Les représentations de l'Écrit par l'adulte apprenant lecteur- scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. La démarche visuo-graphique

Representations of the writing by the adult learning reader-script writer. The example of the copy of writing. The step visuo-graph

Bernard Balas

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/740>

DOI : 10.4000/educationdidactique.740

ISBN : 978-2-7535-1623-6

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2010

Pagination : 79-96

ISBN : 978-2-7535-1118-7

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Bernard Balas, « Les représentations de l'Écrit par l'adulte apprenant lecteur- scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. La démarche visuo-graphique », *Éducation et didactique* [En ligne], 4-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 09 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/740> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.740>

LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT PAR L'ADULTE APPRENANT LECTEUR-SCRIPTEUR. L'EXEMPLE DE LA COPIE D'ÉCRIT LA DÉMARCHE VISUO-GRAPHIQUE

Bernard Balas (UTM, UPS, CREFI-T, Université de Toulouse)

Résumé : Comment l'adulte apprenant lecteur-scripteur construit-il sa représentation de la langue écrite ? C'est pour répondre à cette question que la copie d'écrit est considérée non pas comme une simple activité graphomotrice, mais comme un indicateur et un outil d'évaluation des théories de l'Écrit que l'apprenant élabore au cours de son apprentissage, celui-ci étant compris non pas comme l'objectif ou la résultante d'une action didactique, mais comme la relation d'un sujet à un objet d'études et de connaissances. La démarche visuo-graphique, une parmi d'autres, par laquelle il considère ce qui est écrit comme un tout visuel semble constituer son entrée dans l'Écrit. Elle permet au sujet d'acquérir une image perceptive des lettres et de prendre conscience de la matérialité de l'Écrit. De cette connaissance des représentations de l'Écrit, des orientations didactiques peuvent être envisagées.

Mots-clés : adultes, illettrisme, copie d'écrit, représentations de la langue écrite.

Bernard Balas

Le contexte. De l'illettrisme à la littéracie

Les notions d'analphabétisme et d'illettrisme sont plurielles et complexes.

- Elles ne concernent pas la seule problématique de la méconnaissance et/ou de la connaissance de la langue écrite mais réfèrent à un ensemble de disciplines telles que les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie, ou encore l'anthropologie.

- L'histoire de l'illettrisme et la littérature en la matière montrent qu'il n'existe pas de définition pour le caractériser de manière opérationnelle (Lahire, 1999 ; Fijalkow, 2007).

- Le sujet dit « illettré » est toujours perçu comme quelqu'un qui a désappris ou qui « ne sait pas », et qui en tout cas est « carencé » vis-à-vis de l'Écrit. (Nous désignons l'Écrit avec une majuscule pour qualifier l'ensemble lecture et écriture).

Ce sont les raisons pour lesquelles les termes littéracie ou literacie, ou encore littératie, de l'anglais *literacy*, sont aujourd'hui employés pour désigner en positif ce que l'illettrisme stigmatisait de manière négative. Il s'agit « d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre

leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre » (Barré-De Miniac, 2004).

La littéracie conçoit donc l'Écrit et son enseignement-apprentissage dans leurs rapports au sujet apprenant. Celui-ci est considéré à partir de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être (ex. estime de soi, peur de se tromper) sur l'Écrit. Autrement dit, il s'agit de chercher à connaître la théorie que le sujet se fait de l'Écrit, comment il le perçoit, se le représente et l'organise.

Lecture, écriture et copie d'écrit

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

Cependant, soutenir cette idée requiert de les penser comme des activités signifiantes tant du point

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

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

Délivrée de ses connotations négatives et péjoratives, la copie d'écrit se révèle être un outil et un indicateur pertinents de la représentation de l'Écrit que l'apprenant élabore au cours de son apprentissage. À notre connaissance, il n'existe pas de recherches concernant la copie par l'adulte et son activité lorsqu'il apprend. Nous avons donc voulu vérifier si avec la passation du protocole de copie d'écrit, il est possible d'obtenir des informations exhaustives concernant la représentation qu'il élabore de la langue écrite. Sans chercher à corroborer nos résultats avec les études

conduites chez l'enfant, ce qui peut faire l'objet de recherches ultérieures, la représentation que l'adulte construit de l'Écrit est-elle comparable à celle de l'enfant ? Ses procédures sont-elles les mêmes et si non, en quoi différent-elles ? (Par exemple, lorsqu'on demande à un enfant de six ans si le mot « train » est un mot long ou un mot court, il répond parfois que c'est un mot long car un train a beaucoup de wagons, assimilant ainsi le signe linguistique à l'objet qu'il représente (Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988)).

Par ailleurs, obtenir des informations sur les représentations que l'adulte construit de l'Écrit et donc implicitement sur l'acquisition de ses savoir-faire, peut aider les formateurs dans leur activité d'enseignement (Couderc, 1997).

Au contraire de l'adulte, les recherches qui s'intéressent à l'enfant et la copie sont nombreuses et peuvent se distinguer selon trois objectifs.

- Les premières visent l'étude des aspects graphomoteurs de l'écriture, le plus souvent à des fins pédagogiques, mais aussi pour savoir comment l'enfant construit son acte graphique par rapport à la représentation qu'il se fait des mouvements et gestes nécessaires à l'écriture. Ces études montrent aussi comment il adapte sa motricité fine à l'acte graphique (Zesiger, 1995). Des auteurs comme Graham, Harris et Finck (2000), ou encore Berninger *et al.* (1997) ont apporté un éclairage sur les relations chez les enfants en première année d'école primaire, entre performances en écriture manuscrite de lettres individuelles et écriture de lettres de mémoire, de copies de paragraphes.

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

- Les secondes ont pour objectif l'étude du rôle de la copie dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture en tant que conduites. Ces recherches s'intéressent de manière privilégiée aux relations entre lecture et écriture, et plus précisément à l'identification de mots et à l'orthographe. Ainsi, Jaffré (1992) étudie chez l'enfant l'élaboration de l'orthographe dans une

situation de production écrite spontanée, et cherche à montrer les relations entre les analyses des linguistes sur les systèmes d'écriture (Catach, 1978, 1988), et les procédures linguistiques construites par les enfants pour acquérir ces systèmes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Méthodologie

Notre recherche auprès d'adultes s'inscrit dans ce troisième courant et utilise l'empan de copie comme procédé pour déterminer la saisie d'information du sujet lors de ses allers-retours visuels successifs sur un texte source, appelé aussi texte de départ ou modèle, le texte d'arrivée étant la copie de l'apprenant. L'empan de copie caractérise la nature des unités linguistiques appréhendées en une seule fois lors d'une saisie visuelle d'information. Autrement dit, il présente l'avantage d'être un marquage direct et visible de la représentation que le sujet a des unités écrites et son recueil nécessite peu de moyens matériels (papier-crayon). Néanmoins, si l'empan de copie est limité par la quantité d'unités mémorielles restituées par le sujet (Prêteur & Telleria-Jauregui, 1986), il convient d'avoir à l'esprit qu'il n'est peut-être pas le seul à inférer les processus cognitifs et métacognitifs en jeu dans la construction des représentations de l'Écrit. D'autres types d'empan existent, comme par exemple l'empan de mémoire immédiate ou encore l'empan de lecture, mais leur observation est complexe car elle nécessite des moyens techniques de mesure plus sophistiqués (Dabène, 1987).

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

avec la maîtrise de la lecture-écriture. Nous n'avons pas évalué ces difficultés au préalable de la copie.

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

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

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

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

Nous avons choisi de mettre à l'épreuve de notre analyse le modèle constructiviste de Smith car il nous paraît le mieux correspondre au cadre conceptuel de la littéracie. Le modèle de Smith conçoit que la conduite de lecture s'organise autour de deux grands types d'information : l'information visuelle, appelée aussi « structure de surface », et l'information non-visuelle, nommée aussi « structure profonde ». D'une manière générale, l'information visuelle, c'est ce qui est écrit, elle ne dépend pas du lecteur. L'information non-visuelle se trouve dans la « structure cognitive » du sujet, elle est issue de ses expériences et de ses connaissances. Au début de son apprentissage de la langue écrite, l'apprenant se fonde davantage sur l'information visuelle car son expérience est encore nouvelle et sa connaissance des « traits distinctifs » permettant l'identification des unités écrites est partielle. De fait l'utilisation de l'information non-visuelle est limitée. Informations visuelle et non-visuelle sont complémentaires, c'est-à-dire que plus le sujet peut exploiter l'information non-visuelle et moins l'information visuelle lui est nécessaire. Inversement, moins il dispose d'information non-visuelle, et plus il doit saisir d'information visuelle sur son texte (Smith, trad. 1986).

Résultats

L'analyse des protocoles recueillis montre que le sujet procède par cinq périodes de démarches successives pour élaborer sa représentation de la langue écrite. Tant ces périodes que ces démarches ont été élaborées à partir de l'ensemble des textes copiés par les apprenants. Les textes ont été répertoriés selon une progression se fondant sur le mode dominant d'emplacement utilisé par le sujet. Par exemple, un apprenant dont les emplacements sont majoritairement constitués de lettres isolées est catégorisé par une démarche visuo-graphique. Un apprenant dont la segmentation du texte est formée essentiellement de mots a une approche plus sémantique.

Trois questions ont guidé notre analyse pour déterminer cette périodisation¹ des démarches suivies par l'apprenant. D'un protocole à l'autre, donc d'un sujet à l'autre vu l'impossibilité de conduire une étude longitudinale : qu'est-ce qui disparaît ? Qu'est-ce qui demeure ? Qu'est-ce qui est nouveau ?

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

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

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

Dans ce texte, nous nous attacherons à traiter la première démarche, ou démarche visuo-graphique, que nous illustrerons par trois exemples de protocole.

La démarche visuo-graphique

Elle est celle des apprenants en tout début d'apprentissage, et couvre une période durant laquelle ils semblent considérer l'écrit comme un tout visuel, jusqu'au moment où ils commencent à dépasser une copie littérale pour chercher à produire des groupes de lettres constituant des mots très courts ou mots-outils (ex. **un, de, la, du**), et/ou des unités prononçables de type phonémique.

Au début de son apprentissage, le sujet a parfois besoin de visualiser une même lettre plusieurs fois pour l'écrire en entier. C'est la raison pour laquelle il la produit en plusieurs segments, en particulier

quand il ne la connaît pas ou qu'il hésite quant à son orientation spatiale (ex. b, d, p, q). Dans ce cas, il n'a pas encore élaboré de schème mnémotique de la lettre, celle-ci est pour lui quelque chose d'iconographique. Il peut aussi éprouver une difficulté graphomotrice pour écrire d'un seul tenant.

C'est à partir de la forme graphique des lettres que l'apprenant va construire de celles-ci une image perceptive. Il commence donc par les copier une par une, parfois sous la forme d'un continuum, c'est-à-dire sans tenir compte des espacements entre les mots, ce qui peut être source de confusions ou d'erreurs entre lettres au graphisme ressemblant. Il lui arrive aussi de perdre son repère de la lettre d'un mot donné, pour le reprendre sur la même lettre du mot suivant en oubliant de fait tout ce qu'il y a entre les deux mêmes lettres.

À ce moment de l'apprentissage, la différenciation entre la succession orale qui s'écoule dans la durée,

et la succession écrite qui se fait selon un ordre dans l'espace graphique, n'est pas encore établie.

La considération de l'espace graphique du titre et du texte apparaît dès lors que le sujet devient capable de discriminer l'espace-mot, ce qui correspond au moment d'une production d'empans d'au moins deux lettres pouvant former des mots-outils. Ce processus requiert de la part du sujet une représentation suffisamment stable de la lettre et de la matérialité de l'écrit qu'il signifie d'ailleurs parfois par un point, comme pour en conserver une trace mnésique. Ce comportement paraît être motivé par le souci d'individualiser et de contrôler mentalement les unités d'écrit.

Le respect de la spatialité du texte-source et de la fin de ses lignes ne relève pas seulement d'une dépendance perceptive de la part du sujet, mais est « ...l'indication qu'il intègre la matérialité comme composante du produit scriptural » (Dabène, in Barré-De Miniac, 1999, p. 172).

Protocole 1. 1. Silla MA. Nombre d'empans. 188.

25 ans. Originaire du Mali. N'a jamais été scolarisé. En France depuis trois ans.

Ce protocole est tout à fait singulier en début d'apprentissage et marque le tout début de l'entrée dans l'Écrit. Silla respecte un alinéa au début du titre, puis lorsqu'il va à la ligne, il écrit son texte en se repérant sur le bord gauche de la page. Il ne tient plus compte de l'alinéa formé au départ, et procède de manière littérale et continue, pour l'ensemble de sa copie, qui s'avère être une suite ininterrompue de lettres. S'il ne respecte pas la spatialité du texte-source, c'est parce qu'il ne paraît pas en percevoir la raison d'être, mais aussi parce que ses difficultés graphomotrices ne le lui permettent pas. Il risquerait en effet, de perdre ses repères entre deux allers-retours visuels.

- Ce qui importe donc pour l'apprenant, c'est de reproduire les lettres qu'il aborde une par une. Il peine dans leur tracé, ne mesurant pas leur taille respective les unes par rapport aux autres. Il ne se représente pas l'espace-mot car il ne sait pas à quoi il correspond. En tout cas, il ne le signifie pas. Pour lui, l'écrit est constitué de lettres.

- Nous observons que le contenu de ses empans peut parfois être inférieur à la lettre (ex. T, D, H, h, E, Z, N, t, r, d, g, v, P), ce qui montre une difficulté tant dans sa représentation que dans son tracé. Selon nous, Silla n'a pas encore en effet, une image mentale de chacune des lettres, et a besoin de revenir au texte-source pour prendre de l'information quant à

leur forme et leur tracé (ex. TV, DIMANCHE, CHEZ, LES, BRETONS, breton, commissaire de, s'intégrer, de, Pont'aven).

Dans la première ligne du titre, le A et le R en majuscule du mot MAIGRET ont une forme ressemblante, ce que l'on ne retrouve pas dans l'écriture en minuscule, car les lettres sont davantage distinctes dans leur forme visuelle.

- Ainsi, à ce stade de l'apprentissage des lettres plus que de l'écrit, la démarche du sujet peut être qualifiée d'**iconographique**. Le fait de couper certains mots lorsqu'il arrive en fin de ligne de sa copie en constitue un exemple (ex. découvrir. Il va à la ligne après la copie du d qu'il signifie comme un a. de s'intégrer. Il va à la ligne après la copie du t).

Un autre phénomène caractéristique de cette démarche visuo-graphique est la perte de repère sur une lettre d'un mot, pour reprendre la copie sur la même lettre du mot suivant, en occultant de fait tout ce qu'il y a entre les deux (ex. pour découvrir le véritable coupable, est obligé de s'intégrer à la vie. poura ecouveritablecoupable.estobligédesint égralavie (les espaces sur l'exemple signifient le retour à la ligne)). Dans le cas présent, la perte du repère semble être due à la ressemblance graphique entre le u et le v du mot découvrir. Cette ressemblance se retrouve d'ailleurs

dans la copie, u et v sur n'importe quel mot sont formés de la même façon.

A priori, l'apprenant a ici deux exigences. Sa première exigence est de copier fidèlement chaque lettre, c'est-à-dire tous les éléments au départ du mot. Sa seconde exigence est celle de l'alignement à l'arrivée du mot, soit le tout à produire. Ses deux exigences entrent peut-être en conflit et il le résout en répondant à la seconde.

Ce type de perte de repère sur une lettre se retrouve aussi dans les oublis (ex. s'intégrer). Silla ne

dispose pas encore de schème mnémorique pour chaque lettre. Il n'a de celle-ci qu'une image perceptive brève, qui s'efface sitôt qu'elle est produite. Ainsi, pour lui, à l'intérieur comme à la fin du mot tout se ressemble.

En bref, Silla est en début d'apprentissage et il a une approche visuo-graphique de l'écrit. Il appréhende les lettres une par une et les copie sous forme d'un continuum. Leur tracé lui fait parfois difficulté et il a du mal à en construire une image perceptive stable. Sa représentation peut donc être qualifiée d'iconographique car il ne possède pas de schème mnémorique pour chaque lettre.

Protocole 1. 3. Brahim IL. Nombre d'empans. 198.

39 ans. Scolarisé trois ans au Maroc à l'école arabe. En France depuis 1973.

Brahim forme sa copie de manière équilibrée sur l'espace de la page. Il écrit le titre en majuscule et le texte en script. Nous remarquons que l'espace entre les mots n'est pas toujours bien signifié, ce qui dénote des difficultés graphomotrices. Le mot **BRETONS** du titre est écrit à la bordure extrême de la page, ce qui indique une difficulté de perception de la longueur du mot et d'anticipation de la place nécessaire et disponible pour l'écrire.

Brahim va à la ligne quand il parvient à la fin de celle du texte-source. Ce phénomène montre que la fin de ligne constitue un repère visuel pour lui et qu'il se réfère au texte-source pour construire sa copie. Il est dépendant de la spatialité du modèle. Cependant il se repère aussi sur sa copie, puisque nous remarquons qu'il a aligné son texte en fonction de la marge à gauche qu'il a formé en écrivant la dernière ligne du titre (**LE SUJET**).

- La démarche utilisée est littérale, donc visuo-graphique. Peu d'empans contiennent plus d'une

lettre, si ce n'est le sigle **A2** et le chiffre **20** produits en entier. Leur situation d'isolement spatial permet peut-être au sujet de les visualiser d'un seul tenant.

- Les lettres semblent être encore du dessin, et plus particulièrement celles qu'il a du mal à former car il confond la calligraphie des lettres entre elles (ex. **a**, **d**, dans les mots **accusé**, **de**, **demande**, **véritable**, **coupable**, **du**).

- Un phénomène nouveau apparaît. Durant la copie, l'apprenant subvocalisait toutes les lettres qu'il parvenait à copier en entier. Il se les prononçait à voix basse mais audible, afin de former mentalement leur image visuelle par usage de leur représentation orale. Dans la mesure où il se sert du langage pour lui-même, nous pouvons parler d'autolangage. Il témoigne de la difficulté que rencontre le sujet à réaliser l'exercice proposé et a pour fonction de maintenir présente sa pensée.

Nous pouvons également penser que cet autolangage, liaison entre signe écrit et sa représentation

orale est constitutif d'un schème mnémonique de l'unité d'écrit, (action structurant l'activité de la mémoire), soit ici, la lettre.

Il est à noter qu'une absence apparente de toute manifestation vocale ne signifie pas nécessairement son inexistence. Il peut exister chez le sujet un langage intérieur auquel l'observateur n'a pas accès, d'où l'importance de le prendre en compte lors d'un entretien ou questionnaire post-copie d'écrit que nous n'avons pas effectué lors du relevé de nos données, à tort.

• Brahim considère la ponctuation pour les deux points, le trait d'union et l'apostrophe du mot **s'intégrer**. Produites dans des empan isolés, ces unités sont des éléments graphiques dont il semble ne pas encore comprendre le rôle.

En bref, Brahim a une approche littérale de l'écrit. Il rencontre des difficultés graphomotrices pour former ses lettres et a tendance à confondre le a et le d. La fin de ligne du texte-source est un repère visuel auquel il se conforme pour écrire son texte. La subvocalisation représente pour lui un moyen de garder en mémoire une image perceptive des unités écrites.

Protocole 1. 6. Mohamed AA. Nombre d'empans. 161.

44 ans. Scolarisé au Maroc à l'école arabe pendant un an. En France depuis 1969.

Sur le plan spatial, Mohamed structure sa copie de manière conforme au texte-source, dans le sens où il respecte l'emplacement des lignes du titre puis du texte. Il parvient donc à discriminer l'ensemble d'une ligne sur un espace donné. La fin de ligne du modèle est un repère qu'il observe et constitue pour lui une référence visuellement stable (commissaire). Il adopte l'écriture propre au texte-source, c'est-à-dire les majuscules pour le titre et les minuscules pour le texte. Déjà, de ce point de vue, nous pouvons qualifier sa démarche de visuo-graphique.

- Il est surprenant d'observer qu'il parvient à discriminer un ensemble de lignes distinctes, mais qu'il ne réussit pas à signifier de manière franche l'espace inter-mots, sauf peut-être pour le titre ou le segment formé de chiffres, 20 h 30, et pour les mots de vol.

- En effet, le segment TV: DIMANCHE est réalisé sans difficulté apparente, les éléments sont bien

individualisés et les deux points ne sont pas oubliés. Certes l'empan est littéral, et nous pourrions penser que l'apprenant va poursuivre ainsi, c'est-à-dire en tenant compte de l'espace-mot. Or, il n'en est rien.

Les cas où l'espace-mot est représenté sont quand il y a une alternance entre chiffres et lettre (20 h 30), ou un élément de ponctuation comme les deux points et une virgule (TV: DIMANCHE, de vol). Il est possible que ces signes diacritiques l'aident dans la séparation des unités écrites, car il lui faut de la place pour les écrire. Peut-être se rend-t-il compte aussi qu'il ne s'agit pas de lettres, et il les sépare de celles-ci relativement distinctement.

Ainsi, une différence significative dans le graphisme des unités écrites peut lui fournir un indice visuel qui l'aide à les distinguer, donc à se les représenter comme différentes et à les séparer. C'est sans doute le cas pour 20 h 30. Il isole bien les chiffres de la lettre car

il en perçoit la différence graphique. Il se peut qu'il connaisse mieux les chiffres que les lettres, dans la vie courante, ils forment des unités plus courtes que les mots.

S'il ne réussit pas à respecter l'espace-mot dans le texte, c'est parce qu'il copie les lettres les unes à la suite des autres au fur et à mesure de leur rencontre. Ses oublis nombreux témoignent d'une perte de repère dans ses allers-retours visuels :

- oubli du second **c** du mot **accusé**,
- oubli du second **m** du mot **commissaire** pour lequel il écrit *comomissaire*,
- oubli de **coupable**, **est**, car perte du repère visuel et vraisemblable confusion avec la fin du mot **véritable** qui est la même que **coupable**,
- oubli de la fin du mot **s'intégrer** et de **à la**, répétition du mot **vie**, (*vieduvie*), car perte du repère en abordant le mot **village** et retour sur le mot **vie**.

Pour Mohamed, tout semble se ressembler. Tant le fait de ne pas écrire deux fois la même lettre quand il s'agit de la double consonne (ex. **accusé**), que le fait de confondre les mêmes lettres mais sur un mot différent (ex. **véritable coupable**), ou encore de répéter le même mot lorsqu'il en aborde un autre qui commence pareil (ex. **vie**, **village**), participent *a priori* de la même démarche. **L'image perceptive qu'il peut former de la lettre est trop brève pour qu'il puisse en garder une permanence et la relier à d'autres lettres.**

- Comme par exemple dans le protocole 1. 3, la perception-représentation des lettres **a** et **d** présente une identification aléatoire qui entraîne une difficulté grapho-motrice.

En bref, Mohamed met en œuvre une démarche visuo-graphique qui lui permet de repérer les lignes dans l'espace. L'espace-mot peut être discriminé quand d'autres unités écrites que les lettres apparaissent, comme par exemple des chiffres ou des éléments de ponctuation. L'image perceptive qu'il forme des lettres qu'il copie une par une, est trop brève pour être gardée en mémoire. De fait il ne peut pas relier les lettres entre elles et perd son repère sur le mot. Dès lors, tout se ressemble.

À partir du moment où l'image perceptive de la lettre va devenir suffisamment stable pour l'apprenant, l'espace-mot constituant un facilitateur de la représentation de celle-ci, il va pouvoir commencer à se consacrer à la formation d'unités prononçables, c'est-à-dire élaborer les fondements d'une démarche orale. Mais pour prendre conscience que ce qui est écrit, c'est du langage, le sujet s'appuie sur ce qu'il voit. Il aborde alors la démarche des relations écrit-oral. Plus il va avancer dans son apprentissage et plus il va accorder d'importance aux unités écrites dans ce qu'elles ont de prononçable.

Discussion

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

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

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

En effet, « l'empan de copie n'est pas limité par la quantité d'information, mais par la quantité d'unités

mémorielles » (Prêteur & Telleria-Jauregui, 1986, p. 9). Il convient peut-être alors de distinguer empan de copie en termes d'empan de travail et empan de copie en termes d'empan de mémoire immédiate, voire même d'empan de lecture. Une analyse des erreurs de copie pourrait affiner cette distinction.

L'empan de copie infère des processus cognitifs et métacognitifs dont les procédures elles-mêmes ne peuvent être pour l'instant, que supposées de manière plus ou moins précise. Parmi eux nous pouvons mentionner la subvocalisation et l'autolangage, activités de verbalisation dont le rôle est de permettre à la fois l'accès à la conscience, la reconstruction et le contrôle des unités linguistiques (Fijalkow & Liva, 1988, 1994). Toutefois, il convient de ne pas extrapoler ce travail de verbalisation comme condition d'accession à la conscience, la non-verbalisation ne signifiant pas la non-conscience. La mise en évidence du caractère conscient d'une activité mentale ne se limite pas à un seul critère, aussi déterminant soit-il (Gombert, 1990).

Par ailleurs, si les unités écrites subvocalisées peuvent donner un empan de copie qui leur est équivalent, l'autolangage peut créer un décalage entre lecture et écriture. Ce décalage montre justement que la lecture peut s'appuyer sur la connaissance que le sujet a de l'oral et ne requiert qu'une sélection ponctuelle d'indices alors que l'écriture suppose une connaissance plus systématisée. Il montre aussi que l'autolangage a un rôle fonctionnel et apparaît quand l'apprenant rencontre une difficulté de mémorisation et/ou de compréhension. Dans tous les cas, ce décalage entre lecture et écriture pose la question de leurs relations. Lire et écrire sont-elles des activités complémentaires qui reposent sur les mêmes connaissances orthographiques et phonologiques appartenant à un même système (Ehri, 1989), ou réfèrent-elles au contraire à l'existence de deux mémoires lexicales séparées (Frith, 1985) entre lecture et écriture ?

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

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

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

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

La copie d'écrit, un support didactique possible

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

Conclusion et propositions

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

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

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

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

RÉFÉRENCES

- Barré-De Miniac, C. (Ed.). (1999). *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris : INRP.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispail, M. (Eds.). (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Abbott, S., Rogan, L., Brooks, A., Reed, E., & Graham, S. (1997). Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers : Transfer from Handwriting to Composition. *Journal of Educational Psychology*, 89-4, 652-666.
- Catach, N. (1988). *L'orthographe* (3^e éd révisée). Paris : PUF. coll. Que sais-je ?
- Catach, N. (1996). *L'orthographe française* (3^e éd révisée). Paris : Nathan.
- Couderc, S. (1997). Pratiques pédagogiques et recherches. In C. Barré-De Miniac & B. Lété, (Eds.), *L'illettrisme : De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 339-356). Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, M. (1987). *L'empan oeil-voix*. Grenoble 3 : Université Stendhal. Ellug.
- Dabène, M. (1999). Copie et appropriation de l'écriture de la langue. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit* (pp. 171-174). Paris : INRP.
- Dabène, M. (2001). Le monde de l'écrit : Pratiques et représentations. In J.-L. Poueyto (Ed.), *Illettrismes et cultures* (pp. 45-54). Paris : L'Harmattan.
- Ehri, L.C. (1989). Apprendre à lire et à écrire les mots. In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti-lecteur : Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 145-169.
- Ehri, L.C. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Escolano, A. (1999). La copie de manuscrits comme pratique scolaire d'appropriation et ses usages de l'écriture. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit* (pp. 41-56). Paris : INRP.
- Ferreiro, E., & Gomez-Palacio, M. (Eds.), (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*. Lyon : CRDP.
- Fijalkow, J., & Liva, A. (1988, Décembre). La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant. *European Journal of Psychology of Education*, (numéro spécial, Early Literacy, 1988, dirigé par E. Ferreiro). III, 4, 431-447.
- Fijalkow, J. (1988). La subvocalisation en question. *Bulletin d'Audiophonologie*, IV, 4-5, 417-432.
- Fijalkow, J. (1989). Autolangage et apprentissage de la lecture. *Enfance*, 42, 1-2, 83-90.
- Fijalkow, J., & Liva, A. (1994, Novembre). La copie de texte. *Voies Livres*, 70.
- Fijalkow, J. (2008). Illettrisme. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire critique de l'Education*. Paris : PUF.
- Fijalkow, J. (2008). Illettrisme. In J.-M. Barreau (Ed.), *Dictionnaire des inégalités scolaires en France*. Paris : ESF.
- Frith, U. (1985). Unexpected Spelling Problems. In U. Frith (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling*. London, Academic Press, 495-516.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is Handwriting Causally Related to Learning to Write. Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers. *Journal of Educational Psychology*, 92-4, 620-633.
- Guyon, O., & Fijalkow, J. (1999). La copie en milieu scolaire comme indicateur de la maîtrise du plurisystème graphique. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit* (pp. 127-152). Paris : INRP.
- Humblot, L., Fayol, M., & Longchamp, K. (1994). La copie de mots en CP et CE1. *Repères*, 9, 47-60.

- Lévy-Dumoulin, O. (2009). Périodisation. *Encyclopédie Universalis*. [www.universalis.fr].
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue Française*, 95, 27-48.
- Kandel, S., & Valdois, S. (2006). Syllables as Functional Units in a Copying Task. *Language and Cognitive Processes*, IV-21, 1.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris : La Découverte.
- Martinet, C., & Rieben, L. (2006). Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonémique : une étude longitudinale chez des enfants de 5 ans. L'éveil à l'écrit, *Education et francophonie*, ACELF, XXXIV : 2, 104-125, [www.acelf.ca].
- Perfetti, C.A. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piéron, H. (1979). *Vocabulaire de la Psychologie*. Paris : PUF.
- Poueyto, J.-L. (Ed.), (2001). *Illettrismes et cultures*. Paris : L'Harmattan.
- Prêteur, Y., & Telleria-Jauregui, B. (1986). L'empan de copie comme un des indicateurs de l'acquisition de la langue écrite chez des enfants de 5-8 ans (premiers résultats). *Psychologie scolaire*, 56, 5-29.
- Rieben, L., & Saada-Robert, M. (1997). Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-358). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B., & Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling Components. *Scientific Studies of Reading*, IV-2, 145-166.
- Saada-Robert, M., & Rieben, L. (1993). Évolution des stratégies d'écriture-copie et unité graphique du français. *Études de linguistique appliquée*, 91, 84-96.
- Smith, F. (1986). *Devenir lecteur*. Paris : Colin-Bourrelrier.
- Zesiger, P. (1995). *Écrire : Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF.

NOTES

1. « Effort pour caractériser, dans la préhistoire et l'histoire universelle, des stades successifs distincts marqués par des caractéristiques propres ». (Piéron, 1979).

« La périodisation segmente le cours de l'histoire pour rendre les faits pensables. Ce découpage est la base de toute interprétation historique ». (Lévy-Dumoulin, 2009).