

## Chapitre 2

# GENÈSE DE L'ACQUISITION DE LA MORPHOLOGIE DU NOMBRE A L'ÉCRIT : ÉTUDE TRANSVERSALE

Afin de mieux comprendre la catégorie du nombre écrit dans les deux langues étudiées, nous avons voulu porter notre attention sur ce versant complémentaire de l'appropriation qu'est l'ontogenèse du nombre. Au travers de l'observation des productions graphiques et des commentaires métalinguistiques des sujets, nous avons analysé la comparaison du traitement qu'ils opèrent sur les structures propres aux deux idiomes.

Cette étude est marquée par l'*hypothèse d'une acquisition plus précoce en arménien*. En effet ce système ne contient que des morphogrammes ; ils ne nécessitent donc qu'un travail de réanalyse.

Nous explorerons également les différentes formes d'articulation entre le français et l'arménien, allant soit dans le sens d'une simplification du concept en français, soit dans le sens d'une surcharge des écrits pluriels en arménien.

Par ailleurs, nous tenterons de saisir les aspects cognitifs sous-jacents à cette articulation.

Plus qu'une analyse de l'acquisition des "marques" morphologiques, il s'agit d'une étude de leurs conditions d'émergence à partir des états cognitifs successifs de l'apprenant.

Pour des raisons pratiques, nous analyserons les résultats globaux obtenus à l'aide de divers tableaux, en distinguant **trois phases** :

- temps de la demande à l'oral (pour les syntagmes nominaux uniquement) ;
- temps de la production et de la relecture ;
- temps du questionnement, de l'interprétation et de la discussion/révision qui s'ensuit éventuellement.

Afin de rendre l'exercice de production des syntagmes nominaux plus attrayant, le temps de demande orale était constitué, rappelons-le, d'une présentation d'images en noir et blanc.

Après dénomination par l'enfant du contenu de l'image (et obtention de la verbalisation attendue), succédaient l'écriture de cet énoncé et son interprétation.

Dès la fin de la production de l'ensemble des syntagmes nominaux, intervenait une *justification par l'enfant de ses choix graphiques* ; il s'agissait du temps de questionnement. Suivant les réponses de chaque apprenant, une discussion plus ou moins brève s'engageait. Elle était éventuellement poursuivie par une révision, de la part de l'élève, de sa production. Pour le protocole arménien, nous rappelons que lorsque celle-ci s'avérait inexacte, la dénomination orale correcte de l'image était fournie, le cas échéant, par l'expérimentateur.

La seconde partie, portant sur les syntagmes nominaux et verbaux, comportait la

production, cette fois dictée, de trois phrases.

Nous nous appuyerons sur le modèle proposé par O. Guyon (1997), modèle de genèse de l'orthographe grammaticale en six étapes. Celui-ci a été décrit dans le quatrième chapitre de notre première partie – La langue écrite : une démarche cognitive (Repères théoriques).

Le recours à une justification métasyntaxique n'est pas toujours chose aisée pour les scripteurs confrontés à une particularité orthographique. Justifier celle-ci en disant : "Je l'ai appris comme ça" leur est souvent plus facile.

Bien que nous l'ayons fait, mais pour des raisons tout autres, comptabiliser les erreurs se révèle peu utile pour évaluer un niveau de conceptualisation. L'erreur peut être et doit être observée avec un regard positif. La "faute" est alors considérée comme la trace d'une activité cognitive.

Les étapes intermédiaires pour arriver à une orthographe correcte sont ainsi considérées comme appartenant au processus normal d'acquisition de l'orthographe ; elles permettent de comprendre la difficulté dans laquelle se trouve l'enfant.

Les explications des enfants peuvent être contradictoires par moments. C'est pourquoi nous avons ajouté une subdivision dans nos tableaux de *révisions et explications*. Celles-ci peuvent également être plurielles. Le lecteur ne s'étonnera donc pas du foisonnement de réponses diverses apparaissant pour un même apprenant dans les colonnes de certains tableaux.

## ***I - DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION : CP (Protocole français)***

*C'est lors de cette seconde expérimentation qu'a été proposée, pour la première fois, l'épreuve du pluriel.*

Lors du temps de la demande, les enfants ont oralisé sans difficulté les images présentées, non ambiguës. Une seule remarque au sujet du pluriel irrégulier de l'item "cheval" est à relever : deux élèves emploient spontanément la forme "des chevaux" ; deux autres commencent par verbaliser "des chevaux", puis s'autocorrigent. Le modèle exact est fourni aux onze autres sujets, suite à leur mauvaise oralisation.

Trois apprenants citent le numéral 3 au lieu du déterminant pluriel ; le modèle exact est par la suite fourni.

Les productions des enfants sont classées suivant le modèle de O. Guyon :

– *l'âge préorthographique* est caractérisé par une **trop grande distorsion des écrits par rapport aux normes orthographiques**.

Il contient les productions de Taline (2/fr.), Gauthier (2/fr.), Sérop (2/fr.), Philippe (2/fr.), Nareg (2/fr.), Constance (2/fr.), Astrig (2/fr.) et Mylène (2/fr.).

Nous y ajouterons ceux d'Alex, où émergent des correspondances grapho-phonétiques, mais non de façon majoritaire.

Toutefois les productions de ces enfants contiennent pour certaines une segmentation suffisante des mots pour les syntagmes nominaux.

Ces neuf apprenants n'effectuent aucune reprise entre les items singulier et pluriel qu'ils produisent pour cheval/chevaux. Néanmoins ce chiffre va en décroissant et, pour l'item

ours/ours, seuls deux élèves n'effectuent toujours pas de reprise.

Cette décroissance est probablement due à la présence d'une alternance vocalique pour le premier item et aux changements de procédure durant la passation.

Nous ferons également figurer dans cette catégorie les productions non phonétiques de Viken (2/fr.), Rémi (2/fr.), André (2/fr.) et Claude (2/fr.), mais séparément des précédentes.

En effet **émerge chez ces sujets le morphogramme -s du pluriel** :

- il apparaît spontanément dans les écrits de Rémi et d'André,
- suite au temps de discussion, chez Claude et Viken.

Chez Viken, le poids de l'enseignement est déjà visible au travers de ses commentaires métagraphiques. Suite au questionnement, il déclare d'emblée : "On met des "s" mais moi j'ai pas mis" (Viken 2/fr.), sans pouvoir le justifier par ailleurs.

Pour le marquage des phrases, son hypothèse est complètement différente. Il pense probablement que le marquage est impossible dans ce cas, et qu'il ne faut donc pas noter le déterminant des. Ainsi ajoute-t-il le déterminant singulier "un" devant les deux dernières phrases.

Malgré ses finales en -s de deux phrases sur trois, Claude, quant à lui, ne les mentionne pas comme marquant la pluralité (au profit des articles toutefois).

Chez Rémi, le morphogramme -s est présent en finale des syntagmes nominaux isolés. Pourtant, ce marquage n'est pas mentionné lors des discussions, contrairement à la présence du numéral et des articles.

Lors du questionnement, André évoque le morphogramme présent tout d'abord au seul item "ours". Puis il le généralise aux autres syntagmes nominaux isolés au pluriel. Il ajoutera également ce morphogramme en finale des trois phrases.

#### – l'âge phonogrammique

On peut classer les productions de Laura (2/fr.) et de Sipan (2/fr.) dans cette catégorie. **Le respect minimal des correspondances grapho-phonétiques permet d'effectuer une première analyse de leurs écrits.**

Laura est la seule apprentie à effectuer tout au long du protocole une reprise terme à terme. Elle note d'ailleurs phonétiquement l'alternance vocalique [a]/[o] de l'item "cheval/chevaux", mais ne peut se résoudre à supprimer le [l] final ; elle le fait donc figurer, tout en diminuant de taille ce caractère.

Après avoir évoqué longuement l'article comme indice du pluriel, elle en viendra à nommer sa finale verbale de "jouent" (-s). Elle explique sa présence en ces termes : "Parce que y'a beaucoup de lions qui jouent".

Il est étonnant qu'elle n'ait effectué qu'un seul marquage dans toute sa production : *marquage d'un verbe*, bien entendu non situé à droite du déterminant marqué.

Suite au questionnement, Sipan marque par -s, *des chats*, *des souasos*, *des ours*. Après réflexion, il procédera de la même manière pour *des chevos*.

Apparaissant en finale de la première phrase (*murs*), le morphogramme est spontanément barré par cet élève. Il n'en apparaîtra pas d'autres dans les phrases. Les hypothèses pour la pluralité évoqueront la présence du numéral et des substantifs.

Le tableau n° 24 répertorie les productions françaises, obtenues lors de l'écriture des **syntagmes nominaux**, suivant trois catégories :

- aucune reprise : les mots singulier et pluriel sont totalement différents.
- reprise terme à terme : les mots singulier et pluriel sont identiques.
- reprise de l'item singulier pour le pluriel, avec une ou plusieurs nuances : ajout d'une graphie conventionnelle (-s ou -x), d'une graphie non conventionnelle, de deux graphies, ajout et changement dans la linéarité...

Pour les items oiseau/oiseaux et ours/ours, une catégorie "modification due à la liaison" a été ajoutée. L'ajout d'une graphie conventionnelle, en même temps qu'un changement dû à la liaison, ont été notés séparément, dans chaque catégorie.

Ce dépouillement ne tient pas compte des ajouts éventuels de lettres suite au temps de discussion. Ceux-ci seront abordés isolément dans la suite de notre propos.

Tableau n° 24 - Production des syntagmes nominaux en CP(1)

	aucune reprise	reprise terme à terme	reprise avec nuance (s)
cheval/ chevaux	<b>9</b>	1	- alternance vocalique seule : 1 - ajout d'une graphie conventionnelle : 1 - ajout d'une graphie non conventionnelle : 1 - suppression de graphies : 1 - ajout plus changement dans la linéarité : 1
chat/ chats	5	3	- ajout d'une graphie conventionnelle : 1 - ajout d'une graphie non conventionnelle : 1 - suppression de graphies : 3 - ajout plus changement dans la linéarité : 2
oiseau/ oiseaux	4	6	- ajout d'une graphie conventionnelle : 1 - suppression de graphies : 2 - changement dans la linéarité : 1 - modification due à la liaison : 1
ours/ ours	2	<b>8</b>	- ajout d'une graphie conventionnelle : 2 - suppression de graphies : 1 - changement dans la linéarité : 2

Pour la production des syntagmes nominaux, seuls cinq enfants gardent une *constance* dans la stratégie qu'ils emploient.

Nous avons évoqué précédemment que le nombre important d'apprenants (9) n'effectuant aucune reprise entre les items singulier et pluriel décroissait au fur et à mesure du protocole.

Parallèlement, la catégorie "reprise terme à terme" connaît une croissance significative tout au long du déroulement de la passation. Elle passe de un enfant pour l'item cheval/chevaux à huit enfants pour l'item ours.

Les reprises avec une nuance sont limitées à cinq corpus, hormis pour l'item chat/chats (sept corpus). Elles témoignent de différentes hypothèses et procédures adoptées, comme l'ajout d'une graphie associée à un changement dans la linéarité, et même la suppression de graphies.

En fin de protocole, la majorité des enfants effectue toutefois une reprise terme à terme.

Un enfant (Sérop) se distingue par ses productions en lettres capitales, sans la moindre présence de déterminants. Pour chacun des items, il adoptera une procédure différente

(suppression de graphies, ajout, substitution ou interversion), n'effectuant ainsi aucune reprise terme à terme. On relève également chez Gauthier ces changements procéduraux successifs.

Concernant la production des **syntagmes nominaux et verbaux**, seul André procède à un marquage final par -s de la première phrase : *lavec lsans* ("les papillons sont sur le mur").

Trois enfants (André, Claude et Laura) se lancent dans le marquage par -s du syntagme verbal de la seconde phrase, ce qui correspond à la fin de la phrase.

Effectué par André, un marquage par -s est retrouvé en finale de la troisième phrase, parallèlement à une abstention de tous les autres élèves.

La catégorie "absence de marquage" du tableau n° 25 ne tient pas compte des graphies présentes, autres que celles conventionnelles. Ainsi, la finale verbale "joue" sera considérée comme non-marquée, d'autant plus qu'il s'agit d'une forme mémorisée en classe.

Tableau n° 25 - Production des syntagmes nominaux et verbaux en CP(1)

	1ère phrase		2ème phrase		3ème phrase
	SN	SV	SN	SV	SN
marquage correct	0	0	0	0	0
marquage incorrect avec graphie conventionnelle (-s)	0	1	0	3	0
absence de marquage	15	14	15	12	14
marquage correct suite questionnement	0	0	0	0	1

Légende : SN : syntagme nominal  
SV : syntagme verbal

Lors de cette épreuve nouvelle pour eux, les stratégies et conceptualisations des enfants sont très diversifiées (cf. tableau n° 26). Les déterminants sont la plupart du temps cités comme indiquant la pluralité ; ils le sont toutefois plus souvent pour les phrases.

Comme le dit Laura, "quand y'a plusieurs chats, on dit "des chats" ; j'ai écrit des, j'ai pas écrit "un"". Pour cette élève, le marquage des syntagmes nominaux n'est pas nécessaire en présence du déterminant pluriel. Cependant elle marquera par -s le syntagme nominal "jouent" car, dit-elle, "y'a beaucoup de lions qui jouent".

Chez Rémi, le traitement est également différent pour les mots isolés et les phrases. Lors du questionnement sur les syntagmes nominaux, il dit avoir "mis "s" parce qu'y en a plusieurs"; il fait en cela appel à un référent. Mais il n'évoque que les déterminants et le numéral lors du questionnement sur les phrases.

On relève ces justifications également chez Sipan.

Chez Claude, le marquage par -s entamé lors du premier questionnement est également présent en fin de phrases, hormis celle contenant le numéral.

André a spontanément marqué par -s l'item des ours. Le questionnement devient pour

lui une confirmation de son savoir implicite, lequel a émergé au fil de la passation. Par ailleurs, contrairement à Claude, il marquera les finales de toutes ses phrases.

Philippe, (de même que Mylène, Gauthier et Nareg), change de stratégie au milieu de sa production et se justifie ainsi : “A la fin, j'ai écrit pareil mais pas les deux premiers (items) parce que j'avais pas regardé le dessin ; je me rappelais plus”.

Constance, (de même que Viken), ne modifie pas son hypothèse initiale : elle n'effectue aucune reprise terme à terme et cite comme ajout la dernière lettre de la forme au pluriel. Cependant, lors du protocole arménien, elle changera cette hypothèse et procédera, pour la production au pluriel, à une reprise partielle initiale des termes au singulier.

D'autres apprenants sont très éloignés de ces conceptualisations, et pensent qu'il s'agit de “le dire dans sa tête pour faire comprendre qu'il y a plusieurs animaux”, “d'écrire un petit peu grand” (Astrig) ou de noter la pluralité par “un point d'exclamation” (Nareg).

D'autres, enfin, pressentent une modification au niveau des finales, sans pouvoir clairement l'expliquer : “les lettres, ça change” (Sérop).

Tableau n° 26 - Justifications métagraphiques du pluriel, en CP(1), pour les différentes productions et révisions éventuelles

	Syntagmes nominaux	Syntagmes nominaux et verbaux
par les déterminants ou le numéral	4	6
une graphie conv. (-s)	3	2
les graphies conv. (-s et -x)	0	0
autres justifications	- je le dis dans ma tête - parce que les lettres, ça change - j'ai ajouté un "o", un "i" ...	- il y a une façon d'écrire un petit peu grand - un accent circonflexe pour montrer qu'il y en a plus - avec un -e par exemple ? - j'ai mis un "e" - il faut mettre "un" - un point d'exclamation, point
modification effectuée	2	0
non-réponse	3	1

## ***II - DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION : CP (Protocole arménien)***

La passation pour le protocole arménien était identique, à la seule différence que les termes et formes non devinés par l'enfant lui étaient dictés.

A travers le tableau n° 27, nous présenterons l'oralisation obtenue pour les deux premières images ձի/ձիեր (cheval/chevaux) .

Tableau n° 27 - Temps de la demande, en CP(1),  
 – oralisation sur l'item **ձի / ձիեր** (cheval/chevaux) –

Protocole arménien	
item singulier <b>ձի սը</b> (un cheval)	- article indéterminé utilisé ( <b>սը</b> ) : 2 - numéral correspondant " <b>մէկ</b> " (un) : 3 - forme " <b>մէկ հաս</b> " (un seul) utilisée : 2 - aucun déterminant utilisé : 3 - non réponse : <b>5</b>
item pluriel <b>ձիեր</b> (des chevaux)	- forme " <b>շատ</b> " (plein) utilisée : 3 - numéral correspondant (trois) : 4 - oralisation du seul terme " <b>ձի</b> " : 2 - ajout du morphème pluriel adéquat (- <b>եր</b> ) associé à la marque de détermination (" <b>ձիերը</b> " ; les chevaux) : 1 - non-réponse : <b>5</b>

La forme **ձի սը** (un cheval) ou **ձի** (cheval), précédée ou non d'un numéral, n'est spontanément fournie que par deux tiers des enfants, *en majorité bilingues*. Le tiers de non-réponse est à attribuer aux enfants monolingues et à certains bilingues de compréhension.

L'évocation spontanée du terme pluriel **ձիեր** (des chevaux) engendre également une *abstention* chez un tiers des apprentis.

13% des enfants se contentent d'oraliser le terme **ձի** (cheval) ; 47% l'oralisent en le faisant précéder du numéral correspondant ou de l'adverbe "**շատ**" (plein de). Seul un sujet (Nareg) se risque à utiliser le morphème du pluriel **-եր**, auquel il fait succéder la marque du défini ("**ձիերը**" – les chevaux –).

Le tableau n° 28 présente les procédures utilisées par les enfants dont les écrits ne sont pas phonogrammiques.

Trois enfants n'effectuent aucune reprise pour le premier item **ձի սը/ձիեր**. Ce chiffre va en diminuant et, pour le quatrième item, aucun élève ne produit deux écrits complètement différents au singulier et au pluriel. Par ailleurs on ne constate pour cet item aucune reprise terme à terme.

Ces élèves semblent ainsi modifier leur conceptualisation tout au long du protocole et porter une attention particulière à la forme sonore de l'énoncé ; c'est d'ailleurs pour ce dernier item (**արջ սը/արջեր**) que Mylène ajoute **-նէր** (homophone de **ներ**) au pluriel :

<b>սուն</b>	<b>սուննէր</b>
[sɔm]	[sɔner]
<b>արջուկ սը</b>	<b>արջուկներ</b>
[ɑrt ɥgmə]	[ɑrt ɥgner]

(L'item **արջ** – ours – a été spontanément oralisé **արջուկ** – ourson – ; nous n'avons pas rectifié la forme employée).

Tout au long de la passation, cette enfant a fait preuve de quatre procédures différentes pour la production des syntagmes nominaux : la première paire produite ne comportait aucune reprise ; la seconde, une reprise avec un ajout de quatre graphies (**-ւլգլ**) ; la troisième, une reprise terme à terme ; enfin la quatrième, un ajout du morphème du pluriel adéquat (**-նէր**).

Tableau n° 28 - Production des syntagmes nominaux, en CP(1), chez les apprentis non phonogrammiques (14 enfants)

	aucune reprise	reprise terme à terme	reprise avec nuance (s)
<p>ձի սը/ ձիեր</p> <p>un cheval/ des chevaux</p>	3	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ajout de 2 graphies : 3</li> <li>- ajout de 3 graphies : 1</li> <li>- ajout de 4 graphies : 1</li> <li>- ajout et changement dans la linéarité : 3</li> <li>- changement de la ponctuation : 1</li> </ul>
<p>կատու սը/ կատուներ</p> <p>un chat/ des chats</p>	3	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ajout de 1 graphie : 2</li> <li>- ajout de 1 graphie et changement de la ponctuation : 1</li> <li>- ajout de 2 graphies : 1</li> <li>- ajout de 2 graphies à l'initiale : 1</li> <li>- ajout de 4 graphies : 2</li> <li>- ajout de 7 graphies : 1</li> <li>- changement des dernières graphies : 1</li> <li>- suppression et changement des dernières graphies : 1</li> </ul>
<p>թռչուն սը/ թռչուններ</p> <p>un oiseau/ des oiseaux</p>	1	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ajout de 1 graphie : 2</li> <li>- ajout de 2 graphies : 2</li> <li>- ajout de 3 graphies : 2</li> <li>- ajout de 4 graphies : 1</li> <li>- ajout plus changement des dernières graphies : 1</li> <li>- changement dans la linéarité : 1</li> <li>- suppression d'une graphie : 1</li> <li>- suppression des dernières graphies : 1</li> </ul>
<p>արջ սը/ արջեր</p> <p>un ours/ des ours</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- ajout d'une graphie : 1</li> <li>- ajout d'un tiret : 1</li> <li>- ajout de 2 graphies : 2</li> <li>- ajout et changement dans la linéarité : 2</li> <li>- changement dans la linéarité : 2</li> <li>- ajout d'un morphème inadéquat : 1</li> <li>- ajout et changement de la dernière graphie : 1</li> <li>- suppression de 1 graphie : 1</li> <li>- suppression de 1 ou plusieurs graphies associée à d'autres modifications : 3</li> </ul>

Hormis Sipan, qui produit des écrits phonogrammiques, Mylène est la seule à noter phonétiquement un morphème du pluriel (*et ce, même si les items pluriels, non oralisés spontanément par les apprenants, sont toutefois verbalisés dans chaque cas par l'expérimentateur*).

Pour la production des syntagmes nominaux, quatre autres sujets font état de procédures totalement différentes ; il s'agit de Laura, Nareg, Rémi et Astrig.

Laura sait qu'il faut ajouter quelque chose, et se base sur ce qu'elle entend pour les deux premières paires (ajout de -շ [ʃ] à "ձիեր" [tsier] et de -հ [e] à "կատուներ" [gɑduner]).

Pour le troisième terme au pluriel, Laura change d'hypothèse et, par transfert



phonémique, emploie le marquage par -u [s] qu'elle ne pourra justifier.

Quant au quatrième item pluriel, elle procède par l'ajout d'une graphie unique (-հ), sans correspondance phonographique.

Rémi passe d'une stratégie d'ajout associé à un changement dans la linéarité à un simple ajout de quatre graphies ; puis à celui de հեր [ier], suite de lettres se rapprochant du morphème du pluriel -ներ [ner] ; enfin à un unique changement dans la linéarité.

Astrig ajoute successivement -ից [ig] en finale de "ձիեր", էջ (terme "page" en arménien, mémorisé globalement) à l'initiale de "կատուներ".

Recopiant ces deux lettres à l'initiale du terme "թռչուն", elle les relègue en finale pour l'item pluriel correspondant.

Le quatrième terme au pluriel comporte la modification de certaines lettres ainsi qu'une inversion des deux dernières graphies.

Deux élèves emploient dans leurs productions des caractères latins (Sérop et Viken).

Pour le premier item, Sérop produit des capitales françaises uniquement, sans aucune reprise au pluriel.

Aucune reprise n'est également relevée pour la seconde paire, dans laquelle la lettre arménienne "ե" apparaît successivement deux fois au milieu de graphèmes français.

Pour le troisième item au pluriel, Sérop supprimera un O, noté successivement trois fois pour le terme singulier.

Le pluriel du quatrième item est caractérisée par la suppression de la dernière graphie ainsi qu'un changement dans la linéarité.

Viken agit bien différemment ; d'une reprise terme à terme pour la première paire, il passe à une production française (ile) pour "կատու ըր", changeant jusqu'à l'alphabet pour l'item pluriel, noté էեհ.

La troisième paire est à nouveau identique, et la quatrième modifiée. Ces deux derniers items contiennent strictement des graphies arméniennes.

Les enfants qui reprennent l'item singulier et en suppriment les dernières graphies pour le pluriel sont Gauthier (troisième paire) et Nareg (quatrième paire).

D'autres apprentis testent cette procédure de la suppression tout en jouant simultanément sur d'autres paramètres (ajouts en parallèle, changement dans la linéarité...).

Nous pouvons également relever ceux qui reprennent l'item singulier en ajoutant des lettres telles que "է", "ե" (homophones hétérographes [e]), "ու" ou "ը", graphies contenues dans les morphèmes du pluriel -եր/-ներ : Laura, Philippe, Gauthier et André (pour deux items) ainsi qu'Alex (pour trois items).

Les écrits de Constance surprennent, car ils commencent tous par la même lettre. Sa troisième phrase contient même le numéral en position médiane, alors qu'il s'agit du premier terme de l'énoncé oral. Constance est pourtant une enfant bilingue et relit sa phrase telle qu'elle lui a été dictée. Ce numéral est avancé comme marquant la pluralité, et le chiffre 7 verbalisé (et désigné par ն) dans la seconde phrase !

Les procédures employées pour la notation du pluriel en arménien sont ainsi très diverses d'un sujet à l'autre. Nous avons déjà mentionné ceux qui transfèrent le morphogramme français -s sur les finales de l'arménien (Laura et Claude).

Pour le troisième item au pluriel Laura, enfant bilingue, tente le marquage par -u [s].

Elle effectue par là un *double transfert* ; en effet, elle récupère en mémoire l'image visuelle du mot en français (terminé par -s) et duplique cette image en arménien, tout en la modifiant à l'alphabet utilisé (-u).

Claude, qui est bilingue de compréhension, emploie tout d'abord le morphogramme -s en finale de "կատուներ" et "թռչուններ". Le -s final de ce deuxième terme est ensuite remplacé par -u, graphie arménienne équivalente. Finalement, il supprimera de lui-même ces lettres (-s et -u), prétextant qu'il avait "mélangé avec le français".

D'autres enfants ne suggèrent aucune hypothèse (Gauthier, Viken), pensant que la pluralité n'est pas compréhensible sans support imagé (Rémi) ; ou encore déduisent du signal sonore que la position postsubstantivale est décisive, et indiquent les finales des différents items (André, Astrig).

Les élèves qui ajoutent des lettres le font le plus souvent en finale (Philippe, Laura, Gauthier, Mylène, Sipan), mais pas nécessairement (Alex).

Nareg remarque même avoir écrit moins de lettres au pluriel, et suggère comme marquage le point d'interrogation qu'il a noté. En finale, il alterne point d'exclamation (item singulier) et point d'interrogation (item pluriel) pour trois des paires proposées. Ses phrases se terminent elles aussi par un point d'exclamation ou d'interrogation, alternativement.

Cependant, Nareg ne formule aucune explication quant à ces signes diacritiques.

Lors du questionnement, Sipan décide d'ajouter -ը en finale des items au pluriel. Dans la suite du protocole, il évoque le numéral et les finales "ներ" et "րը" des première et deuxième phrases respectivement. Cependant il utilisera de nouveau son hypothèse précédente (ajout de -ը).

ex.:      *ըրարը*                      *Արարը*                      *5 կոկորդիլոսը*  
          "վրայ են"                      "Առիծներ"                      "5 կոկորդիլոս"

Chez Constance, les productions comportant la même initiale font penser à un marquage présubstantival (*analogie avec le français*). Elle ne donnera toutefois aucune information supplémentaire.

Au vu du faible nombre d'explications fournies, il n'a pas été effectué de tableau récapitulatif pour le temps d'interprétation/révision des protocoles arméniens. Elles ont néanmoins été mentionnées tout au long du texte.

Par ailleurs, la production des syntagmes nominaux et verbaux n'a pas non plus fait l'objet d'un tableau spécifique, car un seul enfant (Sipan) utilise le principe phonographique. Ses écrits ont donc été étudiés séparément ci-dessus.

*En ce début du CP, aucun enfant n'évoque les morphèmes conventionnels -եր ou -ներ du pluriel.*

### **III - SYNTHÈSE DES RÉSULTATS**

La notion de pluriel n'a pas été testée antérieurement à son enseignement explicite (en fin de GSM par exemple).

Même si elles ne correspondent pas toutes à une conceptualisation phonographique, les productions françaises recueillies laissent toutefois entrevoir diverses représentations liées au concept de la pluralité :

- aucune reprise entre les items singulier et pluriel ;
- reprise terme à terme ;
- reprise avec une ou plusieurs nuances : ajout de graphie(s), conventionnelle(s) ou non, autre type de différenciation (suppression, permutation de lettres...).

L'analyse de ces données a permis de constater que les enfants qui ne maîtrisent pas encore les lettres à VSC sont cependant capables d'introduire intelligemment des modes de différenciation entre les écritures, lors d'un contraste un/plusieurs. Ils utilisent pour cela les moyens dont ils disposent : variation de la quantité et du répertoire de lettres, position dans la série...

Les conflits cognitifs auxquels sont soumis les élèves sont mis en évidence par le *faible nombre d'enfants* (un tiers pour la production des syntagmes nominaux) *constants dans la stratégie ou les "règles de productions" employées* (J. R. Anderson, 1983).

Sérop et Gauthier sont ceux qui effectuent le maximum de changements procéduraux successifs.

Lors de la production des syntagmes nominaux, seuls deux élèves (Rémi et André) utilisent spontanément le morphème le plus fréquemment employé pour marquer l'opposition singulier/pluriel : -s.

André, Claude et Laura s'y risqueront eux aussi lors de la production de phrases.

Suite au temps d'interprétation/révision des syntagmes nominaux, ce morphogramme apparaît également chez Claude, Viken et Sipan.

Ces chiffres sont relativement restreints. Toutefois ils montrent que dès le CP, l'on ne peut négliger *l'apprentissage implicite par imprégnation de l'écrit* pour l'acquisition des morphogrammes du nombre, tout au moins pour les noms, même si l'enseignement explicite des sujets suivis ne commence qu'en fin de CP.

En effet, très tôt les enfants savent qu'il faut parfois ajouter des morphogrammes grammaticaux. Il s'agit selon la théorie de J. Anderson (1983) d'un savoir déclaratif (ensemble de faits concernant un domaine de compétences) et non procédural (savoir constitué de procédures de mise en œuvre) ; les apprenants n'ont pas encore créé une règle de production formelle de type Condition-Action : *“Si le but est de générer le pluriel d'un substantif, alors ajoute -s”*.

Lors de cette expérimentation, *les syntagmes verbaux sont très rarement marqués* et toujours de façon inappropriée, c'est-à-dire avec le morphogramme nominal du nombre le plus fréquent.

Ce constat recoupe les autres recherches françaises (citées dans la première partie), qui évoquent le "retard" du marquage du pluriel verbal par rapport au pluriel nominal.

En fin de production des syntagmes nominaux, la procédure utilisée par la majorité des enfants est la *reprise terme à terme*. Celle-ci témoigne de la centration des élèves sur la forme phonique de l'énoncé (quatrième paire : un ours/des ours).

Cette centration est d'autant plus visible pour l'item cheval/chevaux, qui comporte une alternance vocalique et pour lequel seul un enfant effectue une reprise terme à terme.

La gestion des désinences muettes du nombre apparaît clairement comme une difficulté pour les apprenants encore habitués à prendre appui essentiellement sur des informations de nature phonique.

Les productions arméniennes recueillies mettent également en lumière une diversité de procédures :

- aucune reprise ;
- reprise terme à terme ;
- reprise avec une ou plusieurs nuances : ajout de 1 à 7 graphies, suppression et/ou changement des dernières graphies, changement dans la linéarité...

Comme nous l'avions déjà souligné dans le protocole français, la diversité de procédures employées, très souvent intra-individuelle, révèle le conflit cognitif auquel sont confrontés certains apprenants.

Toutefois l'on note également en arménien une **centration sur la forme phonique de l'énoncé**. En effet, pour le dernier item (**արջ մը/արջեր**), *aucun enfant n'utilise la reprise terme à terme, et la non-reprise est absolue*. Tous cherchent à effectuer une ou plusieurs modifications de l'item singulier pour la formation du pluriel, avec une majorité d'ajouts (huit enfants).

L'un d'entre eux ajoute par ailleurs le morphème du pluriel inadéquat. Pour cette dernière paire, trois autres élèves suppriment une ou plusieurs graphies et les modifient.

Il est vrai cependant qu'à ce stade de l'apprentissage, la conformité à la source sonore est le principal souci des sujets, d'autant plus que la langue arménienne leur est moins familière que le français.

Toutefois *l'hypothèse émise préalablement au sujet d'une acquisition plus précoce en arménien de la formation du pluriel à l'écrit est infirmée par ces résultats*.

Certes plusieurs enfants émettent des graphies contenues dans les morphèmes du pluriel. Cependant seul Sipan utilise actuellement une écriture phonographique, ce qui ne signifie pas qu'il ait compris l'expression du concept de pluralité en arménien. Les procédures relevées chez lui deviennent pertinentes au niveau des phrases, où il évoque le numéral et les finales **մէ** et **քք** des première et deuxième phrases respectivement. Il montre en cela sa compréhension de l'ajout d'un morphème en finale.

*La seconde hypothèse d'opérations analogiques ayant pour source une des deux langues va dans le sens d'interférences du français avec l'arménien principalement*. Celles-ci proviennent du fait que certains apprentis recourent prioritairement aux compétences et savoirs construits antérieurement dans leur langue dominante, pour l'élaboration de règles de production. L'utilisation du morphogramme -s, en français et/ou en arménien (-u) au sein des écrits arméniens en est un exemple frappant.

Chez Claude, la mise en œuvre d'un traitement conceptuel, basé sur une analogie avec le français, s'appuie successivement sur l'utilisation du morphogramme -s du français comme médiateur pour ancrer et, par la suite, pour récupérer le graphème équivalent en arménien (-u). Cet élève est, rappelons le, bilingue de compréhension.

Laura, élève bilingue, produit directement le graphème équivalent en arménien (-u). Cette influence provenant du français n'est toutefois pas justifiée par cette élève. Elle témoigne du caractère implicite de cette opération analogique, non retrouvée pour le pluriel d'autres items.

Chez Astrig, on peut également relever l'ajout de **էջ** à l'initiale de "**կատուներ**" (des chats), par analogie avec le français, en plaçant le déterminant correspondant, modifié au pluriel, avant le nom. Cette procédure va dans le sens du constat de S. Schlyter (1995), concernant la focalisation des enfants français sur les positions préverbaux et présubstantivales pour le marquage des distinctions grammaticales.

Une seule interférence de l'arménien avec le français apparaît chez Constance. En effet, celle-ci préfixe les déterminants français pluriels (des et les) aux noms correspondants ;

les déterminants singuliers restant indépendants. Une analogie avec l'arménien peut être évoquée, langue dans laquelle les morphèmes du pluriel sont suffixés.

#### ***IV - TROISIÈME EXPÉRIMENTATION : CP (Protocole français)***

Lors de cette expérimentation, les enfants ont oralisé sans difficultés les formes singulier/pluriel des syntagmes nominaux. Aucun tableau relatif à ce temps d'évocation à l'oral ne sera donc établi.

Nous avons tenté de classer à nouveau les productions recueillies suivant le modèle de O. Guyon. Toutefois son utilisation n'a pas été possible, en regard de la coexistence chez de nombreux enfants de différentes règles de production formelle, parfois contradictoires. A celles-ci s'ajoutaient des modifications amenées par la moitié des apprenants à leurs écrits lors des temps d'interprétation/révision.

Le tableau n° 29 rassemble les justifications métagraphiques des enfants, fournies suite au questionnement de l'expérimentateur. Il ne tient pas compte des éventuelles révisions, abordées dans la suite de notre propos.

Tableau n° 29 - Justifications métagraphiques du pluriel, en CP(2), pour les différentes productions

	réflexion positionnelle <u>des/les</u> ⇒ -s	réflexion méta- syntaxique <u>des/les</u>	pas de marquage avec le numéral	évocation morpho- gramme -x	appel à un réfèrent : "y'en a plusieurs" ⇒ -s	aucune justifica- tion
Alex		X				
André					X	
Astrig	X		X			
Claude	X	X				
Constance		X			X	
Gauthier	X	X	X			
Laura		X		X		
Mylène	X			X	X	
Nareg		X				
Philippe		X	X			
Rémi	X	X		X		
Sérop	X		X		X	
Sipan				X	X	
Taline						X
Viken		X				
Total	6	9	4	4	5	1

Durant une même séance, certains sujets mentionnent plusieurs règles de production formelle, parfois contradictoires. L'argument auquel ils se réfèrent le plus souvent pour

justifier la pluralité est la réflexion métasyntaxique : présence des déterminants des ou les. 60% des enfants l'évoquent dans leurs réponses.

Evoquant la présence des déterminants des ou les et, par là, de l'ajout du morphogramme -s, la réflexion positionnelle est avancée par 40% des élèves.

L'argument inverse "il y en a beaucoup, plusieurs, donc il faut marquer par -s" n'est utilisé que par 33% d'entre eux.

Pour 27% des enfants, la présence de numéraux est corollaire de non-marquage du syntagme nominal correspondant. On peut d'ailleurs se demander si cette hypothèse relève d'une *analogie avec l'arménien*.

27% des sujets font allusion au morphogramme conventionnel -x.

Comme nous l'avions mentionné plus haut, on remarque chez plusieurs élèves la **coexistence de procédures générales d'interprétation**.

Ainsi, pour Laura, on met -x à "des oiseaux" "parce que y'en a plusieurs". Lorsque nous lui demandons si l'on marque toujours par -x, elle répond : "Que quand on dit des ou les".

Ayant plus tard pris conscience du marquage par -s de "des ours", elle ne modifiera en rien ses premiers commentaires métagraphiques. A notre question : "A "des chats", il faut mettre un "x"? ", Laura répondra par la négative et contredira son hypothèse initiale par la réflexion : "Il faut rien mettre parce que y'a des".

Lors de la production des syntagmes nominaux isolés, il ne fait aucun doute pour Astrig "qu'il faut ajouter "s" parce que y'en a beaucoup" et "quand y'a des". Cependant *elle ne généralise pas cette règle de production pour les phrases* "les papillons sont sur le mur" et "j'ai vu 5 crocodiles", sans d'ailleurs fournir une justification à ce non-marquage. Le syntagme verbal de la seconde phrase sera marqué par -s, sans justification.

Certains apprenants ne font aucune allusion à une règle enseignée en classe, et comme Alex évoquent la présence des articles et du numéral.

Chez d'autres, *les savoirs implicites* entraînent le marquage spontané d'un seul item (cf. Gauthier : "des chats"). Puis la demande de justification entraîne l'application de la règle "si des/les, alors marque le nom par -s" ; celle-ci exclut le marquage des substantifs introduits par des numéraux.

A travers ses écrits, Sérop pense qu'on ne peut comprendre la présence de plusieurs animaux car, dit-il, "j'ai oublié les "s" " ; il se hâte alors de les noter. Le non-marquage, en présence de numéraux, est relevé dans les commentaires métagraphiques de Sérop, comme dans ceux de Gauthier.

Suite au questionnement, ce sont ces deux mêmes élèves, Sérop et Gauthier, qui marqueront par -u [s] les items pluriels du protocole arménien.

C'est également le questionnement qui fait prendre conscience à Rémi qu'outre la présence de des, "il faut mettre un "s" ". Ses compétences émergentes deviendront plus tard *explicités*. Pour l'instant, il a en mémoire le marquage par -x, mais sans connaissance de la règle liée à son utilisation. Contrairement à Sérop et Gauthier, il fait appel au concept du nombre évoqué dans la première phrase ; "y'en a 5" (de crocodiles), donc "y'en a plusieurs" et il faut de ce fait marquer par -s.

Viken, lui, possède une connaissance déclarative. Il peut réciter la règle mémorisée : "On met des "s", quand c'est des", règle qu'il n'a cependant pas appliquée, "mais moi j'ai pas mis, je sais pas pourquoi".

Philippe émet plusieurs hypothèses contradictoires tout au long du questionnement :

- “des fois il faut mettre un "s" à la fin” (item "des chats") ;
- “il faut pas de "s" à "lions" parce que y'a des devant” ;
- “il faut pas de "s" à "papillon" parce que y'a les” ;
- “j'ai mis "s" à "jouent" pour montrer qu'il y a plein de lions” ;
- “ça sert à rien de mettre "s" à "sont" parce que y'a les”.

Constance pense qu'on ne peut faire figurer consécutivement deux lettres muettes, et supprime la finale -t au profit du morphogramme -s pour "des chats". Toutefois elle n'hésite pas à surmarquer "des ours" (*des ours*).

Sa justification pour l'item "crocodiles" – “y'a pas besoin de "s", y'a pas des” –, met en lumière la réflexion positionnelle qui constitue son hypothèse sur le nombre. Lorsque nous mettons en doute son affirmation, Constance admet qu'il y a plusieurs crocodiles et ajoute donc -s.

Le tableau n° 30 reprend le marquage des différentes productions recueillies. Des cases tenant compte des modifications effectuées par les enfants suite au questionnement sont présentes.

L'item ours, noté ourse/ourses, a été classé dans la case "marquage correct".

Tableau n° 30 - Marquage des différentes productions en CP(2)

	cheveau	chats	oiseaux	ours	1ère phrase		2ème phrase		3ème phrase
	x				SN	SV	SN	SN	SV
marquage correct	2	<b>6</b>	2	5	3		5		1
marquage incorrect avec graphie conventionnelle (-s ou -x)	* avec -s : 2		* avec -s : 3	* avec 2 -s : 2				* avec -s : 6	* avec -x : 1
marquage incorrect avec graphie non conventionnelle	* avec -e : 1								
absence de marquage	4	4	4	3	7	<b>14</b>	5	7	8
marquage correct suite au questionnement	1	4	1	3	4		4		5
marquage incorrect suite au questionnement	5	1	5	2	1	1	1	2	0

Légende : SN : Syntagmes nominaux  
SV : Syntagmes verbaux

La première hypothèse de Mylène est que, sans support imagé, il n'est pas possible de comprendre la pluralité. Elle n'avait toutefois pas omis le morphogramme -x à "des oiseaux", car dit-elle plus loin, “parfois je vois dans des livres que "des oiseaux", il faut un "x" ”. Il s'agit donc d'un écrit mémorisé ; d'ailleurs il n'y a pas de trace d'autres morphogrammes produits spontanément.

Toutefois, lorsque nous la questionnons sur -x, Mylène répond qu'il s'agit du pluriel. Par la suite, elle évoquera l'argument positionnel, sans se référer constamment à cette règle : lors du questionnement sur la dernière phrase, elle déclare que “5, c'est plus que 1, donc on sait que y'en a plusieurs” ; elle ajoute ainsi -s à "crocodiles".

Un peu plus tard, elle résout le choix du morphogramme en élaborant les règles de production suivantes :

- si des ou les, on ajoute -x ;
- si numéral, on ajoute -s.

Le tableau n° 31 approfondit les modifications éventuelles des apprenants suite au questionnement.

Dans le cas des productions antérieures (séance de CP(1) ), la case "aucune modification" signifie que la présentation de ces dernières n'a suscité chez l'enfant aucun conflit cognitif entraînant une quelconque révision.

Tableau n° 31 - Révision éventuelle des productions du jour de CP(2) et des productions antérieures de CP(1) suite au temps de questionnement

	productions du jour		productions antérieures	
	SN	SN et V	SN	SN et V
ajout d'une graphie conventionnelle	-s : 6 -x : 1	-s : 5 -x : 2		1
aucune modification	8	8	15	14

Légende : SN : syntagmes nominaux  
SN et V : syntagmes nominaux et verbaux

Suite au questionnement, 47% des enfants n'effectuent aucune modification dans les productions du jour. Les autres apprentis ajoutent des graphies conventionnelles, adéquates ou non.

La présentation des productions antérieures ne donne quasiment pas lieu à des modifications effectuées dans leurs écrits.

Seule Laura ajoute un -s verbal dans la phrase "des lions jouent", lorsque nous lui faisons constater qu'elle en avait placé un dans sa production antérieure.

A la question : “Comment tu avais montré qu'il y avait plusieurs chevaux, plusieurs chats...?”, 13% des enfants s'abstiennent de répondre, 60% admettent qu'ils n'avaient pas marqué le pluriel, et 27% fournissent un argument réel de leur production. Pour cette dernière catégorie, il s'agit d'élèves ayant tous marqué plusieurs items par le morphogramme -s.

Les réflexions de certains enfants montrent par ailleurs qu'ils ont conscience de la non-conformité de leurs écrits de CP(1) :

- “C'est pas les bonnes lettres donc on n'arrive pas à savoir” (Constance),
- “J'avais mis tout *un* ” (tout au singulier) (Viken).

Certains peuvent verbaliser ce qui n'est pas conforme dans leur production écrite ; d'autres réagissent négativement face à leurs "erreurs" :

- “C'est n'importe quoi” (Gauthier),
- “J'avais quel âge ?” (Mylène).



## V - TROISIÈME EXPÉRIMENTATION : CP (Protocole arménien)

Au travers du tableau n° 32, nous traiterons préalablement le temps de la demande à l'oral pour les syntagmes nominaux :

Tableau n° 32 - Temps de la demande, en CP(2)  
– oralisation de l'item **ձի/ձիեր** (cheval/chevaux) –

Protocole arménien	
item singulier <b>ձի</b> <b>ւր</b> (un cheval)	- article indéterminé ( <b>ւր</b> ) : <b>6</b> - chiffre correspondant : 2 - aucun déterminant : 4 - non-réponse : 3
item pluriel <b>ձիեր</b> (des chevaux)	- numéral correspondant : 2 - utilisation du morphème pluriel adéquat ( <b>-եր</b> ) : 3 - utilisation du morphème pluriel inadéquat ( <b>-ներ</b> ) : <b>5</b> - forme inadéquate : 1 - non-réponse : 4

Une légère amélioration est notée pour la dénomination de l'image (au singulier). En effet, 20% des enfants s'abstiennent de répondre et 40% emploient spontanément la forme "**ձի ւր**" (un cheval), (vs. 13% en 2/arm.).

Le terme pluriel "**ձիեր**" (des chevaux) provoque un taux d'abstention légèrement en baisse (27%). *Seuls trois apprentis* (Constance, Sérop et Sipan), *donc 20% de notre population, arrivent à produire ce substantif au pluriel, en employant le morphème adéquat ; il s'agit tous trois d'enfants bilingues.*

33% des élèves utilisent quant à eux le morphème du pluriel inadéquat lors de l'oralisation : il s'agit de cinq autres *enfants bilingues* (André, Laura, Viken, Mylène et Astrig), *qui surgénéralisent l'emploi du morphème des plurisyllabes.*

Les autres apprenants, monolingues et bilingues de compréhension, sont pour leur part tellement peu sûrs d'eux pour former le pluriel qu'ils *préfèrent s'abstenir ou employer le numéral, ou même uniquement le terme "ձի" (cheval).*

Un seul d'entre eux (Rémi), pour lequel nous détaillerons par la suite les compétences, se hasarde à former le pluriel. Il omet toutefois d'enlever le déterminant indéfini "**ւր**", produisant la forme inadéquate "**ձիւրներ**" (cheval-article indéfini-morphème du pluriel des plurisyllabes).

Le tableau n° 33 présente les justifications métagraphiques de chacun des sujets, suite au questionnement sur les syntagmes nominaux.

Tableau n° 33 - Justifications métagraphiques du pluriel, en CP(2), pour les syntagmes nominaux et marquage éventuel

	ajout de -u	aucune hypothèse	évocation du morphème -եր	évocation du morphème -ներ	évocation des deux morphèmes	autres finales évoquées	règle évoquée e	d'après la phonographie
Alex			X					
André						"ը"		
Astrig								X
Claude						"ը"		
Constance	X							X
Gauthier	X							
Laura				X		"յեր", "ջեր"		
Mylène						"ը"		X
Nareg				X				
Philippe					X	"ւը"		
Rémi					X			
Sérop	X							
Sipan							X	
Taline		X						
Viken				X		"ները", "ւը"		
Total	3	1	1	3	2	6	1	3

Trois enfants mentionnent le fait que la pluralité soit comprise grâce aux *informations orales* et non à l'ajout de lettres muettes. Montrant la fin des items au pluriel, l'une des élèves (Constance) l'explique ainsi : “lettres -երն են” (ce sont les lettres). Mais elle ne peut apparemment se contenter de cette seule justification. Lorsque nous lui demandons si l'on n'ajoute pas de -s, comme en français, elle hésite et finit par accepter cette proposition. Elle marque alors par -u [s] tous les termes pluriels.

Suite au questionnement sur la pluralité, Gauthier adopte également la *stratégie de marquage par -u* ; il ajoute simultanément -u tout en commentant “là, y'a un [es]”. Cependant il hésite à noter deux "u" consécutifs pour le substantif "կոկորդիլու", et explique qu'il a “entendu [s]”, mais qu'on “peut pas mettre 2 [s] de suite”.

Nous ne sommes pas étonnée de l'analogie qu'effectue Gauthier, enfant monolingue, avec le français, ni de celle qu'effectuera Sérop, apprenti qui avait déjà utilisé précédemment cette procédure. Toutefois le revirement de Constance, en conflit cognitif, est surprenant. Il révèle la source évidente d'analogies que constitue en 3/arm. sa langue dominante, malgré son bilinguisme.

Sipan est l'unique élève à pouvoir énoncer la règle d'utilisation des morphèmes du pluriel -եր et -ներ. A notre question : “Ինչո՞ւ ձիեր կը գրենք, եւ ոչ \*ձիներ” (pourquoi est-ce qu'on écrit "ձիեր" et pas "ձիներ"?), il répond : “Քանի որ մէկ հասկայ” (parce qu'il y en a un). Nous lui proposons alors le mot "վասկ" (syllabe), qu'il reconnaît et utilise par la suite à bon escient.

Les enfants ont des difficultés à isoler les morphèmes -եր et -ներ : seul Rémi y arrive, sans mentionner d'autres finales de mots ("ր", "յեր", "չեր", "ները"...).

Il s'agit toutefois d'un élève pour lequel toutes les formes au pluriel ont été dictées, ce qui a engendré un effet facilitateur.

Comme règle de formation du pluriel, Nareg évoque la présence du morphème -ներ. Devant la forme écrite "ձիեր", il décide d'insérer "ն" dans sa production, en vue d'obtenir la finale -ներ évoquée.

Le conflit cognitif rencontré est ainsi résolu par une *surgénéralisation de sa pseudo-règle* à toutes ses productions, même si elle ne correspond pas aux normes d'usage de la langue arménienne.

Lors du questionnement qui suit la production des syntagmes nominaux et verbaux, l'on constate chez certains enfants des *hypothèses apparemment contradictoires*.

Tel est le cas de Philippe, évoquant la présence de -ներ pour "թիթեռնիկները" et annonçant pour "սառիժներ" (des lions) que "on ne peut pas savoir" (qu'il y en a plusieurs). Pour les syntagmes nominaux isolés, il avait auparavant cité les morphèmes -եր, -ներ (morphèmes agglutinés) et le morphème isolé notant l'indétermination ("մը") comme marques de pluralité.

Nareg, qui a évoqué précédemment le morphème -ներ, n'émet *aucune hypothèse* face aux syntagmes nominaux et verbaux. Tel est aussi le cas de Claude, qui délaisse le morphème "ր" et ne fournit plus aucune explication. Néanmoins André abandonne ce même morphème au profit de "լ", apparaissant dans le substantif "կոկորդիլու".

D'autres apprenants conservent *a priori* la même hypothèse.

Chez Mylène, l'argument phonographique est précisé ; il s'agit de la lettre -ը [ə], qu'on entend et qui fait comprendre la pluralité ("ը-ն կը լսուի եւ comprend կ'ընենք, կը հասկնանք").

Constance n'avait spontanément pas marqué les syntagmes nominaux et verbaux par -u [s]. Après lui avoir fait remarquer que le terme "կոկորդիլու" comportait un -u dans sa production ("u" [s] phonographique), elle se décide à en suffixer :

- au dernier terme des deuxième et troisième phrases ;
- à chaque sujet ;
- aux termes "սատիւ" et "վրայ" dans la première phrase.

Ce marquage n'est d'ailleurs pas oralisé lors de la relecture. Ce traitement conceptuel s'appuie donc sur le *processus transcodique d'utilisation du graphème équivalent arménien (-u)*, récupéré du français et traité implicitement selon la morphosyntaxe française.

Marquant également les syntagmes nominaux par -u, Gauthier explique la graphie finale de "կոկորդիլու" par un *argument phonographique* ("j'ai entendu [s]").

Il n'en ajoute pas un second car, dit-il, "on peut pas mettre deux [s] de suite". Néanmoins, dans la première phrase il marquera par -u le syntagme nominal "թիթեռնիկները", et dans la seconde le syntagme verbal, placé en finale.

Lors du questionnement, Sérop ajoute lui aussi -u en finale des trois phrases et des trois derniers items au pluriel ; il ne peut d'ailleurs expliquer l'absence de -u en finale du premier substantif au pluriel.

*D'autres apprenants semblent évoluer durant la passation pour les syntagmes nominaux isolés :*

Laura citait toutes les finales des termes au pluriel ("իեր", "ջեր", "ներ") comme marques de pluralité. Elle se concentre sur le morphème -ներ et le numéral dans la suite du protocole.

Alex n'avait repéré que le morphème -եր pour les syntagmes nominaux. Lors de la production de phrase, il évoque également -ներ et le numéral.

Viken, qui n'avait énoncé aucune hypothèse lors de la première partie de l'épreuve, évoque par la suite "ները", "ներ", et le numéral. Cependant lorsque nous soulignons les paires précédemment notées, Viken soutient que le morphème enclitique "նը" (un) marque la pluralité.

Une seule élève n'émet aucune hypothèse durant toute la durée de l'épreuve ; il s'agit de Taline, dont nous avons déjà souligné la timidité excessive.

Enfin, *les enfants qui citent exclusivement les morphèmes du pluriel sont au nombre de deux* (Rémi et Sipan).

Pourtant monolingue, Rémi montre par ses réflexions qu'il a repéré à l'oral les différences entre les deux énoncés, et essayé de les caractériser. Lors de l'oralisation, il est le seul apprenant non bilingue à tenter de former le pluriel, avec l'un des morphèmes adéquats. Lors de la révision, il cite de plus les deux morphèmes, sans toutefois verbaliser comme Sipan la règle formelle.

Rémi sait qu'il ne faut pas ajouter de -s, comme en français, et qu'il n'existe pas non plus de masculin et de féminin en arménien. Lorsque nous l'interrogeons sur le point final arménien (:) qu'il a noté, il explique également que dans cette langue, il s'agit de deux points et non d'un seul.

Cet élève procède donc par *analyse contrastive* et non par analogie. Ceci lui permet de prendre du recul par rapport aux deux langues et de saisir implicitement comment se forme le pluriel en arménien, langue qu'il ne maîtrise ni en expression, ni en compréhension.

Cet apprenant a ainsi mis en œuvre une activité réflexive afin de pallier ses déficits ; il utilise à bon escient ses connaissances métalinguistiques.

Dans la troisième phrase, ces deux sujets sont confrontés au syntagme nominal "5 կռկորդիլու" (5 crocodiles), sans morphème de pluriel car précédé d'un numéral.

Rémi en conclut qu'il n'y a pas de pluralité, malgré la présence du numéral.

Quant à Sipan, il est prêt à ajouter le morphème -ներ suite au constat d'absence de ce dernier.

Les autres enfants qui fournissent des hypothèses ne sont pas gênés par l'absence de morphème, et évoquent le numéral comme indice de pluralité. Comme le dit Laura, "5 գրեցի եւ շատ կ'ըլլայ" (j'ai écrit 5 et ça fait beaucoup).

Le tableau n° 34 met en lumière des révisions similaires pour les substantifs isolés et les phrases. Elles sont toutefois peu nombreuses (chez 27% des enfants, vs. 53% en 3/fr.).

Tableau n° 34 - Révision éventuelle des productions du jour de CP(2)  
et des productions antérieures de CP(1) suite au temps de questionnement

	production du jour		production antérieure	
	SN	SN et V	SN	SN et V
aucune modification	11	11	12	12
ajout de -u	3	3		
proposition d'ajout de -սեր (3ème phrase)		1		
proposition d'ajouts de chiffres			1	1
proposition d'ajouts de -u			2	2
autre modification	1			

Légende : SN : syntagmes nominaux  
SN et V : syntagmes nominaux et verbaux

La présentation des productions antérieures ne suscite que peu de révisions (chez 20% des apprentis) et de commentaires différents sur la formation du pluriel.

Gauthier et Sérop évoquent leur omission de -u.

Pour Mylène, “սէտք է թիւ գրենք եթէ ոչ բան չենք հասկնար” (il faut écrire des chiffres sinon on ne comprend rien).

Claude est capable à présent de verbaliser sa confusion des systèmes d'écriture et l'ajout fautif de -s en arménien.

Philippe énonce le fait qu'il ait “oublié plein de lettres” mais préfère ne pas se risquer à en ajouter.

Après questionnement de l'expérimentateur, les deux élèves ayant utilisé en 2/arm. des caractères latins admettent qu'ils n'ont pas produit des graphies arméniennes. Ils répondent négativement à la suggestion du mélange possible d'alphabets ; ils montrent ainsi qu'ils sont à présent conscients du contrôle graphique à effectuer, suivant la langue utilisée.

A la question : “Comment tu avais montré qu'il y avait plusieurs chevaux, plusieurs chats...?”, 27% des enfants s'abstiennent de répondre (vs. 13% en 3/fr.).

67% admettent n'avoir pas fait référence à la pluralité et 7% fournissent un argument réel de leur production.

*Comme en 3/fr., nous relevons les réflexions de certains apprentis qui montrent leur conscience de la non-conformité de leurs écrits de CP(1) :*

- “J'avais oublié plein de lettres” (Philippe)
- “En vrai, si tu lis, ça fait *աւնւ* [aum]” pour “*արջուկ մը*” (un ourson)

(Mylène).

Une réaction de rejet est à nouveau relevée chez Gauthier (“dégoûtant ! c'est nul ce truc”), qui apparemment ne supporte pas d'être confronté de la sorte à ses écrits “hors normes”.

## VI - SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

En français, la différence est flagrante entre les résultats des enfants en début d'année (CP(1)) et en fin d'année (CP(2)).

En CP(1), les enfants semblaient se cantonner plus ou moins à essayer de dominer le versant phonographique. Probablement moins investis dans cette tâche en CP(2), ils accèdent

plus facilement désormais à une mémorisation visuelle de l'écrit.

*L'apparition du premier morphogramme* (le -s marquant le pluriel nominal) *commence à être automatisée au niveau du CP(2)* (cf. âge monomorphographique à empan court de O. Guyon).

### **Les justifications métagraphiques des enfants sont diverses et variées.**

Certes, l'occurrence des termes *les* et *des* agit comme un puissant signal imposant de marquer l'accord sur le mot suivant. L'enfant se construit une règle stipulant que la rencontre de ces deux déterminants impose la suffixation d'un -s final sur le mot suivant. Et s'il n'a pas su tenir compte de cette règle durant la production, il y fait allusion très souvent dès lors qu'on le questionne sur la pluralité de ses écrits.

Cependant persistent chez certains apprenants la coexistence de procédures générales d'interprétation, parfois contradictoires lors d'une même séance.

Une des difficultés à laquelle se trouve confrontée notre population est la *concurrence des marques conventionnelles -s et -x*, engendrant chez certains la construction de pseudo-règles.

*Le décalage entre noms et verbes* correspond aux observations de M. Fayol, P. Largy et C. Totereau (1993). Selon lui, si l'on considère le niveau syntaxique, les enfants écrivent les formes plurielles des noms aussi bien de manière sémio-logographique qu'en utilisant les morphogrammes accompagnés d'un raisonnement métasyntaxique. En revanche, pour les verbes, quand ils sont accordés correctement, il s'agit toujours d'une écriture mémorisée de type sémio-logographique.

Aucune forme verbale au pluriel n'a été correctement écrite dans nos corpus. Toutefois six enfants marquent le verbe de la seconde phrase par -s, ce qui correspond, pour O. Guyon, à l'âge monomorphographique à empan large : il s'agit de l'étape où la procédure d'accord initiale s'étend vers la droite, rendant bientôt possible l'accord du verbe avec le sujet.

Seule est disponible pour l'instant la marque -s, qui indique donc aussi momentanément le pluriel verbal.

Suite au questionnement, un peu plus de la moitié des enfants effectue une modification dans les productions du jour. Il s'agit toujours d'ajouts de graphies conventionnelles (-s ou -x), de manière adéquate ou inadéquate. *Le questionnement met ainsi à jour les connaissances implicites de nombreux apprentis et permet leur prise de conscience et leur verbalisation.*

Cependant cet effort réflexif n'est pas constaté lors de la présentation des productions antérieures (de CP(1)). La majorité des élèves prend conscience de la non-conformité de ses écrits mais un faible nombre se hasarde à émettre une explication sur les raisons qui les ont conduits à prendre telle ou telle décision.

Néanmoins leurs écrits datent de six mois, laps de temps durant lequel leurs connaissances métagraphiques ont significativement évolué, entre autres, sous l'influence scolaire.

Certains apprenants invoquent des arguments relevant d'une *analogie avec l'arménien* ; comme le non-marquage du syntagme nominal lorsque celui-ci est introduit par un numéral.

Nous étudierons ce point plus particulièrement lors de la quatrième expérimentation (CE1), où le protocole arménien a été modifié et complexifié en conséquence.

En arménien, seul l'apprenant le plus avancé (Sipan) est capable d'énoncer la règle de formation du pluriel, et trois enfants de citer les deux morphèmes correspondants.

D'autre part, **seuls trois élèves bilingues réussissent oralement à former le pluriel du premier item.**

Plusieurs explications peuvent être avancées à ce phénomène :

– les travaux ont été conduits, en arménien, comme si l'acquisition orale de la formation du pluriel s'effectuait spontanément et, partant, celle de la modalité écrite.

Cependant cette compétence linguistique préalable est loin d'être maîtrisée par l'ensemble des sujets, même si cette langue ne comporte au pluriel que des morphogrammes. L'imprégnation trop restreinte à la langue orale arménienne, tant dans le milieu familial que scolaire, est l'une des causes présumées. Celle-ci est appuyée par la surgénéralisation chez un tiers des enfants (tous bilingues), qui utilisent le morphème du pluriel inadéquat. L'abstention des élèves monolingues ou bilingues de compréhension soutient également cette thèse.

– la centration toujours excessive des enfants sur l'aspect phonographique et la surcharge cognitive engendrée empêchent une réflexion approfondie sur la morphographie.

Cette hypothèse serait confirmée dès lors que Sipan, lui, est capable d'énoncer la règle formelle de formation du pluriel.

Certains enfants évoluent par ailleurs durant la passation. Ils se concentrent et en fin de protocole évoquent les bons morphèmes qu'ils n'avaient pas repérés ou cités en totalité en début d'épreuve.

– même si, à ce stade de l'année, la notion de pluriel a été abordée en classe, tant en français qu'en arménien, *il se révèle probablement difficile pour les sujets de concevoir la pluralité comme si différente dans les deux systèmes étudiés* (marques muettes en français vs. marques oralisées en arménien). Cet écart pourrait entraîner un coût cognitif supplémentaire pour cette langue.

Les enfants bilingues semblent d'ailleurs dans une phase de compilation du savoir, entraînant la transformation graduelle du savoir en forme procédurale, par la pratique de la langue. A ce moment de l'année, ils ne pourraient généraliser leurs constats et hypothèses et en dégager une règle de production formelle.

En conclusion, nous pouvons souligner que *la conscience métalinguistique et métagraphique chez l'apprenant arménien arrive plus tardivement qu'en français*. Ceci est d'autant plus prégnant que, dès la GSM, l'apprentissage scolaire est essentiellement basé sur les acquis graphiques (au détriment des acquis oraux).

Les activités métagraphiques ne sont certes pas absentes en arménien ; mais les commentaires verbaux, facteurs permettant de juger le degré d'activité "méta", sont peu fréquents. Peu sûrs d'eux, les élèves préféreraient s'abstenir lorsqu'ils ne connaissent pas la réponse.

L'élève arménien ne possède d'ailleurs qu'un **lexique métalinguistique réduit** ; les emprunts au français pour les termes traitant de l'écrit et ses catégories élémentaires ("syllabe", "lettres", "apostrophe"... ) chez certains enfants bilingues le prouvent.

L'utilisation de termes métalinguistiques dans les verbalisations nous donne des indices importants sur le niveau de compétence métagraphique des enfants, même si l'emploi de ceux-ci ne correspond pas forcément à la maîtrise des concepts correspondants.

Chez un apprenti monolingue (Rémi), la révision a néanmoins permis l'émergence de commentaires métagraphiques. Ses comparaisons interlinguistiques sur le pluriel ont été suscitées par une réflexion sur l'absence de -s en arménien, et ont spontanément porté sur la différence de ponctuation ("en français, on met un point à la fin de la phrase ; en arménien, on en met deux") et l'absence de genre en arménien ("y'a pas non plus le masculin et le féminin").

Ainsi, malgré une compétence langagière très restreinte en arménien, cet élève a néanmoins développé une conscience métalinguistique, car habitué dès la petite section de maternelle à approcher la langue arménienne dans un cadre décontextualisé.

Finalement, même les deux enfants qui citent exclusivement les morphèmes du pluriel lors des demandes de justifications sont *déstabilisés face à une exception* (syntagme nominal non marqué du fait de la présence du numéral). Ils montrent par là qu'ils ne maîtrisent pas complètement ce secteur particulier de la langue.

L'un (bilingue) réagit par une surgénéralisation ; le second (monolingue) ne pouvant s'appuyer sur le sens de la phrase, en conclut qu'il n'y a pas de pluralité, malgré la présence du numéral.

Nous voyons ainsi que les sujets surmontent une difficulté en ayant recours aux éléments de langue dont ils possèdent déjà les clés.

La surgénéralisation constatée chez Nareg, enfant bilingue qui énonce au questionnement “-հեր կայ, աւելի կ'ըսենք” (il y a -ner, on dit plus) en est un exemple. Constatant que le pluriel du premier item ne contient pas -հեր mais -եր, il intercale la graphie “ւ” avant le morphème terminal, ne se souciant pas de l'agrammatisme entraîné.

Ses connaissances en arménien, plus fragiles, ne permettent pas la résolution du problème auquel il doit faire face.

Chez d'autres, les deux systèmes linguistiques en présence donnent lieu à des *transferts analogiques lorsque la tâche orthographique en arménien est trop complexe* :

ex.: digraphe իւ ayant en français un équivalent unigraphe [y]

Le traitement des items qui ont des digraphes impliquant le passage d'une unité simple (un phonème) à une unité complexe (un digraphe), ces deux opérations n'ont probablement pas les mêmes coûts cognitifs. S'ajoute ici la difficulté engendrée par une différence entre l'arménien et le français, absente pour le digraphe arménien “ու” [u].

Chez Sipan et Alex, la révision des productions antérieures entraîne une verbalisation du transfert phonémique “իւ” en “u” :

– “[y]ւ չէի գրած, սսի ֆրանսական [y]ւ է” (“j'ai pas écrit le “u”, ça c'est le “u” français”) (Sipan)

– “j'ai pas fait le [y] de առիւծ, je sais pas, j'ai fait un [s] à la place”.

Lors de sa verbalisation, Alex utilise la phonologie arménienne pour mentionner la graphie “ւ”, même si ce bilingue de compréhension s'exprime en français et qu'il évoque justement un transfert phonémique.

Les transferts phonémiques par analogie, constatés en 2/arm., réapparaissent lors de cette expérimentation chez trois enfants, mais de manière implicite : par l'ajout direct de -ւ, et non plus du morphogramme français.

## ***VII - QUATRIÈME EXPÉRIMENTATION : CE1 (Protocole français)***

Nous rappelons pour mémoire que, lors de cette expérimentation, l'épreuve décrite précédemment a été enrichie. Un cinquième item a été ajouté dans les syntagmes nominaux (terme invariant “souris”) et il était demandé à l'enfant de produire le maximum de formes différentes d'après les images présentées.

Le tableau n° 35 révèle les formes les plus utilisées spontanément ; il s'agit de celles introduites par les déterminants indéfinis (90% des enfants pour “un”, 87% pour des) et le numéral (79%).



Tableau n° 35 - Production des différentes formes des syntagmes nominaux en CE1

	cheval/ chevaux	chat/ chats	oiseau/ oiseaux	ours/ ours	souris/ souris	% d'utilisation globale, tous items confondus
utilisation du déterminant défini singulier (le)	4	3	2	3	5	24
utilisation du déterminant indéfini singulier (un)	12	13	13	13	12	<b>90</b>
utilisation du déterminant défini pluriel (les)	10	9	10	9	8	66
utilisation du déterminant indéfini pluriel (des)	13	12	11	12	13	<b>87</b>
utilisation du chiffre correspondant (3)	14	12	10	10	9	79

Le tableau n° 36 résume les résultats obtenus à cette quatrième et dernière expérimentation.

Des questionnements ont eu lieu après la production de chaque item ; c'est pourquoi nous avons ajouté une case tenant compte des éventuelles modifications des enfants.

Nous rappelons au lecteur qu'un enfant ayant déménagé, le nombre d'élèves n'est plus que 14.

Tableau n° 36 - Marquage des différentes productions en CE1

	che- vaux	chats	oiseaux	ours	souris	1ère phrase		2ème phr.	3ème phrase	
						SN	SV	SN	SN	SV
forme correcte au pluriel	6	<b>12</b>	5	6	9	5		3	<b>12</b>	
marquage incorrect avec graphie conventionnelle (-s ou -x)	* avec -s : 6	*avec -x : 1	* avec -s : 7	* avec 2 -s : 5 * avec -x :1	* avec 2 -s : 3 * avec -x :2		*avec -s :6			*avec -s : 2
absence de marquage		1		2 ( <i>un ours- des ourse</i> )		<b>8</b>		4		
forme correcte suite au questionnement	2		* avec -s : 1			*avec -x : 1	*avec -s : 5 *avec -es: 1	*avec -x : 1	*avec -x :1 *avec 2 -s:1	*avec -s : 5
forme incorrecte suite au questionnement			1				2	6		7

Légende : SN : Syntagmes nominaux  
SV : Syntagmes verbaux

Le marquage de l'item régulier "des chats" est réussi par 86% des enfants du CE1.

Les autres items comportent tous une difficulté (termes invariants ou marquage par -x), ce qui entraîne une nette diminution de taux de réussite.

Les élèves ont tendance à généraliser le marquage par -s, ou à effectuer un surmarquage pour les items "ours" et "souris" (ex.: *un ours – des ourss, une souris – des souriss* : André).

Concernant les phrases, le marquage des syntagmes nominaux est effectué :

– par uniquement 36% des enfants pour la première phrase, alors qu'il s'agit d'un marquage régulier ;

– par **21%** d'entre eux lorsqu'il est introduit par le numéral (postulat d'un transfert de l'arménien, langue dans laquelle le pluriel n'est noté, en présence du numéral, que lors d'un sous-entendu qualitatif) ;

– par 86% des sujets pour la troisième phrase.

Le marquage du syntagme verbal est bien entendu incorrectement réalisé chez ces enfants.

On observe une surgénéralisation du marquage par -s (première phrase) chez 43% des élèves spontanément, et chez 86% d'entre eux suite au questionnement. Ces chiffres sont nettement moins élevés pour la troisième phrase.

Le tableau n° 37 rassemble les différentes justifications métagraphiques des enfants, fournies suite au questionnement de l'expérimentateur. Il ne tient pas compte des éventuelles révisions abordées dans la suite de notre propos.

Tableau n° 37 - Justifications métagraphiques du pluriel, en CE1, pour les différentes productions

	réflexion positionnelle <u>des/les</u> ⇒ -s ou -x	ajout d'un second "-s" (après souris ou ours)	pas de marquage avec le numéral	réflexion métasyntaxique <u>des/les</u>	évocation des morphogrammes -s ou -x	évocation des numéraux	aucune justification
Alex	X	X	X	X			
André		X			X		
Astrig	X				X	X	
Constance					X		
Gauthier	X		X				
Laura					X		
Mylène			X	X	X		
Nareg	X						
Philippe				X		X	
Rémi					X		
Sérop	X		X				
Sipan				X	X		
Taline							X
Viken				X	X		
Total	5	2	4	5	8	2	1

La justification à laquelle les apprenants se réfèrent le plus souvent est la présence des

morphogrammes -s et -x (57% des enfants).

La réflexion métasyntactique, mettant en avant la présence des déterminants des et les, est évoquée par 36% des sujets, dont 60% en combinaison avec l'argument des morphogrammes.

La réflexion positionnelle, liée à la présence des déterminants et, par là, à l'ajout d'un morphogramme, est relevée chez 36% des scripteurs.

Une seule élève se refuse à justifier ses choix, malgré l'utilisation chez elle à bon escient du morphogramme -s ; il s'agit de Taline, élève très timide, s'étant déjà abstenue en 3/fr.

La variabilité interindividuelle est toujours présente.

Comme en 3/fr., *émergent des pseudo-règles en vue d'expliquer la présence de deux lettres conventionnelles* marquant le pluriel :

Pour Sérop, on marque "un chat" par -s, car "c'est un nom comme Alex".

Pour Mylène, le marquage est par -s avec les, par -x avec des.

Constance, elle, sait que "le "x" remplace le "s" et que "le "s" remplace le "x" ", mais ne peut en dire davantage, de même que Laura et Viken ("des fois on met un "s", des fois un "x", plus souvent "s" ").

Quant à Alex, il a transformé les règles externes se trouvant dans l'*input* en une règle de production : "Il faut toujours ajouter -x aux items se terminant par "au", qu'ils soient au singulier ou au pluriel".

Sipan est le seul enfant à énoncer la règle formelle du marquage par -x. Pour mémoire, il était déjà le seul à oraliser la règle de formation du pluriel de l'arménien, en 3/fr.

Rémi s'en tient à la présence de la finale -eau lors du marquage par -x.

Alex, ainsi que Gauthier, Mylène et Sérop, pensent que le marquage de la forme introduite par le numéral n'est pas nécessaire. Sérop et Gauthier avaient déjà évoqué cette hypothèse en 3/fr., de même que Philippe et Astrig, ayant changé d'avis entre temps.

La coexistence de plusieurs hypothèses persiste chez Astrig ; en effet elle marque au pluriel tous les syntagmes nominaux isolés, les syntagmes nominaux et verbaux de la première phrase (sans toutefois les mentionner lors du questionnement), mais non le terme "crocodiles", précédé du numéral. Il pourrait s'agir d'une analogie avec l'arménien, qui accepte le non-marquage pour une forme introduite par un numéral.

Viken, quant à lui, enlève la lettre muette de "des chats" à cause du marquage, "parce que y'a déjà "s", ça irait pas". Sa lettre muette de "souris" sera transformée au pluriel en "x", afin d'éviter un doublet.

Pour Nareg, il s'agit de mettre -e en finale de "un oiseau", "parce que y'a un oiseau". Plus tard, il justifiera la finale -e de "une souris" avec la réponse : "parce que y'a une, c'est féminin".

Le tableau n° 38 approfondit les modifications éventuelles des enfants suite au temps de questionnement.

Suite au temps de questionnement/discussion, cinq élèves n'effectuent aucune modification sur les syntagmes nominaux isolés. Les autres ajoutent le plus souvent le morphogramme -s et font apparaître, pour certains, -x en parallèle.

Seuls deux enfants accèdent à un marquage conventionnel pour tous les syntagmes nominaux isolés.

Confrontés à un conflit cognitif lors du questionnement sur les syntagmes nominaux et verbaux, 13 enfants (sur 14) effectuent une modification ; il s'agit le plus souvent de l'ajout de -s.

La présentation des productions de CP(2) ne donne quasiment pas lieu à des modifications qui se refléteraient dans les écrits du jour des sujets étudiés.

Seule Taline compare ses deux productions et décide de modifier ses écrits de CE1 (ajouts de -s à "jouent", "lions" et "dansent") ; elle révèle ainsi une prise de conscience effectuée suite à ses verbalisations.

Tableau n° 38 - Révision éventuelle des productions du jour de CE1 et des productions antérieures de CP(2), suite au temps de questionnement

	productions du jour		productions antérieures	
	SN	SN et V	SN	SN et V
ajout de graphies conventionnelles	* -s : 6 * -x : 1 * -s et -x : 1	* -s : 8 * -s et -x : 2		* -s : 1
autres modifications	* suppression du -s à "un ours" : 1	* "jouent" noté <i>joues</i> au lieu de <i>jous</i> : 1 * "dansent" noté <i>dansse</i> au lieu de <i>dans</i> : 1 * ajout du numéral ( <i>cinq</i> ) : 1		
aucune modification	5	1	14	13

Légende : SN : Syntagmes nominaux  
SN et V : Syntagmes nominaux et verbaux

Cependant, contrairement aux expérimentations précédentes, *tous les enfants réagissent lors de la présentation de leurs productions antérieures et émettent des commentaires métagraphiques*. A présent, sûrs de leurs connaissances, ils n'hésitent plus à "prendre des risques".

ex.: "Je peux ajouter ? j'ai oublié des -s" (Alex),  
"Je savais pas encore" (Viken, Constance),  
"Ici, j'ai écrit plus de choses" (Gauthier),  
"J'ai écrit avec -x cette fois-ci ("vu") mais il faut un -s. J'ai écrit trop vite" (Sérop),  
"J'avais mis -os ("chevaux"). Je m'étais trompé, il faut un -x" (Rémi).

Certes, à ce stade, la conversion phonème-graphème est devenue quasi-automatique pour ces élèves, engendrant une charge attentionnelle minimale dans les tâches d'écriture et de lecture, et laissant ainsi plus de place aux activités métagraphiques.

## VIII - QUATRIÈME EXPÉRIMENTATION : CE1 (Protocole arménien)

Nous rappelons au lecteur que parallèlement aux ajouts similaires à ceux du protocole français, cette épreuve comporte deux phrases supplémentaires tenant compte des spécificités du pluriel en arménien.

Cette modification a pour objectif la mise en lumière d'une éventuelle prise de conscience par les enfants du sens de chacune des phrases et de leur pluralité, malgré l'absence de morphème du pluriel dans l'une d'entre elles.

La production orale spontanée des syntagmes nominaux au pluriel a été consignée dans le tableau n° 39 :

Tableau n° 39 - Production orale des syntagmes nominaux au pluriel, en CE1, suite à la présentation d'images et suivant le degré de compétence orale

	enfants bilingues (9 enfants)	enfants bilingues de compréhension (3 enfants)	enfants monolingues (2 enfants)
production orale correcte des 5 items	4	0	0
non-réponse	0	2	1
production orale incorrecte: surgénéralisation -եր → -ներ	5	1	1

Contrairement à nos attentes, la production orale correcte des cinq items au pluriel n'a été effectuée que par quatre enfants (bilingues), soit par 29% de notre population seulement.

Cependant 50% des élèves surgénéralisent l'emploi du morphème **-ներ** (morphème des seuls plurisyllabes) ; ce chiffre explique en partie le faible pourcentage d'enfants produisant correctement à l'oral les pluriels demandés.

Par ailleurs, lors de la demande orale, 64% des sujets (dont 50% de bilingues) utilisent au moins une fois, le morphème du pluriel des plurisyllabes au lieu de celui des monosyllabes. Ces deux morphèmes (**-եր** et **-ներ**) pour le même signifié engendrent donc un effet d'interférence.

*La règle formelle de production du pluriel, simple en apparence, est ainsi loin d'être expliquée et même appliquée implicitement par ces apprenants.*

Curieusement, certains enfants oralisent correctement l'item au pluriel, puis l'écrivent de manière erronée :

- ex.: Sérop oralise "**սոջեր**" mais écrit **սոջներ**,  
Alex oralise "**ձիեր**" et écrit **ձիներ**.

D'autres élèves ne tiennent pas compte de la production orale suggérée, par l'expérimentateur, et écrivent à nouveau leur première forme orale, erronée pour les monosyllabes, au pluriel.

Cette stratégie, où l'enfant ne tient pas compte de la correction orale suggérée est cependant différente de la précédente où l'apprenti, malgré sa production orale correcte, note néanmoins le morphème des plurisyllabes (pour celui des monosyllabes).

On peut suggérer l'hypothèse suivante : ces enfants peu sûrs de leur savoir, ne peuvent en conséquence l'utiliser lors du passage à l'écrit. Ils emploient alors une règle générale non spécifiée pouvant se schématiser ainsi : "si pluriel, alors ajoute **-սեր**".

Cette perspective serait à rapprocher de celle de R. Siegler (2000), qui évoque la difficulté pour les sujets ayant découvert une nouvelle stratégie, de la généraliser à l'ensemble des problèmes pour lesquels elle peut s'avérer utile.

A cet effet, on peut citer le corpus de Nareg, dans lequel apparaissent successivement à l'écrit la forme correcte **մուկերը** et la forme erronée **մուկեր**.

29% des élèves (dont 21% de bilingues) utilisent spontanément, au moins une fois, la forme erronée "3 ...-սեր", introduite par le numéral et terminée par le morphème du pluriel. Ce dernier n'est pas nécessaire dans ce cas, mais la surgénéralisation est là encore tentante pour les apprentis.

Deux enfants surgénéralisent l'emploi du morphème en présence du numéral.

Certes, cet usage n'est pas interdit par la norme et sert, dans certains cas, à renforcer l'idée de pluriel et surtout à introduire une notion «*d'hétérogénéité qualitative à l'intérieur de l'ensemble*» (A. Donabédian, 1993, p. 187). Comme les animaux sont strictement identiques et uniformes dans le cas des images présentées, l'on ne peut avancer un tel argument.

Le tableau n° 40 est un inventaire des formes disponibles à ce stade du développement et susceptibles de marquer le nombre lors de la demande d'oralisation.

La forme indéfinie, pour laquelle l'article est postposé au singulier, est, en arménien également, plus usitée que la définie. 54% des enfants la citent au singulier et 69% d'entre eux au pluriel (l'article indéfini disparaît dans ce cas, car son usage est réservé au singulier).

Le numéral réunit 99% d'utilisateurs. Cette forme est probablement considérée comme la plus simple à réaliser, identique par ailleurs dans sa constitution syntaxique que la forme française correspondante.

Aucun enfant ne produit tout au long du protocole exactement les mêmes formes pour chaque item.

Les bilingues sont ceux qui, proportionnellement, produisent le plus de formes différentes.

Les erreurs de marquage en arménien n'ont pas été retranscrites dans les deux tableaux précédents, ces derniers n'ayant pas pour but leur dénombrement.

Tableau n° 40 - Productions orales spontanées des différentes formes possibles (syntagmes nominaux), en CE1, suivant le degré de compétence orale

	ձի (cheval)			կատու (chat)			թռչուն (oiseau)			արջ ou արջուկ (ours)			մուկ (souris)			% d'util. globale
	B (/9)	BC (/3)	M (/2)	B (/9)	BC (/3)	M (/2)	B (/9)	BC (/3)	M (/2)	B (/9)	BC (/3)	M (/2)	B (/9)	BC (/3)	M (/2)	
oralisation du substantif isolé	7	0	0	8	0	2	4	2	0	5	0	0	4	0	0	48
oralisation de la forme déterminée au singulier	1	0	0	2	0	0	3	0	0	3	0	0	5	3	2	27
oralisation de la forme indéterminée au singulier	3	0	0	5	0	1	8	1	1	8	0	1	9	0	1	<b>54</b>
oralisation de la forme "մէկ" ou "մէկ հատ" (un ou un seul)	3	1	0	2	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	13
oralisation de la forme indéterminée au pluriel	4	0	0	6	1	0	2	1	0	4	0	0	4	0	0	26
oralisation de la forme déterminée au pluriel	9	1	1	9	2	1	7	0	1	6	3	1	7	2	1	<b>69</b>
oralisation du numéral correspondant	9	3	2	0	3	2	9	2	2	9	3	2	9	3	2	<b>99</b>

Légende : B : Bilingues  
BC : Bilingues de compréhension  
M : Monolingues

Le tableau n° 41 présente les justifications métagraphiques de chacun des sujets, suite au questionnement sur les syntagmes nominaux.

Tableau n° 41 - Justifications métagraphiques du pluriel, en CE1, pour les syntagmes nominaux et marquage éventuel

	ajout de -u	aucune hypothèse	évocation du numéral	évocation de -եր	évocation de -ներ	2 morphèmes évoqués	autres finales évoquées	règle évoquée	d'après la phonographie
Alex				X			"ըը" "նը" "ը"		X
André							"ոըը"		
Astrig		X							
Constance									X
Gauthier		X							
Laura			X			X	"ըը"		
Mylène				X					
Nareg							"կեր" "ըը" "ը"		
Philippe				X			"երը"		
Rémi						X			
Sérop	X		X		X		"չերը"		
Sipan			X			X		X	
Taline		X							
Viken							"կեր" "յեր" "ը" "յերը"		
Total	1	3	3	3	1	3	4	1	2

Lors des demandes de justification, trois apprenants n'avancent pas d'hypothèse, ou pensent que le pluriel n'est pas décelable "sans les images".

Deux autres élèves mentionnent le fait que la pluralité est comprise grâce aux informations orales.

Constance explique ainsi que le pluriel est compréhensible par la phonographie, et avance une comparaison interlinguistique : " "s" չենք դներ բայց բառից կ'իմանանք" (on ne met pas de "s" mais on comprend par le mot). Elle ne se laisse plus tenter, comme en 3/arm., par la proposition d'ajout de -s.

En outre, le fait qu'elle fasse spontanément référence à la marque muette du français montre sa conscience des différences interlangues existantes.

Sérop sera le seul enfant à hésiter de nouveau pour le marquage analogique par -u ; lors de la présentation des productions antérieures, il en ajoute un, au milieu des termes "կատուներ" et "կոկորդիլոս". Il reviendra plus tard sur sa décision.

Beaucoup d'apprenants modifient leurs hypothèses tout au long de la passation et proposent toute une liste composée de finales de mots au pluriel, des morphèmes du pluriel, et même des marques de détermination et d'indétermination.



- ex.: – Viken propose կեր, յեր, ը, յերը ;  
 – Nareg propose կեր, ըր, ը ;  
 – Laura propose ներ, եր, ըր, ներ ...

*Les enfants manifestent toujours une difficulté à isoler les seuls morphèmes -եր et -ներ, sans mentionner, entre autres, les marques de détermination et d'indétermination.*

Pour Alex “*մէկ մուկ*, c'est en deux mots, parce que *մէկ*, ça veut dire "un", et *մուկ* "souris". *մուկ մր* (souris-article indéterminé), c'est quand y'a beaucoup de souris et *մուկը* (souris-article déterminé), c'est pareil”.

On peut penser qu'il s'agit d'un problème de compréhension de langue puisqu'il considère les termes *մուկ մր* et *մուկը*, au singulier, comme des pluriels. Cependant il ajoutera peu après :

“-*ըր* (de *մուկերը* - les souris), (souris-morphème pluriel-article déterminé), et *-եր* (de *մուկեր* - des souris), (souris-morphème pluriel), c'est la même chose ; c'est comme des et les [...], quand y'a les devant, on entend "s" à la fin [...]. En arménien, c'est pareil, on ajoute *-ըր*”.

Par une comparaison interlangue, Alex tente d'argumenter son hypothèse, même si la comparaison est abusive pour le -s, devenu morphonogramme.

Au travers des diverses explications de cet enfant, nous notons donc qu'une de ses stratégies est *l'utilisation du français, sa langue dominante, comme ressource explicative dans ses verbalisations en arménien et comme référence comparative.*

De plus, "*մէկ*" (un) fonctionne chez lui non comme un déterminant mais comme un adjectif numéral.

Les apprentis citant exclusivement les deux morphèmes du pluriel sont Sipan et Rémi, comme d'ailleurs en 3/arm.

Et c'est également Sipan qui énoncera la règle d'utilisation des morphèmes du pluriel. Il ne possède toujours pas le terme "syllabe" dans son lexique métalinguistique arménien ; c'est donc uniquement suite à la proposition de ce terme qu'il pourra l'utiliser (à bon escient) et compléter son explication dans cette langue.

Quant à Rémi, il élabore une autre règle explicative pour la formation du pluriel, avec l'utilisation de “*-ներ* quand y'a une voyelle avant et de *-եր* quand y'a une consonne avant”.

Il sera le seul élève (hormis Sipan) à formuler une règle originale.

*Les deuxième, troisième et quatrième phrases du protocole arménien ont pour intérêt l'observation de la prise de conscience par l'enfant de leur sens et de la présence d'une pluralité, malgré l'absence des morphèmes correspondants.*

Quatre sujets n'émettent aucun avis ; il s'agit des deux monolingues ainsi que de Taline et de Sérop.

Astrig pense que le sens des phrases est différent, mais n'en précise pas davantage.

Laura et André pensent le contraire, sans fournir d'explications.

Six élèves (Viken, Mylène, Nareg, Constance, Philippe et Sipan) expliquent que la première phrase, non marquée par *-ներ*, indique la présence d'un unique crocodile, contrairement aux deux autres.

Mylène et Philippe ont modifié leur hypothèse initiale, qui était celle d'un sens de pluralité.

Enfin Alex change également d'hypothèse en faveur de la pluralité indiquée dans chaque phrase ; il sera le seul à affirmer cela.

Le pluriel "littéraire" de "մուկ" (մկներ) n'a été employé et/ou écrit par aucun enfant, pas même ceux qui utilisent dans leur milieu familial la variante orientale.

Néanmoins, Laura et Alex ont spontanément utilisé le morphème des plurisyllabes ("մուկներ"). Viken, Rémi et Nareg l'ont également retranscrit ainsi, malgré la forme exacte dictée oralement.

Le tableau n° 42 révèle les révisions éventuelles des élèves lors du questionnement sur le pluriel. Les autres révisions, relatives aux problèmes de segmentation entre autres, n'y ont pas été comptabilisées.

Tableau n° 42 - Révision éventuelle des productions du jour de CE1 et des productions antérieures de CP(2), suite au temps de questionnement

	productions du jour		productions antérieures	
	SN	SN et V	SN	SN etV
aucune modification	9	13	13	13
ajout de -u	1	1	1	1
ajout de -եր ou -ներ , avec le numéral	2			
autre modification	2			

Légende : SN : Syntagmes nominaux  
SN et V : Syntagmes nominaux et verbaux

Les points qui posent problème à un petit nombre d'enfants sont toujours les mêmes :  
– l'utilisation des morphèmes du pluriel en présence du numéral ;  
– l'analogie avec le français et l'ajout en finale de -u [s].

Cet élève (Sérop) n'est d'ailleurs pas convaincu de son choix, malgré la modification qu'il effectue. Cette dernière semble plutôt due à la remarque de l'expérimentateur, lors de la présentation des productions de CP(2), le faisant douter de son savoir.

Tant dans les productions du jour que suite à la présentation des productions antérieures, les révisions sont moins nombreuses qu'en 3/arm. et surtout qu'en 4/fr.

Toutefois les commentaires métagraphiques sont, comme en 4/fr., plus fournis. Des autocritiques sont émises :

- ex.:
- “սիսալ էր” (c'était faux), dit Mylène, en parlant de la segmentation.
  - “n'importe comment կ'ընէի [...] -u չի կայ [...] փոքրիկ էի եւ չէի գիտեր որ ֆրանսերէն եւ հայերէն նոյնը չէ”, dit Constance (je faisais n'importe comment [...] il n'y a pas de -u (il n'en faut pas) [...] j'étais petite et je ne savais pas que le français et l'arménien ne sont pas pareils).
  - “այս անգամ լաւ գրեցի” (cette fois, j'ai bien écrit), nous rapporte Nareg.
  - quant à Rémi, il se plaint de ses écrits de CP(2) : “j'arrive pas à retrouver les mots, parce que là ils sont en désordre et là en ordre”.

Seuls trois enfants (Alex, Philippe et André) déclarent n'avoir noté aucun changement entre leurs productions de CP(2) et de CE1, ne prenant ainsi aucun risque quant aux explications à fournir par la suite.

## ***IX - SYNTHÈSE DES RÉSULTATS***

En français, le marquage d'un syntagme nominal régulier est réussi par la majorité des élèves (86%). Bien entendu, ce chiffre diminue nettement pour les items irréguliers, pour lesquels nous observons une **tendance à généraliser le marquage par -s ou à effectuer un surmarquage**.

Il s'agit actuellement d'améliorer, pour la population étudiée, les procédures utilisées qui sont à présent bien en place, et de rétrécir de ce fait le domaine d'application de la règle de production du morphogramme -s (*mécanisme de discrimination*).

Certains enfants se sont déjà élaborés des pseudo-règles. Elles visent à expliquer la présence de deux lettres conventionnelles marquant le pluriel ; mais dans les faits, seul un élève (le plus avancé : Sipan) énoncera la règle formelle du marquage par -x.

Dans la première phrase, il est d'autre part frappant de noter que le taux de marquage du substantif, pourtant régulier, n'est que de 36%. C'est parce que l'attention de l'enfant est polarisée sur la continuité de l'écriture du texte que la présence du pluriel n'est réalisée que par un petit nombre.

Ce conflit aura tendance à s'atténuer (86% de marquage pour le syntagme nominal de la troisième phrase).

Conformément aux travaux de recherche précédemment décrits, le "*retard*" du pluriel verbal sur le nominal est constaté. L'usage des morphogrammes du nombre reste peu fréquent pour les verbes, et inapproprié dans tous les cas. En effet, quand les enfants adoptent un raisonnement métasyntaxique, ils marquent les verbes avec le morphogramme du nombre des noms le plus fréquent, conservant l'idée d'une relation biunivoque entre monème pluriel et marque -s.

Il est également nécessaire de souligner le *nombre élevé de jugements métagraphiques* émis par les élèves suite à leur confrontation avec leurs productions antérieures. Cette présentation *a posteriori* de leurs écrits, datant de six mois, entraîne une prise de conscience et une verbalisation intéressante des "erreurs" constatées.

En arménien, la formation orale du pluriel n'est même pas maîtrisée par un tiers des apprentis-scripteurs. En effet, **un enfant sur deux surgénéralise l'emploi du morphème -տր**, ce qui explique en partie ces chiffres.

Il est vraisemblable que *l'acquisition de la formation du pluriel à l'oral est encore loin d'être maîtrisée* par les apprentis bilingues, et *a fortiori* par les élèves bilingues de compréhension et monolingues. Les raisons évoquées lors de la synthèse de la troisième expérimentation sont toujours d'actualité dans ce paragraphe, entre autres l'immersion trop restreinte en langue orale arménienne permettant l'acquisition de compétences linguistiques.

Les difficultés pour la formation à l'oral se retrouvent certes à l'écrit, avec essentiellement des confusions de morphèmes correspondants aux monosyllabes et aux polysyllabes et l'emploi sans morphème des formes introduites par des numéraux.

En outre, même si la règle de formation du pluriel leur a été enseignée en CP, les enfants semblent ne pas la connaître et cherchent à élaborer d'eux-mêmes une règle plausible. Cependant ils manifestent pour la plupart une difficulté à déterminer les morphèmes -տր et -տրտր servant au pluriel. Seuls deux apprentis, déjà cités en 3/arm., les nomment exclusivement et un élève uniquement (également cité en 3/arm.) énonce la règle d'utilisation correspondante.

Les commentaires métagraphiques sont devenus nettement plus fournis qu'au CP, montrant que la plupart des élèves sont, à ce stade, capables de verbalisations et de jugements face à leur propre production. Ils se montrent ainsi sûrs de leur savoir.

Les interférences, en terme de marquage par -s ou -u, ont disparu à ce niveau, hormis chez un enfant qui hésite encore.

L'emploi du morphème, en présence du numéral, est retrouvé chez deux apprentis. En outre *13 enfants (sur 14) ne saisissent pas la notion de pluralité sans morphème ajouté (quatrième phrase)*.

Au travers des productions des sujets apparaissent également d'autres analogies avec le français, recoupant celles mentionnées dans le chapitre précédent et soulignant le *recours systématique des élèves à leur langue dominante, pour suppléer une lacune*.

### **A - Insertion de graphies françaises, lorsque les graphèmes arméniens correspondants sont méconnus ou non récupérables (transferts phonémiques)**

André écrit *կօկօրթի օսը տէսւ*  
("կոկորդիլոս տեսւ").

Lors du questionnement, il admet néanmoins qu'il s'agit de lettres françaises.

Alex écrit *արհ*  
("արջ" [art]).

Le "հ" fait probablement référence au son "ch" français, entendu dans ce terme. Plus loin, pour l'écriture du terme "հինգ" ([hink], cinq), Alex produira *հնկ*, malgré la présence d'un [h] sonorisé.

Viken a omis le digramme "իւ" [y] et le note en français ;

*արսւճը ներ*  
("արսիճներ").

Lorsque l'expérimentateur souligne cette graphie, Viken change de langue et enchaîne en français : "J'arrive pas à bien faire le "u" [...] c'est en arménien mais j'arrive pas à le faire".

Quant à Sérop, il remplace les graphies թ/դ [t], non connues, par le graphème français correspondant :

*տրրրգուն* ("թռչուն"),  
*գոգոտիրոս* ("կոկորդիլոս").

Les lettres françaises insérées sont soit en cursive liée (écriture française de l'école), soit en cursive non liée, afin de les "harmoniser" semble-t-il aux lettres arméniennes présentes (cf. Viken et Sérop).

Il est intéressant de relever chez André le passage du mélange cursives liées/non liées aux seules cursives liées, toutefois non attachées entre elles et aux autres graphies arméniennes :

deuxième phrase : *կօկօրթիօսը տէսւ*

troisième phrase : *հիգ կօկօրթէօսը տէսւ*

quatrième phrase : *կօկօրթօսը տէսւ*

## **B - Influence de la variante orientale (parlée) sur la variante occidentale (écrite) de l'arménien**

Mylène, dont la mère vient d'Arménie, note *կոկոռնիկո* (inversion sourde/sonore, "դ/տ" [t]/[d]).

André, dont les deux parents sont originaires d'Arménie, écrit la graphie "ս", confondue avec "տ", notée en finale de "երք" (*երտ*), évoquant une autre confusion [p]/[b].

Toutefois nous ne pouvons généraliser ces confusions phoniques à tous les enfants parlant le dialecte oriental (cf. Constance). De plus, d'autres élèves commettent ces mêmes erreurs, dues chez eux à des contaminations ou de simples confusions auditives (Laura, Astrig et Viken).

## **C - Utilisation du système français comme source importante d'analogies pour l'arménien**

Chez Astrig, on note l'ajout de "e" arménien ("ը") à l'intérieur et en finale des termes. Elle s'appuie en cela sur l'orthographe française.

ex.: *դրրգունը սը* ("թռչունն սը")  
*դրրգունը եր* ("թռչուններ")  
*մուկը սը* ("մուկ սը")  
*մուկը կը* ("մուկը")  
*մուկը երը* ("մուկեր")  
*մուկը երըը* ("մուկերը")

Ces transferts peuvent être qualifiés de visuels en ce sens que l'image du mot français est dupliquée dans sa globalité et insérée dans la langue arménienne. Astrig est ainsi obligée, sur le dernier terme "մուկերը", comprenant effectivement un -ը sonorisé, d'en ajouter consécutivement un second (*մուկը երըը*).

Chez Constance, la tendance au transfert visuel apparaît au travers de l'écriture de son nom de famille (Markarian), noté non pas "Մարգարեան" mais *Մարգարիան*, translittération "fidèle" de la particule finale "ian" en français.

## ***X - SYNTHÈSE GÉNÉRALE***

L'objectif de la recherche présentée était de suivre la genèse du marquage nominal et verbal du pluriel chez des enfants de 6 à 8 ans confrontés à deux langues écrites très différentes.

Nous avons pu relever :

– comment les enfants de CP et de CE1 interprètent et produisent en français les morphèmes les plus fréquemment utilisés pour marquer l'opposition singulier/pluriel sur les noms et les verbes.

– comment ils intègrent, du CP au CE1, les différences structurales entre les systèmes français et arménien, et en particulier, pour ce domaine du nombre (en arménien, fonctionnement uniquement morphogrammique).

**Nos observations valident celles d'autres recherches françaises, à savoir :**

– en premier lieu, le jeune apprenant ne produit pas ou peu de morphogrammes grammaticaux tels que le -s nominal, car son attention est focalisée prioritairement sur les correspondances grapho-phonétiques, au détriment des autres éléments graphiques.

– l'accord nominal s'automatise et se déclenche surtout derrière un déterminant très "typique" comme les ou des (le sujet fait appel à une distribution : argument positionnel).

– le retard du pluriel verbal par rapport au nominal apparaît, avec une surgénéralisation du marquage par -s aux verbes ; ceci par non-spécification de la règle (si pluriel, alors -s) en fonction des catégories syntaxiques.

Toutefois nous n'avons pu décrire nos données selon le modèle de genèse de l'orthographe grammaticale en six étapes de O. Guyon (1997), empêchée en cela par les variabilités intra- et interindividuelles des corpus étudiés.

*Notre hypothèse initiale d'une maîtrise plus précoce de la morphologie du nombre en arménien a été infirmée par les résultats obtenus.*

En effet, les apprenants arméniens semblent accepter difficilement la non-articulation possible entre leurs deux langues, et le fait qu'en arménien le pluriel soit formé avec des morphèmes ayant des correspondants sonores.

Cette différence de stratégie pour ces deux écritures devrait pourtant avoir des incidences positives en arménien. Car, comme le soulignent J.-P. Jaffré et J. David (1999, p. 8), «*la maîtrise des morphogrammes peut en effet se concevoir comme la réanalyse d'indices déjà présents dans la compétence orale. Celle des morphogrammes au contraire nécessite la construction d'une compétence adaptée aux particularités de l'écrit.*»

Il s'agirait toutefois de mettre ici en cause la **compétence orale en arménien** des élèves, car elle se heurte à notre postulat implicite : l'acquisition "spontanée" en arménien de la formation du pluriel à l'oral.

D'où les résultats suivants obtenus :

L'oralisation au pluriel du premier item proposé ("ձի") passe de 0% de réussite en CP(1) à 20% en CP(2), six mois plus tard.

En CE1, seuls 27% des élèves forment correctement à l'oral le pluriel des cinq items proposés. Il s'agit uniquement d'enfants bilingues.

Cependant ces faibles performances sont à corrélérer avec une surgénéralisation de l'emploi du morphème des plurisyllabes (chez 50% des enfants en 4/arm.).

L'accès à une performance correcte exigerait que cette règle formelle soit spécifiée en fonction du nombre de syllabes contenus dans le nom (condition restrictive).

Nous soulignons ainsi tout à nouveau le rôle linguistique nécessaire de l'interaction parents/enfants. Dans un environnement familial bilingue, l'élève acquerra les éléments linguistiques lui permettant d'interagir dans l'une ou l'autre des deux langues. Puis il approchera la langue dans un cadre décontextualisé et symbolique que représente l'école.

Nous rejoignons en cela la perspective socio-cognitive de Vygotsky, pour lequel l'interaction sociale joue un rôle majeur dans l'origine et le développement des fonctions mentales supérieures.

Comme le remarquent J. Alegria et P. Mousty (1995), ces difficultés spécifiques pour ce secteur du pluriel pourraient être dues à la lourdeur en terme de charge attentionnelle à laquelle a été confronté le sujet, même bilingue, durant les entretiens.

Pour M.-G. Thévenin, C. Totereau, M. Fayol et J.-P. Jarousse (1999, p. 42) les «erreurs peuvent avoir plusieurs origines (méconnaissance des marques, confusion de conditions, surcharge cognitive...)».

On peut y ajouter les transferts analogiques, résultant de façon complexe de la mise en présence de deux systèmes linguistiques. Il s'agit le plus souvent de transferts du français (langue dominante) à l'arménien (langue dominée), l'enfant ayant recours au français afin de suppléer une lacune en arménien.

Pour R. Siegler (2000), le développement cognitif n'est plus comparé à un escalier, mais à un chevauchement de vagues, puisque différentes stratégies de résolution de problèmes coexistent. Certaines sont dominantes à un moment du développement, mais n'empêchent pas de plus anciennes de survivre et de nouvelles d'apparaître "à l'essai". Ceci pourrait expliquer la coexistence chez certains apprenants de productions orales justes et erronées, ou bien de productions orales correctes mais écrites de manière erronée.

Les données recueillies auprès de la population étudiée sont très riches et diversifiées. Leur analyse n'a certes pas été achevée. Cependant se dégage de celles-ci la conclusion suivante :

*Les élèves arméniens font preuve de bonnes performances en français pour ce secteur complexe du pluriel. L'on ne peut négliger en cela le rôle positif que joue la présence d'un second système linguistique, entraînant un développement des capacités métalinguistiques plus précoce et plus intense. Et ce, même si leur conscience métalinguistique dans leur langue dominée apparaît plus tardivement, du fait d'un bilinguisme non équilibré.*

*Cette influence positive de l'enseignement d'arménien apporte au moins à défaut, pour les monolingues, ce bénéfice en français..., bénéfiques à rapprocher des méthodes d'éveil au langage.*

Quoi qu'il en soit, nous observons que l'enseignement scolaire et l'apprentissage sont deux entités distinctes, que la seconde n'est que l'étape initiale de la première et amène tout au plus à l'encodage d'un savoir déclaratif.

Comme le soulignent d'ailleurs S. Bousquet, D. Cogis, D. Ducard, J. Massonnet et J.-P. Jaffré (1999, p. 34), «l'analyse de l'écrit n'est plus réduite à l'énoncé de règles qu'il suffirait ensuite d'appliquer mécaniquement, mais elle est une véritable analyse en acte, avec des sujets qui construisent leurs connaissances par une auto-observation guidée et réfléchie de leur monde cognitif».

Reste aux apprentis à passer aux étapes suivantes du processus d'acquisition, qui sont la procéduralisation et l'automatisation du savoir enseigné en règles de fonctionnement interne, et à réaliser par la suite la transformation du savoir enseigné en savoir faire.