

Chapitre 1

GENÈSE DES CONCEPTUALISATIONS DE L'ÉCRITURE : ÉTUDE TRANSVERSALE

En premier lieu, nous proposons une étude transversale des productions recueillies en deux langues. Pour chaque expérimentation, elle inclut un regroupement de nos données, par niveaux de conceptualisation et procédures de traitement. Suivra une synthèse globale des résultats obtenus en fonction de l'âge et de la langue considérée.

Nous rappelons pour mémoire la règle typographique que nous nous sommes fixée, pour la présentation des données :

- l'usage de l'italique pour la citation d'énoncés écrits de nos apprentis-scripteurs,
- l'usage des guillemets courbes (“ ”) pour la citation d'énoncés oraux et d'énoncés dictés par l'expérimentateur.

Pour interpréter nos données, nous avons choisi d'utiliser la série de conceptualisations générales dégagée par J.-M. Besse (1990, 1993, a, b). Sa grille d'analyse prolonge les travaux d'E. Ferreiro et de J. Piaget.

Ces conceptualisations sont les modalités particulières que prend l'activité conceptuelle tout au long du développement de l'enfant. En effet, l'apprenant construit progressivement les caractéristiques de la langue écrite que le chercheur infère en tant qu'aspects structurels sous-tendant la logique des productions écrites.

Nous rappelons dans cette introduction les objectifs auxquels nous voulons parvenir à travers la confrontation de ce modèle de progression moyenne au cours du temps d'acquisition et des données concrètes recueillies auprès de 15 enfants, sur plusieurs mois.

Au préalable, il s'agit de montrer que l'interprétation des données, selon le modèle choisi, est efficace tout en ayant une valeur limitée et relative ; ce constat nous conduira ainsi à modifier cette grille pour l'ajuster aux productions recueillies.

Puis nous tenterons de démontrer qu'il est possible de repérer et de prédire la progression moyenne de chaque apprenant, d'une expérimentation à l'autre.

Enfin nous soulignerons que cette grille convient aux classements des données françaises et arméniennes, malgré leurs différences linguistiques et celles liées à l'enseignement scolaire.

Nos questions sont les suivantes :

- les conceptualisations et processus d'acquisition des élèves sont-ils similaires en tout point pour les caractères latins et arméniens, ou du moins en partie ?

– l'apprenti-scripteur adopte-t-il les mêmes stratégies et procédures face aux deux langues en présence ? Existe-t-il des transferts de compétences d'une langue à l'autre, associés à des interférences ?

– pour la langue arménienne, remarque-t-on une différence notable dans les conceptualisations des enfants bilingues, bilingues de compréhension et monolingues ?

Nous détaillerons préalablement ce modèle en sept phases, déjà cité dans les repères théoriques – première partie, chapitre 2 –, ainsi que son application à nos données, avant d'apporter des éléments de réponse à nos questionnements.

I - PRÉSENTATION DU MODÈLE DESCRIPTIF DE J.-M. BESSE ILLUSTRÉ PAR DES EXEMPLES DES CORPUS ÉTUDIÉS

Cet auteur distingue plusieurs phases ou catégories, que nous reprendrons et expliciterons.

Catégorie 1 : «L'écrit est une trace différente du dessin»

Le jeune enfant différencie très tôt l'écrit du dessin dans ses essais spontanés de productions d'écrit. C'est ainsi qu'il pose des traces sur différents types de supports, sans que l'on parvienne à retrouver d'autre règle de production que son souci de montrer son savoir-faire. Il peut tracer des pseudo-lettres, des formes, voire des chiffres, contrôlant ou non la longueur de sa production, segmentant ou non celle-ci.

M.-H. Luis emploie le néologisme "*mimographique*" pour ce type d'écriture se rapprochant de la copie où l'enfant imite un geste. Ce dernier réalise non seulement une activité motrice, mais également une activité cognitive.

Nous ne citerons pas d'exemple car nous n'en possédons pas dans nos corpus.

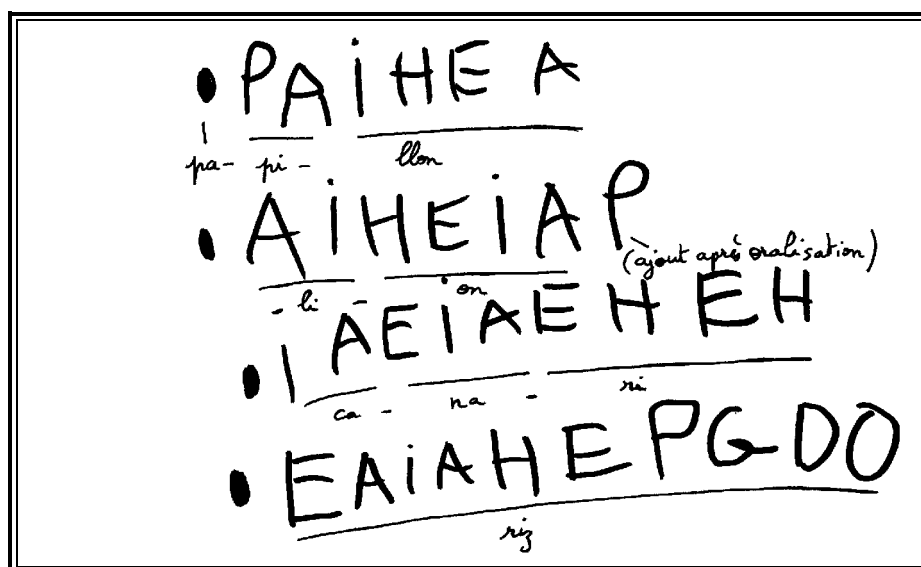
Catégorie 2 : «L'écrit est une trace qui se rapporte au référent»

L'enfant sait que la trace écrite se rapporte au référent représenté ; ainsi une série écrite ne vaut que pour un seul référent. Pour marquer la différence, l'enfant joue sur deux axes ; il différencie ses productions quantitativement et/ou qualitativement, d'abord en prenant en compte les différences entre deux référents et deux écritures, puis en coordonnant ces rapports pour toutes ses productions.

Parfois le nombre de graphies peut être proportionnel à la taille physique ou "affective" de l'objet.

Cette écriture "*sémiographique*" (terme emprunté à J.-P. Jaffré), écriture de sens, se divise en deux catégories : les procédures idéographiques (écriture d'une catégorie sémantique, donc du référent) et les procédures logographiques du mot (on observe ici une relation entre les marques graphiques et la signification de leur énoncé).

Figure n° 10 - Gauthier (GSM) : production de mots



Catégorie 3 : «L'écrit est une trace relative à la durée de la chaîne sonore»

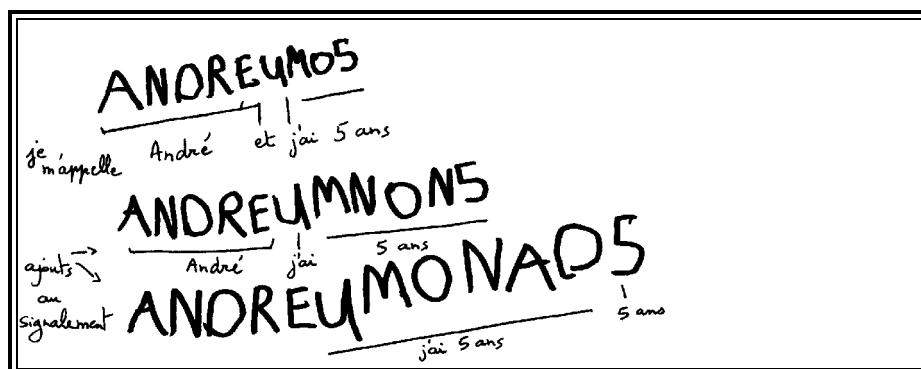
L'enfant prend conscience de la relation qui existe entre la trace et la durée de la chaîne sonore, pour guider la production ou l'oralisation de ses écrits. Cette prise en compte de l'oral apparaît d'abord entre les mots isolés et les phrases ; le sujet effectue des différences quantitatives et/ou qualitatives. Il peut ainsi augmenter le nombre de lettres, en regrouper certaines par des segmentations au niveau de la trace écrite, ou seulement lors de l'oralisation et de la désignation de la production.

On peut également observer des essais d'ajustements assez stricts entre les écrits et l'oral, lors de la production et/ou de l'oralisation et du geste du doigt. Ainsi l'enfant prononcera ce qu'il a à écrire à voix basse, ou s'arrêtera pour évaluer où il en est. Ou bien il recopiera l'écriture du mot isolé s'il est repris dans une phrase.

Enfin, l'élève peut syllaber son oralisation en segmentant ses gestes du doigt, surtout pour les mots isolés. Parfois, la syllabation guide aussi sa production, une (ou deux) graphies étant inscrite par syllabe. On parle de démarches "d'ordination syllabique". La correspondance entre une graphie et une syllabe n'est pas liée à la valeur sonore conventionnelle de la lettre, mais uniquement à sa position dans la suite de graphies lors de la syllabation.

L'écriture d'un monosyllabe peut poser problème du fait du *conflit cognitif* engendré.

Figure n° 11 - André (GSM) : écriture de "je m'appelle André et j'ai 5 ans"



Catégorie 4 : «Pour écrire, il faut procéder à l'analyse phonique de l'énoncé»

L'écriture est toujours relative à la chaîne orale, mais l'enfant recourt à une analyse phonique. Il cherche ainsi à identifier les sons présents, et centre son attention sur le codage des unités sonores. Le plus fréquemment, il parvient en premier lieu à trouver la valeur sonore conventionnelle (VSC) à l'initiale, puis il élargit cette capacité aux autres lettres.

Certains écrivent les lettres correspondant aux sons repérés, mais sans se soucier de leur ordre. D'autres n'écrivent que les lettres dont ils sont sûrs, ou bien les complètent de graphies à valeur variable. Ils acquièrent ainsi peu à peu une capacité phonogrammique et comprennent qu'un son est représenté par une unité graphique. La production de ces sujets peut ne comporter que quelques lettres, ou passer par une phase syllabique ou syllabico-alphabétique, selon la classification d'E. Ferreiro.

Figure n° 12 - Constance (GSM) : production du mot "papillon"

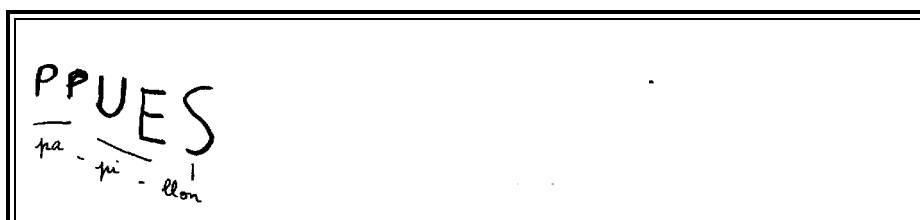


Figure n° 13 - Claude (GSM) : production du mot "papillon"



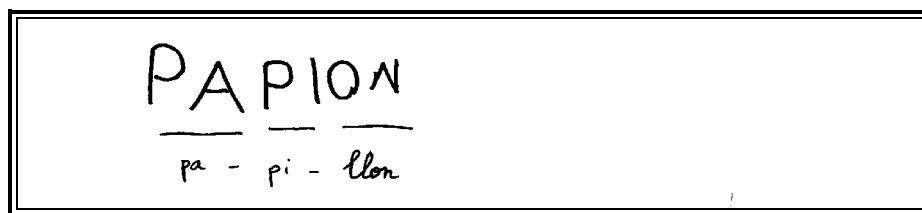
Figure n° 14 - Laura (GSM) : production du mot "papillon"



Catégorie 5 : «L'écrit est une trace codant, dans le même ordre, la succession des sons de la chaîne orale»

La succession des graphies est ordonnée en référence à la succession des phonèmes ; quelques inversions peuvent encore se produire. L'analyse des rapports entre l'oral et l'écrit est plus finement interprétée. L'écriture est phonographique.

Figure n° 15 - Sipan (GSM) : production du mot "papillon"



Catégorie 6 : «L'écriture est une trace codant de manière spécifique la chaîne orale»

L'enfant prend conscience de la spécificité de l'écriture du français, il la différencie de l'écriture phonétique.

L'apprenant accède à l'orthographe et à la grammaire. Il peut utiliser des morphogrammes et des logogrammes, séparer les mots et respecter leur ordre.

Catégorie 7 : «L'écrit est à comprendre comme un texte représenté et communiqué selon des formes culturelles données»

Le sujet prend conscience de la valeur communicative de l'écrit et emploie des modalités d'énonciation écrite différentes selon la nature de la communication : lettre, recette, dialogue ...

Dans la suite de notre propos, nous étudierons l'adéquation entre ce modèle théorique de progression conceptuelle qui, par postulat, est suivi par chaque enfant, et les données concrètes recueillies lors de plusieurs séquences évolutives.

II - APPLICATION DU MODÈLE AUX DONNÉES RECUEILLIES

Ces données sont interprétables au moyen des "phases" ou "catégories" 2 à 6 (termes repris de J.-M. Besse), en séquences évolutives. On relève une dominance dans la catégorie 4. Nous y ajoutons également une catégorie 0 signifiant le refus de l'enfant de produire des écrits inventés.

Nous présenterons les corpus en citant leurs auteurs et en faisant succéder à leur nom le numéro de l'expérimentation et la langue utilisée (lors de leur première présentation).

ex.: (1/fr.) signifie première expérimentation en français,
(2/arm.) signifie deuxième expérimentation en arménien.

Il s'agit pour nous de garder en mémoire que les productions obtenues ne correspondent qu'à quelques "fenêtres" et flashes ponctuels éclairant les performances des enfants, et que ce qui est construit par eux n'est pas nécessairement restitué dans leurs écritures.

En effet, un des problèmes sous-jacents est celui de l'utilisation des connaissances et de

la mobilité du sujet pour le faire. Agissant dans un contexte spécifique, l'apprenant n'applique de fait jamais l'ensemble de ses potentialités, mais n'en actualise qu'une partie.

Susceptible de rendre compte des performances de l'apprenant au temps t , l'architecture cognitive n'est plus appropriée pour décrire les mécanismes auxquels l'enfant a recours au temps $t + 1$.

C'est pourquoi il est important de signaler la nécessaire part d'arbitraire entrant en compte dans l'interprétation des données, au vu des productions partielles et parfois divergentes recueillies.

De plus il est important de rappeler que *les étapes décrites dans cette grille ne sont ni statiques ni étanches les unes par rapport aux autres*. Lors d'une même séance, un scripteur peut ainsi utiliser plusieurs de ces principes, et ses procédures de traitement peuvent fluctuer entre deux, voire trois stades de conceptualisation.

C'est d'ailleurs ce que souligne J.-M. Besse (1993, p. 54) : «*Les conceptualisations ci-dessous se présentent selon une succession générale empiriquement constatée ; elles ne doivent pas être comprises comme la séquence obligée par laquelle passent tous les enfants*».

Ainsi, même si les comportements présentés sont caractéristiques d'une étape donnée, cela n'empêche pas les sujets d'utiliser des conceptualisations spécifiques d'une étape antérieure, afin de trouver plus rapidement une solution. De même, une hypothèse de niveau supérieur n'apparaît parfois que pour un seul des items, et peut donc passer inaperçue.

Dans cette optique avons-nous choisi d'estimer le niveau de production d'écrit suivant la procédure initiale de traitement utilisée par l'enfant, autrement dit celle qui domine dans les quatre premiers termes isolés.

En effet a été noté un mode de traitement souvent différent en fin de protocole, avec l'utilisation de procédures liées à une conceptualisation de niveau supérieur, particulièrement pour le substantif terminal "cocorico".

Provoquant un effet d'habituation, voire d'apprentissage, le déroulement temporel de l'expérimentation influencerait les changements de procédures constatés.

Les variations intervenant dans la suite du protocole seront toutefois relevées et commentées.

Nous avons effectué quelques *modifications des catégories de la grille présentée*.

En effet, n'ayant pas choisi un modèle considérablement enrichi, le découpage en groupes proposé ci-dessous correspond, à nos yeux, à un classement rudimentaire ; celui-ci permet de dégager les types et profils caractéristiques issus de nos données et quelques lignes directrices dans la progression des enfants.

Face aux difficultés de classement auxquelles nous avons été confrontée, nous avons dû ajouter des sous-catégories au sein des catégories 4 et 5. Elles permettent d'affiner le découpage proposé, et cernent avec plus de précisions les conceptualisations de notre population.

La catégorie 4 est scindée en quatre sous-groupes, selon que :

- l'apprenant procède par des VSC à l'initiale,
- il utilise une écriture syllabique dans laquelle apparaissent les "bonnes voyelles" ou les "bonnes consonnes" (expression de J.-M. Besse),
- il emploie une écriture syllabico-alphabétique, avec les valeurs sonores qu'il a identifiées,
- le sujet procède alphabétiquement, en notant les sons dont il est sûr et en complétant ses productions par des lettres non pertinentes.

Cette dernière sous-catégorie sera utilisée à partir de la seconde expérimentation.

La catégorie 5 est divisée en deux sous-groupes, selon que :

- les corpus contiennent de nombreuses confusions relevant des différents types

de non-conventionnalité phonogrammique (graphies françaises insérées dans le protocole arménien, confusions phonique et graphique, omissions de lettres...),
– l'écriture des quatre termes isolés est quasi-phonétique ou phonétique.

Nous procéderons à présent à la catégorisation des données recueillies.

III - PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION : GSM (Protocole français)

– Catégorie 0 : refus de production

(N = 1 corpus)

Il s'agit de Taline (1/fr.) qui, après avoir écrit son prénom en capitales ainsi que six lettres qu'elle ne dénomme pas (sauf une), refuse de produire les mots proposés. Il semblerait qu'elle s'abstienne, non par manque d'hypothèses mais par conscience de la non-conformité de son système.

Après sollicitation, elle acceptera d'écrire la première phrase, composée uniquement de son prénom et du numéral correspondant. Lors des signalements/verbalisations, elle refusera d'ajouter les termes manquants et de poursuivre, par la suite, la production graphique.

Une fois le refus de la première séance dépassé, Taline écrira facilement en 1/arm. Mais elle restera timide et renfermée, attitude qu'elle a d'ailleurs en classe, selon les dires de son institutrice.

– Catégorie 2 : «L'écrit est une trace se rapportant au référent»

(N = 3 corpus)

Trois corpus témoignent exclusivement de ces conceptualisations ; il s'agit de Gauthier (1/fr.), de Philippe (1/fr.) et d'André (1/fr.), qui **ne montrent, au moment de l'interprétation des mots isolés, aucune tentative d'ajustements de l'oral à l'écrit.**

En effet, en prononçant la première syllabe de "papillon", Gauthier désigne le point qu'il a dessiné au début de ce mot (et qu'il continue à produire pour différencier les termes écrits).

La deuxième phrase de Philippe est transcrite initialement avec uniquement trois graphies (autant que lors de la production du terme "papillon"). Par ailleurs, il oralise par la suite la forme "je m'appelle" en désignant la majuscule de son prénom et la forme "j'ai" en pointant la ligature finale de ce dernier.

André oralise le substantif "riz" en désignant uniquement trois graphies situées au milieu de sa production qui en comporte sept. Par ailleurs il relit le premier substantif isolé en nommant successivement les lettres graphiées.

Ces trois apprenants jouent sur les axes quantitatif et qualitatif pour différencier leurs écrits.

Pour Gauthier, le critère de quantité minimale pour la production des mots isolés est de

six lettres. Le monosyllabe "riz" en comporte quant à lui dix.

Dans la deuxième phrase, où il ne reprend pas la forme des mots isolés, on note que seuls les noms sont écrits.

Philippe, dont le répertoire en capitales d'imprimerie se limite à cinq lettres, tient compte d'une quantité minimale de trois graphies.

L'écrit mimographique que représente son prénom est produit en cursive ; certaines lettres n'apparaissent pas dans le reste de la production. En fin de protocole apparaissent néanmoins chez cet élève des démarches d'ordination syllabique.

ex.: "je m'appelle"

∃IA (ajout suite à la verbalisation)

ex.: terme "cocorico" où il fait correspondre une syllabe à chaque graphie.

Le corpus d'André révèle un répertoire nettement plus riche. Lors de la demande de production de lettres, cet enfant utilise préalablement une procédure logographique en notant deux mots faisant partie de son lexique interne (*pompier, poule*).

Les ajustements oral/écrit émergent lors de la demande de signalement, au cours de laquelle André réécrit par trois fois la même phrase, ajoutant les éléments absents.

Comme Philippe, André change de procédure sur le dernier terme et produit un écrit syllabique qui comporte deux voyelles à VSC (*OOMA* pour "cocorico").

On peut s'étonner que le son [R] de "cocorico" – pourtant contenu dans son prénom – n'apparaisse pas et que le dernier [o] soit remplacé par *A*. Cet apprenant tiendrait compte du critère de variété intrafigurale.

Chez Gauthier, la disposition des graphies sur plusieurs lignes à la production de phrases et à l'interprétation syllabique du dernier terme met en évidence son souci de coordonner peu à peu trace écrite et durée de l'oral.

– **Catégorie 3 : «L'écrit est une trace relative à la durée de la chaîne sonore»**

(N = 2 corpus)

Nous incluons dans cette catégorie les données de Sérop (1/fr.) et Nareg (1/fr.).

Le répertoire de ces enfants est très réduit, et l'on assiste à des différenciations quantitatives et qualitatives pour l'écriture de mots. Lors du passage aux phrases (essentiellement à la seconde), on note une augmentation significative du nombre de graphies.

Chez Nareg, elle paraît être accompagnée d'une augmentation de taille des graphies utilisées, procédure employée dans la catégorie précédente ; ceci essentiellement pour "le lion est plus gros que le papillon". Il s'agit alors de tenir compte de la signification de la phrase produite.

On remarque dans ces corpus des tentatives de correspondance entre durée de l'oral et emplacement de l'écrit.

Sérop interprète les deux premières graphies de "canari" par les deux premières syllabes correspondantes, puis la dernière syllabe par les graphies restantes. Avant d'oraliser le terme "riz", il ajoute en finale deux graphies supplémentaires.

Sa lecture de la seconde phrase est également syllabée, mais sans anticipation du nombre correct de graphies ; Sérop rassemble donc les trois dernières lettres qu'il désigne par la fin de la phrase ("que le papillon").

Nareg syllabe ses écrits lors de l'oralisation mais n'anticipe pas pour la production des

trois premiers termes. Le monosyllabe "riz" comporte toutefois bien moins de graphies.

En finale de la seconde phrase, il ajoute deux graphies lors de l'oralisation, pour ajuster l'oral à son geste du doigt.

Pour le dernier terme du protocole, tous deux font correspondre une ordination syllabique à l'interprétation comme à la production.

– Catégorie 4 : «Pour écrire, il faut procéder à l'analyse phonique de l'énoncé»

(N = 8 corpus)

Les trois premières sous-catégories sont ici représentées.

Le premier groupe constitué de Mylène (1/fr.), Astrig (1/fr.), Constance (1/fr.) et Alex (1/fr.) est marqué par **l'utilisation à l'initiale de lettres employées pour leur VSC et dans la suite du protocole, d'une évolution vers une conceptualisation syllabique.**

Les répertoires de ces enfants sont tous riches (minimum de treize graphies différentes) et les substantifs isolés peuvent être très longs (ex.: chez Constance, "lion" comporte seize lettres).

La production des mots isolés comporte :

- une correspondance phonétique systématique à l'initiale, chez Constance.
- pour les trois premiers mots, chez Astrig. Pour le quatrième, l'initiale de "riz" est placée en deuxième position seulement.
- pour le mot "canari", chez Alex, avec quelques lettres à VSC en médiane de "papillon" et "lion".
- pour les mots "papillon" et "canari" chez Mylène.

Concentrés sur l'analyse phonique de l'énoncé, ces enfants ne tiennent pas systématiquement compte de la durée de la chaîne sonore : leurs écrits mettent en lumière la difficulté à tenir compte simultanément de la correspondance sonore et de la syllabation.

Constance, qui note les trisyllabiques "papillon" et "canari" respectivement avec 5 et 11 graphies, en est un exemple.

Alex, lui, diminue sa quantité de graphies pour la production du monosyllabe, car il applique le principe d'invariance ; il recopie les deux dernières graphies du terme "canari" pour cette écriture du substantif "riz" (QP).

Lors de la production de phrases, tous font néanmoins preuve de tentatives d'ajustements oral/écrit, tant au moment de la production que de l'interprétation (oralisations et signalements).

Pour la lecture de sa première phrase, Astrig pointe une partie de son prénom en oralisant le terme "m'appelle" ; puis, effectuant un retour en arrière, elle désigne correctement son prénom en l'oralisant.

N'ayant pas écrit les termes "je m'appelle", Mylène oralise sa phrase par "Mylène et j'ai 5 ans". Par la suite, elle ajoutera ceux-ci en fin de phrase. L'ordre des mots semble

apparemment sans importance pour elle.

Après la production de mots isolés, tous évoluent vers une **conceptualisation syllabique, avec lettres à VSC**.

Astrig arrive à cette conceptualisation en fin de protocole, pour le terme "cocorico", noté *KKO*.

Constance modifie sa procédure dans la première phrase, où la conceptualisation syllabique bien visible est ici combinée aux lettres à VSC.

Quant à Mylène et Alex, ils emploient une écriture strictement syllabique pour la production de la seconde phrase.

Chez Mylène, trois lettres à VSC, non correctement ordonnées, apparaissent pour "cocorico". Alex, lui, ordonne correctement les trois premières voyelles de ce terme (*OOI*). Puis, pour la dernière syllabe, il se contente de recopier la suite finale *NMQ* de la phrase précédente. Il tiendrait par là compte du critère de variation intrafigurale.

Le second groupe constitué de Claude (1/fr.), Viken (1/fr.) et Rémi (1/fr.) est caractérisé par **l'utilisation d'une écriture syllabique, dès le début du protocole**.

Ces trois enfants écrivent leur prénom en cursive, avec chez Rémi la présence de la majuscule. Les prénoms seront repris en cursive en contexte. Cette typographie, différente du reste de la phrase, met en lumière le caractère mémorisé de ces écrits.

Tous débutent leur production par une écriture syllabique de "papillon" :

- strictement syllabique chez Viken, avec l'emploi de voyelles à VSC. Le digramme "on", inconnu, est remplacé par un point, suite à notre suggestion ;
- syllabique chez Rémi, avec l'emploi de voyelles à VSC et du digramme "on", noté *NO* ;
- syllabique chez Claude, avec l'emploi d'une consonne et d'une voyelle à VSC ainsi que du digramme noté *OU*.

Dans le corpus de Viken, l'hypothèse syllabique avec l'emploi unique de voyelles à VSC est utilisée durant toute la production. Ses écrits "canari", "riz" et "cocorico" mettent en évidence le travail cognitif qu'il accomplit ; il remanie ceux-ci pour tenir compte du conflit engendré par les critères de variété intrafigurale ("canari", noté *WAI* et "cocorico", *O.I.*) et de quantité minimale ("riz", *I*).

Les hypothèses de Rémi sont assez similaires. L'utilisation de points pour les voyelles dont il ne connaît pas la correspondance graphique sert également à pallier le critère de variété intrafigurale ("canari", *.AI*), dont il tient compte pour le terme "cocorico" (*POPO*) par exemple.

L'ajout d'une consonne, pour faire face au critère de quantité minimale, est à nouveau remarqué pour le mot "riz" (*NI*).

Claude barre le *N* en surnombre pour l'hypothèse syllabique en relisant le terme "lion". Commenant pourtant par le même phonème que son prénom, le substantif "canari" est noté avec cinq graphies, dont une seule à VSC.

Claude résout le critère de quantité minimale par l'ajout de trois graphies pour le terme "riz" (*IALY*), et substitue intentionnellement le second [o] de "cocorico", dans le souci de respect de la variation intrafigurale.

Le troisième groupe est composé des données d'un seul apprenti-scripteur, Laura (1/fr.), dont les **productions** sont **syllabico-alphabétiques**.

ex.: "papillon", *PAIUO*

Elle arrive à une conceptualisation alphabétique pour les termes "lion" et "riz", produits phonétiquement.

L'introduction de blancs graphiques dans les phrases et la production du déterminant "le", faisant partie de son lexique interne, sont à relever.

Par ailleurs, nous remarquons l'apparition de procédures digrammiques, comportant pour l'instant des lettres inversées (*MO* dans "lion") ou déviantes (*UO* dans "papillon").

– Catégorie 5 : «L'écrit est une trace codant, dans le même ordre, la succession des sons de la chaîne orale»

(N = 1 corpus)

Il s'agit des écrits de Sipan (1/fr.), qui **s'attache à traiter les deux séries (phonétique et graphique) dans un même mouvement**, et parvient à écrire de manière phonétique durant à peu près tout le protocole. Ses écrits sont donc classés dans le second groupe correspondant aux productions quasi-phonétiques ou phonétiques.

Par moments, nous relevons l'utilisation de procédures épellatives coïncidant avec des syllabes orales ("canari" ⇒ *KNARI*, "m'appelle" ⇒ *MAPL*). D'ailleurs les 20 graphies notées précédemment lors de la production de lettres sont toutes dénommées correctement.

Les segmentations sont présentes par endroits, mais le déterminant est toujours collé au nom correspondant.

IV - PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION : GSM (Protocole arménien)

Ces données se répartissent entre les catégories 2, 3, 4 et 5, avec une dominante dans les troisième et quatrième catégories.

– Catégorie 2 : «L'écrit est une trace se rapportant au référent»

(N = 6 corpus)

Sont classés dans cette catégorie les corpus de Gauthier (1/arm.), Philippe (1/arm.), Taline (1/arm.), André (1/arm.), Constance (1/arm.) et Astrig (1/arm.).

On observe une régression par rapport aux corpus 1/fr., pour quatre apprenants : Nareg, Alex, Constance et Astrig. Cette régression sera étudiée de manière approfondie lors de la synthèse des résultats de la première expérimentation.

Taline n'a pas manifesté de refus lors de cette séance. Elle possède un répertoire de huit lettres. Ses mots isolés comportent un minimum de cinq graphies, dont seules les deux ou trois premières sont désignées lors des oralisations. Le monosyllabe "աղ" est composé de huit graphies.

Le répertoire de Philippe est également réduit (cinq lettres de son prénom et deux

lettres complémentaires) ; il choisit probablement pour cette raison d'écrire les productions demandées avec des graphies françaises.

Ses mots isolés comportent tous trois lettres. Il n'utilise que l'axe qualitatif pour différencier ses écrits, et ne s'attarde pas sur les recherches auditives qu'il aurait pu effectuer (ex.: finale en "հկ" de son prénom arménien Hovig : "Յովհկ", et du premier terme similaire "թիթեռնիկ").

Les quelques correspondances phonétiques observées sont fortuites.

Suite à notre questionnement, Philippe remarquera qu'il a écrit en français. Continuant avec des graphies arméniennes, il montrera alors des tentatives d'ajustement pour l'interprétation de sa première phrase, particulièrement pour son prénom.

ex.: Յովհկվկ est oralisé "Յովհկ", puis : "Յովհկ է եւ".

Ces tentatives d'ajustement apparaissent également dans les écrits de Taline à partir de la production de phrases. Avec une augmentation soudaine de la taille de ses graphies, sa seconde phrase évoque l'utilisation de procédures logographiques (relation entre les marques graphiques et la signification de l'énoncé). Une tentative d'ajustement de l'oral à l'écrit apparaît au moment de la demande de signalement : Taline ajoute une suite de cinq graphies pour noter le terme "թիթեռնիկ" (papillon). Le dernier terme est interprété syllabiquement.

Hormis le "ս" [ɑ], les six graphies arméniennes de Gauthier ne sont pas nommées. Comme en français, on observe des procédures de traitement très diverses chez cet enfant, comme s'il testait simultanément plusieurs "techniques" acquises :

- Dans la première phrase, Gauthier utilise par moments les lettres à VSC qu'il connaît (initiale de "սնունս" ; première voyelle de "տարեկան" ; dernière syllabe de "թիթեռնիկ").

Dans la seconde phrase, la finale "է" faisant partie de son prénom est à VSC. Mais l'usage de lettres à VSC est loin d'être systématique, même lorsqu'il connaît *a priori* l'équivalent sonore (ex.: "ս" initial non utilisé pour l'écriture de "առիծ" et "աղաւնի", mais présent pour "աղ" et "սնունս").

- Suite à la demande de signalement (première phrase), Gauthier ajoute le terme "տարեկան" en l'écrivant de droite à gauche, avec des graphies en miroir. Il dessine même une flèche descendante pour que le lecteur comprenne bien le sens de lecture !

Cette soudaine perte du sens graphique est surprenante car absente du protocole français, où Gauthier alignait ses phrases sur deux lignes, de gauche à droite. Nous la rapprochons d'un **phénomène de surcharge cognitive lié à une tâche en langue étrangère** pour ce sujet monolingue.

- Des démarches d'ordination syllabique à l'interprétation apparaissent en fin de protocole. Gauthier semble également commencer à tenir compte de la durée sonore de l'énoncé, sans toutefois manifester d'anticipation (ex.: dernier terme, tétrasyllabique, noté avec trois graphies).

André, pourtant bilingue, ne produit que son prénom en arménien et enchaîne avec l'écriture de lettres françaises. Il saura reconnaître celles-ci comme françaises, tout en **refusant de changer d'alphabet**.

Seule l'oralisation de la première phrase montre chez cet enfant un essai d'ajustement de l'oral à l'écrit : non noté, le premier terme "սնունս" est désigné par le blanc graphique précédant le début de la phrase.

Les écrits d'Astrig et de Constance comportent uniquement des graphies arméniennes. Le répertoire de Constance est constitué essentiellement des lettres de son prénom. Celui d'Astrig est plus fourni et contient en moyenne une dizaine de lettres.

Quelques VSC apparaissent dans le corpus d'Astrig : finale *նկ* de "թիթեռնիկ" ; initiale de "անիծ" et "ան"...

Face à la surcharge cognitive, cette élève ne peut probablement concilier la production de graphies arméniennes et simultanément celle de VSC. Ceci expliquerait qu'elle ne produise pas de "ա" initial pour "անաւնի", contrairement à "անիծ" et "ան"; et ce, malgré sa connaissance de la valeur phonétique de cette lettre (cf. production de lettres).

Astrig procède par variations essentiellement qualitatives, avec des ajustements tantôt réguliers (sur les phrases), tantôt irréguliers (mots isolés). Elle ne montre pas d'attention spécifique à la durée de la chaîne sonore pour les substantifs isolés, même face au substantif terminal du protocole.

Cette régression observée pour la langue arménienne est retrouvée dans le corpus de Constance. Cette élève procède essentiellement par variations intrafigurales. Ses ajustements sont irréguliers. Hormis le terme "անիծ", ses écrits débutent tous par la majuscule *Կ* de son prénom. Aucune correspondance sonore n'apparaît.

– **Catégorie 3 : «L'écrit est une trace relative à la durée de la chaîne sonore»**

(N = 2 corpus)

Nous incluons dans cette catégorie les données de Sérop (1/arm.) et Nareg (1/arm.).

Le répertoire de Sérop se réduit aux lettres de son prénom ; il utilise alors des graphies françaises, à l'exception des voyelles "ե" et "ո". Néanmoins, il emploie dans la première phrase l'écrit mémorisé arménien que constitue son prénom.

Sérop prétend avoir écrit toute sa production avec des lettres arméniennes.

Cet apprenant tente d'ajuster l'oralisation et le soulignement ; il segmente l'oral en syllabes tout en pointant conjointement une graphie, mais sans analyse préalable. C'est pourquoi les ajustements ne sont réguliers que pour la première ou les deux premières syllabes, et les lettres restantes sont toutes rassemblées dans un geste glissé. Il s'y prendra par trois fois pour l'oralisation de "ան", désignant au premier essai uniquement 3 graphies, au second 5, et finalement souligne du geste l'ensemble de celles-ci.

Egalement bilingue, Nareg débute pratiquement toutes ses productions par l'initiale française "p" (comme en 1/fr.). Il continue par la suite avec des lettres arméniennes, toutefois mal alignées dans l'espace graphique et imprécises.

Un début de prise en compte de la durée de l'énoncé apparaît dès le troisième terme isolé avec, comme en 1/fr., une quantité minimale de quatre graphies pour l'écriture du monosyllabe (ան). Il semblerait que pour ce dernier terme ait été appliqué le principe d'invariance, avec la reprise des premières graphies du terme précédent (անաւնի).

On observe des ajouts en fin de phrases, à l'oralisation, car Nareg n'anticipe pas. Le dernier terme est toutefois noté syllabiquement.

Comme en 1/fr. sont utilisées des variations dans la grandeur et l'espacement des graphies (ex.: pour "կոկորդիլոս" (crocodile) et pour la seconde phrase). Elles pourraient être liées à la taille des référents.

– Catégorie 4 : «Pour écrire, il faut procéder à l'analyse phonique de l'énoncé»

(N = 6 corpus)

Les écrits des sujets sont répartis dans les deux premières sous-catégories.

Le premier groupe est composé des corpus de Mylène (1/arm.) et d'Alex (1/arm.).

Comme en 1/fr., Mylène écrit une longue suite de graphies pour le premier terme mais ne désigne que les trois premières lettres lors de l'oralisation (interprétation syllabique). Dans la suite du corpus, elle anticipera sans arriver toutefois à une correspondance syllabique stricte. Le terme "առիւծ" (lion) est oralisé "առիւծը" (le lion), pour les besoins de la syllabation.

Les démarches d'ordination syllabique à l'interprétation apparaissent nettement à partir des phrases, particulièrement en finale de la seconde, où Mylène ajoute trois graphies supplémentaires pour une correspondance syllabique stricte.

Sa production comporte quelques correspondances phonétiques avec les voyelles **ա** et **ի** (initiale de "աղաւնի" dans la seconde phrase, "ի" de "իթեռնիկ" et de "կոկորդիլոս"). Néanmoins ne sont-elles pas systématiquement utilisées, probablement par surcharge cognitive (cf. initiale en **ա** de "առիւծ" et "աղ").

Contrairement à ses productions en 1/fr, Alex ne prête pas attention à la durée de l'oral. A l'interprétation de la première phrase, il fait correspondre le début de la phrase "Ալէքսը" à "աւունս" ; revenant en arrière dans son soulignement, il désigne *էքսը* pour son prénom.

Lors des demandes de signalement, il procède de manière identique, effectuant des retours en arrière et des désignations doubles.

Toutefois l'utilisation de l'initiale "ա" pour les mots isolés et les phrases n'est pas fortuite chez lui. A l'épreuve de production de lettres, il dénomme d'ailleurs correctement cette graphie. La présence de trois [ɑ] successifs pour le monosyllabe "աղ" [ɑR], dont une en majuscule (celle de son prénom), témoigne de l'attention phonique qu'il déploie ainsi que du respect du principe de variété intrafigurale. Sa maîtrise de deux majuscules lui permet de procéder à des variations qualitatives.

L'écriture du substantif terminal n'entraîne pas ces deux apprenants vers une production syllabique, comme en 1/fr.

Le second groupe, constitué de Viken (1/arm.), Laura (1/arm.), Rémi (1/arm.) et Claude (1/arm.), est marqué par l'utilisation d'une **écriture syllabique**.

Chez Viken, le premier terme est transcrit avec des graphies françaises (avec VSC). Puis il continue sa production avec un mélange des deux alphabets. Ce mélange paraît paradoxal chez cet enfant bilingue, qui connaît pourtant les voyelles "ի" et "է" (contenues dans son prénom), servant à la transcription du premier terme. Son prénom en contexte est néanmoins noté en arménien.

A l'épreuve de production de lettres, Viken avait déjà produit un "p" français, interprété comme "ր" [ə].

La procédure syllabique n'est pas maintenue dans la première phrase, où seuls le prénom et le numéral apparaissent. En outre, la seconde n'est pas non plus strictement syllabique : sa fin est "abrégée". Toutefois le dernier terme "կոկորդիլոս" [gogortilos] est retranscrit syllabiquement *OOIO*.

Peut-être plus "exotique" aux oreilles de Viken, ce terme arménien signifiant "crocodile" l'entraîne à une recherche auditive plus poussée ou, tout au moins, à une non prise en compte du critère de variété intrafigurale. C'est ce même critère qui l'avait poussé en 1/fr. à écrire le terme "cocorico" *O.I.*

Monolingue, Rémi porte une attention importante au codage des unités sonores, et place correctement les quelques lettres à VSC qu'il maîtrise.

ex.: *h n u*
"թիթեռնիկ"

Ses écrits sont strictement syllabiques pour les mots isolés, hormis dans le cas du monosyllabe, noté avec trois graphies. Celles-ci proviendraient de l'application du principe d'invariance avec le terme précédent :

ապր /ապա
"աղաւնի"/"աղ".

Ses productions sont toujours syllabiques pour les deux phrases, mais sans anticipation donc, sans correspondance stricte. On peut postuler qu'il ne maîtrise pas cette langue oralement, qu'il lui est donc difficile de mémoriser toute une phrase et, par là, d'anticiper.

Laura utilise également une stratégie syllabique pour la production de mots isolés, avec des voyelles à VSC. Cependant ses phrases ne sont pas strictement syllabiques. A l'oralisation de la seconde, on observe même le pointage d'une même lettre pour deux mots différents, par manque de graphies et d'anticipation.

Claude utilise pour les mots isolés une stratégie syllabique non stricte, devenant stricte lors de la production de phrases. On retrouve en cela une similitude frappante avec la fin de son corpus français.

Une correspondance phonétique à l'initiale apparaît pour les mots et phrases commençant par "ա" (sauf pour "աղ", où la graphie "ա" apparaît en finale).

– **Catégorie 5 : «L'écrit est une trace codant, dans le même ordre, la succession des sons de la chaîne orale»**

(N = 1 corpus)

Il s'agit des écrits de Sipan, enfant bilingue, dont la production est de type alphabétique avec une analyse phonétique non exhaustive. En effet, cet enfant ne dispose pas à l'écrit de tous les éléments nécessaires pour coder les termes demandés. A la vue de ses productions, on peut néanmoins identifier parmi les termes proposés quel est le mot ou la phrase qu'il a voulu écrire. Ses productions sont donc classées dans la première sous-catégorie : "avec confusions".

Sont relevées dans ses écrits des confusions résultant de traitements para-phoniques et para-graphiques (J.-P. Jaffré, 1992).

ex.: "կոկորդիլու" [gogortilos], écrit *կօկօղիյօց* (լ en miroir) [gogotilots], alors que la VSC "ա" est bien connue et employée dans le reste du corpus.

Les mots isolés sont mieux appréhendés que les phrases : elles contiennent plus d'omissions de lettres, mais des blancs graphiques apparaissent.

V - SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Le tableau n° 19 récapitule la classification des corpus des sujets.

Tableau n° 19 - Classification des corpus des enfants en fonction des catégories, sous-catégories et de la langue utilisée lors de la première expérimentation

catégories langues	0	2	3	4				5	
				VSC à l'initiale	sylla- bique	sylla- bico alpha- bétique	alphabé- tique avec lettres non-per- tinentes	avec confu- sions	quasi- phonét. ou phonét.
français	Taline	Gauthier Philippe André	Sérop Nareg	Alex Mylène Astrig Constance	Claude Viken Rémi	Laura			Sipan
sous-total par catég.				4	3	1			1
Total	1	3	2	8				1	
arménien		Gauthier Philippe Taline André Astrig Constance	Sérop Nareg	Alex Mylène	Claude Viken Rémi Laura			Sipan	
sous-total par catég.				2	4			1	
Total		6	2	6				1	

Outre les variations interlangues – que nous aborderons dans la suite de notre propos – nous avons repéré deux autres types de variations dans les productions des enfants : les différences intersujets et intra-sujets.

A - Variations interindividuelles

Chaque enfant est en effet différent de ses pairs et effectue un parcours original, selon les informations reçues et les expériences qui lui sont propres.

Les données obtenues lors de la première expérimentation mettent en lumière une dominance de procédures de la catégorie 4 pour le français (8 corpus), et des catégories 2 et 4 pour l'arménien (6 corpus).

Nette en français, cette dominance est significative d'une *attention portée au codage des unités sonores*. En avril de la GSM, un seul enfant a dépassé cette étape et écrit phonétiquement.

On constate dans ces corpus une multitude de réponses dans lesquelles nous retrouvons des procédures syllabiques, syllabico-alphabétiques et alphabétiques. Mais leur apparition ne paraît pas exclusive d'autres procédures qui sont utilisées de manière concomitante : découpage en syntagme, utilisation délibérée du nom des lettres.

Les réponses relevées laissent davantage penser à des approches individuelles différenciées suivant leurs expériences particulières de la langue, ou leur manière personnelle de percevoir la langue, qu'à des "stades" caractérisés.

Ainsi, un enfant d'une certaine catégorie n'y correspond qu'approximativement, en tout cas pas pour tous les items. C'est ce qui nous a amené à observer qu'il relevait de plusieurs modalités de conceptualisation et, ainsi, à noter des différences intra-sujets.

B - Variations intra-individuelles

Comme le souligne J.-M. Besse (1993), les apprenants ne "sautent" pas d'une conceptualisation à une autre, en abandonnant aussitôt leurs stratégies relevant d'une phase ancienne.

Coexistent au contraire pendant un temps plusieurs modes de traitement, plusieurs approches relevant chacune d'une phase de conceptualisation différente. Puis les enfants stabilisent peu à peu leur démarche de construction.

L'apprenti-scripteur fait ainsi coexister des savoirs hétérogènes. Il n'acquiert pas progressivement les éléments de la langue, mais s'approprie petit à petit les différents éléments qu'il a mémorisés en désordre, en leur donnant un sens.

Ce processus d'équilibration complexe met en évidence le fait que le développement du savoir est un processus dynamique, résultant d'interactions permanentes entre le sujet et cet objet cognitif. Cette progression n'est pas linéaire ; ce n'est pas un empilement de connaissances mais une reconstruction.

Nous détaillerons à présent les variations interlangues constatées lors de l'analyse transversale. La typographie et les répertoires des élèves dans chacune des langues seront détaillés dans l'analyse comparative.

C - Variations interlangues

En arménien, comme dans les autres langues, il existe une genèse du lire/écrire, observable à travers les données recueillies. Les principes d'évolution ordonnée dégagés pour le français se retrouvent pour l'arménien, et appuient en cela les résultats des recherches comparatives antérieures menées sur d'autres langues.

Cependant plusieurs particularités sont à souligner :

- Il est important de rappeler que la difficulté de la situation de production graphique est double, voire triple en arménien.

En effet, à la demande, déroutante pour eux, d'écriture "inventée" s'ajoute celle de la langue, non maîtrisée à l'oral par les monolingues et les bilingues de compréhension. Cet état peut momentanément entraîner des régressions (cf. perte du sens graphique chez Gauthier).

De plus, l'immersion est très réduite dans cet écrit du fait de l'absence "d'écrits fonctionnels", d'un environnement extra-scolaire riche en écrits, de littérature enfantine dans le milieu familial. En effet, seuls quatre parents font état d'une pratique régulière de lecture dans cette langue.

En outre, cet objet social qu'est la littéracie est peu détenu par d'autres sujets, même à l'intérieur de l'école (deux institutrices arméniennes uniquement).

Plus restreint en arménien, le répertoire des enfants résulte d'un enseignement scolaire d'arménien limité à 1 heure par jour. Le temps d'immersion est donc cinq fois moindre qu'en français.

La pauvreté du répertoire littéral montre ainsi que ce dernier est dépendant de facteurs d'apprentissage et lié à la sensibilisation des enfants à l'écrit.

Comme le souligne J.-M. Besse (1990), le refus des enfants peut être lié à la demande de production d'écrit, l'enfant craignant de ne pas "savoir faire". Il n'est donc pas surprenant que certains produisent exclusivement ou partiellement des caractères latins, mieux maîtrisés.

Toutefois, même peu utilisé et peu utile dans la vie quotidienne, l'écrit arménien est hypervalorisé par les parents et, de ce fait, par les enseignants d'arménien. C'est pourquoi son enseignement débute conjointement à celui du français.

- L'écriture en cursive non liée est pratiquée à l'école pour l'arménien. Les apprenants l'emploient donc systématiquement, contrairement au français où les écrits sont produits en capitales d'imprimerie exclusivement, ou avec une mixité capitales/cursives. L'absence de lettres capitales arméniennes complexifie le travail des élèves car, comme le souligne J.-P. Jaffré (1992a, p. 34), «*en incitant les enfants à produire des lettres capitales, on simplifie grandement leur tâche [...] en limitant la compétence graphétique à la production d'une série limitée de traits (barres verticales, horizontales, etc)*».

En arménien, ils écrivent avec plus ou moins d'aisance, en introduisant parfois des lettres en miroir (cf. Claude produisant son prénom **Պլուն** au lieu de "Պլնւն"), des lettres mal formées ou en ne respectant pas le plan horizontal ou la grandeur des graphies (cf. Taline, Sérop ...).

- La production systématique du prénom avec majuscule est retrouvée dans les écrits arméniens de chaque apprenant, démontrant à nouveau l'influence de l'enseignement scolaire. En français, le prénom est produit soit en capitales, soit en cursive liée (la plupart du temps avec la majuscule à l'initiale). En arménien, celui-ci est systématiquement en cursive non liée, avec majuscule à l'initiale. Dans les productions, l'usage de la majuscule du prénom sera d'ailleurs fréquent, venant "gonfler" le répertoire restreint des enfants. Cette pratique n'a jamais été retrouvée dans les données en français.

Le statut particulier de cet écrit mémorisé est encore plus visible en arménien. On peut citer le cas d'André, qui note son prénom en caractères arméniens puis poursuit directement avec des caractères latins pour le reste de la production. Chez cet enfant, le prénom en contexte est également écrit en français.

Tel n'est pas le cas de Sérop, Philippe et Viken, qui utilisent exclusivement des caractères latins ou mixtes mais produisent systématiquement l'écrit mémorisé du prénom en arménien.

Nous pouvons souligner la **prééminence habituelle, en français et particulièrement en arménien, des lettres du prénom dans les écrits des enfants**, la source principale d'informations demeurant toujours ce dernier.

- L'évolution des conceptualisations sur l'écrit suit une progression régulière dans les deux langues, avec néanmoins un décalage, en arménien, pour l'apparition de correspondances conformes à la norme. Ce passage plus tardif aux écrits à VSC peut être attribué à l'immersion réduite dans l'écrit arménien, expliqué précédemment.

L'exemple de Sipan, dont les écrits d'un niveau alphabétique sont nettement moins phonétiques en arménien qu'en français, le démontre.

Néanmoins la correspondance graphème-phonème étant plus régulière en langue arménienne, nous pouvons prévoir un "rattrapage" de ce décalage en classe supérieure.

Le transfert des connaissances et procédures du français (langue majoritaire) sur l'arménien (langue minoritaire) est également observable.

Remarquablement similaires, les écrits de Nareg le démontrent, de même que ceux de Viken, qui utilise, selon ses compétences, les lettres à VSC de l'une ou de l'autre langue pour

le protocole arménien.

Mais l'on ne peut affirmer que les apprenants généralisent systématiquement à la langue arménienne les modes de traitement qu'ils utilisent en français.

L'exemple d'Alex qui adopte, en fin de protocole français, une procédure syllabique avec prédominance de voyelles à VSC, mais qui reste, en arménien, dans des écrits pré-syllabiques, va dans ce sens.

On peut citer également les écrits d'Astrig et de Constance, enfants pourtant bilingues, passant de la catégorie 4 pour le français à la catégorie 2 en arménien.

Quant aux écrits de Laura, ils mettent en lumière une conceptualisation syllabico-alphabétique en français et une conceptualisation syllabique en arménien.

Nous pouvons postuler que ces modes de traitement parfois différents d'une langue à l'autre mettent en évidence la charge cognitive élevée impliquée lors de la production en langue arménienne, compromettant l'utilisation d'habiletés non suffisamment élaborées.

Nous étudierons plus précisément ces points particuliers dans la synthèse générale de ce chapitre.

- La conscience de l'utilisation de deux alphabets différents pour leurs deux langues scolaires est plus ou moins présente chez chacun (cf. épreuve de tri de cartes) ; y compris chez Sérop, qui ne le verbalise pas mais qui, néanmoins, note par deux fois l'écrit mémorisé du prénom en arménien au sein d'écrits inventés en français.

De manière ponctuelle ou exclusive, l'utilisation de l'alphabet français durant le protocole arménien, n'est donc pas due à une méconnaissance des règles métagraphiques, mais plutôt à une recherche de facilitation, probablement liée à des phénomènes de surcharge cognitive.

- On observe parfois de nouvelles stratégies émergeant lors de la passation en arménien.

Dans les productions de Gauthier, par exemple, on remarque une prise en compte plus rapide de la durée sonore de l'énoncé et de l'analyse phonique en 1/arm. ; celle-ci pourrait être attribuée à sa non-compréhension de cette langue et, partant, à une attention soutenue de ces critères.

Dans les écrits de Rémi, le deuxième enfant monolingue, nous retrouvons également un effort d'analyse phonétique. De même que Viken, il procédera pour le dernier terme "կոկորդիլոս" à une correspondance syllabique avec VSC. Cette dernière n'avait pas été observée pour le protocole français, à cause de la prise en compte du critère de variété intrafigurale.

Par ailleurs, *le degré de bilinguisme des enfants ne semble pas être en lien avec le niveau de conceptualisation atteint*. Émerge uniquement des données recueillies l'attention spécifique portée par les monolingues au codage des unités sonores.

Certes, les enfants de 6 ans ont tous eu des expériences en lecture et des idées à propos du lire-écrire avant son enseignement scolaire. Mais leurs acquis sur l'écrit varient significativement d'un sujet à l'autre.

Cette hétérogénéité initiale du CP a été longtemps sous-estimée par les conceptions et méthodes didactiques. L'accès à la littéracie implique que les enfants aient saisi la double nature de l'écrit (qui transmet du sens et qui transcrit la forme sonore du langage).

Voyons dans la suite de ce chapitre comment le passage par l'enseignement formel et intensif peut rendre les performances des apprenants plus homogènes.

VI - DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION : CP (Protocole français)

Nous présenterons à présent les données recueillies au CP au travers de la grille d'analyse, en ne mentionnant pas les productions des enfants lors de l'épreuve du pluriel. Celles-ci seront analysées séparément dans la suite de notre propos.

Les données se répartissent entre les catégories 2, 4 et 5, avec toujours une dominance dans la catégorie 4.

Les précautions interprétatives précédemment décrites sont également valables pour cette partie et les suivantes.

– Catégorie 2 : «L'écrit est une trace qui se rapporte au référent»

(N = 2 corpus)

Cette catégorie contient les corpus de Sérop (2/fr.) et d'André (2/fr.).

Hormis le changement de caractères – à présent des cursives liées – les écrits de Sérop diffèrent assez peu des précédents (1/fr.). Le répertoire de lettres est toujours restreint, de même que son lexique interne (aucun déterminant n'est noté). On observe même une régression au niveau de la mise en correspondance trace écrite-chaîne sonore ; Sérop ne la prend plus en compte et se contente de quelques variations qualitatives.

Cet apprenant n'a pas encore atteint une conceptualisation phonographique. L'influence scolaire n'apparaît qu'au niveau des aspects externes de l'écriture, tels que l'écriture cursive, l'alternance consonne/voyelle et la présence de blancs graphiques. Le conflit engendré par l'enseignement scolaire expliquerait cette régression dans les conceptualisations de Sérop.

Les écrits d'André témoignent également du **conflit généré entre les "appris" scolaires et ses "acquis" propres**. On peut déchiffrer tous les termes que ce dernier a emmagasinés dans son lexique interne : déterminants (le, la, un), connecteur (et), formes "est", "c'est", verbes "lave", "monte" (mentionnés dans son livre de lecture). Hormis ces mots mémorisés, le reste du corpus est constitué de termes très semblables : *lan, lesm, lnanv...*

Les termes isolés qu'il produit ne semblent pas en lien avec la durée de la chaîne sonore. On remarque la production en capitales de son prénom en contexte, qui se détache clairement des autres termes.

– Catégorie 4 : «Pour écrire, il faut procéder à l'analyse phonique de l'énoncé»

(N = 11 corpus)

Les écrits des sujets sont répartis dans les trois premiers groupes, le quatrième groupe n'étant pas représenté.

Le premier groupe est constitué des productions d'Alex (2/fr.), d'Astrig (2/fr.), de Taline (2/fr.), de Gauthier (2/fr.), de Constance (2/fr.), de Nareg (2/fr.) et de Mylène (2/fr.).

Ces 7 corpus mettent en lumière les difficultés que rencontrent ces apprentis à combiner écrits scolaires mémorisés et phonographiques, c'est-à-dire l'**opposition entre leur appropriation de la conceptualisation phonographique du français et l'enseignement systématique qu'ils reçoivent, à départ global**.

Chez chacun d'eux, nous retrouvons ainsi des lettres à VSC à l'initiale des substantifs

isolés ; ils reflètent une procédure d'analyse phonique.

Le corpus de Constance est en cela significatif : elle note correctement la première syllabe des deux premiers termes et complète par l'ajout de lettres non pertinentes, essentiellement celles de son prénom. En effet, elle a appris que les substantifs comportent un certain nombre de graphies et complète pour cela ses écrits par des lettres supplémentaires.

Chez Constance comme chez les autres apprenants de ce groupe, le terme "riz" témoigne des différentes procédures utilisées simultanément :

- Constance note ce terme *rtanontmlih* : on remarque la forme "rit" de son livre de lecture, mémorisé globalement, pour laquelle le "i" a été omis. 9 graphies supplémentaires viennent se greffer à l'écrit mémorisé, portant le nombre total de lettres de ce monosyllabe à 11 (c'est-à-dire supérieur aux deux trisyllabes notés auparavant).

- Nareg le note *unrinuve* et l'oralise "un riz" ; Mylène l'écrit *rimlnêm*. Ces deux élèves montrent une recherche phonétique mais ne peuvent se résoudre à produire uniquement les graphies "ri".

- Les productions des autres élèves ne dévoilent que des procédures de rappel d'écrits mémorisés ; *rit* (Astrig), *itr* (Taline), *inrt* (Alex) et *rt* (Gauthier).

Suite à la première expérimentation, nous avons remarqué que le dernier terme du protocole faisait avancer les enfants dans leur réflexion. A présent, nous notons que ceux-ci délaissent sans exception l'aspect phonographique pour s'orienter :

- soit à nouveau vers des écrits mémorisés : *un spageith* (Gauthier), *mamoui* (Nareg), *où rite etdieell* (Taline),

- soit vers une production très longue (*nlmhcnunefait* : Mylène), scindée dans plusieurs corpus en deux ou trois parties ; *Ranaml Ranta* (Astrig), *hanstoleun pohla* (Constance), *toaix oatorivre toaix* (Alex).

Les sujets chercheraient à complexifier ce terme qu'ils écrivaient pourtant syllabiquement six mois plus tôt, avec des lettres à VSC. **Leur difficulté à coordonner les aspects phonographique et globale mémorisé semble les pousser, en fin de protocole, à utiliser uniquement des procédures qui ont trait à une quelconque mémorisation.**

Sous l'influence scolaire est ainsi privilégiée la forme (graphisme particulièrement soigné, présence des déterminants et du connecteur "et", alternance consonnes-voyelles, segmentations) plutôt que le son.

Sont notées également d'autres difficultés auxquelles ont été confrontés les enfants pour tenir compte et maîtriser simultanément tous les critères spécifiques de l'écrit : analyse de l'oral en phonèmes, analyse des mots dans les phrases qui conduit à leur séparation, prise en compte du plurisystème graphique du français...

Ces difficultés aboutissent à des variations intra-individuelles :

- lors de la réécriture de sa première phrase, Mylène fait correspondre, à la syllabe "m'a" de "m'appelle", le connecteur "et", pourtant noté et oralisé correctement comme tel lors de la production initiale. Ce connecteur réapparaîtra sous la forme *laet* pour le coder effectivement ("je m'appelle Mylène et j'ai 6 ans").

D'autre part dans la troisième phrase, où trois mots sont présents, elle place un point après le premier terme et oralise toute la phrase en le pointant.

- Nareg place correctement son prénom, les déterminants, le numéral, le connecteur "et". Arrivant à la troisième phrase, il ne fait plus appel à une quelconque analyse

phonique et néglige le graphisme de ses lettres. Il tente par ailleurs de se remémorer des termes de son lexique interne, bien que ceux-ci ne soient pas demandés.

- Chez Constance on relève également une dissociation complète entre ses deux premières phrases (contenant de nombreuses VSC en initiale), et la fin du protocole ; les VSC ont complètement disparu, de même que l'analyse phonique effectuée précédemment.

Les écrits de Gauthier pourraient évoquer une stratégie phonétique (cf. "papillon", noté *papiou*). Ils sont néanmoins classés dans ce premier groupe car l'on note que l'ensemble de son corpus est constitué d'écrits mémorisés (ex.: "lit" dans "lion", *page*, *spageith*). Ce premier terme est très vraisemblablement également mémorisé. Pour la classification, nous nous sommes donc fiée à sa production de "canari" (*Kaue*).

Le second groupe est constitué des productions de Viken (2/fr.) et de Philippe (2/fr.).

La **superposition des deux stratégies** est nettement visible dans les écrits de Philippe : son vocabulaire visuel (mémorisation des déterminants et connecteurs) est combiné à sa conceptualisation syllabique ("papillon", noté *Piou*).

Chez Viken, on ne note pas une telle combinaison, probablement du fait d'un lexique interne pauvre. Le déterminant "le" est par exemple absent.

La **stratégie syllabique** de la première expérimentation, avec prédominance de voyelles à VSC, est à nouveau employée :

ex.: "canari", noté *Ani*

Contrairement aux élèves du premier groupe, Viken et Philippe produisent syllabiquement le dernier terme du protocole, dont plusieurs lettres sont des VSC.

Dans le troisième groupe sont inclus les corpus de Claude (2/fr.) et de Rémi (2/fr.).

Il est caractérisé par une **conceptualisation syllabico-alphabétique** : *el paio* (Rémi), *le Paiom* (Claude) pour le substantif "papillon".

L'usage simultané de plusieurs procédures est clairement visible chez Claude. En effet, les écrits "enseignés" tels que les déterminants, connecteurs et prénoms sont notés en cursive tandis que la plupart de ses écrits "inventés" sont produits en capitales, ponctuées de minuscules.

Rémi ne s'autorise à écrire que les termes appartenant à son lexique interne ; il est en cela temporairement troublé par la méthode d'enseignement scolaire. Par exemple, il transcrit le terme "cocorico" par *rit* et le justifie par "j'ai oublié comment s'écrit /co/". Apparaissent ainsi dans son corpus les déterminants, essentiellement son prénom et le connecteur "et".

– **Catégorie 5 : «L'écrit est une trace codant, dans le même ordre, la succession des sons de la chaîne orale»**

(N = 2 corpus)

Cette catégorie contient les corpus de Laura (2/fr.) et de Sipan (2/fr.), classés dans le second sous-groupe.

Chez Laura, la conceptualisation syllabico-alphabétique de GSM (1/fr.) s'est transformée six mois plus tard en une conceptualisation alphabétique, avec des mots transcrits phonétiquement.

Les mots sans difficultés orthographiques tels que "lion", "cocorico" sont écrits correctement, de même que quelques termes mémorisés et restitués ("riz" en fin de protocole, "le", "un", "et"). Sa mémoire la trahit parfois, comme pour le digramme "en" dont les lettres sont inversées et le mot "que" (*qe*).

Dans l'écriture de phrases, on note que Laura tient compte des séparations entre les mots et coordonne procédures phonogrammique et morphogrammique, la plupart du temps. Dans les deuxième et troisième phrases, le verbe est remplacé par l'homophone hétérographe "et".

Une majuscule (*D*) apparaît même en fin de protocole, lors d'un passage à la ligne.

Sipan écrit phonétiquement, tant pour la production de mots que de phrases. La segmentation est un critère important pour lui, même s'il ne la maîtrise pas encore parfaitement (cf. sa remarque sur le terme "cocorico" ; lors de cette séance (vs. 1/fr.), il a séparé les quatre syllabes : "Il faut pas tout attacher parce qu'on n'entend pas tout accroché les mots").

Une majuscule (*G*) est également présente en début de phrase.

VII - DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION : CP (Protocole arménien)

– Catégorie 2 : «L'écrit est une trace qui se rapporte au référent»

(N = 2 corpus)

Il s'agit des productions d'André (2/arm.) et de Sérop (2/arm.), classées d'ailleurs comme en 2/fr. Pour ce dernier, produire en arménien est tellement difficile qu'il passe rapidement à l'alphabet latin. Il ne s'agit pas d'une translittération. Sérop utilise des capitales d'imprimerie, et majoritairement des graphies de son prénom.

Il entame sa production par l'écriture de son prénom, en français ; l'autocorrection l'amène à le produire en arménien, en inversant toutefois deux de ses lettres. Cette inversion se retrouve au sein de la première phrase, où l'écrit mémorisé du prénom réapparaît, inséré au milieu de graphies françaises.

Coexistant dans les deux premiers termes et dans ses réponses au tri de cartes, les deux systèmes d'écriture témoignent de sa non-compréhension de deux codes alphabétiques différenciés. D'ailleurs, lors du questionnement en milieu d'expérimentation, Sérop nous certifie qu'il produit bien des caractères arméniens.

Lors du protocole arménien, il est le seul apprenant à utiliser si massivement l'alphabet latin. Ce constat est surprenant chez un enfant bilingue, bénéficiant en outre d'une immersion dans l'écrit au sein de sa famille.

Hormis la seconde phrase, André débute toutes ses productions par la lettre **u** [ɑ] ou **U** [ɑ] (majuscule de son prénom). Les substantifs isolés font apparaître des variations qualitatives ou quantitatives. Toutefois, pour le dernier terme du protocole, il évolue vers une correspondance syllabique pratiquement stricte, avec cinq graphies dont deux à VSC.

– **Catégorie 3 : «L'écrit est une trace relative à la durée de la chaîne sonore»**

(N = 1 corpus)

Le répertoire de Rémi (2/arm.) apparaît toujours comme très réduit. Cela explique l'introduction importante des graphies "u" [m] et "u" [n] ; elles apparaissent souvent côte à côte tout au long du corpus, et engendrent des productions très peu différenciées qualitativement.

Ses procédures phonologiques syllabiques de 1/arm. sont pratiquement abandonnées. Il ne peut adopter comme en 2/fr. une stratégie de mémorisation globale, c'est pourquoi il produit des écritures différenciées quantitativement et qualitativement. Celles-ci sont difficilement lisibles, car les graphies sont pour la plupart maladroitement réalisées.

Il est surprenant de constater que même la voyelle "u" [ɑ], (qu'il connaît et dont il introduit par moments la majuscule dans ses écrits), n'est pas utilisée pour sa valeur sonore conventionnelle dans les trois mots isolés dont elle est l'initiale. Cet élève monolingue est ainsi en pleine régression face au conflit de stratégies auquel il est confronté. Le seul critère dont il tient compte durant toute sa production est la durée de la chaîne sonore.

– **Catégorie 4 : «Pour écrire, il faut procéder à l'analyse phonique de l'énoncé»**

(N = 11 corpus)

Comme en 2/fr., cette catégorie est celle qui contient le maximum de corpus (les deux tiers).

Le premier groupe est le plus important, et contient les données de Claude (2/arm.), Gauthier (2/arm.), Philippe (2/arm.), Constance (2/arm.), Mylène (2/arm.), Astrig (2/arm.), Alex (2/arm.) et Taline (2/arm.).

Les substantifs isolés de ces apprentis sont notés avec des VSC. Trois d'entre eux les produisent avec un nombre important de graphies. Ils combinent graphies à VSC et à valeur variable, et complètent l'espace graphique : il s'agit de Taline, Constance et Gauthier.

Ces élèves oscillent durant le protocole, c'est-à-dire que la prise en compte de la durée sonore de l'énoncé n'est pas systématique. Cette oscillation pourrait faire suite à une surcharge cognitive et, par là, à une régression momentanée.

Quoi qu'il en soit, Taline termine son corpus par une écriture syllabique pratiquement stricte de "γκορτιλος" [gogortilos].
οηου
[oonon]
crocodile

Contrairement au protocole français, quatre apprentis changent de stratégie pour la production du dernier terme et adoptent une procédure syllabique ou alphabétique. Dans la mesure de leur connaissance des VSC, ils tentent une correspondance grapho-phonémique.

ex.: οωοηυ (Philippe)
[oaoia]

Il s'agit d'ailleurs toujours des voyelles n/o et h qui sont utilisées comme lettres à VSC.

Les mélanges de lettres majuscules et minuscules se retrouvent dans les écrits de Gauthier, Astrig et Taline. Cependant aucune graphie française n'apparaît dans ces corpus, même si les lettres mal réalisées ou en miroir sont encore nombreuses.

Omniprésentes dans la sous-catégorie correspondante en français, **les procédures de mémorisation de mots sont rares dans ces corpus**. Seule la production de Gauthier les révèle en grand nombre, dès le quatrième terme isolé ; il délaisse alors la recherche phonographique au profit de l'utilisation de son lexique interne, alternant des segments de son prénom, le terme "մաման" (la maman) et la phrase apprise globalement *ահա ահիս* (voici Ani).

Au niveau de la mémorisation globale de termes comme l'article indéfini (ան), le connecteur "et" (և) et la forme verbale "est" (է), seule Mylène restitue correctement deux d'entre eux.

Taline emploie "ել" [jev] pour noter "եմ" [em] ; Astrig codera le connecteur "և" par *eh*, et Claude *t*.

Dans le second groupe, nous avons retenu les productions de Viken (2/arm.) dont les écrits, en 2/fr., entraient déjà dans cette même sous-catégorie.

Viken transcrit son prénom en arménien puis continue en caractères latins. Cependant **il s'agit ici d'une translittération** ; ses voyelles sont à VSC dans la langue arménienne.

ex.:	<i>ae</i>	<i>iei</i>
	"առիւծը"	"թիթեռնիկ"
	[ɑrydzə]	[tʰiternig]

Suite à notre questionnement et prise de conscience de sa part, Viken renouvellera ses écrits, en utilisant l'alphabet arménien.

La conceptualisation de Viken est strictement syllabique pour les mots isolés, mais non pour les phrases. Il utilise majoritairement des voyelles dont certaines à VSC. On pourrait expliquer cette procédure par un conflit entre la continuité relative de chaque mot et la continuité de l'ensemble du texte.

Le quatrième groupe est composé des corpus de Nareg (2/arm.) et de Laura (2/arm.), dans lesquels on trouve des procédures alphabétiques avec correspondances partielles :

<i>ար</i>	pour	"աղ"	(Nareg)
[ɑr]		[ɑR]	
<i>արաւիւրը</i>	pour	"աղաւնի մը"	(Laura)
[ɑrɑvni]		[ɑRɑvni] [mə]	

Le répertoire de Laura étant restreint, ses productions ne sont pas phonétiques comme en 2/fr. Cette élève choisit d'ajouter de nombreuses graphies lorsqu'elle ne connaît pas les lettres à VSC.

ex.: pour le monosyllabe "աղ" [ɑR], elle substitue le graphème[R] à [r], puis ajoute trois autres lettres.

Nareg emploiera la même procédure dans la troisième phrase (*արեկ*). Ecrit isolément en début de protocole, ce même terme, était pourtant produit alphabétiquement (*ար* [ɑr], pour [ɑR]).

La lettre arménienne "ե" (է en cursive) est confondue par Laura avec son homologue français en script (t). Elle est utilisée pour "թիթեռնսիկը" [t̥it̥ernigə] et "կոկորդիկոս" [gogort̥ilos].

Pour le dernier terme du protocole, Nareg produit une suite de 11 graphies, ayant tous une VSC, mis à part "ե" et "ց" [ts], (se rapprochant du "ս" [s] final noté). Cependant les lettres ne sont pas ordonnées, et l'on retrouve une succession de trois "ր".

– Catégorie 5 : «L'écrit est une trace codant, dans le même ordre, la succession des sons de la chaîne orale»

(N = 1 corpus)

L'apprenti-scripteur le plus avancé de GSM se détache à nouveau du reste du groupe. Les écrits de Sipan sont classés dans la première sous-catégorie "avec confusions". Quelques lettres sont produites en miroir (le "ր" à l'intérieur de son prénom et le "ր") ; les graphèmes complexes (ղ [R] - խ [x] - ձ [ts] - ճ [dʒ] - ռ [r]), ne sont pas connus ou comportent des confusions phoniques.

Des interférences par rapport au français sont également présentes :

- ajout de "ր", "ե" épenthétiques (à l'intérieur du mot lorsqu'il entend [ə] dans *աւնւնւրս*, et en fin de *ղիղերըսիկեր*) ;
- graphème "ջ" [j], écrit *h* (cf. "ch" français) ;
- point français placé à la fin des mots et des phrases ;
- digraphe "րւ" [y] écrit en français (*u*).

Lors de la production de la première phrase, Sipan est tellement absorbé par cette tâche difficile qu'il en oublie l'écriture correcte de son prénom ; face à la surcharge cognitive, il substitue l'homophone hétérographe "բ" à "ք" [p].

VIII - SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Le tableau n° 20 récapitule la classification des corpus des sujets.

A - Progression de GSM en CP(1)

En examinant nos corpus, nous remarquons d'emblée une grande différence entre les données de maternelle et de CP. Elle est induite par des conduites résultant d'un enseignement scolaire explicite.

L'enseignement scolaire se greffe sur l'évolution des enfants, qui possèdent tous des conceptualisations et un rythme d'évolution différent. Il tente d'homogénéiser le processus évolutif en apportant à tous les enfants les mêmes informations. Mais celles-ci ne sont pas assimilables de façon identiques par chacun, ce qui se traduit par des différences interindividuelles parfois importantes, relevées au sein d'un même groupe d'âge.

Tableau n° 20 - Classification des corpus des enfants en fonction des catégories, sous-catégorie et langue utilisée lors de la seconde expérimentation

catégories langues	2	3	4				5	
			VSC à l'initiale	syllabique	syllabico alphabétique	alphabét. avec lettres non pertinentes	avec confusions	quasi-phonét. ou phonét.
français	Sérop André		Mylène Nareg Constance Gauthier Astrig Alex Taline	Viken Philippe	Claude Rémi			Laura Sipan
sous-totaux/catég.			7	2	2			2
Total	2		11				2	
arménien	Sérop André	Rémi	Mylène Philippe Claude Constance Gauthier Astrig Alex Taline	Viken		Nareg Laura	Sipan	
sous-totaux/catég.			8	1		2	1	
Total	2	1	11				1	

L'étude des corpus met en lumière une progression importante dans les conceptualisations des enfants les moins avancés et les plus avancés de la première expérimentation : Gauthier, Philippe, Taline et Nareg d'une part, Laura et Sipan d'autre part.

Sérop et André sont les seuls apprenants à ne pas avoir accédé à la phonétisation de l'écrit ; l'enseignement formel et intensif du CP semble entrer en contradiction avec leurs propres hypothèses sur l'écrit, et les informations apportées de ce fait sont non assimilables.

Les sept autres enfants (Alex, Astrig, Mylène, Claude, Viken, Constance et Rémi) dont les corpus 1/fr. avaient été positionnés dans la catégorie 4 semblent observer une **stagnation**. Celle-ci, toute relative qu'elle soit, est particulièrement "visible" du fait du type même d'écriture employée :

- stratégie d'évitement chez Rémi, qui s'en tient à n'écrire que ce dont il est sûr.
- combinaison de graphies à VSC et d'autres à valeur variable pour compléter en quelque sorte l'écriture et remplir l'espace (procédure observée dans la production des autres enfants).
- réponses parfois paradoxales lors des différentes épreuves.

Ces enfants, dont le code phonographique est pour l'instant incomplet, ont du mal à concilier différentes conceptualisations (phonographique et écriture mémorisée), malgré une production graphique bien fluide.

Cette difficulté peut expliquer ce qui semble *a priori* être une régression mais qui est le fait d'une concentration extrême des apprenants sur un aspect du système. Rendant les résultats "illisibles", ces passages de progression/régression ont par ailleurs complexifié la tâche de catégorisation des corpus.

En outre, les enfants usent de plusieurs procédures de traitement de l'écrit simultanément ou successivement, et les adaptent à la nature spécifique de la tâche. Pour une même tâche, ils peuvent même utiliser, le plus souvent de manière combinée, des procédures relevant de différents types de conceptualisation. Ainsi, ils pointent l'**omniprésence du changement dans leurs comportements**.

Comme le souligne R. Siegler (2000, p. 17), «*une étape importante consiste à reconnaître la variabilité de la pensée des enfants (et des adultes). Chacun d'entre nous possède plusieurs modes pour penser à des concepts particuliers ou pour raisonner sur des problèmes précis. Chacun d'entre nous possède également plusieurs stratégies susceptibles d'être appliquées lors de la résolution de problèmes particuliers. Certains modes de pensée apparaissent plus adéquats, d'autres moins. Certains se révèlent bien adaptés dans une situation donnée et d'autres dans une autre situation*».

Selon cet auteur, «*plutôt que d'envisager le développement comme le passage du Niveau 1 au Niveau 2 puis au Niveau 3, celui-ci est considéré comme une augmentation et une diminution graduelles des fréquences des différents modes de pensée, sachant que de nouvelles approches sont ajoutées aux anciennes, et que les anciennes ne sont plus utilisées à partir d'un certain moment*».

Afin de mieux saisir cette perspective, il fournit la **métaphore de vagues se chevauchant**, plus utile selon lui que la métaphore traditionnelle en escalier, pour réfléchir au développement (chaque vague correspondrait à «*une règle, une stratégie, une théorie ou un mode de pensée différent(e)*» (ibid., p. 105).

Ces procédures coexisteraient par l'impuissance dans laquelle se trouve le sujet de les intégrer mutuellement (aspects visuel, phonétique et graphique).

A ce propos, nous pouvons citer l'exemple des enfants de la catégorie 4, ayant acquis une certaine maîtrise de l'acte graphique au sens moteur, mais dans les corpus desquels la liaison graphico-phonétique n'apparaît pas toujours clairement. Il s'agit de différencier chez eux ce qui relève de la représentation de l'écrit et de la conceptualisation inférée, et ce qui relève de la conformité partielle à l'orthographe conventionnelle.

Lors de sa scolarisation au CP, l'enfant doit reconstruire la complexité de deux systèmes différents d'écriture. Les différences et les similitudes des résultats doivent être interprétées en tenant compte des différences et similitudes linguistiques entre les deux langues.

Les similitudes sont :

– l'**enseignement scolaire systématique**, à ce niveau, des alphabets latin et arménien

– un **chevauchement de traitements très divers**, et chez la plupart des enfants l'acquisition des formes conventionnelles respectives.

Comme nous l'avons noté précédemment, au sein d'un même protocole, les modalités de réponse des enfants ne sont pas nécessairement les mêmes d'un item à l'autre. Les sujets peuvent faire appel à des procédures de traitement différent.

J. Fijalkow et A. Liva (1993) ont eux aussi constaté que dans son appropriation de l'écrit, les progrès de l'élève ne se situent pas sur des plans successifs mais sur plusieurs plans

simultanément. En cela il applique simultanément les stratégies de catégories plus primitives et celles d'autres plus élaborées.

– une **procédure dominante de type phonétique** (analyse phonétique partielle pour onze corpus, en français et en arménien). Les lettres qui apparaissent dans les procédures écrites évoquent en effet certains phonèmes de l'unité à coder. Ainsi les mots écrits comportent des éléments qui, au moins partiellement, correspondent à leur structure phonétique (le code phonographique étant incomplet).

B - Différences de progression en français et en arménien

A partir du CP, ces différences devraient provenir de la nature du système graphique de l'arménien, où la relation grapho-phonétique est privilégiée.

En effet, en français, les relations phonèmes/graphèmes sont multiples et présentent quantité de dysfonctionnements. Nous distinguons deux cas de figure :

• un phonème = x graphèmes
ex.: /ON/, écrit "ont" ou "on" (homophone hétérographe)

• un graphème = x phonèmes
ex.: /s/ qui peut se lire /s/ ou /z/, deux phonèmes différents (homographe hétérophone).

Pour parvenir à lire, l'enfant doit maîtriser les différentes formes graphémiques d'un même phonème et la polyvalence de certains graphèmes.

Tout écart à la biunivocité entraîne une complexification des relations phonographiques.

En arménien occidental, l'orthographe reste relativement proche de la phonologie. Peu de digrammes sont présents et les correspondances phonèmes-graphèmes sont plutôt régulières, même si l'écriture n'est pas aussi régulière que l'espagnol ou l'italien.

La régularité de l'arménien occidental est beaucoup plus forte dans le sens graphème-phonème que dans le sens inverse. En effet, dans de nombreux cas, plusieurs graphèmes peuvent correspondre à un seul et même phonème (ex.: " ղ / թ " [t], " բ / վ " [p]...).

En fin de GSM, nous avons donc énoncé l'hypothèse suivante : les apprenants devraient rattraper en classe supérieure leur retard dans l'acquisition du code phonographique.

Nous étions en cela influencée par les conclusions de L. Sprenger-Charolles (1997, p. 60) : *«plus le système d'écriture est transparent, meilleures sont les performances des enfants au début de l'apprentissage de la lecture [...] et plus les relations entre graphèmes et phonèmes sont transparentes, plus les progrès des enfants semblent rapides».*

Cependant, cette hypothèse n'a pas été vérifiée lors de cette seconde expérimentation. Peut-être sera-t-elle confirmée par les résultats de l'expérimentation suivante.

En fait, seuls trois enfants (André, Sérop et Rémi) n'ont pas encore atteint en arménien une conceptualisation phonogrammique.

Pour tous les autres, l'étape décisive d'établissement de correspondances régulières entre formes écrite et sonore des mots a été franchie. **Toutefois ne s'est pas développée parallèlement une augmentation rapide des lettres à VSC.** Une des explications possibles serait que, en arménien, notre population ne s'appuie pas sur le principe de l'épellation pour transcrire des éléments de la syllabe – alors même que ce principe est utilisé en français –.

Dans l'étude comparative seront approfondis les pourcentages d'utilisation de VSC en

français et en arménien, la proportion de lettres mal réalisées et les confusions graphiques et phoniques de graphèmes.

Lors de la seconde expérimentation (2/arm.), les enfants ne produisent pratiquement plus que des caractères arméniens, même si ceux-ci peuvent contenir des imperfections quant au graphisme (lettres en miroir ...).

Les signes utilisés en français sont essentiellement des lettres aisément identifiables. On ne trouve qu'exceptionnellement des lettres inversées ou des pseudo-lettres. Pour répondre aux exigences scolaires du moment, une modification de la forme écrite de l'écriture (caractères d'imprimerie remplacés par une écriture liée) a cependant eu lieu.

C - Niveau de compétence orale en arménien

Ce paragraphe se rapporte à notre questionnaire sur une éventuelle corrélation entre performances en langue orale et écrite.

Les corpus correspondant aux conceptualisations les moins avancées ne sont pas ceux des deux enfants monolingues mais de deux bilingues, n'ayant accédé dans aucune des langues à l'analyse phonique.

Toutefois il semblerait que, dans le cas de Rémi, l'absence totale de compréhension spontanée de la langue orale entraîne une régression de ses performances. A ce niveau, cet élève ne pourrait tenir compte conjointement des paramètres visuels, auditifs et graphiques.

Certes, la première étape de transformation du graphisme primitif en lettres a été franchie, et la technique d'apprentissage de l'écriture assimilée sous l'influence scolaire. Cependant l'étape suivante marquée par le conflit entre l'usage graphique et l'usage signifiant de la lettre n'a pu être dépassé, par manque de signification pour le sujet.

Toutefois, comme le soulignent E. Ferreiro et M. Gomez-Palacio (1988), les écritures syllabiques, particulièrement celles de type syllabique strict, sont soumises à la perturbation suivante qu'est la différence systématique entre la quantité de lettres que les enfants utilisent et les modèles de l'enseignement scolaire.

La solution pour dépasser ces conflits serait d'abandonner le système syllabique pour l'analyse phonétique, ou d'ajouter plus de lettres pour essayer de s'ajuster aux modèles externes. Rémi a, quant à lui, choisi la seconde solution.

Chez 8 enfants bilingues et bilingues de compréhension, on observe **des niveaux similaires atteints dans les deux langues.**

Confrontés à une tâche peu commune pour eux dans cette langue, ils ont tendance à faire appel aux procédures de passage de l'oral à l'écrit qu'ils ont pu acquérir en français.

Cependant on note en arménien une pauvreté de leur lexique interne. Il s'explique par la présence restreinte d'écrits fonctionnels et leur manque "d'expérience" dans les domaines de la lecture et de l'écriture arméniennes.

Par exemple, les digraphes "ռւ" [u] et "խւ" [y] contenus dans le protocole arménien sont notés correctement par une minorité. Il est vrai que ces formes digraphiques, utilisées très tôt par l'enfant, sont difficiles à mémoriser, et peuvent être restituées sous une forme mémorisée sans que le sujet soit capable de l'intégrer dans sa procédure du moment (mémorisation seule de la forme graphique des lettres).

Parallèlement à l'entrée au CP et à l'enseignement systématique de l'écrit, nous avons noté une **homogénéisation des performances de nos apprenants.** Même si diverses stratégies cohabitent et s'il semble difficile de décrire l'acquisition de l'écrit en termes d'étapes bien délimitées, caractérisées par l'utilisation d'une stratégie unique, ce constat

d'homogénéisation apparaît.

IX - TROISIÈME EXPÉRIMENTATION : CP (Protocole français)

C'est lors de cette expérimentation que l'homogénéité des résultats des sujets est la plus visible. Elle marque l'aboutissement du processus d'homogénéisation mis en œuvre par l'enseignement scolaire systématique.

En effet les corpus français de 13 enfants mettent en évidence des procédures de la catégorie 6 (conceptualisation morphographique). Les corpus des 2 autres élèves sont classés dans la catégorie 5 (conceptualisation alphabétique). Les corpus arméniens sont "inversés", avec 13 enfants relevant de la catégorie 5 et 2 de la catégorie 6.

Ce décalage dans les performances interlangues des apprenants subsiste toujours à ce niveau de scolarisation.

– Catégorie 5 : «L'écrit est une trace codant, dans le même ordre, la succession des sons de la chaîne orale»

(N = 2 corpus)

Les écrits phonétiques de Sérop et de Viken sont classés dans la seconde sous-catégorie.

Chez Viken n'apparaît aucun élément morphographique. En revanche, Sérop utilise le marquage par -s pour "les papillons". Tout au long du protocole, il tente de tenir compte de la *segmentation* ; il réécrit ainsi spontanément le terme "riz" de la troisième phrase, accolé initialement au segment précédent (manduri ⇒ "mange du riz") tout en justifiant sa démarche ("là, c'était collé"). Par ailleurs, il lui ajoute -s, reprise de la forme isolée. Il ne pourra le justifier, mais sa présence témoigne d'un **début de prise en compte des particularités de l'écrit par rapport à l'oral**.

Chez Viken, la *segmentation* n'est imparfaite que pour la forme "est-ce que", transcrite *seke* (nom de la lettre "s"+"ke"), et pour les apostrophes dans "m'appelle" et "j'aime".

Sérop résout la difficulté de la forme verbale inversée en la remplaçant par *c'est*, forme retrouvée dans la première leçon de son livre de lecture.

– Catégorie 6 : «L'écriture est une trace codant de manière spécifique la chaîne orale»

(N = 13 corpus)

Tous ces corpus tiennent compte des aspects particuliers de la langue écrite et du "plurisystème graphique du français", avec :

• l'analyse des mots dans la phrase, et donc de leur segmentation.

Les mots les plus difficiles à segmenter sont la forme verbale interrogative "est-ce que" et les termes avec apostrophes : "m'appelle", "j'ai" et "j'aime".

Seuls 5 enfants introduisent des apostrophes : Claude et Gauthier pour "j'ai", Mylène et

Laura pour "j'ai" et "j'aime", et Sipan pour les trois termes. Ce dernier sera d'ailleurs le seul élève à pouvoir justifier son choix, en citant la règle d'euphonie : "y'a une voyelle après".

Seule Mylène restitue correctement la forme "est-ce que", notée toutefois sans tiret.

• **la reconnaissance des morphogrammes et logogrammes, et la prise en compte de la norme orthographique.**

Les quatre formes différentes rencontrées pour la transcription du terme "cocorico" (*quoquoriquo* chez André (3/fr), *co co ri co* chez Mylène (3/fr.), *kauko-riko* chez Constance (3/fr.) et *cocorico* chez tous les autres) relèvent ce point à présent important pour les sujets.

On peut évoquer la recherche orthographique de Sipan : en 2/fr., "riz" est noté tantôt *rit* (forme verbale apprise globalement en classe), tantôt *ri* et, en 3/fr., *ris* (pas d'explications fournies lors du questionnement). De même le terme correct *canari* en 2/fr. est transformé en 3/fr. en *cannari*.

A la vue de ses productions de la séance précédente, Sipan remarque d'ailleurs avoir mal écrit, et cite les exemples de "canari" (pour lequel "il faut deux "n"") et "m'appelle" ("j'ai pas mis une apostrophe").

Nareg est également dans une recherche orthographique. Par exemple, il ne reprend pas la forme des mots isolés (*canari/rie*) dans ses phrases (*quanari/ri*) ; il tenterait par ce biais plusieurs orthographes différentes, doutant de celle qui est conventionnelle.

Chez Rémi et Gauthier, l'écriture mémorisée de "lion" (*lyon*) relève un souci de restitution correcte de tous les énoncés appartenant à leur lexique interne. Ce souci orthographique est particulièrement visible chez Rémi, qui note le numéral en lettres, et ce, tout à fait correctement. L'ajout spontané de majuscules en début de phrases va également dans ce sens.

Les difficultés orthographiques auxquelles sont confrontés les élèves sont nombreuses :

* l'acquisition des digrammes

Le digramme "on" est acquis par tous, mais non les digrammes "ai" et "an", apparaissant dans le protocole.

ex.: Claude transcrit "j'ai" par *j'ae* et "ans/mange" par *na/mnaje*.

* le morphogramme -e en finale

Constance en ajoute un en finale de chaque mot isolé, sans pouvoir le justifier (*le papione, le lionne, un canarie, rie*).

Cependant, Alex s'en passe très bien pour toutes ses finales verbales (*jemapél, jem, mang*).

* le morphogramme -s du pluriel

Astrig est la seule à effectuer spontanément le marquage du pluriel pour "les lions".

Il est intéressant de relever que le terme isolé "le lion" était déjà marqué d'un -s. Nous avons omis de lui demander une justification sur ce point.

* les aspects sémiographiques, tels que la ponctuation et les majuscules

Hormis celle de leur prénom, 5 apprenants emploient une ou plusieurs majuscules. Il s'agit de Rémi, Mylène, Alex, Laura et Astrig.

Davantage d'enfants (huit) utilisent une forme de ponctuation. Taline et Rémi finissent systématiquement chaque item par un point ou un tiret. Mylène, Astrig, Claude, André et

Sipan l'emploient pour la fin de phrase. Quant à Nareg, il termine la phrase interrogative par un point d'exclamation, qu'il nomme. Il déclare aussitôt s'être trompé et rectifiera avec la justification suivante : "Il faut mettre un point d'interrogation parce que c'est une question".

X - TROISIÈME EXPÉRIMENTATION : CP (Protocole arménien)

– **Catégorie 5 : «L'écrit est une trace codant, dans le même ordre, la succession des sons de la chaîne orale»**

(N = 13 corpus)

Cette catégorie, nous le rappelons, est scindée en deux sous-groupes, selon que les corpus contiennent une importance relative des différents types de non conventionnalité phonogrammique (graphies françaises, confusions auditives et visuelles de graphies arméniennes et/ou omissions de lettres) ou non (écriture quasi-phonétique des quatre premiers termes isolés).

Dans le premier sous-groupe sont classés les corpus de Sérop (3/arm.), Gauthier (3/arm.), Alex (3/arm.), Taline (3/arm.), Astrig (3/arm.), Claude (3/arm.), André (3/arm.), Rémi (3/arm.), Philippe (3/arm.) et Viken (3/arm.).

André est le seul enfant à mélanger de façon soudaine les deux alphabets. En effet, il introduit "A" majuscule cursive (initiale de son prénom) en initiale de "աւնւնս" [ɑnuns] et de "աւնւրէ" [ɑndre] (André). Suite au questionnement, il reconnaît avoir écrit la première lettre en français, sans toutefois pouvoir se justifier. Malgré une réponse affirmative à la question : "Peut-on mélanger du français et de l'arménien ?", cet élève exclut, lors du tri de cartes, la carte 12 (interalphabets) et explique le mélange de graphies. Beaucoup d'autres confusions phoniques et graphiques sont présentes dans ses écrits.

D'autres apparitions de **graphies françaises** sont à noter, mais il s'agit toujours de lettres communes interalphabets :

ex.: digramme arménien "աւ" [y], remplacé par *u* chez Viken, Taline, Astrig et Sérop.

Il est nécessaire de souligner que les substantifs contenant ce digramme sont relativement peu fréquents dans la langue arménienne, contrairement au digramme "աւ" [u], qui possède par ailleurs un équivalent digrammique en français (*ou*).

ex.: graphème arménien "ա" [j], substitué par *h* chez Viken.

Nous ne considérons pas la graphie produite comme le caractère arménien correspondant (**h**), en regard de la typographie utilisée pour cette seule lettre (cursive vs script).

ex.: [t] initiale de "աղբերակ" remplacée par "t" (ressemblant à un "t" en cursive) : աղբերակ (Astrig). Cette confusion avait déjà été retrouvée chez Laura (2/arm.).

D'autres *transferts du français sur l'arménien* sont visibles, tels que :

– la **décomposition**, sans prise en compte des règles phonogrammiques spécifiques de l'arménien, et donc des critères contextuels.

ex.: connecteur "Է" [jev], noté chez Alex *հէ* [ijev], par omission semble-t-il de la valeur [je] à l'initiale de "Է" (vs. [e] en médiane) et par "surarticulation".

Ce connecteur sera écrit *հէ* [iev] chez Taline.

ex.: Dans l'épreuve du pluriel, Alex note également le terme "ձի" [tsi] par *դի*. Obtenue à partir d'un découpage complet de la chaîne phonique en écriture, cette décomposition par "régularisation" témoigne de l'utilisation massive par ces enfants d'une véritable procédure phonographique.

– l'**ajout** de "ը" [ə] supplémentaires en finale ou même en médiane.

ex.: "աղ" [ɑR], noté *արը* [ɑrə] chez Astrig, de même que

"անուն" [ɑnunəs], noté *անունը*

"կ'ուտէ" [gude], noté *կըուտէ* [gəude]

"անիծները" [ɑrydznerə], noté *արածը ները* [ɑrydznerə]

On retrouve ces ajouts chez Gauthier, Philippe, Alex, Rémi, Astrig et Claude. Il semblerait qu'on observe chez Viken le phénomène inverse, avec l'absence de -ը en finale des mots isolés.

– l'**utilisation d'une procédure épellative "française"** pour coder un mot arménien.

ex.: Gauthier note le terme "եմ" ([em] dans ce contexte) par *մ*, dont l'équivalent français est "m".

De même, le terme "թիթեռնիկներէն" [titernigneren] est transcrit *թիթեռնիկը նը*. Le blanc graphique correspond à la syllabe [ner], absente, et *նը* code la finale [en] (équivalent français "n"). On retrouvera cette procédure chez André.

– l'**utilisation d'une lettre muette** présente dans l'équivalent français.

ex.: Taline note le terme "chocolat" en utilisant *թ* [t] en finale

– l'**utilisation indifférenciée** des graphies "ը/ե/է", peut-être par interférence avec les graphies françaises ressemblantes "e/é/è".

ex.: "աղ" [ɑR], noté *արէ* [ɑre] (Taline)

արե [ɑre] (Sérop).

– l'usage de **signes diacritiques français**.

Dans les écrits de Claude et d'Astrig apparaissent en fin de phrase des points "français".

Chez Philippe, les "լ" [l] présents dans le corpus sont coiffés d'un point, probablement en référence avec le "j" français.

Nous n'avons pas considéré comme un transfert le fait que Gauthier et Claude écrivent le terme "chocolat" en français, mais plutôt comme une marque de compréhension d'un emprunt fait à cette langue.

De nombreuses *substitutions de lettres* apparaissent dans les corpus des enfants de ce groupe.

Les confusions phoniques les plus fréquentes sont :

• "ղ/ր" [R]/[r] (il peut s'agir également d'une confusion graphique dans ce cas)
 ex.: "աղաւնի" noté *արաւիհնի* (Sérop), *արաւնի* (Taline, Gauthier), *արաւվնի* (André), *արաւն* (Alex), *արանի* (Astrig), *արաւիւ* (Viken)

• "լ/ր" [l]/[r]
 ex.: "կոկորդիլոս" noté *կոկոռիրոս* (Sérop), *կոկո հրոս* (Claude)
 "սիրեւ" noté *սիււր* (Gauthier)

• "խ/ր" – "խ/ղ" [x]/[r] – [x]/[R]
 ex.: "խոշոր" noté *րոչո* (Taline), *րոչոր* (Philippe), *ոոոո* (Alex), *ոոր* (Viken)
 "աղաւնի" noté *ախաւի* (Rémi)

• "ք/կ" [k]/[g]
 ex.: "արդեօք" noté *ար օկ* (Claude), *արրօկ* (Viken), *արջոկ* (Alex)

Moins nombreuses que les précédentes, les confusions graphiques les plus fréquentes sont les suivantes :

• "ծ/ձ" [dz]/[ts] (il peut s'agir également d'une confusion phonique dans ce cas)
 ex.: "անիւծները" noté *արձները* (Alex)
 "անիւծը" noté *անձ* (Philippe) ou *արձը* (Rémi)

Comme en 3/fr., on relève des erreurs de déplacement et des lettres mal formées ou en miroir.

Certains graphèmes demeurent inconnus pour un nombre significatif d'enfants ; il s'agit de "խ" [x] et "շ" [ʃ], inconnus pour 9 apprentis sur 10, et du digramme "իւ" [y], n'apparaissant jamais dans les écrits de cette catégorie.

On trouve chez Sérop uniquement un mélange majuscule/minuscule ; ce dernier utilise la majuscule "Ս" [s] de son prénom pour transcrire tous les sons [s].

Les deux enfants monolingues maîtrisent une bonne partie des graphies arméniennes.

Ainsi Gauthier et Rémi écrivent phonétiquement le terme "թիթեռնիկը" et totalisent tous deux 5 éléments orthographiques sur 7 (cf. paragraphe suivant).

Toutefois subsistent de nombreuses confusions phoniques (n/իւ, ռ/ղ, կ/ք, լ/ր, խ/ղ), graphiques (u/n, շ/ղ, ռ/լ), et des omissions de lettres.

Gauthier va jusqu'à inverser même deux graphies de son prénom noté hors contexte. Chez ces deux sujets, la segmentation est correctement réalisée :

- segmentation parfaite des phrases et des mots isolés ;
- hyper-segmentation pour le mot "թիթեռնիկներէն", scindé en deux.

Rémi pensait probablement rencontrer la forme verbale "են" (et non la déclinaison homophone -էն), et l'écrit ainsi séparément.

Gauthier sépare la racine du mot (*թիթերնիկը*) et note plus loin *ւր*, sans terminer la correspondance phonographique. Les deux termes suivants seront accolés.

Des marques du système morphologique, qui ne sont à ce stade que pure mémorisation, apparaissent déjà dans cette sous-catégorie. On peut, entre autres, en citer six :

- suffixation de l'article défini et la postposition de l'article indéfini, chez 2 enfants sur 10 ;

- mémorisation du connecteur "եւ" chez la moitié des élèves ;
- mémorisation du terme "թիթեռնիկ", avec utilisation de la graphie homophone "թ" chez 4 enfants ;
- mémorisation de la particule verbale "կը", distincte du verbe, chez 8 sujets ;
- mémorisation du verbe conjugué "է", pour 3 apprenants ;
- mémorisation du verbe conjugué "եւ", pour 2 d'entre eux.

Voyons à présent les caractéristiques de notre second groupe, contenant les *corpus quasi-phonétiques sur les termes isolés*. Sont inclus ceux de Laura (3/arm.), Constance (3/arm.) et Nareg (3/arm.).

Ces enfants sont tous bilingues. Nareg et Laura utilisent tous deux le digramme "իւ".

Chez Nareg apparaissent quelques confusions graphiques ("ծ/ձ" pour "անիծ") et phoniques ("իւ/ղ" dans "խոշոր").

Les blancs graphiques ne sont pas très nets, et l'on ne peut distinguer si la forme verbale "եւ" de la seconde phrase est collée au terme "խոշոր" ou non.

Ajoutée lors de la demande de signalement, la forme verbale "եւ" débute à l'écrit par la liaison orale avec le terme précédent (եւ).

Comme dans le sous-groupe précédent, des *transferts du français sur l'arménien* sont notés :

- décomposition en deux graphies de l'affriquée "ծ" [dz], dans "անիծները", rendu par *արիսւնձները* [dts] ;
- ajout de "ը" [ə] en médiane ou en finale (ex.: *անունը* , *սիրեմը*) ;
- emploi spontané du verbe "avoir", au lieu du verbe "être", pour l'écriture de "j'ai 6 ans" (transfert syntaxique).

Les écrits de Constance sont influencés par la variante orientale de l'arménien (employée par ses parents) ; il s'agit d'inversions sourdes/sonores pour "տարեկան" ⇒ *թարեկան*), "շոքուա" ⇒ *շոկուա*), "թիթեռնիկ" ⇒ *թիտերնիկ*) et "արդեօք" ⇒ *արծիոկ*).

L'influence du français se manifeste chez elle :

- par l'ajout d'un "ը" supplémentaire pour "անուն" ⇒ *անունը*)
- par l'utilisation d'une procédure épellative (lettre française "n" ([ɛn]) pour la transcription de la dernière syllabe de "թիթեռնիկներէն" [titernigneren], rendu par *թիտերնիկ նէ րն* .

Chez Laura apparaît une tendance à utiliser davantage d'affriquées que nécessaire.

ex.: "սիրեւ", transcrit *ճիրեւ*
 [sirem] [tsirem]
 "կոկորդիլոս", noté *կօկօրդիրօծ*
 [gogortilos] [gogortirodz]

L'emprunt "chocolat" est écrit en français. Lors du questionnement, Laura explique qu'on peut écrire un mot français avec des graphies arméniennes, même si elle ne l'a pas fait.

– Catégorie 6 : «L'écriture est une trace codant de manière spécifique la chaîne orale»

(N = 2 corpus)

Sipan (3/arm.) et Mylène (3/arm.) se distinguent du reste de la classe par des écrits tenant compte des normes de l'orthographe.

Les productions de ces enfants sont phonétiquement correctes. Seule la dernière phrase les met tous deux en difficulté face aux mêmes termes : "արդեօք" [artjok] et "աղաւնիս" [ɑRovnin].

L'enchaînement [tj] du premier est rendu par "ջ" [tʃ] (Sipan) et "ց" [ts] (Mylène). Il s'agit de l'article du second substantif qui pose problème ; il est absent chez Sipan, et barré lors de la relecture chez Mylène. L'omission de la voyelle précédente ("ի") en est la cause et, partant, la succession inacceptable pour elle de deux consonnes identiques ("նն").

Comme en 3/fr., Mylène utilise les majuscules qu'elle connaît en début de mots et de phrases. Elle place un point "français" à la fin de chaque item.

Sipan emploie les majuscules de ses nom et prénom, et place également des points "français" en fin de phrase.

Divers *éléments orthographiques* apparaissent chez ces scripteurs avancés :

– chez Mylène, l'alternance des homophones hétérographes "ե/է, ո/ո, ռ/ռ", même s'ils ne sont pas toujours utilisés adéquatement.

Dans le terme "շոքոլա" (chocolat), la substitution "o/n" est correctement justifiée par l'argument d'une moindre fréquence de "o" par rapport à son homophone.

La règle phonogrammique de la graphie "ե", ([je] à l'initiale et [e] en médiane), est également connue. En effet, elle ne l'utilise pas pour l'écriture de "եմ", (prononcé [em] et non [jem] dans ce contexte), et lui préfère "է" tout en employant "ե" pour le connecteur "եւ" et les autres termes où le son [e] est en médiane.

– chez Sipan, la suppression, après leur production, des "ը" [ə], intercalé dans "աւունս" et en finale de "կոկորդիլոս". Il s'agit dans ce cas d'un transfert du français sur l'arménien. La mémorisation des termes courts fréquemment utilisés ("է, եւ, եմ, են") est tout à fait correcte.

Sipan connaît également la règle de la lettre "ե", jamais présente en finale. C'est ainsi qu'il corrigera spontanément le verbe "կ'ուտէ", en remplaçant *ե* par *է*.

La segmentation des phrases est parfaite ; toutefois l'article indéfini est suffixé comme l'article défini. Lors de l'épreuve du pluriel (3/arm.), il sera cependant postposé.

Mylène effectue cette même suffixation et ce même revirement lors de l'épreuve du pluriel. Pour l'épreuve de production graphique, on peut toutefois supposer qu'il s'agit d'une persévération suite aux deux substantifs définis (թիթեռնիկը et առիւծը) produits précédemment. Cette hypothèse est également valable pour la production du terme "աղ", avec la marque du défini automatiquement notée puis barrée chez ces deux enfants.

Leurs écrits, à tous deux, laissent une impression de négligé à cause des nombreuses autocorrections effectuées. Il est vraisemblable que celles-ci témoignent de leur difficulté à tenir compte simultanément des procédures phonographiques, orthographiques et graphiques, entraînant une **surcharge cognitive**.

Comme celles de Constance (3/arm.), les productions de Mylène comportent des sonorisations et désonorisations pouvant être dues à la variante orientale de l'arménien employée par ses parents.

ex.: "արդեօք" [artjok] noté *արցիոկ* [artsjog]

"կոկորդիլոս" [gogortilos] transcrit գոգորթիլոս [kɔkɔrtilos]

Comme chez Taline (3/arm.), le terme "chocolat" en arménien est noté initialement avec -ս [d] ([t] en arménien oriental). Lors de sa relecture, Mylène supprimera ce graphème pouvant signifier la lettre muette du français.

XI - SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Le tableau n° 21 récapitule la classification des corpus des sujets.

Tableau n° 21 - Classification des corpus des enfants en fonction des catégories, sous-catégories et de la langue utilisée lors de la troisième expérimentation

catégories langues	5		6
	avec confusions	quasi- phoné- tiques ou phonétiques	
français		Sérop Viken	Mylène Philippe Astrig Claude Constance André Laura Rémi Nareg Alex Gauthier Taline Sipan
total s/catégorie		2	
Total		2	13
arménien	Viken Alex Claude Taline André Astrig Sérop Rémi Philippe Gauthier	Nareg Constance Laura	Sipan Mylène
total s/catégorie	10	3	
Total	13		2

Comme nous l'avons souligné en introduction de cette expérimentation, un *processus d'homogénéisation des conceptualisations* est constaté, avec une majorité d'enfants se situant dans la catégorie 6 pour le protocole français et dans la catégorie 5 pour le protocole arménien.

Toutefois le décalage des performances des apprenants dans les deux langues est devenu particulièrement visible à ce niveau de scolarisation. Celui-ci infirme notre hypothèse sur le rattrapage du "retard" en langue arménienne, grâce aux correspondances phonographiques plus régulières qu'en français.

De par le nombre élevé de ses graphies et les difficultés de sa calligraphie, il semblerait que l'alphabet arménien favorise les *confusions graphiques et phoniques* au niveau de la classe du CP.

La pratique de l'écrit arménien ne permettrait pas, en une seule année d'enseignement systématique, l'acquisition parfaite de la dimension phonogrammique, incluant les sous-principes phonologique et graphique. En effet, seul un tiers des enfants possède en fin de CP une écriture quasi-phonétique ou phonétique dans cette langue.

Une fois cette première étape de recours à la procédure phonologique franchie, les enfants pourront s'appuyer sur celle-ci pour mettre en place progressivement leur lexique orthographique, permettant l'utilisation de la procédure orthographique.

Les désinences étant presque toujours prononcées en arménien, les difficultés orthographiques se situeront davantage au niveau des graphies homophones hétérographes et des règles phonogrammiques.

Nous relevons cependant dans nos corpus une *mémorisation moindre de mots-outils et de mots en général en langue arménienne*, parallèlement au lexique interne français de ces mêmes enfants. L'écriture arménienne ainsi produite ne peut qu'être une écriture construite.

Notre hypothèse première se vérifierait peut-être au sein d'une véritable école bilingue.

Comme le remarquait I. Montésinos-Gelet (1999, p. 292), il faut cependant souligner qu'il est difficile de «*distinguer dans les variations ce qui tient à la langue et ce qui relève des particularités du contexte scolaire*».

XII - SYNTHÈSE GÉNÉRALE

Nous reprendrons dans cette partie les questionnements que nous avons soulevés en début de chapitre.

L'analyse de la grille génétique descriptive nous a permis de distinguer les grandes étapes de l'évolution de l'écrit en langues française et arménienne.

Le tableau n° 22 récapitule les conceptualisations des enfants classées par catégories, sous-catégories et langue utilisée.

Dans notre propos, nous avons déjà souligné que l'utilisation des diverses stratégies ne se réalisait pas dans un ordre strictement sériel, mais au contraire qu'elles avaient tendance à se chevaucher, même si certaines étaient dominantes à un moment donné.

Notre schéma de progression – allant de la composante phonogrammique à la composante morphogrammique – ne signifie pas que les différentes dimensions soient appréhendées successivement de manière autonome.

Dans l'expérience linguistique, à l'écrit comme à l'oral, toutes les composantes apparaissent simultanément, globalement. Il est clair que l'apprenant est confronté d'emblée à tous les ordres de difficultés, et qu'il est donc susceptible de faire des erreurs correspondant à toutes les composantes du système comme à leur articulation.

La progression se fait sur tous les fronts à la fois. Par ailleurs, elle semble se réaliser **par l'intermédiaire d'itinéraires diversifiés** ; chaque apprenant effectuant des parcours

variables et non homogènes (cf. difficultés de classement, en CP(1), des corpus).

Tableau n° 22 - Classification des corpus des apprentis-scripteurs par catégories, sous-catégories et langue utilisée selon l'expérimentation

Tableau n° 22 - Classification des corpus des apprentis-scripteurs par catégorie, sous-catégorie et langue utilisée, selon l'expérimentation

Catégories langues	0		2		3		4			5			6					
	Fr.	Arm.	Fr.	Arm.	Fr.	Arm.	VSC à l'initiale	syllabi- que	syllabi- co-al- phabé- tique	alph abéti. avec LNP	VSC à l'initiale	syllabi- que	sylla- bico- alph abéti- que	alpha bét. avec LNP	avec confu- sions ou phoné- tique	Fr.	Arm.	
Sous- catégories																		
1ère expéri- mentation (GSM)	Taline		Gauthier Philippe André	Gauthier Philippe André Talaine Constance Astrig	Sérop Nareg	Sérop Nareg	Alex Mylène Astrig Constance	Claude Viken Rémi	Laura			Alex Mylène	Claude Viken Rémi Laura		Sipan			
Sous-total	1	0	3	6	2	2	4	3	1	0	2	4	0	0	1			
Total								8				6						
2ème expéri- mentation (CP1)			Sérop André	Sérop André		Rémi	Mylène Nareg Constance Gauthier Astrig Alex Talaine	Viken Philippe	Claude Rémi		Mylène Claude Gauthier Philippe Constance Astrig Alex Talaine	Viken	Laura Nareg		Sipan			
Sous-total	0	0	2	2	0	1	7	2	2	0	8	1		2	1			
Total								11				11						
3ème expéri- mentation (CP2)																		
Sous-total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	3	13	2
Total								0				0			10	3	13	2

Légende : VSC : valeur sonore conventionnelle
LNP : lettres non pertinentes

Par conséquent, il semble difficile de décrire l'acquisition du langage écrit en termes d'étapes ou de phases bien délimitées, successives, linéaires, caractérisées par l'utilisation d'une stratégie unique pour chaque apprenant.

Toutefois, à l'aide de modifications, le modèle théorique choisi nous a permis de *dégager les profils évolutifs de notre population et sa progression générale, de repérer les paliers d'équilibration jalonnant leur cheminement, et de pouvoir comparer les processus d'acquisition d'écritures différentes*, ce modèle valant tant pour le français que l'arménien.

En GSM, les connaissances sur la littéracie de l'enfant arménien sont parcellaires et disparates. Indépendamment de la langue étudiée, il s'agit d'acquisitions de savoirs et savoir-faire isolés.

En CP, l'enfant intègre progressivement ses acquis antérieurs aux nouvelles connaissances sur le code et sur la langue, et manifeste, en CP(1), des stratégies moins conformes à son profil pédagogique de GSM mais tenant plus à une conséquence de l'enseignement.

En CP(2), le principe phonogrammique est acquis dans les deux langues, avec des performances visiblement supérieures en français.

J.-P. Jaffré (1995b, p. 9) concluait que *«la part de similitude structurelle présente en ontogenèse permet de faire l'hypothèse que les processus d'acquisition sont eux aussi similaires, en partie du moins»*. Nous étudierons à présent si ces conclusions sont également applicables à nos données.

A - Différences de progression en français et en arménien

Lors de la première expérimentation, le constat d'une certaine stabilité dans les conduites peut être dressé indépendamment de la langue, c'est-à-dire avant l'enseignement scolaire formel.

En effet, en GSM, 10 enfants sur 15 (67%) sont classés dans la même sous-catégorie pour les deux langues et 12 (60%) dans la même catégorie.

En CP(1), ces chiffres diminuent avec 9 apprentis classés dans la même sous-catégorie et 13 dans la même catégorie pour les deux langues considérées.

A partir du CP(2), le constat de performances parallèles sera remis en question pour la majorité des enfants (73%). Mais, en fin de CP, ce dernier constat peut être largement expliqué par la prééminence de l'écrit français par rapport à l'écrit arménien.

Dans la suite de notre propos, nous tenterons de comprendre :

– pourquoi certains apprenants usent de procédures différentes en français et en arménien, lors des première et seconde expérimentations, c'est-à-dire avant et au début de l'enseignement formel ;

– s'ils possèdent des conceptualisations plus avancées dans une des langues, ou si leurs performances, non parallèles dans les deux langues, sont une conséquence de la faible représentativité de l'écrit arménien au niveau scolaire et extra-scolaire.

Si nous reprenons nos données selon le mode de traitement de chaque sujet, nous remarquons que la répartition des résultats s'effectue comme suit :

Tableau n° 23 - Conceptualisations des élèves en fonction de la classe (*en pourcentage*)

classes langue	GSM		CP(1)		CP(2)	
	Français	Arménien	Français	Arménien	Français	Arménien
<u>écrits</u> :						
pré-syllabiques (comprenant les catégories 0, 2, 3 et la sous-catégorie : VSC à l'initiale)	67	67	60	73	0	0
syllabiques	20	27	13	7	0	0
syllabico-alphabétiques	7	0	13	0	0	0
alphabétiques (comprenant les sous-catégories : alphabétique avec LNP, avec confusions, quasi-phonétique ou phonétique)	7	7	13	20	13	87
orthographiques	0	0	0	0	87	13

Au vu de notre effectif restreint, nous ne pouvons comparer les résultats des sujets de notre population avec ceux des recherches antérieures. Cependant les modes de traitement syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique sont peu représentés par rapport aux résultats d'autres recherches.

Quelques remarques émergent toutefois de ce tableau.

- En GSM, les chiffres interlangues se répartissent de manière à peu près équivalente.

- En CP(1), nous notons que les corpus arméniens sont davantage concentrés dans les traitements pré-syllabiques et alphabétiques. En revanche, aucun corpus arménien ne figure dans le traitement syllabico-alphabétique, et ce pour les trois expérimentations.

Les enfants dont les corpus en 1/fr. sont classés dans ces catégories semblent, *a priori*, évoluer en 2/fr. vers des conceptualisations d'un niveau plus élevé ; ce que l'on ne constate pas systématiquement en 2/arm., où le taux d'écrits pré-syllabiques a augmenté.

- En CP(2), l'écart s'est nettement creusé entre les deux langues, avec 87% d'entre eux utilisant toujours un traitement alphabétique en arménien (vs. 13% en français).

Nous tenterons d'éclaircir ces points dans la suite de notre propos.

1) Corpus de GSM

En GSM, les enfants classés dans différentes sous-catégories pour les deux langues sont au nombre de cinq : il s'agit de Laura, Astrig, Constance, Taline et Sipan.

Nous n'approfondirons pas le cas de *Taline*, qui avait manifesté un refus de production en français mais non en arménien.

Non parallèles dans les deux langues (catégorie 5, sous-catégorie avec confusions en arménien, et quasi-phonétique et phonétique en français), les performances de *Sipan* s'expliquent aisément par son **immersion plus intense dans le bain écrit français**.

Aucune explication immédiate ne s'impose pour les trois enfants restants, de surcroît tous bilingues.

En GSM, Astrig et Constance adoptent le même profil : corpus français classés en catégorie 4 (sous-catégorie VSC à l'initiale), et arménien en catégorie 2.

Quant à *Laura*, elle obtient des performances non parallèles en GSM ainsi qu'en CP(1) ; elle montrera toujours des conceptualisations plus avancées en français.

En GSM, ses performances différentes paraissent fonction du faible nombre de VSC qu'elle maîtrise en arménien (vs. celles qu'elle maîtrise en français).

En français, la seule épreuve de production de lettres montre qu'elle produit et nomme correctement 16 graphies différentes. En arménien, ce chiffre s'élève à 3 graphies.

Nous concluons ainsi que le corpus arménien de Laura est classé en catégorie syllabique (vs. catégorie syllabico-alphabétique en 1/fr.) par **manque de connaissance des VSC en arménien**, et non de conceptualisations différenciées dans chacune des langues considérées.

Voyons à présent si les autres cas cités peuvent être explicités de la même manière, ou s'il s'agit de faire appel à une autre hypothèse.

En français, le répertoire très fourni de *Constance* se manifeste par la production, en début de protocole, de toutes les lettres de l'alphabet. En arménien, il se limite à quelques graphies ; essentiellement celles de son prénom. Celles qu'elle produit sur demande ne sont dénommées ni par leur nom, ni par leur valeur phonétique.

En 1/fr. (quatre premiers termes), Constance montre une tendance à tenir compte davantage des VSC à l'initiale que de la durée sonore de l'énoncé.

Ne maîtrisant pas du tout les graphies arméniennes ni leur VSC, elle tente ainsi, en 1/arm., d'effectuer avant tout des variations qualitatives. Mais ces dernières engendrent un coût cognitif élevé qui l'oblige à ne plus tenir compte de la durée des énoncés oraux ; ceci explique que son corpus arménien soit classé en catégorie 2.

Chez cette enfant également, il s'agit de **confrontation moindre aux écrits arméniens** et non *a priori* de conceptualisations interlangues très différentes.

Le cas d'*Astrig* ressemble au précédent ; concentrée en 1/fr. sur l'analyse phonique et la production de VSC à l'initiale, elle n'effectue que très peu de variations quantitatives pour les termes isolés. En 1/arm., elle procède de manière identique et ne montre pas davantage d'attention à la durée de la chaîne sonore.

La **surcharge cognitive** apparaît face à cette tâche ardue de graphisme, qui l'empêche par exemple de produire la VSC correspondante ("u" initial) pour l'un des termes isolés, bien qu'elle connaisse la valeur phonétique de cette lettre, déjà utilisée pour sa VSC.

Nous concluons donc que les variations procédurales intra-individuelles ne semblent pas liées aux langues-cibles chez nos sujets de GSM, mais seraient une conséquence directe d'une immersion moindre dans l'écrit arménien.

Voyons à présent si ce phénomène est retrouvé au niveau des corpus de CP(1).

2) Corpus de CP(1)

Les enfants qui ne sont pas classés dans la même catégorie et sous-catégorie sont au nombre de six : il s'agit de Laura, Nareg, Claude, Philippe, Rémi et Sipan.

Nous étudierons tout d'abord le cas de Rémi, apprenti monolingue.

Ses écrits en 2/fr. sont classés en catégorie 4, sous-catégorie syllabico-alphabétique. En revanche en 2/arm. son corpus est placé en catégorie 3, marquant une régression par rapport au classement de 1/arm (catégorie 4, sous catégorie syllabique).

Ne possédant qu'un répertoire très réduit et confronté à l'enseignement systématique, Rémi délaisse l'hypothèse syllabique et sa technique de points de substitution lorsqu'il ne connaît pas la VSC correspondante.

Il introduit en revanche des graphies "u" et "u" en grande quantité, engendrant des productions très peu différenciées qualitativement.

L'aspect quantitatif des graphies correspondant à la durée sonore des énoncés oraux est toutefois bien prise en compte ; **cette concentration poussée sur la durée de la chaîne sonore est liée à sa non-compréhension de la langue arménienne** dans laquelle on lui demande néanmoins de produire.

Le conflit de stratégie auquel il est confronté le fait abandonner la correspondance phonème-graphème (graphies **u** [ɑ] et **o** [o], par exemple), qu'il maîtrisait bien en 1/arm.

Toutefois son attention particulière à la chaîne sonore le pousse à utiliser le critère d'invariance : deux mêmes graphies (**ււ**) utilisées pour les trois substantifs isolés commençant par [ɑ] et production consécutive de la même attaque **ււ** pour le terme **կոկորդիկոս** (**ււււէր**).

En 2/fr., les écrits de Sipan comportent des confusions de lettres en arménien. Il s'agit le plus souvent de graphies complexes, non connues ou porteuses de confusions phoniques. Chez cet élève, la **non-maîtrise complète des VSC** est également liée à un enseignement moins intensif dans cette langue.

Nous étudierons à présent les écrits des deux enfants **bilignes de compréhension**.

Classés en sous-catégorie syllabique en 2/fr., ceux de Philippe apparaissent dans la première sous-catégorie (VSC à l'initiale) en 2/arm.

L'examen de son corpus arménien met également en évidence un **répertoire de lettres restreint**, engendrant peu de correspondances grapho-phonémiques en début mais davantage en fin de protocole.

Syllabico-alphabétiques en 2/fr., les écrits de Claude sont classés dans la sous-catégorie VSC à l'initiale en 2/arm.

A partir du quatrième terme, la **surcharge cognitive** à laquelle il doit faire face l'amène à ne produire que peu de VSC. Par ailleurs, il ne tient compte ni de la durée de la chaîne sonore (ex.: monosyllabe avec plus de graphies que les tétrasyllabes), ni du critère de variations qualitatives (ex.: terme "**տարեկան**" noté **րրրեհէ**).

Cette surcharge proviendrait de plusieurs facteurs interdépendants :

- répertoire graphique restreint,
- méconnaissance de la plupart des VSC,
- performances moindres en langue orale arménienne par rapport au français,
- lenteur excessive, engendrant peut-être une fatigabilité,
- pauvreté du lexique interne en arménien, auquel il ne peut faire appel,
- concentration massive sur le graphisme lors du passage à la production de phrases (cf. barres de séparation insérées après chaque mot), au dépens des autres critères.

Les deux autres apprenants (Laura et Nareg) sont **bilignes** et, pour ces derniers, nous ne pouvons avancer le critère de compétence langagière.

Les productions françaises de Laura sont phonétiques, alors que ses productions arméniennes comportent des procédures alphabétiques avec correspondances partielles. Celles-ci s'expliquent aisément par son **répertoire restreint**, qui l'incite à ajouter de nombreuses graphies non pertinentes lorsque les correspondances grapho-phonémiques sont méconnues.

Les écrits de Nareg avec VSC à l'initiale en 2/fr. sont classés en sous-catégorie supérieure en 2/arm. (alphabétique avec LNP).

Alors qu'il n'avait pu produire le monosyllabe "seul", lors du protocole français ("un riz" ⇒ *unrinuve*), il tente l'expérience pour le monosyllabe arménien qu'il produit alphabétiquement. Cette procédure est retrouvée une seule fois dans tout son corpus.

Son **répertoire très restreint** engendre la production de nombreux triplets (տտտ, ըըը...) (vs. en français la production de mots mémorisés issus de son lexique interne).

Les procédures employées par Nareg dans les deux langues ne sont finalement pas si différentes.

Nous constatons ainsi que les corpus considérés ci-dessus diffèrent essentiellement dans les deux langues par un répertoire de graphies plus restreint en arménien, des relations graphies-phonies moins connues dans cette langue et, pour certains sujets, d'une maîtrise orale de la langue limitée. Nous détaillerons davantage dans la suite de notre propos, ces considérations.

A la suite de J.-P. Jaffré, nous pouvons donc conclure, dans les débuts de l'apprentissage de l'écrit, à une certaine **similarité des processus d'acquisition** pour cette population spécifique confrontée au bilettrisme.

3) Corpus de CP(2)

Dès la fin du CP, les performances des enfants diffèrent très significativement en faveur du français. L'écart se creuse entre les deux langues.

Les élèves suivis devront multiplier les expériences scripturales en arménien avant de pouvoir manipuler les deux systèmes avec autant d'aisance et passer du stade alphabétique où se trouvent, en CP(2), 87% d'entre eux (vs. 13% en 3/fr.), au stade orthographique.

Ainsi, les variations des performances interlangues seraient majoritairement liées :

- aux caractéristiques de l'écrit arménien (alphabet particulièrement riche et complexe) ;
- au contexte d'apprentissage et de méthodes d'enseignement (faible exposition scolaire et extra-scolaire des apprentis-scripteurs à ce système, accent moindre sur le nom des lettres...).

Nous les étudierons à présent de manière plus détaillée.

B - Variations interlangues

Celles-ci résultent de la présence simultanée de plusieurs facteurs :

1) Une exposition significativement plus faible aux écrits arméniens et à l'apprentissage explicite du rapport lettres/sons.

L'exposition plus limitée restreint entre autres l'acquisition d'un vocabulaire "visuel" spécifique. En effet, la plupart des auteurs considèrent que le processus de mémorisation (stratégie orthographique) met en œuvre des habiletés visuelles et que, par conséquent, la construction de représentations orthographiques dépendrait de l'expérience visuelle des mots écrits.

L'enseignement limité en langue arménienne (1 heure par jour) entraîne, nous l'avons vu, un retard (par rapport au français) dans l'acquisition du répertoire arménien.

En outre, les enfants utilisent assez rarement dans cette langue le principe du nom des lettres, qui consiste en l'interprétation de la graphie par le nom de la lettre. Cependant, la

stratégie de l'épellation est relevée dans de nombreux travaux et, par ailleurs, dans les corpus français recueillis.

Dans notre protocole se dégagent trois possibilités d'utilisation de ce principe, où une séquence de phonèmes constitue le nom d'une lettre :

- "սնունս" [ɔnʉnəs] (ս ⇒ lettre նու [nu]),
- "տարեկան" [dɑregɑn] (ր ⇒ lettre բե [re])
- "թիթեռնիկէն" [titernigen] (կ ⇒ lettre կեն [gen]).

Seuls deux enfants semblent utiliser ce principe sur l'ensemble des corpus recueillis, et ce uniquement pour le terme "տարեկան".

Il s'agit de Sipan (1/arm.), qui le note *դառնդառն* ; il désigne *n* [ra] (confusion graphique probable avec "ռ" [r], lettre homophone hétérographe de "ր" [r]) et la verbalise par [re] (nom de la graphie "ր").

Il s'agit également d'Astrig (3/arm.), qui transcrit "տարեկան" par *տարկան*, bien qu'elle connaisse et utilise le graphème "ե" [e] dans ses productions.

Nous pouvons avancer plusieurs explications à ce constat. Comme le remarque I. Montésinos-Gelet (1999), les noms de lettres correspondent en français presque toujours à une syllabe ; celles-ci sont très souvent ouvertes. Cependant en arménien on retrouve d'une part de nombreuses syllabes phoniques fermées, et d'autre part certains noms de lettres complexes ne favorisant guère la stratégie de l'épellation.

ex.:	ս	բ	գ
	սյբ [ɑjɓ]	բեն [pɛn]	գիւ [kim]

En outre, de par le nombre important de ses graphies, l'alphabet arménien met certainement en difficulté les élèves pour la mémorisation de l'ensemble des noms de lettres. Cet apprentissage n'est d'ailleurs systématique qu'à partir de la GSM, à l'aide de chansons et de cartes spécifiques, accrochées dans la salle de classe.

Ainsi, en entrant au CP, les enfants connaissent mieux les sons des lettres que leurs noms.

Selon R. Treiman (1993, p. 135), «*l'utilisation de cette stratégie doit dépendre de l'accent que met la société sur les noms de lettres et des propriétés phonologiques des noms des lettres dans la langue*».

Ces conclusions rejoignent les nôtres, en particulier le fait que la dépendance à l'égard des noms des lettres soit due à l'apprentissage oral plus ou moins poussé qui est associé à l'alphabet.

Ainsi, pour notre population, le principe de l'épellation est quasi-inexistant dans les productions arméniennes (contrairement aux productions françaises), ou présent par le biais des lettres françaises.

C'est ainsi qu'André (3/arm.), enfant bilingue, notera le terme "սիրեւ" [sirem], qu'il a entendu "սիրեն" [siren], par *սիրեն* ([sir] + dernière lettre ն, dont l'équivalent français est "n").

Gauthier qui, lui, est monolingue, utilisera également cette stratégie en 3/arm.

2) Une complexité graphique propre à l'alphabet arménien.

La forme, l'image est difficile à percevoir, mémoriser et reproduire. Il est vrai que la discrimination des lettres exige des capacités perceptives raffinées.

Afin de pallier la difficulté à percevoir, assimiler et reproduire ces formes complexes, l'arménien script est présenté et adopté dans l'enseignement scolaire.

Chaque lettre étant par ailleurs séparée de sa voisine, son dessin ne change pas.

Cependant, comme le soulignent E. Ferreiro et C. Pontecorvo (1993, p. 25), *«on sait depuis longtemps que les avantages initiaux d'une écriture à caractères séparés – plus grande facilité à identifier les graphies et à déterminer le nombre de graphies dans une chaîne – deviennent des difficultés au cours des années suivantes, lorsque le scripteur doit prendre en considération la segmentation graphique et augmenter la vitesse de l'acte de production des marques».*

Il est vrai que nous avons eu nous-mêmes de la difficulté à distinguer, dans les écrits arméniens du CP, l'interruption du tracé liée ou non à une segmentation (espace graphique).

Employée par Claude (2/arm.), uniquement pour l'arménien, la technique des barres verticales de séparation, est une réponse apportée à ce qui est vécu comme une difficulté par cet enfant. Ce dernier donne la justification suivante : "Pour que ça se mélange pas".

Nous n'avons pas noté la vitesse de production écrite en arménien de notre population, car notre étude longitudinale s'arrêtait en début de CE1.

En outre, l'utilisation d'une écriture script ne favorise pas l'orientation correcte des lettres dans l'espace graphique, de même que la non-utilisation de capitales d'imprimerie, en GSM, ne facilite pas pour les novices la transcription graphique déjà complexe.

Comme le souligne J.-P. Jaffré (1995, p. 136), *«l'emploi des lettres capitales permet aux jeunes scripteurs de maîtriser les tracés graphiques bien plus tôt qu'ils ne le feraient avec des lettres minuscules. Les lettres capitales sont en effet formées de traits élémentaires dont la production est aisée, et leur tracé présente en outre le grand avantage d'être autonome».*

3) Une langue dominée, l'arménien, même si elle est la langue maternelle de 9 enfants, bilingues.

Pour ces sujets, la difficulté serait l'articulation simultanée des différentes contraintes imposées par la situation de production écrite, pouvant créer une surcharge cognitive.

Comme le souligne D. Gaonac'h (1992, p. 420-421), *«certains processus, habituellement largement automatisés dans les situations de langue maternelle (LM), sont peu ou mal automatisés quand on travaille en langue écrite, ou même en langue non-dominante dans les cas de quasi-bilinguisme. [...] De tels effets sont sans doute d'abord la conséquence directe d'un faible degré d'entraînement dans l'activation et l'utilisation d'un certain nombre de processus fondamentaux relatifs au fonctionnement de la langue écrite. [...] Mais il faut aussi prendre en compte les conséquences indirectes d'une telle situation, qui tendent, par effet cumulatif, à remettre en cause le fonctionnement de l'ensemble du système, et non seulement tel ou tel des processus impliqués. [...] Pour éviter la surcharge cognitive, certains traitements sont peu ou prou abandonnés».*

Nous pouvons citer en exemple Sipan (2/arm.), l'apprenant aux conceptualisations les plus avancées. La situation de production de la première phrase crée chez lui une surcharge cognitive, manifestée par une mauvaise orthographe de son prénom en contexte (homophone hétérographe "բ" utilisé à la place de "փ").

Chez Viken (2/arm.), le prénom en contexte est produit avec une omission de lettre.

L'arménien bénéficie largement de la transposition des composantes de la compétence en langue dominante dans la langue dominée. Les transferts relevés dans les écrits arméniens des enfants révèlent leur recours à des processus déjà intériorisés lors de l'acquisition de la langue écrite en français. Ces transferts apparaissent le plus souvent dans les cas d'interférences interlinguistiques, lorsqu'ils aboutissent à des réalisations erronées.

4) Une langue plus ou moins bien maîtrisée par notre population.

Langue maternelle de 9 enfants bilingues, elle est "étrangère" pour 2 autres élèves

monolingues, et plus ou moins bien émise pour 4 autres (enfants bilingues de compréhension).

Lors de la première expérimentation, le degré de bilinguisme, qui ne semblait pas être en lien avec le niveau de conceptualisation atteint, devient à partir du CP un critère de variation.

En CP(1), l'écart de performance de Rémi (monolingue) en arménien et en français est particulièrement visible.

En CP(2), *on note que les conceptualisations les plus avancées d'écritures quasi-phonétiques et phonétiques* (catégorie 5, deuxième sous-catégorie, et catégorie 6) *sont détenues par les seuls enfants bilingues*.

Le degré de maîtrise orale de la langue est donc un facteur déterminant dans l'acquisition de la littéracie.

Certes, les enfants monolingues et bilingues de compréhension arrivent également, à terme, à la dimension phonogrammique, mais plus tardivement semble-t-il. Ces résultats semblent évidents au vu de la difficulté, plus grande pour eux, à saisir très précisément des éléments oraux non signifiants ; il s'agit également pour eux de les traduire en signes écrits, mémorisés grâce à leurs compétences intellectuelles.

Il convient de ne pas confondre le déchiffrement et l'acte de lecture. En effet, on peut déchiffrer sans lire, lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère non maîtrisée, la technique de déchiffrement n'étant qu'un montage de mécanisme. Il en est de même pour la production écrite.

Relevons également que la synchronisation des habiletés visuelle, auditive et motrice, interdépendantes les unes des autres, est nécessaire mais en même temps très complexe. Elle engendre des surcharges cognitives.

Cependant, pour la majorité des élèves, nous avons constaté un *transfert du savoir de la langue écrite dominante à la langue dominée* : le savoir acquis n'est pas rattaché à quelques expériences disparates, mais peut être généralisable dans un autre contexte.

Chaque apprenant est un être pensant unique, suivant un parcours original plus ou moins différent du modèle standard. Ses démarches sont à prendre en compte, et non uniquement les résultats de ces démarches (réussite ou échec). Elles permettent de comprendre où en est le sujet, et de ne pas le considérer tel un élève fonctionnant comme l'ensemble des enfants de sa classe.

Cette approche a permis de dégager une pluralité de stratégies, mettant en évidence des différences possibles inter- et intra-individuelles. Celles-ci seront analysées plus finement dans les chapitres suivants : "Etudes comparatives et longitudinale".

Par le biais d'analyses de points caractéristiques (typographie, répertoire, conventionnalité), les études comparatives souligneront le rythme d'acquisition des langues considérées et l'écart constaté.

L'étude longitudinale permettra d'observer la part de cohérence et de variabilité des stratégies des apprenants, liées à des acquis encore fragiles et influençables. Par le biais des capacités métalinguistiques et de l'étude des performances de quelques sujets, elle analysera si leurs acquis sont signes d'une appropriation véritable ou uniquement d'un apprentissage scolaire.

Toutefois ces chapitres seront précédés d'une seconde analyse transversale, consacrée à la genèse de l'acquisition des marques du pluriel. Cette étude reprendra les données recueillies auprès de notre population en CP(1), CP(2) et CE1.