magasin  
14 L42 le magasin il est grand on lui a donné ce nom parce que le géant il est grand aussi  
15 Eq d'accord ok t'as compris ce qu'on fait  
16 L42 oui § véritable vert lacoste et véritables verres lacoste la première phrase c'est vert la couleur verte et la deuxième c'est les verres pour boire  
17 Eq tout à fait oui  
18 L42 lacoste //  
19 Eq tu sais ce que c'est  
20 L42 non  
21 Eq ça pourrait être quoi là qu'est ce que ça pourrait désigner ce mot  
22 L42 un légume  
23 Eq pourquoi tu me dis légume  
24 L42 il y a des légumes qui sont verts les haricots  
25 Eq et quoi d'autre parce que ça marche pas avec le deuxième verre  
26 L42 ça pourrait être des verres de la marque lacoste  
27 Eq pourquoi la marque  
28 L42 parce que je crois qu'il y a une marque qui s'appelle lacoste //  
29 Eq oui ça existe la marque lacoste ce que je voudrais savoir c'est comment tu as fait pour la reconnaître  
30 L42 parce que je l'entends un peu à la télé  
31 Eq d'accord donc tu as déjà entendu le mot tu connaissais avant de venir ici  
32 L42 oui § ah alors le vert lacoste c'est les habits lacoste là c'est les verres de lunette lacoste  
33 Eq donc c'est bien la marque de la télé §  
34 L42 délisse / un délice c'est quand c'est bon  
35 Eq oui  
36 L42 // c'est aussi une marque de dessert  
37 Eq pourquoi tu me dis dessert  
38 L42 un bon délisse ça pourrait être un dessert  
39 Eq comment en partant de délisse tu arrives à dessert

- 40 L42 *parfois les desserts ils sont bons ils sont délicieux*
- 41 Eq *d'accord c'est que vous dites à la maison*
- 42 L42 *oui \$*
- 43 Eq *eh oui c'est un dessert qu'est ce que tu penses de la façon dont est écrit délisse*
- 44 L42 *délisse c'est pas comme ça que ça s'écrit*
- 45 Eq *ça s'écrit comment*
- 46 L42 *d e l i c e*
- 47 Eq *tout à fait pourquoi ils l'écrivent avec deux s là*
- 48 L42 *je sais pas*
- 49 Eq *aucune idée*
- 50 L42 *non*
- 51 Eq *c'est quand même une erreur d'orthographe qu'on voit dans tous les magasins toi quand tu en fais une dominique il t'embête*
- 52 L42 *c'est pour pas confondre les deux*
- 53 Eq *peut être bien oui*
- 54 L42 *\$ mikroklimat // c'est la prévision du climat par exemple du climat tempéré équatorial désertique et*
- 55 Eq *continental et alors ça veut dire quoi ça tu m'as expliqué climat mais tu m'as pas*
- 56 L42 *///*
- 57 Eq *pas d'idée*
- 58 L42 *non \$*
- 59 Eq *est ce que grâce à ça tu peux m'expliquer*
- 60 L42 *la bière kro*
- 61 Eq *tu connais*
- 62 L42 *oui mais alors pourquoi mi kro climat*
- 63 Eq *qu'est ce qui te dérange qu'est ce qui t'empêche de comprendre*
- 64 L42 *le mi et le climat*
- 65 Eq *parce qu'ils sont de la même couleur*
- 66 L42 *non parce que j'arrive pas à comprendre pourquoi ils sont là/ ça doit être un jeu de mot*
- 67 Eq *oui tu sais pas ce que c'est un microclimat*
- 68 L42 *non*
- 69 Eq *c'est un climat mais qui ne s'applique qu'à un petit endroit [...]*
- 70 L42 *\$ kiabi c'est un magasin qui vend des vêtements*
- 71 Eq *qu'est ce qu'il veut dire ce nom*
- 72 L42 *aucune idée kiabi*
- 73 Eq *tu le connais ce magasin*
- 74 L42 *oui*
- 75 Eq *tu ne t'es jamais demandé pourquoi on l'avait appelé comme ça*
- 76 L42 *non*
- 77 Eq *et quand je te le demande tu trouves pas / non*
- 78 L42 *je trouve pas \$ ah ki hab c'est aussi un jeu de mot ki ça veut dire ki et habits c'est les habits*
- 79 Eq *je comprends pas ki ça veut dire ki il faut m'expliquer mieux que ça de quel ki tu me parles*

- 80 L42 *quels habits*
- 81 Eq *oui d'accord qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit ki*
- 82 L42 *ki là c'est avec un k et c'est avec q u*
- 83 Eq *ça te fait quoi de le voir écrit comme ça ou comme il est sur l'étiquette là*
- 84 L42 *kiabi ça veut dire la même chose mais là on a enlevé le h et le t s on a rajouté ki avant*
- 85 Eq *ça te fait rien de le voir écrit comme ça*
- 86 L42 *non*
- 87 Eq *ça te dérange pas*
- 88 L42 *si je me demande pourquoi c'est attaché § karfour c'est aussi un magasin mais il s'écrit pas comme ça avec un c au début*
- 89 Eq *comme ça*
- 90 L42 *oui*
- 91 Eq *écrit avec un c au début ça veut dire quoi*
- 92 L42 *aucune idée*
- 93 Eq *et écrit comme ça*
- 94 L42 *non plus*
- 95 Eq *ça c'est le magasin avec le c ça c'est quoi*
- 96 L42 *ça doit être un autre magasin*
- 97 Eq *quelle différence avec le premier*
- 98 L42 *ça doit vendre des k-ways des vêtements pour la pluie*
- 99 Eq *pourquoi tu me dis ça*
- 100 L42 *là cette marque je la connais*
- 101 Eq *c'est la marque de k-ways*
- 102 L42 *je me souviens plus très bien*
- 103 Eq *c'est à ça que ça te fait penser en tous cas*
- 104 L42 *oui*
- 105 Eq *c'est vrai que ça ressemble un peu à la marque k-way*
- 106 L42 *§ /// jéhan c'est écrit d'une drôle de façon jéhan c'est avec un g au début et un t à la fin et il y a pas de h*
- 107 Eq *c'est le mot qu'on a vu au début*
- 108 L42 *ouais*
- 109 Eq *celui là il veut dire quoi*
- 110 L42 *//*
- 111 Eq *pas d'idée*
- 112 L42 *peut être un magasin pour habits pour hommes*
- 113 Eq *pourquoi tu dis ça*
- 114 L42 *là je vois un homme ça me fait penser à un magasin pour homme avec des habits dedans*

**Lecteur 43**

- 1 Eq je te montre des choses écrites tu me dis ce que tu comprends et puis je te poserais des questions d'accord
- 2 L43 grand
- 3 Eq oui
- 4 L43 /
- 5 Eq rien d'autre
- 6 L43 non
- 7 Eq si je te le propose écrit comme ça
- 8 L43 un magasin
- 9 Eq oui c'est le même mot pourtant alors pourquoi ici tu me dis c'est un magasin
- 10 L43 parce que c'est un nom de magasin
- 11 Eq oui mais qu'est ce qui te permet de le reconnaître
- 12 L43 parce que là c'est marqué casino
- 13 Eq tu y vas des fois tu sais que c'est un casino
- 14 L43 oui
- 15 Eq on continue
- 16 L43 oui § ///
- 17 Eq ça te dit rien
- 18 L43 non §
- 19 Eq toujours rien
- 20 L43 § /// je sais plus
- 21 Eq tu l'as déjà entendu ce mot tu l'as déjà vu
- 22 L43 oui mais je me rappelle plus ce qu'il veut dire § ah oui des yaourts
- 23 Eq délisse là il veut dire quoi
- 24 L43 c'est des yaourts aux fruits
- 25 Eq oui c'est écrit au dessus [...récréation...] on en était où ah voilà délisse je te demandais je sais plus on fait le suivant
- 26 L43 § c'est un ordinateur
- 27 Eq pourquoi
- 28 L43 juste le nom ça me fait penser à un ordinateur
- 29 Eq comment tu le lis ce nom
- 30 L43 mikroclimat
- 31 Eq oui qu'et ce qui te fait penser à l'ordinateur
- 32 L43 c'est micro qui me fait penser
- 33 Eq et à quoi d'autre ça te fait penser // c'est tout
- 34 L43 oui
- 35 Eq qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit
- 36 L43 /// rien § un magasin de vêtements
- 37 Eq tu le connais
- 38 L43 oui
- 39 Eq tu y vas de temps en temps

- 40 L43 non
- 41 Eq et il veut dire quoi le nom de ce magasin de vêtements
- 42 L43 / abi
- 43 Eq oui / c'est quoi abi
- 44 L43 abi /// je sais pas
- 45 Eq \$ si je te le montre écrit comme ça
- 46 L43 ///
- 47 Eq qu'est ce que tu comprends
- 48 L43 qu'il y a des personnes va s'habiller là bas
- 49 Eq oui comment tu comprends le ki
- 50 L43 ki et bien ki c'est quelqu'un
- 51 Eq est ce que tu pourrais me le dire autrement
- 52 L43 // non j'ai pas d'autre \$ /// c'est karfour
- 53 Eq oui c'est ce qui est écrit
- 54 L43 c'est un magasin /// \$ ah oui c'est un magasin où on achète à manger
- 55 Eq Set celui là
- 56 L43 je sais pas
- 57 Eq mais tout à l'heure tu savais
- 58 L43 c'est où on achète à manger
- 59 Eq oui mais c'est pas écrit pareil
- 60 L43 il y a pas le c pas deux r aussi et
- 61 Eq qu'est ce que ça change
- 62 L43 le k
- 63 Eq oui mais ça change quoi les lettres changent on est d'accord
- 64 L43 oui
- 65 Eq dans le sens des mots qu'est ce que ça change ils veulent dire pareil ils veulent dire pas pareil je sais pas moi
- 66 L43 ils veulent dire pareil
- 67 Eq pour toi c'est la même chose
- 68 L43 oui
- 69 Eq bon tu avais reconnu c'est le magasin d'échirolles celui là
- 70 L43 \$ /// je sais pas
- 71 Eq t'as pas d'idée
- 72 L43 non



**Lecteur 44**

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te poses des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre
- 2 L44 géant ça veut dire grand
- 3 Eq oui quoi d'autre
- 4 L44 immense
- 5 Eq c'est tout et écrit comme ça
- 6 L44 § géant fontaine c'est le magasin
- 7 Eq qu'est ce qui te permet de dire que c'est le magasin
- 8 L44 // parce que je connais casino aussi cafétéria et aussi auto service c'est à coté de géant c'est tout
- 9 Eq et pourquoi tu l'avais pas reconnu là
- 10 L44 parce que géant je croyais que ça veut dire grand
- 11 Eq ça veut dire grand aussi oui // est ce qu'il y a un indice là pour voir que ça pouvait être le magasin
- 12 L44 non § c'est pas écrit de la même façon vert
- 13 Eq oui
- 14 L44 il y a vert avec un t à la fin et deux r e il y en a un au pluriel et un au singulier
- 15 Eq ça veut dire quoi tout ça
- 16 L44 // il y a une phrase singulier et une au pluriel
- 17 Eq mais la première phrase elle veut dire quoi
- 18 L44 l'autre ça veut dire vert la couleur et l'autre c'est des glaces le verre
- 19 Eq mais véritable vert lacoste ça veut dire quoi
- 20 L44 c'est du vrai /// on peut y croire
- 21 Eq et lacoste
- 22 L44 je sais pas
- 23 Eq pas du tout
- 24 L44 § ah véritable vert lacoste c'est le crocodile et véritables verres lacoste c'est les lunettes les glaces de lunettes
- 25 Eq pour quoi c'est écrit deux fois lacoste
- 26 L44 parce que il y a un lacoste parce que véritable vert lacoste au singulier c'est le signe et l'autre c'est les lunettes et les lunettes elles ont le signe de lacoste § délisse c'est bon c'est même excellent délisse // je sais pas
- 27 Eq qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit
- 28 L44 je connais pas
- 29 Eq non qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit
- 30 L44 // il y a deux s
- 31 Eq oui alors pour quoi tu me parles des s
- 32 L44 sinon s'il y avait qu'un s ça ferait délise
- 33 Eq d'accord
- 34 L44 délisse // § c'est les fruits les yaourts /
- 35 Eq ça veut dire quoi délisse là
- 36 L44 c'est le signe du yaourt

- 37 E*q* *tout à fait*
- 38 L44 § /// *mikroclimat ça veut dire déjà pour le climat le temps si c'est froid ou chaud / mikro euh / je sais pas*
- 39 E*q* *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 40 L44 *c'est encadré*
- 41 E*q* *ça veut dire quoi ça*
- 42 L44 *je sais pas*
- 43 E*q* *pas d'idée*
- 44 L44 § *c'est la bière il faut que ce soit froid déjà une bière ça se consomme froid /*
- 45 E*q* *et il y a quelque chose qui montre ça dans l'affiche*
- 46 L44 *non ce que je vois dans l'affiche c'est qu'il pleut*
- 47 E*q* *est ce que tu peux m'expliquer mikroclimat maintenant*
- 48 L44 *bah*
- 49 E*q* *non c'est un jeu de mot*
- 50 L44 § *kiabi c'est un magasin d'affaires des vêtements c'est un magasin*
- 51 E*q* *il veut dire quoi le nom de ce magasin est ce que tu peux me l'expliquer*
- 52 L44 *non*
- 53 E*q* *quand je te dis kiabi tu comprends quoi*
- 54 L44 *kiabi il y a abi déjà on entend*
- 55 E*q* *ça veut dire quoi ça*
- 56 L44 *quand on s'habille*
- 57 E*q* *donc il reste le ki*
- 58 L44 *je sais pas*
- 59 E*q* *et si te le propose écrit comme ça*
- 60 L44 *ah c'est pour toutes sortes de personnes*
- 61 E*q* *pourquoi tu me dis ça*
- 62 L44 *parce que je vois des gens d'autres pays je vois une africaine une espagnole c'est pas écrit de la même façon*
- 63 E*q* *quelle différence il y a*
- 64 L44 *il y a un h un t et un s le s déjà c'est pour tout le monde je sais pas*
- 65 E*q* *et le ki là*
- 66 L44 *le ki /// je sais pas*
- 67 E*q* *tu sais pas*
- 68 L44 *non § karfour c'est un magasin il y a à manger il y a de tout / karfour on entend four et car*
- 69 E*q* *et tu comprends quoi*
- 70 L44 */ rien*
- 71 E*q* *tout à l'heure le géant c'était un grand magasin parce que géant c'était grand et là*
- 72 L44 *karfour c'est grand aussi*
- 73 E*q* *oui mais karfour ça veut pas dire grand il y a une autre explication est ce que tu peux essayer de la trouver*
- 74 L44 */// non*
- 75 E*q* *et si par hasard il était écrit comme ça*
- 76 L44 *ça change il y a deux r un c et un e*

- 77 *Eq c'est pas le même mot quoi il veut dire quoi celui là*
- 78 *L44 /*
- 79 *Eq pas d'idée*
- 80 *L44 c'est /*
- 81 *Eq \$ c'est lui le magasin*
- 82 *L44 à cause des lettres des lettres karfour je croyais c'est un magasin oui mais c'est sauf que c'est pas les mêmes lettres*
- 83 *Eq oui on entend pareil mais on voit pas pareil*
- 84 *L44 oui mais l'autre derrière*
- 85 *Eq ça c'est juste c'est la photo tu vois carrefour tu fais pas la différence*
- 86 *L44 c'est pas le même signe*
- 87 *Eq ah*
- 88 *L44 là il y a un triangle une sorte de livre et derrière il y a un triangle arrondi et une flèche on dirait*
- 89 *Eq il veut dire quoi*
- 90 *L44 carrefour*
- 91 *Eq et là c'est toujours le magasin*
- 92 *L44 ah karfour c'est quand il y a plusieurs voitures qui se croisent l'autre derrière c'est un magasin et lui c'est un karfour \$ jéhan ça s'écrit pas pareil que le géant le magasin*
- 93 *Eq ça veut dire quoi là*
- 94 *L44 je sais pas*
- 95 *Eq ça te fait penser à rien*
- 96 *L44 non*

## Lecteur 45

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te pose des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre
- 2 L45 /
- 3 Eq qu'est ce que tu comprends
- 4 L45 géant c'est grand / c'est gros //
- 5 Eq c'est tout si je te le montre sur cette pancarte
- 6 L45 \$ ça c'est un carrefour géant c'est un carrefour ça
- 7 Eq pourquoi tu ne me l'a pas dit là
- 8 L45 parce que il y avait pas le dessin à coté
- 9 Eq ah c'est le dessin à coté c'est le petit bonhomme vert là d'accord c'est grâce à ça que tu le reconnais
- 10 L45 oui
- 11 Eq qu'est ce qu'il représente ce petit bonhomme
- 12 L45 ben il a une tête rouge et on dirait que c'est un oiseau qui va voler
- 13 Eq tu vois un oiseau toi oui c'est vrai moi je voyais un petit bonhomme on continue
- 14 L45 \$ oui // là c'est au féminin là c'est au masculin
- 15 Eq pourquoi tu me dis ça
- 16 L45 là c'est au pluriel là c'est au singulier
- 17 Eq ah je comprends mieux pourquoi tu me dis ça
- 18 L45 ///
- 19 Eq pas d'idée aucune d'idée à part singulier pluriel
- 20 L45 ah si il y a la couleur vert et verres c'est des verres où on boit
- 21 Eq oui ça vient d'une publicité ça
- 22 L45 je l'ai jamais vu
- 23 Eq tiens la voilà
- 24 L45 \$ là ça vient d'un pull le t-shirt et là c'est pour les lunettes pour le soleil
- 25 Eq oui / alors / ça veut dire quoi tout ça
- 26 L45 /// ça veut dire la même chose
- 27 Eq ah bon
- 28 L45 là la dessus il y a un [] un crocodile
- 29 Eq ah d'accord / véritable ça veut dire quoi
- 30 L45 //
- 31 Eq lacoste
- 32 L45 //
- 33 Eq non plus [..]
- 34 L45 \$ délisse bah // c'est quelque chose de bon et c'est une marque de yaourt
- 35 Eq ah bon tu sais ça toi tu les as vu où
- 36 L45 parce que j'en mange
- 37 Eq d'accord pourquoi cette marque de yaourt elle s'appelle délisse
- 38 L45 parce que c'est bon
- 39 Eq et qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit délisse
- 40 L45 en bleu

- 41 Eq *là c'est pas écrit en bleu*
- 42 L45 *c'est en noir*
- 43 Eq *c'est vrai que sur le \$ non c'est pas écrit en bleu c'est blanc sur fond bleu*
- 44 L45 *ah*
- 45 Eq *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit délisse*
- 46 L45 *là c'est en minuscule et l'autre c'est en formes bizarres*
- 47 Eq *c'est tout*
- 48 L45 *\$ / / climat ça vient de la carte de France les climats polaires tout ça*
- 49 Eq *carte du monde alors parce que polaire en France*
- 50 L45 */ micro c'est où on parle*
- 51 Eq *tout en ensemble*
- 52 L45 *microclimat*
- 53 Eq *ça veut dire quoi*
- 54 L45 *je sais pas*
- 55 Eq *tu sais pas /*
- 56 L45 *non*
- 57 Eq *pourquoi il y en a un bout qui est en*
- 58 L45 *parenthèses*
- 59 Eq *parenthèses*
- 60 L45 */ parce que micro ça s'écrit pas comme ça*
- 61 Eq *ah bon ça s'écrit comment*
- 62 L45 *avec un c et là il y a k*
- 63 Eq *quel rapport entre le c et les crochets*
- 64 L45 *// ça veut dire la même chose euh // // je sais pas trop \$*
- 65 Eq *pas facile*
- 66 L45 *ah non c'est de la bière*
- 67 Eq *oui*
- 68 L45 *sous la pluie le soleil*
- 69 Eq *ça te permet d'expliquer mieux*
- 70 L45 *j'ai jamais vu ça \$ kiabi ça c'est un magasin de vêtements*
- 71 Eq *tu le connais*
- 72 L45 *oui*
- 73 Eq *tu vas pouvoir m'expliquer pourquoi il s'appelle comme ça*
- 74 L45 *// // non j'arrive pas*
- 75 Eq *tu vois vraiment pas*
- 76 L45 *non \$*
- 77 Eq *qu'est ce que tu comprends quand tu vois ça*
- 78 L45 *c'est ki s'habille ki habits oui c'est écrit la même chose*
- 79 Eq *non c'est pas écrit la même chose*
- 80 L45 *oui*
- 81 Eq *on entend pareil mais c'est pas écrit la même chose*
- 82 L45 *c'est celui qui s'habille pas de la même façon*

- 83 Eq *pourquoi tu me dis ça*
- 84 L45 *parce que en dessous il y a des dessins ils sont pas pareils*
- 85 Eq *et le ki comment tu le comprends*
- 86 L45 *c'est qui s'habille*
- 87 Eq *faut que tu m'expliques mieux*
- 88 L45 *quelle personne s'habille*
- 89 Eq *d'accord je comprends §*
- 90 L45 *karfour c'est un magasin mais le ka il s'écrit pas comme ça c'est avec un c*
- 91 Eq *et alors ça change quoi*
- 92 L45 *il y a plusieurs choses dans carrefour les vêtements la nourriture*
- 93 Eq *mais quel rapport avec le k*
- 94 L45 *c'est le même dessin là là on dirait un K et là il y a deux traits*
- 95 Eq *et si je te le montre comme ça tu vas comprendre quoi §*
- 96 L45 *carrefour c'est pas la même chose*
- 97 Eq *c'est pas la même chose c'est pas écrit pareil j'ai compris*
- 98 L45 *oui*
- 99 Eq *qu'est ce que tu comprends là*
- 100 L45 *// c'est un carré au four*
- 101 Eq *par exemple [...]§*
- 102 L45 *jéhan ça c'est pas un magasin*
- 103 Eq *pourquoi*
- 104 L45 *parce que ça s'écrit pas de la même façon*
- 105 Eq *d'accord tu comprends quoi quand tu vois ça*
- 106 L45 *c'est où on travaille*
- 107 Eq *si on travaille*
- 108 L45 *c'est où on travaille*
- 109 Eq *je comprends pas pourquoi tu me dis ça*
- 110 L45 *parce que là il y a*
- 111 Eq *il a un sac*
- 112 L45 *ou il fait des courses*
- 113 Eq *d'accord et le mot il te fait penser à quoi*
- 114 L45 *///*
- 115 Eq *à rien*
- 116 L45 *oui /*

**Lecteur 46**

- 1 Eq *je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te pose des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre § qu'est ce tu comprends*
- 2 L46 *que c'est grand*
- 3 Eq *et quoi d'autre*
- 4 L46 *que c'est un petit mot*
- 5 Eq *c'est tout*
- 6 L46 *oui*
- 7 Eq *§ si tu le vois écrit comme ça*
- 8 L46 *je vois que c'est un magasin*
- 9 Eq *à quoi tu vois ça*
- 10 L46 *parce que c'est une publicité et qu'il est marqué en grand*
- 11 Eq *oui c'est intéressant et pour quoi il s'appelle comme ça ce magasin*
- 12 L46 *parce qu'il est grand*
- 13 Eq *oui tu as compris ce qu'on fait c'est pas difficile §*
- 14 L46 *je vois que là c'est pas les mêmes mots*
- 15 Eq *quels mots*
- 16 L46 *vert et verres il y en a un il a deux r et l'autre un l'autre il a deux e et l'autre un lui il a un s et lui il a un t*
- 17 Eq *qu'est ce que tu comprends*
- 18 L46 *qu'ils veulent pas dire la même chose*
- 19 Eq *ils veulent dire quoi*
- 20 L46 *///*
- 21 Eq *t'as pas d'idée*
- 22 L46 *non*
- 23 Eq *je vais t'aider alors*
- 24 L46 *§ que là là c'est une marque pour les verres de lunettes et là c'est une marque pour un vêtement*
- 25 Eq *oui comment tu comprends la phrase qui est écrite sous la marque pour le vêtement et sous les lunettes*
- 26 L46 *parce que là on voit que il y a des lunettes et verres comme des lunettes et là parce que j'avais déjà vu cette marque*
- 27 Eq *d'accord comment tu comprends la phrase qui est sous le crocodile*
- 28 L46 *///*
- 29 Eq *tu as un problème on dirait*
- 30 L46 *oui*
- 31 Eq *c'est quoi le problème*
- 32 L46 *c'est lacoste*
- 33 Eq *c'est le nom de la marque il y a des voitures renault et là c'est lacoste c'est pas des voitures*
- 34 L46 *là je vois aussi que c'est les deux mêmes marques*
- 35 Eq *et véritable tu t'en occupes pas*
- 36 L46 *non*
- 37 Eq *tu sais ce que ça veut dire*

- 38 L46 *véritable ça veut dire le vrai*
- 39 Eq *oui*
- 40 L46 *le vrai la vraie marque de c'est pas une autre marque qui a fait ça*
- 41 Eq *alors à quoi on le reconnaît que c'est pas une autre marque qui a fait ça*
- 42 L46 *au signe et là il y a le même signe*
- 43 Eq *c'est tout tu as fait le tour tu crois*
- 44 L46 *oui*
- 45 Eq *on passe au suivant*
- 46 L46 *§ ça me fait penser que c'est quelque chose de bon qu'on apprécie bien*
- 47 Eq *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 48 L46 *que c'est en script*
- 49 Eq *tout à fait oui mais dans le choix des lettres*
- 50 L46 *c'est par ordinateur*
- 51 Eq *oui aussi mais quand je tape sur mon ordinateur sur le clavier il faut que je choisisse les lettres*
- 52 L46 *oui*
- 53 Eq *la personne qui a écrit ce mot elle a choisi des lettres qu'est ce que tu penses de son choix de lettres*
- 54 L46 *qu'il est bien*
- 55 Eq *explique moi*
- 56 L46 *que c'est pas trop petit pour y voir que c'est assez gros pour pas que ça prenne toute la feuille*
- 57 Eq *j'ai trouvé ça sur un emballage c'est le nom d'une marque*
- 58 L46 *ah une marque je crois l'avoir déjà vu cette marque*
- 59 Eq *oh oui je pense que tu l'as déjà vue ce que je voudrais que tu m'expliques c'est ce que ça veut dire cette marque / c'est une marque de yaourt*
- 60 L46 *ah oui je me rappelle*
- 61 Eq *§ l'emballage il est derrière / c'est des yaourts aux fruits tu vois il y a écrit délisse dessous*
- 62 L46 *là c'est plus petit c'est pour mieux montrer la marque ici*
- 63 Eq *qu'est ce qui montre mieux la marque*
- 64 L46 *c'est que c'est dans le petit carré bleu il y a des traits ça montre la marque*
- 65 Eq *pourquoi cette marque elle s'habille comme ça délisse*
- 66 L46 *parce qu'il disent que c'est bon parce que //*
- 67 Eq *oui il y a rien d'autre ça veut dire que ça*
- 68 L46 *si*
- 69 Eq *alors quoi*
- 70 L46 *ça veut aussi dire que il y a je le sais mais je sais pas comment le dire*
- 71 Eq *essaye*
- 72 L46 *c'est avec des vrais fruits il y a pas d'aromes artificiels*
- 73 Eq *comment tu vois qu'il y a pas d'aromes*
- 74 L46 *//*
- 75 Eq *enfin qu'est ce qui te donne cette idée là plutôt*
- 76 L46 *parce que je vois les fruits ils sont*
- 77 Eq *ah les dessins on te montre les vrais fruits oui donc ce qui est dessiné va bien avec le mot délisse c'est ça que tu veux me dire*



- 78 L46 *oui \$ ça me fait penser à la chaleur*
- 79 Eq *pourquoi*
- 80 L46 *climat /// mi[kro] il est c'est un mot rajouté*
- 81 Eq *pourquoi on l'ajoute qu'est ce que ça veut dire*
- 82 L46 *///*
- 83 Eq *pas d'idée*
- 84 L46 *non*
- 85 Eq *et Kro pourquoi il est entre les deux barres là*
- 86 L46 *c'est parce que en fait même s'il n'y est pas on peut comprendre*
- 87 Eq *oui mais il y est qu'est ce que ça veut nous faire comprendre*
- 88 L46 */*
- 89 Eq *pas d'idée*
- 90 L46 *non \$ c'est une pub pour de la bière*
- 91 Eq *oui est ce qu'elle t'aide à expliquer le mot qui est en haut*
- 92 L46 *ça dépend le climat pourquoi on veut la prendre quand il fait chaud ou quand il fait froid*
- 93 Eq *est ce que tu peux expliquer pourquoi le kro il est entre ces crochets maintenant*
- 94 L46 *non \$ kiabi ça c'est une marque de vêtements / pour l'été*
- 95 Eq *oui*
- 96 L46 *et pour l'hiver*
- 97 Eq *et ça veut dire quoi le nom de cette marque de vêtements*
- 98 L46 *c'est un mélange de temps*
- 99 Eq *qu'est ce qui te permet de dire ça dans le mot*
- 100 L46 *kia*
- 101 Eq *kia*
- 102 L46 *qui a plusieurs temps*
- 103 Eq *et alors le bi il sert à quoi là*
- 104 L46 *habit*
- 105 Eq *donc il y aurait une sorte de*
- 106 L46 *a*
- 107 Eq *le a il va avec l'avant et avec l'arrière une sorte de mot valise*
- 108 L46 *abi et ki a*
- 109 Eq *donc kia pour le temps et des habits pour ceux qui \$ je te montre un autre ki habits*
- 110 L46 *c'est des vêtements qui viennent à peu près de partout dans le monde l'europe l'afrique l'asie*
- 111 Eq *et les mots tu les comprends comment*
- 112 L46 *habits*
- 113 Eq *il veut dire quoi celui là*
- 114 L46 *celui là / / / là je comprends pas*
- 115 Eq *tu comprends pas ce habits là*
- 116 L46 *c'est qui va dans c'est des habits qui sont de partout*
- 117 Eq *oui tout simplement et alors le ki tu le comprends comment*
- 118 L46 *ki / / ki a ces habits pour chaque origine*
- 119 Eq *oui comme tout à l'heure en fait tu tournes*

- 120 L46 *§ ça c'est une marque de magasin le magasin karfour /*
- 121 Eq *qu'est ce que tu penses de l'écriture du mot*
- 122 L46 *elle est de la même couleur que ça*
- 123 Eq *oui*
- 124 L46 *la flèche et ça me fait penser aussi à un carrefour un croisement*
- 125 Eq *tout à fait oui tu tournes*
- 126 L46 *§ là c'est le même ca que tout à l'heure là c'est un k et là c'est un c*
- 127 Eq *d'accord ça fait quoi comme différence c'est pas la même lettre mais ça change quoi*
- 128 L46 *l'expression*
- 129 Eq *qu'est ce que ça change à l'expression explique moi*
- 130 L46 *là c'est le carrefour du croisement et là c'est le carrefour d'un magasin*
- 131 Eq *d'accord*
- 132 L46 *ça s'écrit pas pareil le carrefour de croisement*
- 133 Eq *tourne la feuille*
- 134 L46 *§ là c'est la marque / c'est la marque en fait je m'étais trompé pour carrefour là c'est la marque carrefour magasin et le k c'est la marque*
- 135 Eq *pour voiture*
- 136 L46 *oui*
- 137 Eq *d'accord tu fais la suivante*
- 138 L46 *§ là c'est un h là c'est jéhan comme quelqu'un qui est très grand et c'est la marque d'un magasin*
- 139 Eq *un magasin de quoi*
- 140 L46 *de voitures*
- 141 Eq *oui pourquoi tu dis ça*
- 142 L46 *jéhan vert*
- 143 Eq *tu connais un magasin de voiture qui s'appelle jéhan vert je dis pas que tu me dis des bêtises je comprends pas il faut que tu m'expliques*
- 144 L46 *je connais un magasin qui s'appelle jéhan vert*
- 145 Eq *d'accord*
- 146 L46 *c'est pour les voitures*

**Lecteur 47**

- 1 Eq *je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te pose des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre*
- 2 L47 *géant*
- 3 Eq *oui dis ce que tu comprends*
- 4 L47 *géant ça veut dire grand immense voilà*
- 5 Eq *c'est tout*
- 6 L47 *ça veut dire grand très grand voilà*
- 7 Eq *ça ne te fait penser à rien d'autre*
- 8 L47 *non*
- 9 Eq *si tu le vois écrit comme ça*
- 10 L47 *ça me fait penser à casino*
- 11 Eq *c'est quoi ça casino*
- 12 L47 *c'est un magasin*
- 13 Eq *qu'est ce qui te fait penser à un magasin*
- 14 L47 *parce que c'est marqué*
- 15 Eq *c'est pas marqué magasin là*
- 16 L47 *je sais pas parce que je le sais*
- 17 Eq *d'accord mais là aussi tu le savais*
- 18 L47 *oui mais je pensais pas à géant magasin à géant casino*
- 19 Eq *qu'est ce qui t'a fait qu'est ce qui a produit le dédic*
- 20 L47 *le poteau d'indication*
- 21 Eq *d'accord c'est l'endroit où c'est écrit*
- 22 L47 *oui § véritable vert lacoste véritables verres lacoste là c'est un véritable vert comme lacoste lacoste la marque le vert du crocodile*
- 23 Eq *oui*
- 24 L47 *véritables verres lacoste c'est les lunettes lacoste*
- 25 Eq *comment tu sais tout ça*
- 26 L47 *parce que je connais la marque*
- 27 Eq *d'accord comment tu sais que c'est des verres de lunettes*
- 28 L47 *parce que ça s'écrit v e deux r e*
- 29 Eq *et comment tu sais que lacoste c'est la marque lacoste*
- 30 L47 *parce que je sais pas*
- 31 Eq *quand tu l'entends c'est le même mot mais qu'est ce qui te permet de dire que là c'est la marque lacoste*
- 32 L47 *parce que le verre c'est le verre des lunettes*
- 33 Eq *d'accord le vert du crocodile le vert des lunettes*
- 34 L47 *oui §*
- 35 Eq *écoute il y a rien à ajouter tu l'as déjà vu cette publicité*
- 36 L47 *non § délisse ça me fait penser à quand on mange c'est c'est bon par exemple les desserts je sais pas tout ce qu'on aime et puis ça me fait penser aussi à rien d'autre*
- 37 Eq *qu'est ce que tu penses de la façon dont le mot est écrit*

- 38 L47 *c'est pas écrit comme le vrai délice il y a deux s*
- 39 Eq *et le vrai*
- 40 L47 *il y a un s euh un c*
- 41 Eq *et alors*
- 42 L47 *c'est pas le même délisse ça me fait penser à délice ce qu'on mange parce que quand on l'entend dire on sait pas si c'est deux s ou un c*
- 43 Eq *et mettre deux s ça fait quoi*
- 44 L47 *ça fait un autre mot ça fait*
- 45 Eq *qui veut dire quoi*
- 46 L47 *je sais pas*
- 47 Eq *aucune idée*
- 48 L47 *non \$ ah la marque de yaourt et aussi la crème fraîche*
- 49 Eq *oui du lait aussi je crois pourquoi elle s'appelle délisse*
- 50 L47 *parce que c'est une marque et en général pour les marques ils changent un peu*
- 51 Eq *oui c'est une bonne raison*
- 52 L47 *\$ mi[kro]climat ça me fait penser à rien*
- 53 Eq *rien du tout*
- 54 L47 *climat le mot climat ça me fait penser au temps c'est tout et pus micro non*
- 55 Eq *et c'est deux signes à quoi ils servent qu'est ce qu'ils font là*
- 56 L47 *c'est des comment ils s'appellent déjà les mots phonétiques parce que d'habitude ça pourrait être avec un c ou un k pour de vrai*
- 57 Eq *donc là ce serait de la phonétique*
- 58 L47 *oui je pense*
- 59 Eq *la personne qui écrit ça pourquoi elle s'amuse à mettre de la phonétique dans les mots*
- 60 L47 *je sais pas parce que / je sais pas*
- 61 Eq *pas d'idée*
- 62 L47 *non \$ ah c'est une marque de bière souvent dans les marques ils changent un peu ils disent des mots mais dans les mots ils changent un peu par exemple dans délisse il y avait deux s ils changent un peu le mot*
- 63 Eq *ils changent l'orthographe*
- 64 L47 *\$ kiabi ça me fait penser à la marque d'habits kiabi rien d'autre*
- 65 Eq *c'est un magasin qui vend la marque kiabi et que veut dire le nom de ce magasin*
- 66 L47 *je sais pas kiabi euh c'est une marque c'est le nom de peut être quelqu'un qui l'a faite ou peut être c'est ki qui habille sauf ils l'ont changé un peu*
- 67 Eq *oui ça peut être ça*
- 68 L47 *\$ karfour le vrai carrefour il s'écrit comme ça je croyais que c'était avec un c parce que c'est un peu comme le c écrit comme ça ça me fait penser à carrefour mais je savais pas que ça s'écrivait comme ça je croyais que c'était un c deux r e*
- 69 Eq *\$ comme ça*
- 70 L47 *voilà*
- 71 Eq *mais celui là*
- 72 L47 *le carrefour sur la route ça s'écrit pareil ça s'écrit comme ça ou ça s'écrit comme l'autre ça je dis que c'est le carrefour bah ça j'en sais rien*
- 73 Eq *tous les deux s'écrivent comme ça ça c'est un invention pour l'expérience*

- 74 L47 *§ jéhan c'est une marque de quelque chose parce que il y a un bonhomme alors on dirait que c'est une marque de quelque chose ou peut être c'est une marque d'une entreprise ou peut être c'est une marque une entreprise ou un signe*
- 75 Eq *un signe de quoi*
- 76 L47 *ah non non non j'ai rien dit le signe*
- 77 Eq *le signe qu'est ce que tu dis*
- 78 L47 *le signe d'une entreprise par exemple*
- 79 Eq *tu confondrais pas le sigle avec le signe*
- 80 L47 *non par exemple casino par exemple ils ont en dessous souligné et ils ont écrit casino d'une façon et d'une autre*
- 81 Eq *ça pourrait être ça effectivement il veut dire quoi le nom de cette entreprise*
- 82 L47 *je sais pas que c'est une grande entreprise*
- 83 Eq *comme le magasin tout à l'heure*
- 84 L47 *oui*
- 85 Eq *c'est pas écrit pareil*
- 86 L47 *oui je sais mais c'est peut être pas pareil pour les marques ils changent pas toujours*
- 87 Eq *souvent*

**Lecteur 48**

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te pose des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre
- 2 L48 géant
- 3 Eq qu'est ce que tu comprends
- 4 L48 que c'est grand c'est énorme /
- 5 Eq S et si je te le montre écrit comme ça
- 6 L48 c'est un magasin
- 7 Eq pourquoi un magasin
- 8 L48 parce que c'est écrit géant
- 9 Eq oui mais là aussi c'est écrit géant
- 10 L48 là ça fait montrer un panneau par exemple c'est écrit casino cafétéria
- 11 Eq et alors
- 12 L48 ça veut montrer un magasin
- 13 Eq celui là
- 14 L48 non
- 15 Eq pourtant c'est bien écrit pareil
- 16 L48 oui mais ça c'est écrit un géant c'est grand et là c'est géant le magasin je peux revoir de l'autre coté
- 17 Eq il y a juste la forme de l'accent qui change
- 18 L48 oui
- 19 Eq mais les autres lettres c'est pareil et puis il y a quoi []
- 20 L48 il y a un petit dessin rien
- 21 Eq t'as compris ce qu'on fait
- 22 L48 oui
- 23 Eq c'est pas difficile
- 24 L48 non S véritable vert lacoste // je sais pas ça veut dire quoi
- 25 Eq t'as aucune idée
- 26 L48 non lacoste ou plutôt c'est la marque
- 27 Eq pourquoi
- 28 L48 y a pas mal de marques de chaussures
- 29 Eq tu la connais cette marque
- 30 L48 oui
- 31 Eq et comment tu fais pour reconnaître que ce mot c'est le nom de la marque
- 32 L48 lacoste c'est une marque de chaussures des habits moi j'en ai
- 33 Eq ah d'accord tu sais que ce sont des lacoste
- 34 L48 oui
- 35 Eq o k
- 36 L48 il y a le vert qui change
- 37 Eq oui
- 38 L48 et le s
- 39 Eq et ces changements ça fait quoi

- 40 L48 *il y a un s à les*
- 41 Eq *qu'est ce que ça change dans le sens des mots*
- 42 L48 *là il y a pas d's et là il y a des s*
- 43 Eq *oui*
- 44 L48 *il y a rien \$ / / / ça c'est la marque et ça c'est des lunettes*
- 45 Eq *est ce que les dessins aident à comprendre les phrases*
- 46 L48 *oui*
- 47 Eq *tu m'expliques ce que tu comprends*
- 48 L48 *ce lacoste là c'est par exemple un pantalon tu peux l'accrocher et ça c'est des lunettes pour regarder dedans il y a c'est écrit lacoste et les il y a un crocodile*
- 49 Eq *ok*
- 50 L48 *\$ délisse je sais pas ça veut dire quoi*
- 51 Eq *pas du tout*
- 52 L48 *non*
- 53 Eq *tu as absolument aucune idée*
- 54 L48 *non non j'ai pas d'idée*
- 55 Eq *en regardant le mot tu arrives pas à imaginer*
- 56 L48 *non*
- 57 Eq *d'où est ce que ça peut venir d'après toi*
- 58 L48 *c'est délicieux*
- 59 Eq *des œufs*
- 60 L48 *non délicieux*
- 61 Eq *délicieux ah oui*
- 62 L48 *ça vient de ça*
- 63 Eq *oui ça veut dire quoi délicieux*
- 64 L48 *c'est bon \$ des yaourts yaourts  
aux fruits*
- 65 Eq *là c'est écrit délisse*
- 66 L48 *oui*
- 67 Eq *tu peux m'expliquer le nom de la marque pourquoi on les a appelés délisse*
- 68 L48 *c'est des / des fruits [] ça doit être délicieux*
- 69 Eq *d'accord*
- 70 L48 *\$ mi[kro]climat c'est comme un ordinateur / / /*
- 71 Eq *pourquoi le kro il est séparé du reste là*
- 72 L48 *je sais pas \$ c'est de la bière*
- 73 Eq *comment tu le sais*
- 74 L48 *bah c'est écrit / / c'est de la bière \$ Kiabi c'est un magasin qui vend des habits des chaussures qui vend des uniformes des pulls des vestes*
- 75 Eq *pourquoi il s'appelle comme ça*
- 76 L48 *kiabi c'est la marque de magasin*
- 77 Eq *et il veut dire quoi le nom de ce magasin*
- 78 L48 *il veut dire habiller comme habiller*

- 79 Eq et le ki
- 80 L48 je sais pas \$ karfour c'est un magasin où on achète du manger à manger [ ] à acheter des jouets  
c'est un grand magasin \$ carrefour carrefour c'est pareil non mais c'est différent
- 81 Eq c'est pareil ou c'est différent
- 82 L48 là il y a pas deux r
- 83 Eq et alors tu le comprends comment celui là
- 84 L48 c'est pas écrit pareil c'est différent c'est pas un signe pareil
- 85 Eq oui mais là tu me dis ce que tu vois mais comment tu le comprends
- 86 L48 hein
- 87 Eq comment tu comprends
- 88 L48 c'est pas pareil les dessins et tout
- 89 Eq elle fait quoi cette différence
- 90 L48 carrefour c'est un peu bien penché
- 91 Eq oui de quoi ça parle
- 92 L48 comment
- 93 Eq là ça parle du magasin que tu connais [retour sur karfour] ça ça parle de quoi
- 94 L48 je sais pas
- 95 Eq c'est pas grave je t'expliquerai après
- 96 L48 \$ jéhanne magasin jéhan non ouais c'est le magasin jéhan j'ai pas d'idée
- 97 Eq c'est pas écrit comme tout à l'heure géant
- 98 L48 ouais c'est pas la même écriture c'est pas le même dessin
- 99 Eq oui
- 100 L48 ce jéhan ça doit être quelque part qu'on non
- 101 Eq qu'est ce tu voulais dire là
- 102 L48 je voulais dire l'écriture c'est pas pareil les dessins c'est pas pareil
- 103 Eq t'as commencé en me disant ça doit être et puis tu t'es arrêté en disant non
- 104 L48 comment
- 105 Eq tu as commencé à dire ça doit être et tu as dit non
- 106 L48 je comprenais pas
- 107 Eq qu'est ce que tu pensais que ça pouvait être
- 108 L48 ça devait être un bah quelque part qu'on vend qu'on achète
- 109 Eq un autre magasin
- 110 L48 ouais ça donnait ça



**Lecteur 49**

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te pose des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre
- 2 L49 géant
- 3 Eq oui
- 4 L49 c'est quelqu'un qui est grand et
- 5 Eq c'est tout
- 6 L49 qui est grand et qui est maigre
- 7 Eq ça te fait penser à quelque chose d'autre
- 8 L49 non
- 9 Eq si je te le montre écrit comme ça
- 10 L49 \$ c'est un magasin
- 11 Eq comment tu le sais
- 12 L49 parce que c'est écrit casino c'est à fontaine
- 13 Eq oui
- 14 L49 il y a une cafétéria une pompe à essence et puis
- 15 Eq et là pourquoi tout à l'heure tu as pas pensé à casino et qui fait que là tout à coup tu y penses
- 16 L49 c'est marqué casino ah c'est casino c'est le mot casino qui te fait
- 17 Eq oui
- 18 L49 d'accord
- 19 Eq pourquoi ce magasin s'appelle géant
- 20 L49 parce qu'il y a plein de rayons il est grand
- 21 Eq tu as compris ce qu'on fait
- 22 L49 oui \$ aucune idée / un magasin de vêtements
- 23 Eq pourquoi tu dis ça
- 24 L49 lacoste c'est une marque
- 25 Eq comment tu sais
- 26 L49 parce que dans les magasins on voit
- 27 Eq comment tu sais que là le mot lacoste représente la marque
- 28 L49 euh comment expliquer
- 29 Eq tu le savais avant de voir le papier mais comment tu as reconnu
- 30 L49 je m'en souvenais
- 31 Eq d'accord et les autres mots comment tu les comprends
- 32 L49 vert c'est une couleur et véritable c'est un vrai il y a un autre verre pour boire /
- 33 Eq ça vient d'une publicité ça
- 34 L49 oui
- 35 Eq qu'est ce qu'on essaye de te vendre
- 36 L49 des vêtements de marque \$ c'est un magasin où il y a la marque des lunettes des lunettes lacoste et sur les vêtements c'est un signe de crocodile qui est vert qui a la bouche ouverte et puis ils ont marqué véritable vert lacoste lacoste c'est la marque des lunettes et les verres pour les lunettes
- 37 Eq tout à fait
- 38 L49 \$ je sais pas ce que ça veut dire

- 39 Eq *tu l'as jamais entendu ce mot*
- 40 L49 *non*
- 41 Eq *est ce que tu l'as déjà vu*
- 42 L49 *non*
- 43 Eq *ça te dit absolument rien*
- 44 L49 *non // \$ un pot de yaourt*
- 45 Eq *alors délisse ça veut dire quoi*
- 46 L49 *c'est la marque des yaourts*
- 47 Eq *comment tu le sais*
- 48 L49 *parce que il y a plein de marques de yaourt*
- 49 Eq *oui mais comment tu sais que c'est ce mot là la marque*
- 50 L49 *parce que c'est marqué sur la feuille*
- 51 Eq *il y a d'autres choses marquées*
- 52 L49 *yaourts aux fruits*
- 53 Eq *pourquoi c'est pas ça la marque*
- 54 L49 *parce que c'est pour dire à quoi ils sont les yaourts*
- 55 Eq *d'accord*
- 56 L49 *il y a seize pots*
- 57 Eq *ça peut pas être la marque seize*
- 58 L49 *bah non*
- 59 Eq *pourquoi*
- 60 L49 *parce que seize pots ça veut dire qu'il y a seize yaourts dans la boîte*
- 61 Eq *donc ce qui reste c'est forcément la marque le mot qu'on comprend pas*
- 62 L49 *oui \$ le climat c'est la chaleur*
- 63 Eq *oui ça a un rapport oui et ce qu'il y a devant*
- 64 L49 *hein*
- 65 Eq *tout ce qu'il y a devant climat*
- 66 L49 *mi[kro] //*
- 67 Eq *tu comprends pas*
- 68 L49 *non*
- 69 Eq *à quoi ça te fait penser*
- 70 L49 *le climat qu'il y a dehors dans les micros ondes ou dans un micro*
- 71 Eq *oui qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 72 L49 *que c'est un micro quia du climat*
- 73 Eq *oui mais comment c'est écrit avec quelles lettres comment c'est organisé tout ça*
- 74 L49 *c'est coupé il y a des parenthèses a kro*
- 75 Eq *pourquoi on a mis kro entre parenthèses*
- 76 L49 */ pour parler du climat d'un micro onde ou d'un micro \$ c'est une bouteille de bière de kro / il y a le dessin et puis il y a le dessin et il y a marqué kro et la bière*
- 77 Eq *alors il veut dire quoi le kro entre crochet*
- 78 L49 *c'est la bouteille la marque*
- 79 Eq *tout a fait tiens tu enlèves le papier à droite*

- 80 L49 *§ ki un magasin de vêtements*  
81 Eq *tu connais*  
82 L49 *oui*  
83 Eq *il veut dire quoi ce nom de magasin de vêtements*  
84 L49 *où il y a des vêtements pour les grand les enfants*  
85 Eq *oui mais le nom du magasin il veut dire quoi*  
86 L49 *//*  
87 Eq *t'as pas d'idée si tu le vois écrit comme ça*  
88 L49 *il y a des habits il y a habits et puis ki ça fait ki habits*  
89 Eq *oui ça fait aussi kiabi et le ki il veut dire quoi*  
90 L49 *qu'y a [qu'il y a] pour tout le monde*  
91 Eq *ça a pas l'air de t'inspire kiabi*  
92 L49 *non*  
93 Eq *alors on passe*  
94 L49 *§ kar // karfour c'est un magasin où il y a à manger des vêtements des*  
95 Eq *oui*  
96 L49 *§ carrefour // il y a à manger il y a des autres magasins*  
97 Eq *c'est comme celui là quoi (karfour)*  
98 L49 *non celui là je crois qu'il veut pas dire la même chose*  
99 Eq *et il veut dire quoi celui là*  
100 L49 *celui là c'est ou il y a ça doit être une usine*  
101 Eq *l'usine karfour*  
102 L49 *oui*  
103 Eq *qui fabrique quoi*  
104 L49 *hein*  
105 Eq *qui fabrique quoi une usine ça fabrique des choses*  
106 L49 *à manger*  
107 Eq *ça c'est l'usine ça c'est le magasin qui offre*  
108 L49 *oui*  
109 Eq *et ils vont ensemble c'est ça j'ai bien compris ou pas*  
110 L49 *oui non l'usine elle envoie au magasin*  
111 Eq *c'est ça là on fabrique et on l'envoie au magasin qui*  
112 L49 *oui*  
113 Eq *§ jéhan*  
114 L49 *ça t'inspire absolument pas*  
115 Eq *non*

**Lecteur 50**

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te pose des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre
- 2 L50 géant  
[...]
- 3 Eq alors géant ça veut dire quoi
- 4 L50 c'est un grand monsieur
- 5 Eq à quoi ça te fait penser
- 6 L50 à un géant celui qui détruit tout le monde \$ un magasin
- 7 Eq pourquoi un magasin
- 8 L50 parce que c'est marqué casino et puis j'ai l'habitude d'en voir
- 9 Eq là c'était écrit géant aussi
- 10 L50 oui mais c'est pas dans le même sens
- 11 Eq ah bon pourtant c'est le même mot
- 12 L50 géant c'est la marque là c'est le truc du magasin que quand on voit un géant comme ça
- 13 Eq pourquoi tu m'en as pas parlé
- 14 L50 ben je sais pas c'est pas pareil
- 15 Eq un autre
- 16 L50 \$ véritable vert lacoste là c'est des véritables vert c'est la couleur et là c'est véritables verres lacoste mais la c'est des verres qu'on boit dedans bah voilà
- 17 Eq d'où ça vient d'après toi
- 18 L50 je sais pas
- 19 Eq pas d'idée
- 20 L50 non
- 21 Eq tu sais ce que ça veut dire lacoste
- 22 L50 bah non
- 23 Eq et véritable
- 24 L50 si
- 25 Eq ça veut dire quoi
- 26 L50 véritables ça veut dire ce qui est vrai \$ là c'est la couleur d'un crocodile et là c'est des paires de lunettes comme j'ai dit tout à l'heure \$ délisse c'est quelque chose qu'on apprécie avant quand je mangeais un gâteau je disais ouais c'est un vrai délisse à ma maman
- 27 Eq qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit
- 28 L50 il y a lisse dedans
- 29 Eq oui
- 30 L50 lisse c'est doux et il y a dé \$ yaourts aux fruits délisse là c'est la marque qui s'appelle délisse
- 31 Eq comment tu sais que c'est la marque
- 32 L50 je le sais parce que ma maman elle travaille dans le commerce alors j'ai l'habitude
- 33 Eq sur l'emballage est ce qu'il y a quelque chose qui montre que c'est la marque
- 34 L50 c'est écrit en dessous du comment ça s'appelle c'est écrit en dessous de yaourts aux fruits et ça se voit que c'est la marque
- 35 Eq oui mais qu'est ce qui se voit

- 36 L50 *c'est marqué différemment des autres*
- 37 Eq *oui*
- 38 L50 *c'est marqué pas de la même couleur*
- 39 Eq *d'accord alors pourquoi ces yaourts aux fruits s'appellent ils délisse pourquoi cette marque s'appelle délisse qu'est ce que ça veut dire le nom de cette marque*
- 40 L50 *bah bon quelque chose de bon*
- 41 Eq *oui et quoi d'autre*
- 42 L50 *doux*
- 43 Eq *ça veut dire quoi lisse*
- 44 L50 *doux quelque chose de doux*
- 45 Eq *oui*
- 46 L50 *§ mi[kro]climat*
- 47 Eq *tu as l'air surprise*
- 48 L50 *oui // je vois pas trop quoi dire parce que*
- 49 Eq *qu'est ce qui t gêne*
- 50 L50 *c'est le kro entre parenthèse parce que*
- 51 Eq *c'est fait exprès tu sais*
- 52 L50 *ah*
- 53 Eq *ça vient d'une publicité ça aussi*
- 54 L50 *ça me fait penser à quelque chose mais je sais pas à quoi / climat il y a climat le temps*
- 55 Eq *oui*
- 56 L50 *micro c'est ce qu'on chante dedans*
- 57 Eq *et kro tout seul puisqu'il a été mis tout seul entre crochets*
- 58 L50 *kro bah pas d'idée \$ //*
- 59 Eq *alors avec l'image ça fait quoi*
- 60 L50 *ben c'est de la pub pour de la bière mais*
- 61 Eq *oui comment tu sais ça*
- 62 L50 *parce que là il y a une bouteille de bière là c'est pareil c'est marqué mi mais kro en gros et climat pareil que mi*
- 63 Eq *alors pourquoi il est entre crochet*
- 64 L50 *je sais pas du tout*
- 65 Eq *t'as pas d'idée le dessin t'aide pas*
- 66 L50 *ouais c'est kro la bière c'est pas marqué mi[kro]climat et voilà*
- 67 Eq *c'est pas terrible c'est un jeu de mot pas très bon*
- 68 L50 *§ kiabi voilà il y a un magasin comme ça*
- 69 Eq *oui*
- 70 L50 *kiabi*
- 71 Eq *il veut dire quoi le nom de ce magasin*
- 72 L50 *quand on va à kiabi il y a des affaires mais kiabi tout simple je sais pas ce que ça veut dire*
- 73 Eq *pourquoi on l'a appelé comme ça*
- 74 L50 *// je sais pas*
- 75 Eq *aucune idée*

- 76 L50 aucune idée
- 77 Eq si je te le montrais écrit comme ça
- 78 L50 ah ouais c'est pas pareil
- 79 Eq qu'est ce que tu comprends là
- 80 L50 ouais
- 81 Eq oui mais tu comprends quoi
- 82 L50 que dans kiabi il y a habits dedans alors c'est normal qu'il y a des affaires c'est mieux écrit comme ça parce que
- 83 Eq comment tu comprends le ki là
- 84 L50 ki c'est pour tout le monde quoi
- 85 Eq je comprends pas
- 86 L50 /
- 87 Eq pourquoi tu dis que c'est pour tout le monde
- 88 L50 /// il y en a pour tout le monde parce qu'il y a plein de sortes d'affaires
- 89 Eq ce que je comprends pas c'est qu'il y a des affaires pour tout le monde ça j'ai compris mais comment tu passes de ki à affaires pour tout le monde c'est ça que je ne comprends pas quel chemin tu suis pour arriver là
- 90 L50 ki on pourrait la l'écrire avec q u
- 91 Eq ah d'accord oui
- 92 L50 on pourrait faire qui oui
- 93 Eq et qui ça représente quelqu'un
- 94 L50 oui
- 95 Eq d'accord
- 96 L50 § karfour
- 97 Eq pourquoi tu ris
- 98 L50 ça me fait rigoler parce que ça s'écrit pas comme ça
- 99 Eq ah bon
- 100 L50 enfin il y a plusieurs [karfur] il y a un [karfur] dans une ville ou il y a un [karfur] le magasin aussi
- 101 Eq et celui là tu le comprends comment
- 102 L50 bah dans une ville
- 103 Eq là où les routes se croisent et celui là
- 104 L50 c'est le magasin
- 105 Eq d'accord il veut dire quoi le nom de ce magasin
- 106 L50 bah carrefour parce que dedans il y a carré alors je sais pas il est carré et le four four je sais pas du tout //
- 107 Eq t'as pas d'idée
- 108 L50 non
- 109 Eq donc un magasin carré
- 110 L50 oui § jéhan je l'ai jamais vu écrit comme ça alors ça fait drôle
- 111 Eq ça te fait penser à quoi
- 112 L50 peut être une marque de magasin
- 113 Eq qui vendrait quoi

*114 L50 bah /// ce qui vendrait je sais pas du tout*

## Lecteur 51

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te pose des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre
- 2 L51 Ben c'est grand
- 3 Eq ouais et quoi d'autre
- 4 L51 c'est énorme
- 5 Eq et si je te" montre comme ça
- 6 L51 \$ c'est un magasin
- 7 Eq comment tu le sais
- 8 L51 parce que il y a écrit tout droit et puis c'est un magasin où euh
- 9 Eq tu le connais
- 10 L51 oui
- 11 Eq pourquoi tu ne m'en as pas parlé là
- 12 L51 j'avais pas pensé à ça
- 13 Eq et pourquoi là tu y penses
- 14 L51 parce que je vois un panneau et je connais ce panneau je le vois quand je vais en ville
- 15 Eq d'accord / tout à fait autre chose
- 16 L51 \$ / / ben véritable vert lacoste c'est du vert du vert la couleur vertes et véritables verres lacoste c'est du verre ben verre un verre comme une du verre
- 17 Eq verre comment
- 18 L51 ben verre comme comment expliquer voilà comme c'est transparent c'est euh
- 19 Eq d'accord du verre du carreau quoi
- 20 L51 voilà
- 21 Eq et lacoste
- 22 L51 et lacoste c'est une marque
- 23 Eq comment tu le sais
- 24 L51 je connais j'ai un t-shirt lacoste
- 25 Eq comment tu sais qu'on parle de la marque lacoste là
- 26 L51 //
- 27 Eq tu sais pas non le même nom ça te suffit et véritable tu m'en parles pas
- 28 L51 c'est vraiment c'est véritable c'est un vrai un vrai une vraie chose
- 29 Eq ça vient d'une pub ça qu'est qu'on essaye de te vendre
- 30 L51 // // je m'en souviens plus
- 31 Eq t'arrives pas à retrouver
- 32 L51 non
- 33 Eq je vais te montrer la pub alors
- 34 L51 \$ ben véritables verres lacoste c'est des verres de lunettes véritables euh lunettes
- 35 Eq et l'autre phrase
- 36 L51 ben véritable vert lacoste c'est un dessin et comme un crocodile
- 37 Eq et quel rapport il y a entre la phrase et le crocodile
- 38 L51 c'est un dessin et ça c'est une phrase
- 39 Eq oui mais pourquoi ils sont ensembles



- 40 L51 *parce que il est vert*
- 41 Eq *et pourquoi les deux paquets ils sont ensemble*
- 42 L51 *parce que c'est un peu pareil là c'est la marque lacoste des lunettes et là c'est le signe*
- 43 Eq *et qu'est que je dois comprendre quand je lis une pub comme ça*
- 44 L51 /
- 45 Eq *elle était chez l'opticien à vif près du marchand de vidéo tu connais c'est là que je l'ai trouvé qu'est que j'aurais du comprendre en entrant dans ce magasin*
- 46 L51 *que c'est des lunettes*
- 47 Eq *oui dans un magasin de lunettes c'est normal*
- 48 L51 /
- 49 Eq *non ça t'inspire plus*
- 50 L51 *§ ben délisse c'est quelque chose qu'on aime beaucoup*
- 51 Eq *oui*
- 52 L51 *que // que c'est bon que c'est*
- 53 Eq *qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit*
- 54 L51 *// je vois pas trop*
- 55 Eq *tu l'écrirais comme ça toi*
- 56 L51 *ben / ouais §*
- 57 Eq *est ce que ça veut toujours dire la même chose*
- 58 L51 *oui bah c'est bon en fait oui ça veut dire la même chose c'est un peu pareil parce que c'est délisse c'est comme un un peu une marque je sais plus*
- 59 Eq *oui c'est une marque mais à quoi tu vois que c'est la marque*
- 60 L51 *parce que je sais pas moi parce que c'est en bas*
- 61 Eq *je t'embête avec mes questions t'as plus d'idée*
- 62 L51 *Non §*
- 63 Eq *ça t'inspire vraiment pas bon on passe §*
- 64 L51 *c'est kiabi c'est un magasin*
- 65 Eq *oui qui vend quoi*
- 66 L51 *des // des affaires non*
- 67 Eq *oui il veut dire quoi le nom de ce magasin*
- 68 L51 *alors ça je sais pas*
- 69 Eq *aucune idée*
- 70 L51 *si je crois que c'est dans dans la télévision ça parle avec la météo ça a un rapport un truc comme ça je sais plus*
- 71 Eq *si je te le montre écrit comme ça*
- 72 L51 *§ // ben ça s'écrit je sais pas moi c'est écrit un peu bizarrement*
- 73 Eq *qu'est ce que tu comprends*
- 74 L51 *je comprends qu'il y a écrit ki habits mais que je vois pas vraiment*
- 75 Eq *qu'est ce qui te gêne pour comprendre*
- 76 L51 *c'est le les euh ce qui me gêne c'est les gens là je sais pas ça me dit rien du tout*
- 77 Eq *et les mots*
- 78 L51 *les mots ils sont écrits ben je sais pas pourquoi il y a un s à la fin de kiabi*

- 79 Eq *il y a a que ça qui te gêne non et les que là c'est espacé et que là il y a écrit en script en fin en majuscule et là un peu en script comment tu comprends le ki*
- 80 L51 *avec un k et un i ça fait ki*
- 81 Eq *oui mais comment tu comprends là tu me dis comment tu le lis mais tu m'expliques pas ce que tu comprends*
- 82 L51 *je comprends pas là \$ karfour aussi c'est un magasin*
- 83 Eq *oui magasin de quoi*
- 84 L51 *magasin où on vend des choses*
- 85 Eq *quel genre de chose tous les magasins vendent des choses*
- 86 L51 *euh*
- 87 Eq *tu y es déjà allé*
- 88 L51 *oui où on vend des à manger enfin*
- 89 Eq *oui par exemple*
- 90 L51 *mais ça s'écrit pas comme ça s'écrit avec un c carrefour*
- 91 Eq *je sais pas qu'est ce que t'en penses*
- 92 L51 *moi j'aurais vu avec un c*
- 93 Eq *comme ça alors (\$)*
- 94 L51 *oui*
- 95 Eq *celui là il veut dire quoi*
- 96 L51 *karfour ben je ben je sais pas trop*
- 97 Eq *bon alors le magasin carrefour bien écrit il veut dire quoi le nom de ce magasin*
- 98 L51 *je connais pas*
- 99 Eq *tu le connais tu y es déjà allé*
- 100 L51 *mais je sais pas qu'est ce qui veut dire hein*
- 101 Eq *allez un dernier*
- 102 L51 *\$ jéhan c'est le même qu'on a vu au début non oui non mais pas vraiment écrit pareil*
- 103 Eq *ça change quoi ce changement d'écriture*
- 104 L51 *c'est le j c'est pas un g euh*
- 105 Eq *des lettres ont changées mais est ce que tu comprends pareil*
- 106 L51 *non parce que je vois que c'est pas vraiment écrit enfin pas vraiment parce que // je sais pas je vois un monsieur qui prend des choses mais*
- 107 Eq *ça t'inspire pas*

## Lecteur 52

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te pose des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre
- 2 L52 géant
- 3 Eq qu'est ce que tu comprends quand tu lis ça
- 4 L52 géant c'est quelqu'un de grand
- 5 Eq c'est tout
- 6 L52 oui
- 7 Eq et si je te le montre comme ça
- 8 L52 \$ c'est une publicité c'est un magasin ça s'écrit pareil
- 9 Eq c'est pas trop dur
- 10 L52 non \$ véritable vert lacoste véritable verres lacoste [vɛr] il est pas écrit de la même façon parce que c'est pas la même chose c'est pas le même [vɛr]
- 11 Eq qu'est ce que tu comprends quand tu lis cet ensemble là
- 12 L52 bah là c'est une marque véritable vert lacoste et / là ben ça a rien à voir
- 13 Eq ça vient d'une publicité ça aussi tu vois pas ce qu'on veut te vendre
- 14 L52 qu'est ce qu'on veut vendre je sais pas un vêtement
- 15 Eq pourquoi
- 16 L52 ben parce que lacoste c'est une marque de vêtement
- 17 Eq des vêtements verts alors
- 18 L52 oui vert comme ça
- 19 Eq oui et celui là
- 20 L52 je sais pas
- 21 Eq tu sais pas
- 22 L52 bah non \$alors véritable vert lacoste le crocodile c'est le signe de la marque et véritables verres lacoste c'est le verre de lunettes c'est la marque du verre
- 23 Eq oui
- 24 L52 \$ délisse quelque chose c'est quelque chose de bon qu'on aime bien on dit que c'est délicieux
- 25 Eq qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit
- 26 L52 délisse / / c'est écrit comme ça doit s'écrire \$ alors yaourts aux fruits c'est délisse c'est écrit pareil et c'est pour dire que les yaourts ils sont bons je sais pas les yaourts aux fruits
- 27 Eq oui tu as toujours rien à me dire sur la façon dont c'est écrit
- 28 L52 c'est écrit pareil sauf qu'il y avait pas l'accent sur le e je crois
- 29 Eq \$ si \$
- 30 L52 je sais pas
- 31 Eq oui mais délisse d'habitude ça s'écrit avec un c
- 32 L52 d'accord ouais bah alors
- 33 Eq pourquoi c'est écrit comme ça
- 34 L52 si ça s'écrit avec un c c'est eux qui se trompent alors si d'habitude
- 35 Eq ah oui c'est fait exprès
- 36 L52 ah d'accord
- 37 Eq ils se trompent exprès

- 38 L52 *pourquoi je sais pas*
- 39 Eq *comment tu comprends cette erreur quoi*
- 40 L52 *je sais pas \$ alors mi [kro] dimat ça c'est l'alphabet les fiches là c'est les sons et micro ça s'écrit pas comme ça si c'est le micro où on parle ça s'écrit c r o ça je sais pas pourquoi ils l'ont mis là*
- 41 Eq *bah il y a une bonne raison*
- 42 L52 *mikroclimat c'est pour nous montrer l'orthographe des mots parce que avec délisse ça fait la même chose*
- 43 Eq *mais je l'ai trouvé écrit comme ça pareil que délisse sur un emballage c'est pas des leçons d'orthographe*
- 44 L52 *non je vois pas \$ alors mikroclimat kro c'est la bière*
- 45 Eq *tu connaissais non*
- 46 L52 *c'est pour ça que j'ai pas trouvé \$ kiabi c'est un magasin d'une chaîne de vêtements*
- 47 Eq *tu connais*
- 48 L52 *oui*
- 49 Eq *il veut dire quoi le nom de kiabi*
- 50 L52 *kiabi je sais pas kiabi c'est une marque pareil mais je sais pas ce que ça veut dire*
- 51 Eq *c'est comme lacoste ça s'explique pas*
- 52 L52 *oui quand je vois ça je cherche pas j'ai pas cherché je cherche pas ce que ça veut dire*
- 53 Eq *tu pourrais chercher maintenant*
- 54 L52 *ouais mais je trouverais pas comme ça enfin je sais pas*
- 55 Eq *ça t'évoque rien à part le magasin*
- 56 L52 *non encore quand par exemple lacoste on voit un crocodile je sais pas là il y a pas de dessin*
- 57 Eq *donc c'est juste le magasin*
- 58 L52 *oui \$ voilà c'est ça kiabi*
- 59 Eq *supposons que tu le vois écrit comme ça*
- 60 L52 *\$ ki habits ça fait bizarre quoi parce que habits comme pour les vêtements ki bah en fait il y a différentes façons de les faire si on veut*
- 61 Eq *oui*
- 62 L52 *puis voilà*
- 63 Eq *mais est ce que celle là tu la comprends*
- 64 L52 *mais c'est pas dans les mêmes pays c'est pas ici*
- 65 Eq *ce kiabi là celui là est en France et celui là est ailleurs*
- 66 L52 *ouais*
- 67 Eq *c'est ça que tu me dis*
- 68 L52 *oui*
- 69 Eq *à cause des dessins*
- 70 L52 *bah je sais pas si il y a des dessins c'est que*
- 71 Eq *comment tu comprends le ki là*
- 72 L52 *le ki il peut s'écrire aussi qui q u i*
- 73 Eq *oui*
- 74 L52 *il y a différentes façons de l'écrire*
- 75 Eq *oui mais comment tu le comprends qu'est ce que ça veut dire*
- 76 L52 *qui*

- 77 Eq pas d'idée
- 78 L52 non \$ alors karfour c'est aussi un magasin où on vend des karfour bah plein de choses différentes choses habits vêtements plein de choses ça c'est le logo mais je me rappelle plus si il est comme ça on pourrait l'écrire de différentes façons aussi comme kiabi
- 79 Eq et comment tu l'écrirais
- 80 L52 car comme le car je sais pas le car l'autobus et four pareil mais pas attaché je sais pas
- 81 Eq \$ tu l'aurais pas déjà vu comme ça
- 82 L52 si c'est comme ça pour c'est comme ça qu'il s'écrit
- 83 Eq qui est écrit quoi
- 84 L52 dans les magasins
- 85 Eq d'accord c'est le magasin carrefour
- 86 L52 oui
- 87 Eq ça c'est quoi \$
- 88 L52 c'est
- 89 Eq tu m'as dit c'est le magasin karfour
- 90 L52 ça me dit quelque chose mais je sais pas je l'ai pas dans la tête là je sais plus / je sais plus
- 91 Eq et même question que pour kiabi il veut dire quoi le nom du magasin
- 92 L52 je sais pas
- 93 Eq pas d'idée
- 94 L52 non ça a rien à voir par rapport c'est carrefour qui est un magasin qui vend de tout je sais pas qui veut peut être dire ça tout pas tout parce que des voitures des trucs comme ça
- 95 Eq mais le mot carrefour il veut pas dire autre chose
- 96 L52 // non
- 97 Eq non
- 98 L52 \$ carrefour ça c'est pas on dirait pas si c'est le magasin carrefour
- 99 Eq et le logo là
- 100 L52 le logo c'est pas le même c'est le signe pour carrefour
- 101 Eq et pourquoi il a cette forme là
- 102 L52 je vois pas
- 103 Eq je te dirai après
- 104 L52 \$ jéhan ça s'écrit pas comme ça pour le magasin c'est g déjà c'est un j c'est un g il y a pas de h mais là vu du dessin on dirait encore que c'est dans un autre pays mais après c'est pareil et on dirait le logo
- 105 Eq le nom là veut dire quoi
- 106 L52 jéhan comme il s'écrit comme celui là s'écrit moi je vois jéhan le géant comme on a dit au début mais celui là je sais pas
- 107 Eq tu sais pas
- 108 L52 non \$ O p'tit en k O p'tit en k ça me dit quelque chose ça
- 109 Eq oui ça te dit quoi
- 110 L52 O p'tit en k je l'ai au bout de la langue
- 111 Eq c'est un magasin aussi
- 112 L52 oui je sais pas un p'tit quelqu'un qui dit o p'tit à un petit puis en k je sais pas ce que ça veut dire en k qui est habillé comme ça voilà

- 113 *Eq* *donc magasin de vêtement*
- 114 *L52* *oui*
- 115 *Eq* *qu'est ce que tu penses de l'orthographe du mot*
- 116 *L52* *je l'écrirais pas comme ça même pour un magasin je l'écrirais comment je sais pas il y a quand même différentes façons voilà*

## Lecteur 53

- 1 Eq je vais te montrer des choses à lire tu me dis ce que tu comprends et puis après je te pose des questions pour savoir comment tu fais pour comprendre
- 2 L53 géant c'est quelqu'un qui est grand très qui est plus fort que les humains
- 3 Eq ouais c'est tout
- 4 L53 ça peut être aussi les monuments qui sont grands \$ ça aussi c'est un magasin où on va acheter des de la nourriture et
- 5 Eq pourquoi il s'appelle géant
- 6 L53 parce qu'il est grand
- 7 Eq et comment tu reconnais que c'est le magasin
- 8 L53 parce que généralement quand il y a des magasins on met des panneaux pour dire où ça se trouve
- 9 Eq oui
- 10 L53 \$ / / ça je sais pas
- 11 Eq aucune idée
- 12 L53 non \$ lacoste c'est la marque des vêtements ça c'est des lunettes c'est du verre lacoste il est sponsorisé par les crocodiles les vêtements
- 13 Eq tout à fait
- 14 L53 \$ délisse c'est quelque chose qu'on aime bien qu'on se régale avec voilà
- 15 Eq qu'est ce que tu penses de la façon dont c'est écrit
- 16 L53 / / qu'il y a deux s alors qu'on l'aime vraiment bien
- 17 Eq \$ pourquoi est ce que des yaourts s'appellent délisse
- 18 L53 parce que c'est des fruits que qui sont très bons alors ils s'appellent comme ça c'est la marque
- 19 Eq est ce que le mot délisse ne voudrait pas dire autre chose que très bon
- 20 L53 / / pour moi non \$ alors le climat c'est le la chaleur qu'il fait le temps qu'il fait dans un pays mi je sais pas ça doit pas être français je sais pas ce que ça veut dire
- 21 Eq tu ne me parles pas de kro
- 22 L53 / ah comme un micro sauf qu'à micro il y a un c pour faire comme micro onde
- 23 Eq oui
- 24 L53 voilà
- 25 Eq pourquoi là c'est un k
- 26 L53 je sais pas
- 27 Eq parce que c'est une marque de bière
- 28 L53 \$ / ça me fait penser à la bière on peut la boire dans n'importe quel temps
- 29 Eq oui
- 30 L53 déjà il y a le climat le soleil il y a la pluie voilà
- 31 Eq je crois que c'est ça qu'ils voulaient dire avec un jeu de mot [...]
- 32 L53 \$ ça c'est un magasin de vêtements aussi il y a des marques
- 33 Eq il veut dire quoi le nom de ce magasin
- 34 L53 je sais pas
- 35 Eq \$ donc c'est bien celui là c'est la marque qui va avec le magasin si je te le montre écrit comme ça tu comprends quoi
- 36 L53 que il y a tous les habits du monde qui qu'on peut vendre

- 37 *Eq qu'est ce qui te permet de dire ça*
- 38 *L53 là on voit une brésilienne on a les habits d'une brésilienne l' africaine et puis tout le reste ki ça doit vouloir dire que c'est tous les habits que /*
- 39 *Eq ce serait un synonyme de tous*
- 40 *L53 non*
- 41 *Eq quelle différence avec l'autre kiabi*
- 42 *L53 ça ça fait un peu le diminutif que autrement il y aurait écrit ki / / /*
- 43 *Eq tu ne m'as pas parlé de tous les habits du monde dans le premier quelle différence tu fais entre les deux les deux sens*
- 44 *L53 / que là on voit des français*
- 45 *Eq mmh*
- 46 *L53 c'est des []*
- 47 *Eq c'est tout*
- 48 *L53 je pense § ça c'est un une grande surface sauf que ça s'écrit pas avec un k avec un c et euh / /*
- 49 *Eq c'est la grande surface*
- 50 *L53 oui je pense*
- 51 *Eq qu'est ce que tu comprends en voyant karfour comme ça que veut dire le mot*
- 52 *L53 je sais pas*
- 53 *Eq si tu le voyais écrit comme ça*
- 54 *L53 § là ça me fait plus penser au magasin de l'autre coté je sais pas*
- 55 *Eq ce mot là il te fait penser à quoi ce mot il te fait penser à quoi bon c'est le magasin o k mais pourquoi il s'appelle comme ça ça veut dire quoi ce mot*
- 56 *L53 peut être que le magasin est en carré je sais pas / c'est tout § / / / ça doit être une marque de vêtements ça je pense parce qu'on voit un monsieur habillé mais je pense que c'est pas en France j'en ai jamais vu*
- 57 *Eq que veut dire le mot*
- 58 *L53 je sais pas / / / c'est un o ou un a*
- 59 *Eq un a*
- 60 *L53*
- 61 *Eq pas d'idée*
- 62 *L53 non*



---

## **Seconde partie**

---

### **Entretiens portant sur la compréhension des Graphèmes**

## Lecteur 19

P1	Trois petits oiseaux picorent <u>nt</u> les graines.	<i>c'est au pluriel</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>c'est la majuscule</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>on commence une phrase</i>
P4	Trois petits ois <u>e</u> aux picorent les graines.	<i>c'est le pluriel</i>
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>il y a toujours un p c'est pour bien comprendre le mot</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>il faut toujours un h</i>
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>il complète le mot</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>faut compléter parce que tout il faut un t</i>
P9	Les souris sont mangé <u>e</u> s par le chat.	<i>il y a deux m parce que evelyne quand elle l'écrit elle met toujours</i>
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	<i>deux m</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>pour faire maire</i>
P12	Les <u>e</u> nfant <u>s</u> vont à l'école	<i>il y a toujours un e avec un accent et un e après</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>ça s'écrit avec un g parce que avec t et s ça fait toit</i>
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâteau <u>s</u> .	<i>il y a toujours un s à pas</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	<i>parce que aussi ça veut dire qu'il y en a plusieurs</i>
P16	Nous <u>s</u> avons cinq doigt <u>s</u> .	<i>il y en a plusieurs qui n'ont pas le temps</i>
		<i>tu manges pluriel</i>
		<i>pluriel il y en a beaucoup de gâteaux on met un s sinon tu manges de</i>
		<i>gâteaux sinon ça fait pas une phrase</i>
		<i>uis ça veut rien dire</i>
		<i>ça veut dire qu'il y en a plusieurs</i>
		<i>ça veut dire qu'il est énorme</i>
		<i>toujours avec un s</i>
		<i>il y a nous normal avons il y a toujours un s</i>
		<i>parce qu'on a plusieurs doigts dans la main</i>

## Lecteur 20

P1 Trois petits oiseaux picorent les graines.  
 P2 Les enfants vont à l'école.  
 P3 Trois petits oiseaux picorent les graines.

*c'est trois c'est au pluriel  
 si il aurait pas de l es enfants ont pourrait pas comprendre  
 le x c'est parce que chaque fois qu'il y a plusieurs et e a u il y a x à  
 la fin*

P4 Trois petits oiseaux picorent les graines.  
 P5 Manger trop de chocolat fait mal au ventre.  
 P6 Les haricots sont des légumes verts.  
 P7 Tout ce bruit m'énerve.  
 P8 La grammaire c'est trop difficile.  
 P9 Les souris sont mangées par le chat.

*parce que si il y aurait pas de h on pourrait faire la liaison*

*pour que ça dure plus longtemps  
 c'est au féminin  
 c'est des filles*

P10 Nous avons cinq doigts.  
 P11 Un géant c'est un grand homme.  
 P12 Les enfants vont à l'école.  
 P13 Je n'ai pas le temps.  
 P14 Tu manges des gâteaux.

*si on met au féminin il faut un e et ça fait grande  
 comme c'est au pluriel il faut un s  
 comme c'est au pluriel il faut un s  
 il y en a plusieurs il mange beaucoup  
 c'est au pluriel*

P15 Je suis trop gros.  
 P16 Nous avons cinq doigts.

*si ça serait au féminin ça serait grosse  
 pour faire la liaison  
 il veut dire qu'il y en a plusieurs  
 il veut dire qu'il y en a plusieurs*

## Lecteur 22

P1	Trois petits oiseaux picorent les graines.	
P2	Les enfants vont à l'école.	<i>ça veut rien dire</i>
P3	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>rien</i>
P4	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>ze</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>ça veut rien dire</i>
P6	Les haricots sont des légumes verts.	<i>le h il veut rien dire</i>
P7	Tout ce bruit m'énerve.	<i>il veut aussi rien dire</i>
P8	La grammaire c'est trop difficile.	<i>il sert à accompagner après les autres lettres</i>
P9	Les souris sont mangées par le chat.	<i>ça veut rien dire</i>
P10	Nous avons cinq doigts.	<i>ça veut rien dire</i>
P11	Un géant c'est un grand homme.	<i>le d c'est juste la fin du mot</i>
P12	Les enfants vont à l'école	<i>les ça veut rien dire</i>
P13	Je n'ai pas le temps.	<i>pour enfants c'est quand ils sont plusieurs</i>
		<i>à pas c'est normal parce que autrement on l'écrirait comme ça et ça</i>
		<i>ferait bizarre</i>
		<i>c'est quand il y a plusieurs temps</i>
P14	Tu manges des gâteaux.	<i>le s de manger c'est quand il y en a plusieurs</i>
		<i>et des c'est normal si il y avait pas le s ça ferait de</i>
P15	Je suis trop gros.	<i>on est obligé d'avoir s parce que autrement ça ferait je uis trop gros</i>
		<i>on l'a mis parce que autrement ça ferait bizarre</i>
P16	Nous avons cinq doigts.	<i>nous c'est parce que on est plusieurs</i>
		<i>avons aussi</i>
		<i>parce qu'on en a plusieurs</i>

## Lecteur 23

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>c'est au pluriel il y en a plusieurs</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>plusieurs</i>
P4	Trois petits ois <u>ea</u> ux picorent les graines.	
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>on pouvait mettre t r o et pas de p à trop il y a un p même si on l'entend pas on l'entend pas mais il y est quand même dans haricot il sert à rien le h</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>le t on pourrait enlever le t et ça ferait le même son je sais pas ce qu'il veut dire</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>il y a gram et après maire s'il y avait qu'un m ça ferait pas grammaire ça ferait grammaire aussi mais ce serait pas le même mot parce que c'est les souris c'est au féminin</i>
P9	Les souris sont mang <u>é</u> es par le chat.	
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>on aurait pu dire grande homme parce que à la fin il y a d mais comme c'est un homme c'est au masculin on dit pas grande c'est toujours les avec s au pluriel</i>
P12	<u>L</u> es enfant <u>s</u> vont à l'école	
P13	Je n'ai pas <u>s</u> le temps <u>s</u> .	<i>à pas il a un s mais on aurait pu l'enlever parce que temps ça s'écrit comme ça mais on sait pas pourquoi tu il y a toujours e s</i>
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâteaux.	
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	<i>on dirait que c'est écrit suisse en fait le dernier s on l'entend pas au féminin comme grand c'est grosse nous plusieurs donc un s ça va avec nous au pluriel</i>
P16	Nous <u>s</u> avons <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .	

## Lecteur 24

P1	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>ça veut dire qu'ils sont plusieurs</i>
P2	Les enfants vont à l'école.	<i>il sert à dire les si il y avait de l on dirait es</i>
P3	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>je sais pas le x pourquoi il est là</i>
P4	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>là le ben il sert à faire le eau si on mettait a u x ça ferait toujours oiseaux mais ce serait faux</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>je sais pas</i>
P6	Les haricots sont des légumes verts.	<i>il sert peut être à pas faire la liaison je sais pas ce qu'il veut dire</i>
P7	Tout ce bruit m'énerve.	<i>il sert parce que on peut dire toute au féminin</i>
P8	La grammaire c'est trop difficile.	<i>je sais pas pourquoi il y a deux m il sert à dire maire</i>
P9	Les souris sont mangées par le chat.	<i>il y a un e parce que c'est au féminin</i>
P10	Nous avons cinq doigts.	<i>pour le différencier avec un autre mot</i>
P11	Un géant c'est un grand homme.	<i>si il y était pas on pourrait pas dire grande</i>
P12	Les enfants vont à l'école	<i>il y a un s c'est pour dire au pluriel et les enfants aussi pour voir que c'est au pluriel</i>
P13	Je n'ai pas le temps.	<i>à pas non je sais pas</i>
P14	Tu manges des gâteaux.	<i>manges il y a le s parce qu'il y a le tu si( il y avait pas le tu il y aurait pas eu le s</i>
		<i>et à des c'est comme autrement on dirait de gâteaux des c'est plusieurs</i>
P15	Je suis trop gros.	<i>il y a un s devant autrement on pourrait pas dire suis et à la fin je sais pas</i>
		<i>à gros il y a un s je sais pas</i>
P16	Nous avons cinq doigts.	<i>à nous ils ont toujours un s à nous je sais pas mais à avons je sais parce qu'avec nous il y a toujours un s</i>
		<i>je sais pas ce qu'il veut dire mais je sais s'il y avait pas de nous il serait pas là et à doigts il y a plusieurs doigts</i>

## Lecteur 25

P1	Trois petits oiseaux picorent <u>nt</u> les graines.	<i>c'est parce qu'ils sont plusieurs et c'est un verbe</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>l parce qu'on peut pas dire e enfants vont à l'école</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>parce qu'ils sont plusieurs et qu'on met pas de s à oiseaux quand ils sont plusieurs</i>
P4	Trois petits ois <u>ea</u> ux picorent les graines.	<i>il faudra un e parce que celui qui a écrit le premier oiseau il a dit qu'il faut un e à oiseau</i>
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>je sais pas</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>déjà c'est une lettre qui s'entend est ce qu'elle veut dire quelque chose non si on l'entend pas quand c'est au féminin on dit toute</i>
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>le premier m ça va avec gra et le deuxième avec maire si on en met qu'un ça va se partager ça va pas faire un m</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>deux e parce que c'est au féminin parce que autrement ça se prononcerait pas pareil droite et doit</i>
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>parce qu'au féminin ça se dit grande</i>
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	<i>le s à les parce qu'on peut pas dire le enfants vont le s à enfants comme c'est là au pluriel ça doit être là au pluriel</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>il y a un s parce que c'est le verbe et tu il y a toujours un s un s à des parce qu'on peut pas dire de gâteaux parce que de gâteaux c'est pas si on mettait le deux d e u x c'est pas pareil</i>
P12	Le <u>s</u> enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>je suis le premier parce qu'on peut pas dire us uisse et le deuxième parce qu'on peut pas dire ça veut rien dire</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>le s du gros quand on est au féminin on dit grosse</i>
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâteaux.	<i>nous parce que quand on écrit nous il y a toujours un s avons avec un s parce qu'on est plusieurs à nous donc on est plusieurs à avons aussi</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gros.	<i>le s cinq parce qu'on est plusieurs</i>
P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doig <u>t</u> s.	

## Lecteur 26

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>qu'ils sont plusieurs</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>qu'ils sont toujours plusieurs</i>
P4	Trois petits oisea <u>x</u> picorent les graines.	
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>pour dire qu'il y en a beaucoup</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	
P7	Tout ce bruit m'én <u>er</u> ve.	<i>qu'il y en a beaucoup</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>pour faire mair après</i>
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>qu'ils sont plusieurs</i>
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>pour dire qu'il est grand</i>
P12	<u>L</u> es enfants vont à l'école	<i>ils sont plusieurs</i>
		<i>ils sont plusieurs</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>pour faire un plus grand mot</i>
		<i>peut être qu'il n'y en a pas beaucoup</i>
P14	Tu mang <u>es</u> des gâteaux.	<i>il y en a plusieurs</i>
		<i>il y en a plusieurs</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gros.	-
		<i>il y en a plusieurs</i>
		-
P16	<u>N</u> ous avo <u>n</u> s cinq doig <u>t</u> s.	<i>il y en a plusieurs</i>
		-
		<i>il y en a plusieurs</i>



## Lecteur 27

P1	Trois petits oiseaux picorent <u>nt</u> les graines.	<i>ça veut dire il y a oiseaux au pluriel alors là c'est ENT je sais pas trop expliquer ce que ça veut dire</i>
P2	Les enfants vont à l'école.	<i>à faire les</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>pluriel mais je sais pas</i>
P4	Trois petits ois <u>ea</u> x picorent les graines.	<i>autrement le mot ne serait pas juste</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>je sais pas là</i>
P6	Les haricots sont des légumes verts.	<i>à mettre le mot juste</i>
P7	Tout ce bruit m'énerve.	<i>c'est un peu dur ça hein autrement ça fait la liaison</i>
P8	La grammaire c'est trop difficile.	
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>parce que les souris c'est féminin ça veut dire femme</i>
P10	Nous avons cinq doigts.	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>autrement si on veut dire au féminin ça fait grande</i>
P12	Les enfants vont à l'école	<i>c'est que masculin euh c'est que au singulier ça veut dire sans S sans X</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>si on fait la liaison ça fait pal</i>
		<i>il y a toujours un S il veut dire c'est un mot qu'on peut pas changer</i>
P14	Tu mang <u>es</u> des gâteaux.	<i>il sert à mettre au pluriel et même des</i>
P15	Je <u>suis</u> trop gros.	<i>autrement ça fait uis</i>
		<i>c'est pareil</i>
P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .	<i>parce qu'au féminin on dit grosse ça fait pas le pluriel</i>
		<i>pareil</i>
		<i>pareil</i>

## Lecteur 28

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>en fait picorent c'est un verbe et c'est parce qu'ils y en a plusieurs qui picorent</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>si il y avait pas le l ça ferait es enfants ça voudrait rien dire la phrase il y a plusieurs oiseaux</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	
P4	Trois petits ois <u>e</u> aux picorent les graines.	
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>il y a le p parce que il y a d'autres mots qui commencent par tro alors on peut dire tromper pour faire la liaison entre le s et le a le t veut dire autre chose on peut aussi le changer comme toute</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>manger c'est aussi un verbe un g parce que je sais pas ce qu'il fait là j'ai jamais cherché à comprendre on peut dire une géante c'est une grande femme</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>il y: en a plusieurs sinon la phrase voudrait rien dire le enfants vont à l'école il y en a plusieurs aussi</i>
P9	Les souris sont mang <u>é</u> es par le chat.	
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	<i>on peut dire je n'ai pas le temps comme pour le verbe il y a un temps à conjuguer ou à passer il y en a plusieurs il y a plusieurs gâteaux</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	
P12	<u>L</u> es enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>la phrase veut rien dire si le s y était pas ça ferait je uisse trop grosse il y en a plusieurs il y en a plusieurs qui avons il y en a plusieurs</i>
P13	Je n'ai pas <u>s</u> le temps <u>s</u> .	
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâteaux <u>s</u> .	
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	
P16	Nous <u>s</u> avons cinq doigt <u>s</u> .	

## Lecteur 29

P1	Trois petits oiseaux picorent <u>nt</u> les graines.	<i>ils sont plusieurs déjà ils mangent ensemble ils vont tous à l'école c'est au pluriel pluriel ça veut dire que ils sont pas seuls c'est peut être pour pas dire un oisel ou le p c'est un beaucoup comme beaucoup il y a un p à la fin c'est pour pas faire la liaison pour pas dire les haricots le t il sert à ne pas faire touce touce bruit m'énerve</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	
P4	Trois petits ois <u>e</u> aux picorent les graines.	
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	
P9	Les souris sont mangé <u>e</u> s par le chat.	
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	<i>parce que on dit une souris pour pas dire doiter</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>le d sert à pas dire granhomme le s c'est au pluriel c'est plusieurs ils ont plusieurs enfants c'est pour pas dire pale pour pas dire je crois c'est comment dire peut être pour pas dire tempe c'est plusieurs gâteaux à la fois et des c'est à la place de dire de gâteau ça veut rien dire s les deux c'est moi même le deuxième s de suis c'est euh je vois pas au féminin ça fait grosse le s de nous c'est nous sommes plusieurs il y a plusieurs doigts bah il y a plusieurs doigts</i>
P12	Les enfant <u>s</u> vont à l'école	
P13	Je n'ai pas <u>s</u> le temp <u>s</u> .	
P14	Tu manges <u>s</u> des gâteaux.	
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	
P16	Nous <u>s</u> avons cinq doigt <u>s</u> .	

**Lecteur 30**

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>Le pluriel Qu'il y en a plusieurs</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>Je sais pas</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>Pareil que picorent</i>
P4	Trois petits oise <u>au</u> x picorent les graines.	<i>Le singulier Qu'il y en a qu'un</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	
P7	Tout ce bruit m'én <u>er</u> ve.	
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	
P9	Les souris sont mangé <u>e</u> s par le chat.	<i>Le féminin C'est la femme</i>
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	
P11	Un géant c'est un grand <u>h</u> omme.	
P12	Le <u>s</u> enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>Le pluriel le pluriel aussi</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>Pluriel Pluriel aussi</i>
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâte <u>au</u> x.	<i>Singulier Pluriel</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gro <u>s</u> .	<i>/</i>
		<i>/</i>
P16	Nou <u>s</u> avo <u>n</u> s cinq doigt <u>s</u> .	<i>il peut pas y en avoir parce que trop gros c'est invariable Pluriel Pluriel Pluriel</i>

## Lecteur 31

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>C'est le pluriel parce que sinon on devrait mettre un petit oiseau</i>
P2	Les enf <u>an</u> ts vont à l'école.	<i>C'est l parce que on pourrait mettre un s ou c C'est pas comme mes enfants c'est toujours le pluriel</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>Ou sinon ça ferait un peu deux mots il y aurait au et ois et ça veut rien dire alors le on le met pour pas euh</i>
P4	Trois petits ois <u>ea</u> ux picorent les graines.	<i>C'est un mot invariable et si on met pas le p trop ça ferait / pas très bien</i>
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>Il sert à pas faire la liaison C'est pour bien mettre haricot et par exemple si on fait la liaison et par exemple il y a quelqu'un qui pourrait dire les zaricots</i>
P6	Les har <u>ic</u> ots sont des légumes verts.	<i>Le pluriel parce qu'il y a beaucoup de bruit il y a pas un seul bruit Sinon le mot il serait trop petit</i>
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>Quand on dit la grammaire vite on entend pas deux m mais quand on dit doucement on dit la gram maire c'est un peu deux mots attachés</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>C'est féminin sinon ça voudrait dire le garçon enfin les rats</i>
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>Au féminin on dit grande déjà</i>
P12	Les enf <u>an</u> ts vont à l'école	<i>Pour dire que c'est des enfants</i>
P13	Je n'ai pas <u>s</u> le temps.	<i>Sinon ce serait pas assez enrichi /</i>
P14	Tu mang <u>es</u> des gâteaux.	<i>Avec tu on met toujours un s Si on met le s on dit tu manges de gâteaux ça veut rien dire</i>
P15	Je suis <u>s</u> trop gros <u>s</u> .	<i>C'est pour dire sinon on dirait je uis Pour que ce soit un mot invariable /</i>
P16	Nous <u>s</u> avons <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .	<i>Le s de nous ça veut dire que c'est pas une personne qui parle mais plusieurs Avons c'est pareil C'est parce que on a pas un doigts mais cinq</i>

## Lecteur 32

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>c'est l'accord avec trois petits oiseaux et picorent</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>c'est la majuscule si on fait une phrase qu'il y a un point avant</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>il y en a pas qu'un d'oiseaux alors on met un x à la fin on doit mettre le e pour pas l'oublier</i>
P4	Trois petits oise <u>a</u> ux picorent les graines.	<i>il y a synonyme de trop</i>
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>on doit pas faire la liaison tout de suite avec haricot</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>c'est pas comme tous les enfants de la cour on met un s tout c'est un truc et tous c'est des trucs différents</i>
P7	Tou <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>c'est un truc de math il y a gram et maire dedans</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>les souris c'est au féminin pluriel</i>
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>si on mettait s comme ça [sans e] ce serait plus les souris ce serait les rats</i>
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	<i>si on enlève le g ça peut faire un autre mot</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>on peut dire grande</i>
P12	Le <u>s</u> enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>si on enlève le s on peut dire l'enfant va à l'école si on conjugue et là c'est parce qu'il y en a plusieurs si on met un s là on en met un là pas c'est comme un pas il a plusieurs sens ce mot si on l'enlève ça veut plus rien dire la même chose</i>
P13	Je n'ai pas <u>s</u> le temps <u>s</u> .	<i>des c'est parce que si on enlève le s il faut enlever le x c'est un accord</i>
P14	Tu manges <u>s</u> des gâteaux.	<i>on peut dire grosse</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	<i>nous faut le mettre parce qu'il y en a plusieurs</i>
P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .	<i>l'accord nous avons c'est tout le monde qui avons qui ont doigts c'est parce qu'il y en a plusieurs</i>

## Lecteur 33

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>c'est un verbe au pluriel c'est quand il y a des s</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>il y a plusieurs oiseaux il faut un x</i>
P4	Trois petits ois <u>ea</u> ux picorent les graines.	
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>gramme maire</i>
P9	Les souris sont mang <u>é</u> es par le chat.	
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>le d c'est pour le verbe grandir</i>
P12	Les <u>e</u> nfants vont à l'école	<i>il faut un s d'un côté donc il le faut de l'autre</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	
P14	Tu mang <u>es</u> des gâteaux.	<i>c'est tu c'est es au présent c'est des gâteaux</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	<i>si on met pas le s ça fait je uis [si on met pas le deuxième] c'est faux si on met pas c'est faux</i>
P16	Nous <u>s</u> avo <u>n</u> s cinq doig <u>t</u> s.	<i>si on met pas le s c'est une faute de conjugaison de verbe c'est mal accordé il y en a cinq</i>

## Lecteur 34

- P1 Trois petits oiseaux picorent les graines.  
 P2 Les enfants vont à l'école.
- P3 Trois petits oiseaux picorent les graines.  
 P4 Trois petits oiseaux picorent les graines.  
 P5 Manger trop de chocolat fait mal au ventre.  
 P6 Les haricots sont des légumes verts.  
 P7 Tout ce bruit m'énerve.  
 P8 La grammaire c'est trop difficile.  
 P9 Les souris sont mangées par le chat.
- P10 Nous avons cinq doigts.
- P11 Un géant c'est un grand homme.  
 P12 Les enfants vont à l'école  
 P13 Je n'ai pas le temps.
- P14 Tu manges des gâteaux.
- P15 Je suis trop gros.
- P16 Nous avons cinq doigts.

*Y 'en trois y en pas qu'un  
 C'est un déterminant pour dire qu'il y a plusieurs enfants  
 C'est pour faire prononcer  
 Plusieurs trois petits c'est pour accorder  
 E a u parce que s a u x ça va pas bien  
 Je sais pas  
 Pour empêcher de faire la liaison  
 On peut dire toute cette agitation*

*C'est féminin  
 On dit une c'est une fille  
 G on peut l'enlever ça fait doit*

*On peut dire grande  
 On accorde  
 C'est important si on enlève les S ça dit pas la même chose  
 ça veut dire quand on fait un pas  
 temps ça s'écrit comme ça toujours  
 Ça s'accorde avec tu  
 Pour montrer qui c'est qui mange  
 Plusieurs  
 A faire le se  
 On peut dire grosse  
 Ça s'écrit toujours comme ça  
 On accorde  
 Parce qu'on en a 5*



## Lecteur 36

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>quand c'est au pluriel on met toujours ent si encore c'était un oiseau on aurait laissé juste le e c'est une marque de pluriel on l'accorde</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>marque de pluriel</i>
P4	Trois petits ois <u>ea</u> ux picorent les graines.	<i>je l'ai toujours vu écrit comme ça</i>
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>trop il y a toujours eu un p</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>par rapport à la prononciation</i>
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>ça dépend des moments comment c'est écrit des fois c'est avec un s des fois avec un t ça montre quelque chose par rapport à la phrase par rapport à la prononciation</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>« tu pourrais me le prononcer avec un puis avec deux » je sais pas</i>
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>ça s'accorde parce que les souris c'est féminin pluriel féminin c'est une souris</i>
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>on l'a toujours écrit comme ça</i>
P12	Le <u>s</u> enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>c'est le sens de la phrase on peut pas mettre le enfant va à l'école quand c'est les enfants ça prend un s</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>parce que c'est invariable</i>
P14	Tu manges <u>des</u> gâteau <u>s</u> .	<i>c'est le verbe donc ça s'accorde parce qu'il y a plusieurs gâteaux c'est le verbe être</i>
P15	Je <u>suis</u> trop gros <u>s</u> .	<i>ça s'est toujours écrit comme ça</i>
P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doig <u>t</u> s.	<i>nous c'est un pronom personnel donc c'est toujours écrit comme ça avons avec un s parce que c'est une marque de pluriel avec la phrase cinq c'est plusieurs on met un s</i>

## Lecteur 37

P1	Trois petits oiseaux picorent <u>nt</u> les graines.	<i>c'est ent parce qu'en fait trois petits oiseaux c'est le pluriel il y a plusieurs</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>ça me fait penser à elle e deux l e c'est l'enfant au singulier qu'il y en a qu'un c'est l'enfant l apostrophe quand il y en a plusieurs c'est les enfants on met un s le x parce que c'est au pluriel</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>pour oiseau e a u ça fait o et voilà et après le s faut une voyelle ça ferait pas bien oiseau sans le e</i>
P4	Trois petits ois <u>e</u> aux picorent les graines.	<i>c'est une lettre muette on la prononce pas il faut pas qu'il y ait un o avant une consonne</i>
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>c'est une lettre muette on fait pas la liaison il y a tous toute et plusieurs autres trucs tout ce bruit c'est il y a aussi des trucs qui se prononcent pareil et ça veut pas dire la même chose la toux pour la gorge c'est une lettre muette</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>le m parce que il y a deux a si on mettait qu'un m ça ferait deux a qui aurait juste une lettre entre il faut mettre deux m comme ça quand on est à la fin d'une feuille et qu'on veut couper le mot on coupe entre les deux m</i>
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>parce que c'est les souris parce que c'est féminin ça veut dire que c'est une fille</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	
P9	Les souris sont mang <u>e</u> es par le chat.	
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>c'est pour faire quand c'est plus petit quoi quand c'est « pour faire une abréviation » les deux s parce que c'est au pluriel ça se confond avec les pas avec les pieds c'est la négation c'est plusieurs temps par exemple une heure deux heures ... il y a plusieurs heures dans le temps ça fait au pluriel c'est la deuxième personne du singulier et ça fait un s à la fin pluriel pour faire le son s la conjugaison</i>
P12	<u>L</u> es enfant <u>s</u> vont à l'école	
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>on détermine pas le volume quand on dit t'es trop gros on précise pas même quand on précise il y a un s</i>
P14	Tu mang <u>e</u> s des gât <u>e</u> aux.	
P15	Je <u>s</u> uis trop gros.	
P16	<u>N</u> ous avo <u>n</u> s cinq doig <u>t</u> s.	<i>c'est plusieurs c'est avec nous ça s'accorde pluriel il y a cinq doigts</i>

## Lecteur 38

P1	Trois petits oiseaux picorent <u>nt</u> les graines.	<i>il y a plusieurs choses qui picorent</i>
P2	Les enfants vont à l'école.	<i>ça veut dire ces enfants</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>plusieurs oiseaux</i>
P4	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>on pourrait l'écrire tro sans p</i>
P6	Les haricots sont des légumes verts.	
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>c'est quelque chose de féminin c'est les souris c'est des filles</i>
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>il y a un sinon ça ferait grande</i>
P12	Les enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>pour dire qu'il y a plusieurs enfants aussi il y en a plusieurs</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâteaux.	<i>il y a un s parce que c'est tu des parce qu'il y a plusieurs gâteaux</i>
P15	Je su <u>i</u> s trop gros <u>s</u> .	<i>s sinon ça ferait pas suis ça ferait grosse en fille</i>
P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .	<i>parce que il y a nous avant parce qu'il y a 5 doigts</i>

## Lecteur 39

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>c'est marque du pluriel</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>majuscule début de phrase</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>encore le pluriel</i>
P4	Trois petits oise <u>au</u> s picorent les graines.	
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>pour éviter de faire une liaison</i>
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>un t le reste c'est masculin c'est écrit au singulier</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>deux m sinon ça fait gramme aire</i>
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>les souris c'est féminin pluriel donc ça fait es</i>
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>ça vient du verbe grandir</i>
P12	<u>L</u> es enfants <u>s</u> vont à l'école	<i>pluriel</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>c'est comme c'est invariable toujours un s</i>
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâteau <u>s</u> .	<i>présent tu il y a un s</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gros.	<i>c'est le verbe être au présent</i>
		<i>ça fait grosse</i>
P16	<u>N</u> ous <u>s</u> avons cinq doigt <u>s</u> .	<i>nous</i>
		<i>il y a plusieurs doigts</i>

## Lecteur 40

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>c'est les deux lettres du e n t</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>c'est l'avant dernière lettre de l'alphabet</i>
P4	Trois petits oise <u>a</u> ux picorent les graines.	<i>c'est une lettre muette</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>c'est encore une lettre muette</i>
P7	Tou <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>c'est une lettre muette parce qu'il y a pas de e après</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>c'est une lettre muette parce qu'on l'entend pas mais on l'écrit</i>
P9	Les souris sont mangé <u>e</u> s par le chat.	<i>l'autre e il est muet sauf qu'il aide à faire le é</i>
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	<i>encore une lettre muette</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>c'est une lettre muette on pourrait la remplacer par un t</i>
P12	<u>L</u> es enfants <u>s</u> vont à l'école	<i>si on l'enlève ça fait le</i>
P13	Je n'ai pa <u>s</u> le temp <u>s</u> .	<i>il y a plusieurs enfants</i>
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâte <u>a</u> ux.	<i>c'est une lettre muette elle sert à rien [...] que c'est au féminin</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gro <u>s</u> .	<i>je sais pas</i>
P16	Nou <u>s</u> avo <u>n</u> s cinq doig <u>t</u> s.	<i>manger plusieurs trucs</i>
		<i>c'est au féminin</i>
		<i>si on l'enlève ça ferait uis ce serait pas français</i>
		<i>/</i>
		<i>féminin encore</i>
		<i>parce qu'il y a plusieurs doigts</i>
		<i>plusieurs doigts encore il faut mettre le s</i>
		<i>parce qu'on a cinq doigts</i>

## Lecteur 41

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>c'est quand on a trois petits oiseaux à la fin c'est au pluriel</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>il y en a trois ça prend un x parce qu'ils sont au pluriel</i>
P4	Trois petits oise <u>aux</u> picorent les graines.	<i>ça prend un e parce que ça s'écrit e a u [il veut dire] o</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>parce que on dit pas les haricots c'est une lettre muette</i>
P7	Tou <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>on écrit t o u t parce qu'on peut pas dire // quand on dit tous ces élèves il y a t o u s</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>on met deux m parce qu'on dit la grammaire</i>
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>on met un e parce que les souris s'est au féminin [féminin ] il y a é e s</i>
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	<i>le g c'est comme dans vingt</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>le d il sert parce qu'on peut dire grandir</i>
P12	Les enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>les c'est au pluriel enfants ça s'accorde il faut un s</i>
P13	Je n'ai pa <u>s</u> le temps.	<i>pas ça prend toujours un s c'est la forme négative et le temps ça prend toujours un s</i>
P14	Tu mang <u>es</u> des gâteaux.	<i>à manges tu on met tout le temps un s à la fin du verbe des ça prend toujours un s et en plus ça s'accorde avec manges aussi non des gâteaux ça a tout le temps un s à des il y en a plusieurs</i>
P15	Je <u>suis</u> trop gros.	<i>c'est pour qu'on dise suis si on met un c ça fait kui à la fin il y a tout le temps un s</i>
P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doig <u>t</u> s.	<i>le s on peut dire grosse nous il y a tout le temps un s avons ça s'accorde avec nous il y en a cinq donc ça prend un s</i>

## Lecteur 42

P1	Trois petits oiseaux picorent <u>nt</u> les graines.	<i>ça veut dire c'est une marque de pluriel qu'on met après quand ils ont plusieurs</i>
P2	Les enfants vont à l'école.	<i>c'est au pluriel parce qu'ils sont plusieurs</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>avec un x ça fait un peu bizarre</i>
P4	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>c'est une lettre muette</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>c'est du féminin on dit une souris donc on met un e</i>
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	
P12	Les <u>s</u> enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>c'est une marque de pluriel et enfants aussi parce que les enfants ils sont plusieurs</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	
P14	Tu manges <u>s</u> des gâteau <u>s</u> .	<i>s à manges parce qu'il y a tu devant des gâteaux parce qu'il y a plusieurs gâteaux au féminin on dit grosse pour faire la liaison c'est toujours comme ça on en a plusieurs</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	
P16	Nous <u>s</u> avons <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .	

**Lecteur 43**

P1	Trois petits oiseaux picorent les graines.	
P2	Les enfants vont à l'école.	<i>les</i>
P3	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>oiseaux</i>
P4	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>oiseaux aussi</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>trop</i>
		<i>je sais pas</i>
P6	Les haricots sont des légumes verts.	<i>haricots</i>
P7	Tout ce bruit m'énerve.	<i>tout</i>
P8	La grammaire c'est trop difficile.	<i>grammaire</i>
P9	Les souris sont mangées par le chat.	<i>qu'elles sont plusieurs</i>
P10	Nous avons cinq doigts.	<i>doigts</i>
P11	Un géant c'est un grand homme.	<i>grand</i>
P12	Les enfants vont à l'école	<i>pas fait à partir de là</i>
P13	Je n'ai pas le temps.	
P14	Tu manges des gâteaux.	
P15	Je suis trop gros.	
P16	Nous avons cinq doigts.	



## Lecteur 44

P1	Trois petits oiseaux picorent <u>nt</u> les graines.	<i>quand on met plusieurs par exemple trois oiseaux on met nt</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>un oiseau on met pas de x et à trois on met un x ça veut dire que c'est au pluriel</i>
P4	Trois petits ois <u>ea</u> ux picorent les graines.	<i>pour prononcer le mot o on met le e</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>c'est une lettre muette</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>c'est une lettre muette elle aussi</i>
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>tout quand c'est au masculin des fois on peut dire toute alors on met t sans e</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>si il y a qu'un m à grammaire on dirait gramaire et s'il y a deux m on dirait grammair</i>
P9	Les souris sont mang <u>é</u> es par le chat.	<i>le e par exemple la souris a été mangée par le chat la souris c'est au féminin donc on rajoute un e</i>
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	<i>c'est une lettre muette</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>déjà d c'est une lettre muette</i>
P12	Les <u>e</u> nfants vont à l'école	<i>on met un s à enfants et à les on rajoute un s</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>lettres muettes</i>
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâteaux.	<i>c'est comme ça</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	<i>sinon si on mettrait un gâteau il y aurait pas de s le s pour que ça fasse s se c'est une lettre muette</i>
P16	Nous <u>s</u> avo <u>n</u> s cinq doigt <u>s</u> .	<i>on peut dire trop grosse nous c'est nous au pluriel tous nous avons donc on a mis un s doigts il y en a plusieurs</i>

## Lecteur 45

P1	Trois petits oiseaux picore <u>n</u> t les graines.	<i>qu'il est au pluriel</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>c'est une majuscule</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>pluriel</i>
P4	Trois petits oise <u>au</u> x picorent les graines.	<i>pour dire la syllabe eau</i>
P5	Manger tro <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>p c'est une lettre muette</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>c'est une lettre muette de devant</i>
P7	Tou <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>lettre muette</i>
		<i>si on met t o u on pourrait pas le dire au pluriel</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>c'est pour dire maire</i>
P9	Les souris sont mangé <u>e</u> s par le chat.	<i>c'est une souris</i>
P10	Nous avons cinq doig <u>t</u> s.	<i>lettre muette</i>
		<i>doigne</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>lettre muette pour dire au féminin grande</i>
P12	<u>L</u> es enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>pluriel</i>
		<i>pluriel parce que les il y a un s</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>des lettres muettes</i>
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâteaux.	<i>si on avait pas mis le s on aurait fait une faute c'est je et il qui ont le</i>
		<i>e à la fin</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	<i>si on avait pas les ça ferait je uis</i>
		<i>je sais pas</i>
		<i>c'est pour que au féminin on mette deux s e</i>
P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .	<i>pluriel</i>
		<i>au futur c'est un t à la troisième personne du pluriel</i>
		<i>il y en a cinq</i>

## Lecteur 46

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>c'est la terminaison d'un verbe nt car trois c'est du pluriel</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>c'est une majuscule</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>là c'est le x pour montrer que c'est du pluriel</i>
P4	Trois petits oise <u>au</u> s picorent les graines.	<i>ça veut dire que si on l'enlève ça fait quand même [o]</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>c'est une lettre muette</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>pour pas faire les zaricots verts</i>
P7	Tou <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>c'est une lettre luette</i>
		<i>on peut le mettre au féminin toute</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>on met un e parce que c'est féminin pluriel</i>
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>c'est quand on peut faire une liaison</i>
P12	<u>L</u> es enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>pluriel</i>
		<i>pluriel</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>pas passé pas assez de temps</i>
P14	Tu mang <u>e</u> s des gâteaux.	<i>tu pour montrer tu il y a toujours un s grammaire</i>
		<i>des s parce que ça veut dire plusieurs</i>
P15	Je <u>s</u> uis trop gros <u>s</u> .	-
		-
P16	Nous <u>s</u> avo <u>n</u> s cinq doigt <u>s</u> .	<i>gros parce qu'on peut dire grosse</i>
		<i>nous on est au pluriel</i>
		<i>avons pluriel</i>
		<i>doigts pluriel</i>

## Lecteur 47

P1	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>le nt ça veut dire parce que le verbe il y a trois petits oiseaux c'est au pluriel le verbe ça finit par nt</i>
P2	Les enfants vont à l'école.	<i>le l c'est pour faire les</i>
P3	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>oiseaux c'est avec un x pas avec un s au pluriel</i>
P4	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>le e c'est le o qui s'écrit eau comme eau l'eau</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>le p c'est une lettre muette comme haricot</i>
P6	Les haricots sont des légumes verts.	<i>c'est une lettre muette aussi</i>
P7	Tout ce bruit m'énerve.	<i>le t aussi c'est une lettre muette</i>
P8	La grammaire c'est trop difficile.	<i>si on enlevait un m ça ferait plus grammaire sans avec moins de pour le m il a moins d'intonation</i>
P9	Les souris sont mangées par le chat.	<i>Le e à mangées c'est féminin</i>
P10	Nous avons cinq doigts.	<i>c'est une lettre muette</i>
P11	Un géant c'est un grand homme.	<i>c'est une lettre muette pour ce mot là mais si on met au féminin ça fait grande</i>
P12	Les enfants vont à l'école	<i>les s c'est parce que c'est au pluriel</i>
P13	Je n'ai pas le temps.	<i>c'est des lettres muettes finales qui s'écrivent c'est deux mots invariables</i>
P14	Tu manges des gâteaux.	<i>c'est parce que c'est tu il y a tout le temps un s aux verbes du premier groupe au présent des cadeaux le s c'est le pluriel</i>
P15	Je suis trop gros.	<i>c'est pour faire sui la lettre finale</i>
P16	Nous avons cinq doigts.	<i>on peut dire grosse mais c'est comme une lettre muette nous c'est parce que c'est on est plusieurs nous avons ça s'écrit c'est la règle de la conjugaison doigts c'est au pluriel parce qu'on en a cinq</i>

## Lecteur 48

P1	Trois petits oiseaux picorent <u>nt</u> les graines.	<i>nt à la fin ça veut dire qu'il y a /</i>
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.	<i>si il y avait pas le l ça faisait es enfants</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>ici à petits il y a un s ici ils ont mis un x</i>
P4	Trois petits ois <u>ea</u> ux picorent les graines.	<i>parce que c'est un comment ça s'appelle c'est trois petits oiseaux</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>si il y avait pas le e ça ferait oi oisô</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>au haricot il faut toujours mettre un h au début</i>
P7	Tou <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>à tout aussi il faut mettre un t c'est si il y a pas de t c'est obligé de</i>
		<i>mettre un t</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>c'est obligé qu'il faut un m c'est deux m grammaire ça s'écrit</i>
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>si il y avait pas un g ça faisait doit ça faisait pareil ça faisait pareil</i>
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	<i>mais</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>toujours il faut mettre un d</i>
P12	Le <u>s</u> enfant <u>s</u> vont à l'école	<i>ça veut dire que c'est que c'est</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>c'est tu mets pas un s ça faisait les enfants il y aurait pas d's à la fin</i>
P14	Tu manges <u>des</u> gâteau <u>s</u> .	<i>ça montre qu'à la fin il faut mettre un s</i>
P15	Je <u>suis</u> trop gros.	<i>si tu mets pas le s ça fait à pas il faut toujours mettre un s</i>
P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .	<i>et à temps je sais pas</i>
		<i>c'est un passé composé</i>
		<i>des si tu mets de il y aurait pas un x à la fin si tu mets des il y aura</i>
		<i>un x à la fin il veut dire qu'à gâteau il faut un x</i>
		<i>si on met pas le premier s ça fait uis</i>
		<i>si à la fin tu mets pas le s ça fait sui</i>
		<i>gros il faut si tu mets pas le s ça fait gros</i>
		<i>ça nous c'est obligé qu'il faut mettre un s sinon ça faisait nou ça va</i>
		<i>changer de voix</i>
		<i>et à avons à nous il faut mettre c'est obligé qu'il faut mettre un s</i>
		<i>/</i>

## Lecteur 50

P1	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>n c'est parce que c'est au pluriel</i>
P2	Les enfants vont à l'école.	<i>l parce que c'est la majuscule</i>
P3	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>le c'est pareil c'est parce que c'est au pluriel</i>
P4	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>e parce que si on on mettait pas le ça ferait oisau et on peut dire aussi si on met le e on peut dire oisEau</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>trop avec un p je l'ai toujours vu écrit comme ça alors ça fait drôle je vois pas pourquoi on met un p c'est une lettre muette mais</i>
P6	Les haricots sont des légumes verts.	<i>c'est pareil c'est une lettre muette au début si on dirait les haricots le maître il dit des fois que ça fait mieux l'intonation ça dépend des fois</i>
P7	Tout ce bruit m'énerve.	<i>tout on a mis un t parce qu'on peut dire toute</i>
P8	La grammaire c'est trop difficile.	<i>on a mis deux m // je sais pas du tout</i>
P9	Les souris sont mangées par le chat.	<i>c'est la terminaison</i>
P10	Nous avons cinq doigts.	<i>le e parce que les souris c'est une souris c'est féminin g ben c'est une lettre muette aussi</i>
P11	Un géant c'est un grand homme.	<i>d parce qu'on peu mettre grande</i>
P12	Les enfants vont à l'école.	<i>les parce que c'est le pluriel et enfants aussi c'est le pluriel donc on met s et si on mettrait pas le se ça ferait le enfant vont à l'école</i>
P13	Je n'ai pas le temps.	<i>pas on a mis un s parce que c'est une lettre muette aussi le temps je sais pas du tout</i>
P14	Tu manges des gâteaux.	<i>manges s parce que après tu on met toujours un s des autrement ça ferait de gâteaux</i>
P15	Je suis trop gros.	<i>si on mettrait pas le s ça ferait je uis trop gros ça ferait pas bien le à la fin de suis je sais pas pourquoi</i>
P16	Nous avons cinq doigts.	<i>et gros on a mis à la fin parce qu'on peut faire grosse nous il y a un s je pense mais des fois on mets un s parce qu'on peut faire la liaison après avons c'est parce que on est plusieurs et doigts parce qu'il y en a beaucoup de s doigts</i>

## Lecteur 52

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.	<i>N t parce que c'est le pluriel les petits oiseaux alors on met e n t à la fin</i>
P2	Les <u>L</u> enfants vont à l'école.	<i>Le l c'est pour faire le les sinon ça ferait plus les si on l'enlevait</i>
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.	<i>X parce que c'est plusieurs petits oiseaux ils sont trois</i>
P4	Trois petits oise <u>aux</u> picorent les graines.	<i>E a u x le e ça ferait plus oiseaux je sais pas parce que c'est comme ça qu'on dit qu'il faut faire</i>
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.	<i>C'est pareil que oiseau pour moi parce que si on le mettait pas ça ferait toujours trop</i>
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.	<i>On met un h parce que parce qu'on dit de mettre un h</i>
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.	<i>Toute on peut dire</i>
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.	<i>Quand on épelle on dit gram-maire</i>
P9	Les souris sont mangé <u>es</u> par le chat.	<i>On met le e après le é parce que c'est féminin</i>
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .	<i>Doigt on doit l'écrire comme ça</i>
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.	<i>On peut dire grande</i>
P12	Les <u>e</u> nfants vont à l'école	<i>On met un s sinon ça ferait le enfants on met un s parce qu'ils sont plusieurs</i>
P13	Je n'ai pas le temp <u>s</u> .	<i>Pas on met un s parce que on peut le différencier des autres en mettant un s le pas quand on marche on l'écrit pas pareil le temps on a toujours mis un s à la fin il y a plusieurs temps des fois il neige des fois il fait beau</i>
P14	Tu manges <u>des</u> gâteau <u>s</u> .	<i>Avec tu on a toujours mis un s à la fin des verbes ça s'accorde comme ça</i>
P15	Je <u>suis</u> trop gros <u>s</u> .	<i>et des sinon ça ferait de gâteau<u>s</u> et ça veut rien dire on met un s On met un s devant parce que si on met un c ça se prononce plus pareil</i>
P16	Nous <u>s</u> avons <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .	<i>à la fin on met un s parce qu'on l'a toujours mis devant tout trop gros on peut dire grosse Nous on met un s parce qu'on met un s avons o n s parce que c'est nous doigts parce que on en a plusieurs qu'on met un s</i>

## Lecteur 53

P1	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>Là il y a e n t parce que c'est les trois petits oiseaux qui picorent les graines</i>
P2	Les enfants vont à l'école.	<i>Là je pense que c'est parce que c'est la première lettre de la phrase alors on met une majuscule</i>
P3	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>Le c'est parce qu'il y en a trois</i>
P4	Trois petits oiseaux picorent les graines.	<i>Là c'est pour pas mettre deux s</i>
P5	Manger trop de chocolat fait mal au ventre.	<i>Ça c'est parce que c'est le seul p il y en a pas d'autre de p dans la phrase</i>
P6	Les haricots sont des légumes verts.	<i>C'est pour pas faire la liaison ça empêche de faire la liaison</i>
P7	Tout ce bruit m'énerve.	<i>Le t c'est pour faire l'ensemble je pense</i>
P8	La grammaire c'est trop difficile.	
P9	Les souris sont mangées par le chat.	<i>Souris c'est au féminin alors on met un e</i>
P10	Nous avons cinq doigts.	<i>Le g je sais pas</i>
P11	Un géant c'est un grand homme.	<i>On peut dire grande</i>
P12	Les enfants vont à l'école	<i>Là c'est pour faire la liaison celui là c'est parce que il y a les</i>
P13	Je n'ai pas le temps.	<i>Ils ont tout le temps un s je sais pas</i>
P14	Tu manges des gâteaux.	<i>Le s de manges c'est parce qu'il y a un tu devant le s de des c'est parce que gâteaux il y a un x c'est à dire que c'est au pluriel</i>
P15	Je suis trop gros.	<i>Là il y a tout le temps des s</i>
P16	Nous avons cinq doigts.	<i>Doigts c'est parce qu'on en a cinq c'est au pluriel avec nous il y en a tout le temps un (s de nous) tous ensemble</i>



**Université Grenoble III - Stendhal**  
UFR Sciences du langage

Thèse pour obtenir le grade de  
**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE III**  
DISCIPLINE : SCIENCES DU LANGAGE  
présentée et soutenue publiquement par  
Jean Pierre Sautot  
le 03 Juillet 2000

**UTILISATION DE L'ORTHOGRAPHE ET D'AUTRES INDICES DANS LA  
CONSTRUCTION DU SENS EN LECTURE**

Étude de la variation de la réception  
chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes

---

**Annexe 2 : Écrits et Supports de lecture**

---

Sous la direction de Monsieur le Professeur **Vincent Lucci**

## Annexe 2 : Ecrits et supports de lecture

<b>CORPUS DE PHRASES SERVANT DE SUPPORT DE LECTURE À L'ENQUÊTE GRAPHÈMES.....</b>	<b>582</b>
<b>CORPUS D'ÉCRITS (PART VERBALE) - SUPPORT DE L'ÉTUDE SUR LA VARIATION GRAPHIQUE .....</b>	<b>583</b>
<b>CORPUS D'ÉCRITS - SUPPORT DE L'ÉTUDE SUR LA VARIATION GRAPHIQUE.....</b>	<b>588</b>
<i>Art'if.....</i>	<i>589</i>
<i>Autosur.....</i>	<i>590</i>
<i>Canard Enchaîné.....</i>	<i>591</i>
<i>Botanic.....</i>	<i>593</i>
<i>Céreal.....</i>	<i>594</i>
<i>Éduquons.....</i>	<i>595</i>
<i>Fleuraplantes.....</i>	<i>596</i>
<i>Maggi.....</i>	<i>597</i>
<i>Moi jeux.....</i>	<i>598</i>
<i>Phildar.....</i>	<i>599</i>
<i>Royco.....</i>	<i>600</i>
<i>Sanouva.....</i>	<i>601</i>
<i>Si j'avais eu le téléphone.....</i>	<i>602</i>
<i>T'es toi quand tu parles.....</i>	<i>603</i>
<i>Toupret.....</i>	<i>604</i>
<i>Traxxion.....</i>	<i>605</i>
<i>Umour et bandessinées.....</i>	<i>606</i>
<i>Vif et dair.....</i>	<i>607</i>
<b>CORPUS D'ÉCRITS : SUPPORT DE LECTURE DE L'ENQUÊTE FRO.....</b>	<b>608</b>
<i>[a:bon!].....</i>	<i>609</i>
<i>Carrefour.....</i>	<i>610</i>
<i>Créa'tif.....</i>	<i>611</i>
<i>Délisse.....</i>	<i>612</i>
<i>Géant.....</i>	<i>613</i>
<i>Je boarais.....</i>	<i>614</i>
<i>Kiabi.....</i>	<i>615</i>
<i>K par K.....</i>	<i>616</i>
<i>Kiloutou.....</i>	<i>617</i>
<i>Lacoste.....</i>	<i>618</i>
<i>Mi[kro]climat.....</i>	<i>619</i>
<i>Mon Abri Cotier.....</i>	<i>620</i>
<i>Moto conduite.....</i>	<i>621</i>
<i>O P'tit en K.....</i>	<i>622</i>
<i>Oxébo.....</i>	<i>623</i>
<i>Prisunic.....</i>	<i>624</i>
<i>Regarde les deux chauds sets.....</i>	<i>626</i>

## Corpus de phrases servant de support de lecture à l'enquête graphèmes

P1	Trois petits oiseaux picore <u>nt</u> les graines.
P2	<u>L</u> es enfants vont à l'école.
P3	Trois petits oiseaux <u>x</u> picorent les graines.
P4	Trois petits ois <u>e</u> aux picorent les graines.
P5	Manger trop <u>p</u> de chocolat fait mal au ventre.
P6	Les <u>h</u> aricots sont des légumes verts.
P7	Tout <u>t</u> ce bruit m'énerve.
P8	La gram <u>m</u> aire c'est trop difficile.
P9	Les souris sont mangé <u>e</u> s par le chat.
P10	Nous avons cinq doigt <u>s</u> .
P11	Un géant c'est un grand <u>d</u> homme.
P12	Le <u>s</u> enfant <u>s</u> vont à l'école
P13	Je n'ai pa <u>s</u> le temp <u>s</u> .
P14	Tu mange <u>s</u> des gâteaux.
P15	Je su <u>i</u> s trop gros <u>s</u> .
P16	Nou <u>s</u> avon <u>s</u> cinq doigt <u>s</u> .

## Corpus d'écrits (part verbale) - Support de l'étude sur la variation graphique

Type d'écrit	FRO	Origine
Insertion dans un ouvrage	Je boarais bien une coupe de champagne.	Yack Rivais Grammaire impertinente
	Si j'avais eu le téléphone, j'aurais fait de la peinture allô !	
	Regarde les deux chauds sets que j'ai pris à mon adversaire!	
Illustration couverture d'ouvrage	Tais toi quand je parle T'es toi quand tu parles...	Jacques Salomé T'es toi quand tu parles Editions Milan
Titre de revue	Oxébo	Fluide Glacial
Sous titre revue	Umour et Bandessinées	
Titre de rubrique	T'ar ta lacrem	
Titre album enfant	Grodino	Ecole des loisirs
Titres Bandes dessinées	Pulsions zérotiques	Ed. Fluide Glacial
	Os courent	Pierre Tombal Ed. Dupuis
	Dégats des os	
	Poulet aux amendes	Agent 212 Ed. Dupuis
	Flic... aîe!	
Titres d'articles	La vie du raï	Canard Enchaîné
	L'aigle américain joue	
	l'effet de serres!	
	Super Nahnah	
	Ça Kohl avec Jospin	
	Les gaytés de l'escadron	

Type d'écrit	FRO	Origine
<b>Titre publidactionnel</b>	[a:bon!]	SNCF
<b>Encart publicitaire de presse</b>	K par K	?
	Véritable vert Lacoste Véritables verres Lacoste	
	Éduquons ! C'est une insulte?	Télérama
<b>Tracts publicitaires</b>	Botanic	Isère
	Kiloutou	
	Toupargel	
<b>Panneau publicitaire</b>	Géant	Isère
	Mi[kro]climat	
	Autosur	
	Traxxion	
<b>Enseigne de résidence secondaire</b>	Mon Abri Cotier	Vendée
	Ki Lu Dy	
	Sanouva	

Type d'écrit	FRO	Origine
<b>Enseigne de salon de coiffure</b>	Créatif	Annuaire téléphonique de l'Isère
	Créatifs	
	Atmosfhair	
	Diminu'tifs	
	Imagina'tif	
	Cap'Tifs	
	Diminu'tif	
	Infini'tif	
	Selec'tif	
	Coiffure d'Art'as	
	Coiffure Gis'elle	
	Créa-tifs Infini-tif	
	D'coiff	
	Modem styl	
	Epi Tête	
	Imagi'Nath'Tif	
	Modul'hair	
	Imagin'Hair	
Légend'hair		
Infini tiffs		
Art'if		
Coté court	Isère	
Créa'Tif		

Type d'écrit	FRO	Origine
<b>Enseigne (autre que salon de coiffure)</b>	Prisunic	Isère
	0 P'tit en K	
	Phildar	
	MOI JEUX	
	Moto conduite	
	Carrefour	
	Band'son vidéo	Annuaire téléphonique de l'Isère
	Ferm'stor	
	Kalin Kaline	
	Idekado	
	Mel'ange	
	OBI	
	Philoroute	
	Kdo pub	
	Kel'cadeaux	
	Pose pano	
	Reflexx	
	Tipic	
	Vermonde	
	Le mille pâtes	
	L'assiette moulfrite	
	Zanzi Bar	
	Rest'o bar de Saint Quentin	
	Fleuraplantes	
	Au Fil de l'O	Annuaire téléphonique de Seine et Marne
	Le verre à Soi	Vendée

Type d'écrit	FRO	Origine
<b>Marque de produit</b>	Kiabi	Etiquettes ou emballages
	Délisse	
	Pacific	
	Minute Soup	
	Céréal	
	Grafic	
	Maggi	
	atlantic	
	TOUPRET	
	Sanrival	
<b>Graffiti</b>	Nike ta mère	Isère

Type d'écrit	FRO	Origine
<b>Constructions expérimentales</b>	Créatif	JP Sautot
	Qui loue tout	
	Jéhan	
	Ki habitS	
	Karfour	



## **Corpus d'écrits - Support de l'étude sur la variation graphique**

## Art'if



## Autosur



## Ça Kohl avec Jospin

Helmut Kohl, le 18 juillet, a déclaré qu'il avait une impression « positive » de Lionel Jospin, « un



Au sommet de la Terre :

L'aigle américain joue...



... l'effet de serres !

**Le mur du çon**

FRANCHI, au ras du béton, par le très vil Jean-Claude Gayssot, ministre (communiste) de l'Équipement, du Logement et des Transports, au cours du Congrès du Mouvement HLM, le vendredi 20 juin à Lille, a déclaré Jean-Claude a fait part à son auditoire de cette forte pensée :

« Je considère qu'il n'y a pas une seule pensée unique qui a toujours raison. »

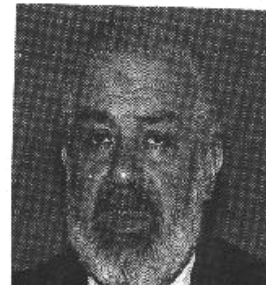
Et, plus l'unique Gayssot pense moins vite, moins il pense plus fort.

## LES GAYTÉS DE L'ESCADRON

Chevènement va-t-il suivre l'exemple australien (« Le Figaro », 4/6) ? La police australienne a lancé une campagne publicitaire dans la presse homosexuelle afin d'engager les membres de cette communauté à rejoindre les forces de

## Super Nahnah

L'Algérien Cheikh Mahfoud Nahnah, l'opposant islamiste préféré des généraux, a sept ministres dans le nouveau gouvernement d'Alger, qu'il a accusé de fraude électorale ! Mais les voix du Prophète sont les bienvenues.



## La vie du rai

MEME si votre famille a été massacrée en Algérie par les islamistes, même si vous avez été torturé par le GIA, la France ne vous accorde pas la qualité de réfugié politique, sous prétexte que vous n'êtes pas victime du pouvoir en place. C'est du moins le raisonnement impeccable au nom duquel l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (Ofpra) a autorisé à refuser l'asile politique à 99 % des demandeurs algériens.

Cette brillante situation va peut-être changer grâce à l'affaire Bouziani. Ce chanteur de rai, natif d'Oran, a été tabassé en 1992 par trois

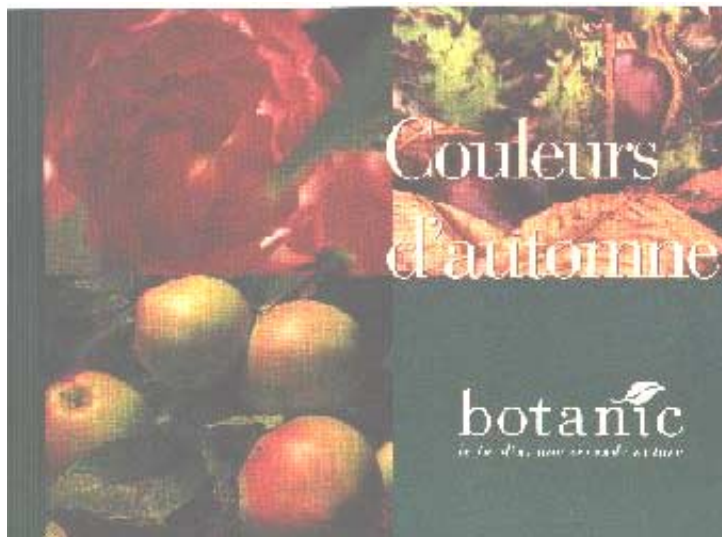
membres cagoules du GIA. Couvert de brûlures de cigarettes et de coupures au tesson de bouteille, il est arrivé - clandestinement - en France. Inflexible, l'Ofpra lui a refusé le statut de réfugié en le transformant en sans-papiers.

La justice s'est saisie de son cas, et, dans une décision du 13 février, la cour d'appel de Grenoble a reconnu à Bouziani la qualité de réfugié politique. Du coup l'Ofpra doit reconsidérer dououreusement sa position. L'office rendra sa décision définitive - très attendue - fin juillet. Pourvu qu'il ne décrive pas que Bouziani s'est blessé lui-même en chantant du rai.

Canard Enchaîné



## Botanic



## Cérééal



## Éduquons





## Fleuraplantes



Maggi



## Moi jeux



## Phildar



Royco



## Sanouva



## Si j'avais eu le téléphone



# T'es toi quand tu parles





# Toupret



## Traxxion



## Umour et bandessinées



## Vif et clair



## **Corpus d'écrits : Support de lecture de l'enquête FRO**

[a:bon!]

Écrit



Variante verbale

[a:bon!]

## Carrefour

Écrit



Variante verbale

**Carrefour**

Variante Orthographique



## Créa'tif

Écrit



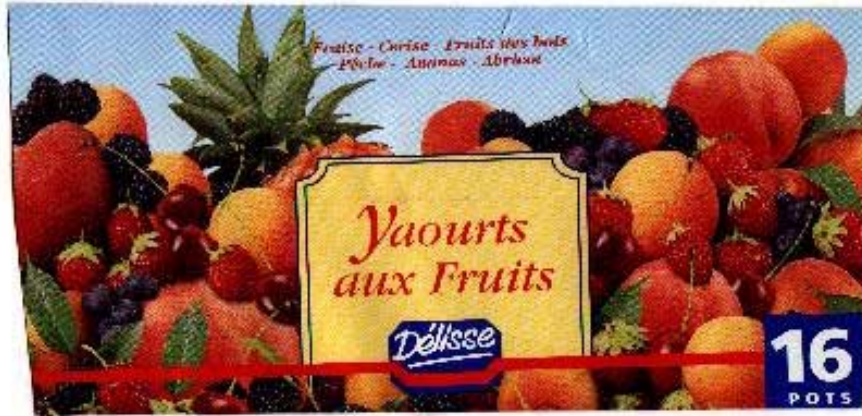
Variante verbale

Créa'tif



## Délisse

Écrit



Variante verbale

Délisse

## Géant

### Écrit



### Variante verbale

Géant

### Variante Orthographique



Je boarais ...

Écrit



Variante verbale

Je boarais bien une  
coupe de champagne.

# Kiabi

## Écrit



## Variante verbale



## Variante Orthographique



K par K

Écrit

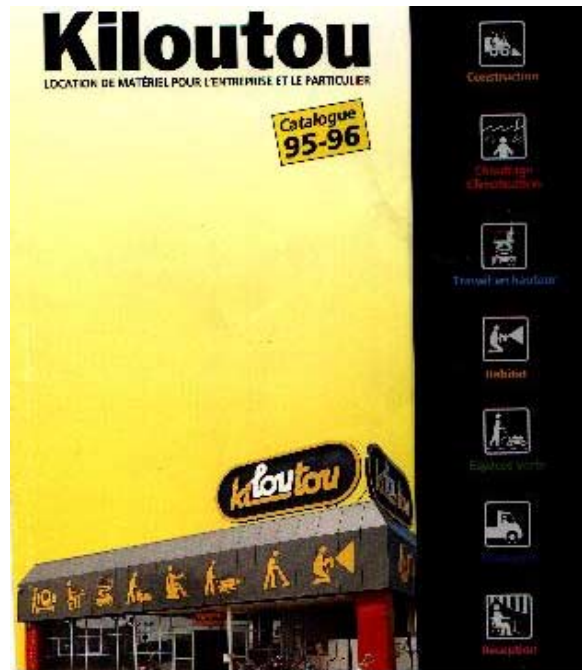


Variante verbale

K par K

# Kiloutou

## Écrit



## Variante verbale



## Variante Orthographique



# Lacoste

## Écrit



## Variante verbale

**Véritable vert Lacoste**  
**Véritables verres Lacoste**

## Mi[kro]climat

### Écrit



### Variante verbale

Mi[kro]climat



## Mon Abri Cotier

Écrit



Variante verbale

Mon Abri Cotier

## Moto conduite

### Écrit



### Variante verbale

Moto  
conduite

## O P'tit en K

### Écrit

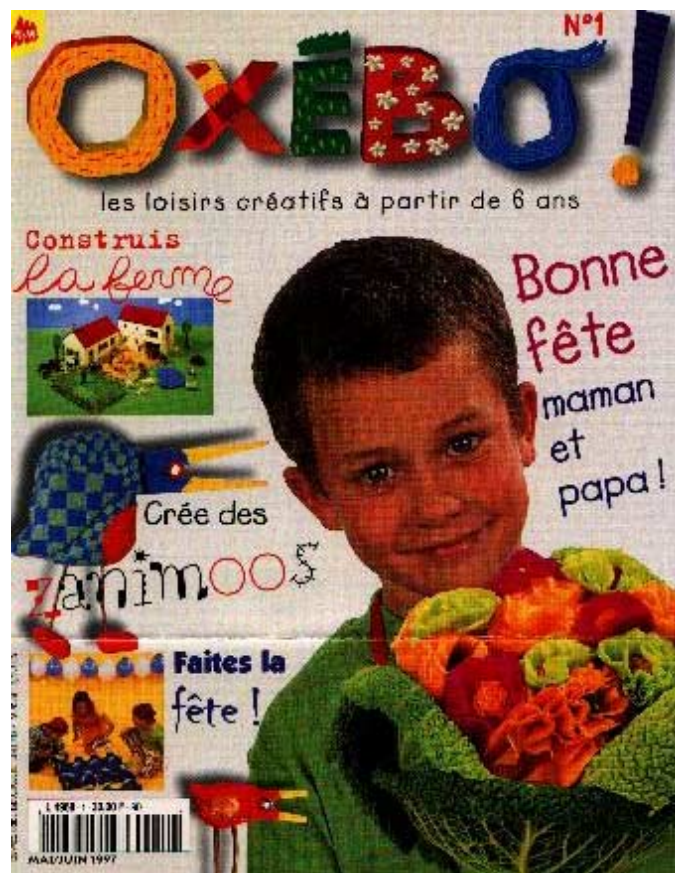


### Variante verbale

O P'tit en K

# Oxébo

Écrit



Variante verbale

Oxébo

## Prisunic

### Écrit



### Variante verbale

prisunic



## Regarde les deux chauds sets

### Écrit



### Variante verbale

Regarde les deux chauds  
sets que j'ai pris à mon  
adversaire