

## Chapitre 3

# ÉTUDES COMPARATIVES

Dans ces études comparatives, nous approfondirons certains points caractéristiques soulevés dans les chapitres précédents. Celles-ci mettent en relief le poids de l'enseignement scolaire et l'homogénéisation des profils individuels qu'il entraîne, associé aux spécificités des langues écrites étudiées.

Nous évoquerons successivement l'évolution de la typographie des productions recueillies, du répertoire de graphies et de leur conventionnalité, ainsi que les résultats des épreuves du tri de cartes et du texte spontané.

Des comparaisons interécritures seront présentées, montrant comment les apprentis-scripteurs conjugent les éléments linguistiques et les stimulus graphiques dans le traitement du langage écrit.

Pour plus de commodité, les chiffres des pourcentages ont été arrondis.

## ***I - TYPOGRAPHIE***

Lors des demandes de productions, nous n'avons pas précisé le type d'écriture que nous attendions de l'enfant. S'il demandait par exemple : "Je l'écris en attaché ou en détaché", nous répondions : "Comme tu veux".

Les enfants peuvent utiliser plusieurs typographies : des capitales d'imprimerie (IMP), des majuscules (MAJ), des minuscules script (SCR), des minuscules cursives (CUR), ou des typographies mélangées (MEL) (mélange de minuscules et de majuscules à l'intérieur des mots, ou de cursives et de capitales).

Les tableaux n° I et I bis, présentés en Annexe 4, regroupent la typographie utilisée par chaque enfant en fonction de la production demandée (prénom hors contexte, en contexte, autres productions), de la langue et de la classe fréquentée.

### **A - En GSM**

En français, l'utilisation par 14 enfants des seules capitales d'imprimerie est massive, pour les écrits autres que le prénom (93%). Ce sont les lettres les plus faciles à reproduire : elles ne sont pas liées, ne comptent pas de "boucles", ont la même taille, et sont constituées de traits et d'arrondis seulement.

Nos données sur l'écriture du prénom corroborent celles de J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn et M.-H. Luis (1993) ; le jeune enfant de GSM manifeste le statut particulier du prénom (écriture "mémorisée") en le détachant, à l'intérieur d'une phrase, des autres graphies (écriture "construite"), ou en changeant la typographie utilisée.

Ainsi 11 apprenants (73%) écrivent hors contexte leur prénom en lettres cursives, et 6 (40%) font coexister les deux types d'écriture (cursive pour le prénom, capitales d'imprimerie pour le reste) au sein de la première phrase du protocole.

En fin de GSM, nous constatons que tous les enfants savent écrire correctement leur prénom (en et hors contexte).

Lors de la production de lettres (ainsi que lors de l'écriture du prénom), un sujet utilise des lettres cursives, mettant en lumière le caractère mémorisé de cet apprentissage de l'alphabet.

En arménien, l'initiation à l'écrit (et par la suite son enseignement) est abordée en script, afin de faciliter la délimitation des lettres et leur reconnaissance. L'apprentissage du prénom s'effectue donc en minuscules non liées, avec la présence de la majuscule à l'initiale.

Ainsi :

- tous les enfants emploient l'écriture script pour produire leur prénom.
- 14 enfants (94%) savent l'écrire correctement hors contexte (nous ne prenons pas en compte l'alignement correct des lettres, dans l'espace graphique).
- un apprenant a effectué en miroir une des graphies de son prénom (**n/u**). En contexte, ce même enfant en produira deux en miroir, et l'on relève également une omission de lettre finale chez un autre sujet.

Cet acquis du prénom se révèle donc moins bien "ancré" en arménien, où quelques erreurs subsistent chez certains.

- 4 enfants (26%) utilisent uniquement des minuscules script pour l'écriture productive.
- 7 d'entre eux (47%) mélangent des majuscules à leur production en script.
- 2 enfants (13%) utilisent exclusivement des capitales d'imprimerie françaises.
- 2 autres emploient conjointement capitales d'imprimerie françaises et graphies script arméniennes.

## **B - En CP (1)**

En français, l'écriture cursive se généralise sous l'impulsion de l'enseignement systématique :

- 12 enfants (80%) écrivent leur prénom hors contexte en cursive ; 10 (67%) emploient la majuscule correspondant à l'initiale.
- 14 élèves (94%) notent le prénom en cursive en contexte, et 11 (57%) avec la majuscule.
- 12 sujets (80%) n'utilisent que des cursives pour le reste de leur production. Quant aux autres, ils mélangent cursives et capitales d'imprimerie ; deux utilisent une capitale en début de mot et le troisième produit tous les mots faisant partie de son lexique interne en cursive et ceux qu'il ne "connaît" pas en capitales.
- 2 apprenants (13%) utilisent à bon escient une ou plusieurs majuscules, et 3 enfants (20%) en produisent à l'initiale d'un terme inclus dans une phrase.

En arménien,

- tous les élèves écrivent leur prénom en script, et 13 d'entre eux (87%) avec la majuscule correspondant à l'initiale.
- concernant le reste de la production, 13 apprenants (87%) utilisent des lettres script uniquement ; un enfant note tout en capitales d'imprimerie françaises, et un autre écrit soit en script (pour les graphies arméniennes), soit en cursive (pour les graphies françaises).
- sur les 6 enfants (40%) utilisant des majuscules, seul le tiers les emploie à bon escient, c'est-à-dire à l'initiale d'un terme isolé ou d'une phrase.

## C - En CP (2)

### En français,

- 14 enfants (94%) produisent leur prénom avec majuscule.
- 10 (67%) emploient les seules cursives pour le reste de leur production.

Quant aux autres, ils utilisent parallèlement des majuscules à bon escient.

### En arménien,

- 14 élèves (94%) produisent leur prénom avec majuscule.
- seul un enfant emploie des majuscules à bon escient dans ses écrits ; deux autres en utilisent à l'initiale de termes situés à l'intérieur des phrases.

## D - En CE1

– Les résultats sont similaires pour l'écriture du prénom, en français et en arménien.

– Trois enfants supplémentaires produisent en français des majuscules à bon escient, et deux en arménien. En revanche, deux enfants les ayant notées en 2/fr. n'en emploient plus lors de cette séance.

On constate ce même phénomène en arménien pour trois autres sujets (différents des précédents).

## E - Synthèse

Les tableaux n° 43 et 44 regroupent les résultats énoncés pour le français. Il n'a pas été établi de tableau pour l'arménien, au vu du seul apprentissage de graphies script.

Tableau n° 43 - Typographie utilisée pour l'écriture du prénom en français

	GSM		CP(1)		CP(2)	
	hors contexte	en contexte	hors contexte	en contexte	hors contexte	en contexte
écriture cursive	11	6	12	14	15	15
capitales d'imprimerie	4	9	3	1	0	0
TOTAL	15	15	15	15	15	15

Tableau n° 44 - Typographie utilisée pour les écrits autres que le prénom en français

	GSM	CP(1)	CP(2)
écriture cursive	0	12	15
capitales d'imprimerie	14	0	0
mélange de cursives et de capitales	1	3	0
TOTAL	15	15	15

A la lecture de ces tableaux, nous constatons que 11 apprenants de GSM (73%) choisissent en français l'écriture liée pour leur prénom, hors contexte ; il sont seulement 6

(40%) à le faire en contexte.

Il est vrai que c'est dans cette classe que les enfants apprennent à écrire leur prénom en cursive. L'écriture liée n'est cependant pas systématiquement enseignée ; ceci explique l'utilisation majoritaire de capitales d'imprimerie dans l'écriture productive de 14 sujets et pour le prénom en contexte chez 9 élèves.

En CP(1), l'enseignement s'effectue systématiquement en **écriture liée** pour le français ; ceci explique l'utilisation des seules lettres cursives chez 12 enfants (80%) pour l'écriture productive, et chez 14 d'entre eux (93%) pour l'écriture du prénom en contexte. En fin d'année, l'usage de l'écriture liée est exclusive pour tous.

Comme l'a constaté M.-H. Luis (1993), nous nous trouvons en présence de deux stratégies d'entrée dans l'écrit :

– *l'écriture mémorisée*, résultant directement de l'enseignement, et matérialisée en GSM par l'emploi de lettres cursives (cf. item du prénom).

– *l'écriture construite ou inventée*, pour laquelle l'enfant ne fait pas appel à sa mémoire visuelle mais à ses conceptualisations sur l'écrit. Dans nos corpus, elle est matérialisée en GSM par l'emploi systématique de capitales d'imprimerie.

Cette coexistence de stratégies ne se retrouve pas en arménien, car la seule écriture enseignée dès la GSM est l'**écriture script**. L'écriture cursive est intentionnellement non utilisée afin de ne pas ajouter, à la dure tâche de mémorisation des graphies, le problème de délimitation des lettres.

Ainsi, contrairement au français, cette écriture cursive ne représente pas le type d'écriture conforme à la norme sociale, permettant de distinguer "production" et "reproduction" d'écriture.

Citons à ce propos le cas de Claude, qui, en 2/fr. note ses écrits "*enseignés*" en cursive et ses écrits "*inventés*" majoritairement en capitales. Lors de la production de phrases en 2/arm., il décide d'ajouter des barres verticales de séparation entre les mots. Il considèrerait probablement que les blancs graphiques n'étaient pas suffisamment explicites dans cette écriture cursive non liée et, comme il le disait si bien, "pour que ça ne se mélange pas".

En 1/arm., on note toutefois le présence chez 7 enfants (46%) de lettres majuscules mal placées, au milieu de minuscules. Deux élèves utilisent exclusivement des graphies françaises, et deux autres mélangent graphies françaises et arméniennes.

En 2/arm., ces mélanges interalphabets se réduisent (deux enfants uniquement), pour disparaître en 3/arm. Quant à l'emploi de majuscules mal placées, il concerne encore quatre enfants en 2/arm., et disparaît également en 3/arm.

Lors des épreuves en arménien, l'utilisation de majuscules non adéquates et de graphies françaises s'explique aisément par le répertoire restreint des sujets ; *confrontés au critère de variété intrafigurale, ils utilisent ce biais-là dans leurs écrits.*

L'enseignement de cette langue, limité à une heure par jour, et l'environnement extra-scolaire ne fournissent que peu d'occasions de rencontrer des écrits arméniens. Le répertoire de lettres des enfants est ainsi moins fourni en arménien.

C'est ce que nous approfondirons dans la partie suivante.

*Le poids de l'enseignement scolaire transparait également au travers du pourcentage de majuscules produites à l'initiale du prénom : en CP (1), 67% des enfants la notent en français, contre 87% en arménien. Cet écart s'explique par l'apprentissage systématique du prénom avec majuscule, dès la GSM, en cours d'arménien.*

## II - RÉPERTOIRE DE GRAPHIES EN GSM

Nous étudierons le répertoire de graphies des élèves au travers des différentes épreuves proposées.

### A - Epreuve de production de lettres

Pour mémoire, cette épreuve consistait pour l'enfant à "faire des lettres" et à "dire ce qu'il avait mis", afin de savoir s'il établissait déjà une différence entre "écrire" et "faire des lettres".

Les productions des enfants ont été classées dans les tableaux n° II et II bis, présentés en Annexe 5. Ils regroupent les critères suivants :

- productions de lettres ;
- productions en miroir ;
- autres productions (pseudo-lettres, graphies françaises dans les productions en arménien) ;
- refus.

#### 1) En français

Le répertoire des apprenants contient de 1 à 26 graphies différentes, avec une moyenne de 11 graphies par enfant.

L'occurrence la plus fréquente est celle de la voyelle A (présente dans 80% des corpus).

La fréquence de voyelles produites (par rapport au nombre total de graphies) est de 30%. On en trouve au minimum une dans chaque production.

Tableau n° 45 - Pourcentage de voyelles produites (*épreuve de production de lettres*)

A	E	I	O	U	Y
80	67	60	53	40	33

Dans cette épreuve, l'occurrence la plus fréquente est celle de la consonne L (dans 67% des corpus), suivi des lettres B et D (60%).

Tableau n° 46 - Pourcentage des consonnes produites (*épreuve de production de lettres*)

B	C	D	F	G	H	J	K	L	M
60	53	60	27	40	33	7	20	67	53
N	P	Q	R	S	T	V	W	X	Z
47	47	20	47	33	47	20	20	20	13

Les productions en miroir de graphies sont en nombre relativement restreint ; elles représentent 3% de l'ensemble des graphies produites. On peut supposer que les sujets,

doutant du graphisme des lettres, s'abstiennent.

De même une pseudo-lettre apparaît pour l'ensemble des corpus.

Il n'est relevée aucune confusion graphique lettres/chiffres.

### **Analyse de l'interprétation donnée aux lettres produites**

Lorsque l'enfant avait terminé sa production, nous lui demandions de l'interpréter, avec la consigne : "Dis ce que tu as marqué".

Nous retiendrons trois types d'interprétation :

#### *a) interprétation adéquate*

Nous considérons comme adéquates les réponses comportant le nom conventionnel de la graphie ou sa phonétisation.

#### *b) interprétation inadéquate*

La lettre à laquelle se réfère l'interprétation ne correspond pas à la graphie écrite.

#### *c) non-interprétation*

Nous considérons ici toutes les graphies pour lesquelles il n'est proposé aucune interprétation.

En approfondissant cette analyse, on observe que :

93% des graphies écrites sont interprétées adéquatement,

4% sont interprétées inadéquatement,

et 3% ne sont pas interprétées.

*Les enfants produiraient ainsi des lettres dont ils maîtrisent non seulement le graphisme, mais également le nom ou la valeur phonétique.*

Voyons à présent si ces résultats sont similaires pour le protocole arménien.

## **2) En arménien**

Le répertoire des élèves contient de 0 à 9 graphies différentes, avec une moyenne se situant à 4,5 par enfant. Ce chiffre est très éloigné de la moyenne obtenue en français (11).

La graphie la plus fréquemment produite est également le "ւ" [ɑ] (présente dans 67% des corpus).

La fréquence de voyelles produites (par rapport au nombre total de graphies) est de 39%, c'est-à-dire supérieur au pourcentage français correspondant (30%).

Tableau n° 47 - Pourcentage de voyelles produites (*épreuve de production de lettres*)

ւ [ɑ]	ե [e]	է [e]	ը [ə]	ի [i]	ո [o]	օ [o]
67	27	13	7	47	7	7

Comme en français, la consonne la plus fréquemment produite est "լ" [l] (dans 33%)

des corpus). Les trois suivantes sont "կ", "հ" et "ւ" (dans 27% des corpus).

Tableau n° 48 - Pourcentage de consonnes produites (*épreuve de production de lettres*)

բ [p]	գ [k]	դ [t]	զ [z]	թ [t]	ժ [ʒ]	լ [l]	խ [x]
13	7	20	0	7	7	33	0
ծ [dz]	կ [g]	հ [h]	ձ [ts]	ղ [R]	ճ [dʒ]	մ [m]	յ [j]
0	27	27	7	0	0	13	0
ւ [n]	շ [ʃ]	չ [tʃ]	ւյ [b]	ջ [tʃ]	ռ [r]	ս [s]	վ [v]
27	7	0	7	0	7	20	0
ւ [d]	ր [r]	ց [ts]	ւ [v]	փ [p]	ք [k]	ֆ [f]	
7	7	7	13	7	7	0	

Les productions en miroir représentent 6% du total de graphies produites par les élèves, c'est-à-dire deux fois plus qu'en français.

Dans la catégorie "autres productions" apparaît une pseudo-lettre pour l'ensemble des corpus, une graphie française assimilée à de l'arménien et, issues du corpus d'un même enfant, sept graphies françaises.

On ne relève aucune confusion graphique chiffres/lettres.

Nous utiliserons la même analyse quant à l'interprétation des lettres produites. En enlevant les graphies produites par Astrig (pour lesquelles l'interprétation a été omise),

40% sont interprétées adéquatement,  
16% sont interprétées inadéquatement,  
et 44% ne sont pas interprétées.

En arménien, les apprenants produisent donc relativement peu de lettres (stratégie d'évitement) ; leur répertoire est très restreint. Le peu de graphies produites est interprété adéquatement dans 40% des cas (vs. 93% pour le français). **Le décalage temporel dans l'acquisition des graphies de nos deux langues est ici mis en lumière.**

On observe par ailleurs que *les graphies sont rarement nommées par leur nom ; il s'agit plutôt de leur valeur phonétique*. Seuls 3 sujets (sur 15) désignent une ou plusieurs lettres de l'alphabet par leur nom.

Il s'agit de Nareg, qui écrit successivement les trois premières lettres de l'alphabet (**ւ**, **բ**, **գ**) et les verbalise. La suivante (**ձ**) est dénommée [tso], nom de son homophone hétérographe **ց**. Sa dernière lettre (**օ**) n'est pas dénommée, malgré le fait qu'elle porte le même nom et la même valeur dans les deux alphabets.

Rémi écrit et nomme la première lettre de l'alphabet. Ses autres productions seront lues par leur valeur phonétique (**է** lu [e], **ի** lu [i]), ou leur nom en français (**ւ** lu [ɛm], **ռ** lu [ɛR]).

Quant à Laura, les deux premières lettres de l'alphabet sont oralisées par leur nom, et l'initiale de son prénom (**Լ**) par son nom en français [ɛl].

Les autres enfants adoptent trois démarches :

– **abstention d'interprétation**

ex.: Mylène dénomme sa première lettre (**u**) par [ɑ] et s'abstient sur les suivantes (**լ, ի, հ, լ, է, շ**), appartenant en majorité à son prénom.

– **phonétisation**

ex.: Sipan dénomme ses huit graphies par leur valeur phonétique :  
**U** (majuscule de **u**) ⇒ [ɑ],      **ւ** ⇒ [nə],      **ի** ⇒ [i],  
**լ** ⇒ [ə]...

– **utilisation du nom de la lettre française correspondante**

ex.: Taline verbalise **u** par [ɑ],      **լ** par [ɛl],      **թ** par [te]  
Viken oralise **ւ** par [ɛn]

L'alphabet arménien est pourtant systématiquement appris en classe. Sa faible utilisation en dehors de la salle de classe pourrait être à l'origine de cette constatation.

*D'autre part, les procédures épellatives en arménien ont moins de probabilité de coïncider avec des syllabes orales car la dénomination des lettres arméniennes se confond rarement avec leur valeur fonctionnelle, comme en français. Ainsi, les enfants ne peuvent les utiliser en les traitant comme des transcriptions de syllabes.*

ex.: **u** [ɑ] = [ɑjp] ;      **բ** [p] = [pen] ;      **դ** [t] = [tɑ] ;  
**լ** [ə] = [ət] ;      **ի** [i] = [ini]...

*En outre, l'emploi épellatif des consonnes n'est pas moins fréquent que celui des voyelles, comme en français (J.-P. Jaffré, 1992a), car les segments phoniques peuvent être tout aussi larges.*

*Nous relevons de plus que le graphisme particulièrement difficile du système arménien semble engendrer une production plus grande de lettres en miroir.*

L'enfant qui apprend simultanément deux alphabets doit découvrir et adapter les règles de leur utilisation. A cause de leur diversité graphique, il est obligé de faire des commutations d'une écriture à l'autre. Cela détermine un conflit immédiat entre les deux alphabets.

Une autre observation se dégage chez Alex, Taline et Constance, dont les prénoms en arménien ne sont pas une correspondance lettre à lettre de leur prénom en français.

Le prénom arménien Taline (**Թալինա**) s'écrit sans "e" final. Taline a sans doute omis cette spécificité de l'arménien et dénomme automatiquement [ə] la graphie finale de son prénom : **ւ** [n].

Le son [ks], en arménien, est décomposé en deux lettres : "**ք**u". Alex interprète la graphie finale de son prénom -u par [iks]. La graphie **է** ([e] dans ce contexte) est lue [ə], en référence à la graphie française correspondante dans son prénom.

La traduction en arménien du prénom Constance est **Կոստանս** [gosdans] ; c'est ainsi que cette enfant verbalise l'initiale de son prénom, **Կ**, par [se].

Quant au prénom Claude, il passe de six graphies en français à quatre en arménien (**Կլոուդ**), ce qui ne facilite guère sa mémorisation globale. Claude le produit en français initialement sans "d", puis s'autocorrige. En l/arm., il effectuera la graphie **ո** [o] en miroir (**u**), rappelant ainsi le "u" français de "Claude".



En regard de ces observations, et quel que soit son degré de bilinguisme, la population étudiée s'appuie largement sur l'écrit mémorisé du prénom en français (langue dominante) pour la production de l'item correspondant en arménien.

Nous pouvons encore citer Rémi, qui nomme la lettre Ռ [r], initiale de son prénom "arménisé", par [εR].

Hormis le cas des enfants ayant un prénom différent en arménien (Gauthier Վազգէն [vazken] et Philippe Յովիկ [hovig]), *l'appropriation précoce de deux écrits mémorisés représentant le même objet, à l'aide de deux systèmes alphabétiques différents, pourrait favoriser chez ces sujets l'émergence d'une analyse de ces marques écrites en tant que segmentation de la forme orale de leur prénom.*

## B - Epreuve de production écrite

### 1) Protocole français

Nous allons étudier le répertoire de chaque enfant, en précisant le nombre total de graphies produites (y compris les lettres réalisées en miroir) et le type de graphies différentes utilisées. Nous noterons si le répertoire est restreint aux lettres du prénom ou non, tout en calculant la fréquence d'apparition des voyelles et des consonnes.

Ces informations sont regroupées dans le tableau n° III, présenté en Annexe 6.

Le répertoire des enfants varie de 6 à 22 graphies différentes, avec une moyenne d'environ 12 lettres par sujet et une moyenne de lettres complémentaires (c'est-à-dire hors lettres du prénom) de 6,5.

Seuls trois corpus contiennent des lettres en miroir (intermittentes par ailleurs) et aucune pseudo-lettre n'apparaît, ni même de confusions chiffres/lettres.

Le nombre total moyen de graphies produites par corpus est de 48,5.

La fréquence d'apparition des voyelles et des consonnes est très variable suivant les enfants (extrêmes de 23% à 82% pour la fréquence d'utilisation des voyelles). Le taux moyen est néanmoins de 49% pour les voyelles et 51% pour les consonnes. On ne constate donc pas une prédominance des traitements vocalique ou consonantique.

Tableau n° 49 - Répertoire de graphies lors de l'épreuve de production écrite  
(Protocole français)

	répertoire	lettres complé- mentaires	lettres en miroir	nombre total graphies	fréquence des voyelles	fréquence des consonnes
	type de	graphies	différentes			
Fréquence moyenne par enfant	12	6,5	0,2	48,5	49	51

### 2) Protocole arménien

Nous avons établi un tableau (n° III bis, en Annexe 6) similaire à celui du protocole français, en ajoutant toutefois certaines catégories :

- pseudo-lettres : sont considérées comme telles les graphies ni arméniennes, ni françaises ;
- distorsions graphiques : nous ne tiendrons pas compte de leur mauvais alignement dans l'espace graphique ;
- lettres françaises.

Nous sommes bien consciente du fait que le critère "distorsions graphiques" est subjectif. Nous l'avons cependant conservé et le définissons comme suit : lettres dont le graphisme peut porter à confusion avec celui d'autres graphies (ex.: "n /h" avec une hampe peu nette ; "u /u" avec un jambage imprécis, une omission ou un ajout de traits...).

On note une seule production de chiffre à la place d'une lettre, et une confusion chiffre/lettre ("5"/5).

Les taux de répartition voyelle/consonne n'ont pas été calculés lorsque la majorité des productions des sujets est en lettres françaises.

Il a été parfois difficile de différencier lettres françaises et lettres réalisées en miroir ou tout simplement mal réalisées :

ex.: Claude (1/arm.), avec la présence de "d/ b/ q/ p" ; "u/n" ; "l/l" ;

Viken (1/arm.), qui mélange graphies françaises et arméniennes, et pour lequel la présence de /o/, graphie commune aux deux alphabets, peut poser problème dans le dépouillement.

Dans la mesure du possible, nous avons tenté de procéder à un classement correct, par l'examen minutieux de chaque corpus.

Le répertoire arménien des sujets contient de 5 à 13 graphies différentes, avec une moyenne de 9,2 par enfant. Le répertoire complémentaire (lettres autres que celles du prénom) varie de 0 à 8 graphies (moyenne de 4,2 par enfant).

*Ces chiffres sont significativement inférieurs à ceux obtenus en 1/fr., et traduisent le degré plus faible de confrontation aux écrits arméniens (dans et hors de la classe).*

46% des productions en arménien des enfants font partie de leur répertoire complémentaire (lettres ne faisant pas partie de leur prénom). En français, ce taux est supérieur et se monte à 54%. **En arménien, les apprenants emploient préférentiellement les graphies bien maîtrisées de leur prénom.** La source principale d'information demeure ainsi leur prénom. De même l'initiale du prénom, qui a une valeur d'abord d'indice, acquiert une VSC qui est entendue ensuite dans d'autres mots. Ce répertoire s'avère donc dépendant de facteurs d'apprentissage.

Des pseudo-lettres apparaissent chez ces enfants, et des lettres en miroir chez six d'entre eux.

Douze élèves réalisent mal une ou plusieurs de leurs graphies.

La complexité graphique propre au système arménien explique ce constat, lié au fait que les lettres soient directement apprises en minuscules non liées (contrairement à l'enseignement en capitales du français).

Six apprenants emploient des lettres françaises pour transcrire de l'arménien. Il s'agit aussi bien d'enfants bilingues que de bilingues de compréhension. Certains alternent les deux codes (Viken), ou confondent certaines graphies ressemblantes (Claude) ; d'autres n'utilisent que l'alphabet français (André), mais un prénom en contexte apparaît toutefois en arménien (Sérop).

Le statut particulier du prénom, "écrit connu" face à des "écrits à construire" (J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn et M.-H. Luis, 1993), est ainsi clairement manifesté chez Sérop.

Le nombre total moyen de graphies produites est de 46,3, légèrement inférieur à celui du protocole français (48,5). Le pourcentage moyen de voyelles est de 43 ; celui des consonnes de 57. Les consonnes sont donc plus souvent transcrites que les voyelles ; cette prédominance est plus visible dans cette langue qu'en français.

Révélaient la saillance des consonnes en arménien, ces données ne confirment pas ce qu'E. Ferreiro avait relevé, à savoir que l'enfant, dans les premières conceptualisations, transcrivait essentiellement des voyelles parce que celles-ci étaient plus facilement isolables à l'oral que les consonnes.

Tableau n° 50 - Répertoire de graphies lors de l'épreuve de production écrite  
(Protocole arménien)

	réper- toire	lettres complé- mentaires	pseudo- lettres	lettres en miroir	distor- sions graph.	nombre total graphies	fréquence des voyelles	fréquence des consonnes
	type de graphies différentes							
moyenne par enfant	9	4,2	0,2	0,9	1,4	46,3	43	57

### III - CONVENTIONNALITÉ

Nous étudierons la conventionnalité des quatre premiers termes isolés de notre production, tant en français qu'en arménien.

Nous avons choisi pour cela la **grille de catégorisation des productions écrites de J. Ecalte** (1998, p. 32) :

1) COR correspond aux *mots correctement orthographiés*

2) PHC regroupe les *mots phonologiquement corrects*  
(ex.: *rit*, *դիդերիկ*)

3) PHP est la catégorie qui correspond aux *mots phonologiquement proches*, avec la mise en œuvre d'une procédure phonographique séquentiellement conforme, mais dans laquelle un élément grapho-phonémique est absent ou incorrect.  
(ex.: *սիսի* pour *սիսի*).

Plusieurs types de productions relèvent de cette catégorie :

– les confusions de phonèmes sur des critères définissant les systèmes phonologiques du français et de l'arménien. Nous avons retenu les oppositions phonétiques de sonorité (sourde/sonore : ex.: *սրիւ* [ɑryts] pour *սրիւծ* [ɑrydz]), et du point d'articulation (ex.: *սր* ou *սռ* [ɑr] pour *սր* [ɑR]).

– la non prise en compte des contraintes positionnelles.  
(ex.: *պապիոն* pour papillon ; *լիոն* pour lion).

4) REC renvoie à des *formes reconnaissables* : on y relève des productions écrites

avec des erreurs de transcriptions graphémiques (autres que celles provenant d'une éventuelle confusion sur des phonèmes proches), ou bien comportant des omissions, des ajouts ou des inversions de graphèmes ou de digrammes (ex.: *papiou* et *paiom* pour papillon, *առ* pour աղ). On peut parfois noter la présence de quelques pseudo-lettres et de lettres françaises insérées dans les corpus arméniens

(ex.: *արսծր* pour առիւծր [ɑrydzə]).

5) NRE pour *non reconnaissable* regroupe des productions écrites ne relevant pas des catégories précédentes, éloignées donc du mot-cible.

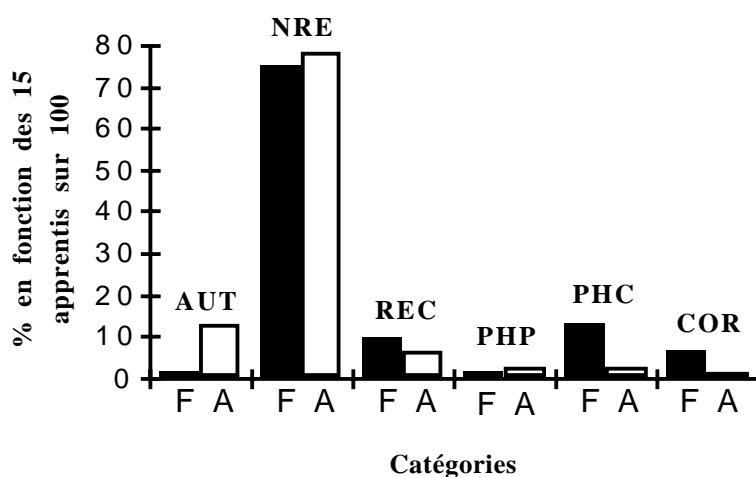
(ex.: *արուերչ* pour առիւծր, *հւրկ* pour թիթեռնիկ, *pin* pour papillon).

6) enfin, AUT est une dernière catégorie constituée d'*autres éléments* : les non productions et les productions avec les autres graphies françaises dans les corpus arméniens.

(ex.: *iei*, parfaitement syllabique, pour թիթեռնիկ [titernig]).

## A - En CP (1)

Figure n° 16 - Catégorisation des quatre premiers termes du protocole (moyenne) en fonction de la langue (CP1)



Le graphique de la figure n° 16 permet de comparer les moyennes globales obtenues dans les deux langues pour la catégorisation des quatre premiers termes du protocole.

Les pourcentages de la catégorie NRE (mots non reconnaissables) sont à peu près équivalents pour les deux langues. Ceux de la catégorie REC (formes reconnaissables) sont supérieurs pour le français.

Les différences les plus importantes se situent pour les catégories PHC (mots phonologiquement corrects) et COR (mots correctement orthographiés). En français, ces deux catégories regroupent en moyenne 17% des productions des enfants, (vs. 2% en arménien).

En arménien, le taux de mots correctement orthographiés est même nul (vs. 5% en français).

Or, pour respecter les usages conventionnels de l'orthographe, le sujet doit se constituer un lexique orthographique ou développer une stratégie orthographique, c'est-à-dire mettre en mémoire à long terme des informations orthographiques spécifiques aux différents mots de la langue.

Le développement du lexique orthographique paraît très nettement plus lent en

arménien ; l'emploi de stratégies multiples (association des versants visuel, graphique et phonologique) semble en effet difficile en début de CP.

Une autre différence significative dans les productions interlangues est liée à la catégorie AUT ; ce taux est nul lors de la passation en français mais regroupe 12% des productions des enfants en arménien. Il ne s'agit pas de refus de productions, mais de productions avec les seules graphies françaises lors de la passation en arménien.

Ce taux élevé montre le coût cognitif élevé auquel sont confrontés les enfants et, pour certains, la nécessaire utilisation de graphies françaises, moins complexes à produire pour eux.

Les tableaux n° 51 et 52 regroupent suivant la langue écrite les catégorisations item par item.

Tableau n° 51 - Catégorisation des quatre premiers termes du protocole français  
(Moyenne en pourcentage des 15 enfants)

	NRE	REC	PHP	PHC	COR
papillon	74	13	0	13	0
lion	80	7	0	0	13
canari	86	0	0	7	7
riz	60	13	0	27	0
TOTAL	75	8	0	12	5

Légende : NRE : forme non reconnaissable  
 REC : forme reconnaissable  
 PHP : mot phonologiquement proche  
 PHC : mot phonologiquement correct  
 COR : mot correctement orthographié

Tableau n° 52 : Catégorisation des quatre premiers termes du protocole arménien  
(Moyenne en pourcentage des 15 enfants)

	AUT	NRE	REC	PHP	PHC	COR
թիթեռնիկ	7	86	0	0	7	0
առիւծ	13	80	7	0	0	0
աղաւնի	13	74	13	0	0	0
աղ	13	73	7	7	0	0
TOTAL	12	78	6	2	2	0

Légende : NRE : forme non reconnaissable  
 REC : forme reconnaissable  
 PHP : mot phonologiquement proche  
 PHC : mot phonologiquement correct  
 COR : mot correctement orthographié  
 AUT : autre élément

En français, certains items sont mieux réussis que d'autres : il s'agit du terme régulier "lion", correctement orthographié par deux enfants. Le mot "canari", terme régulier, est écrit correctement par un seul apprenant, contrairement à "papillon", terme moins régulier, qui n'est

phonologiquement pas correct que chez deux sujets.

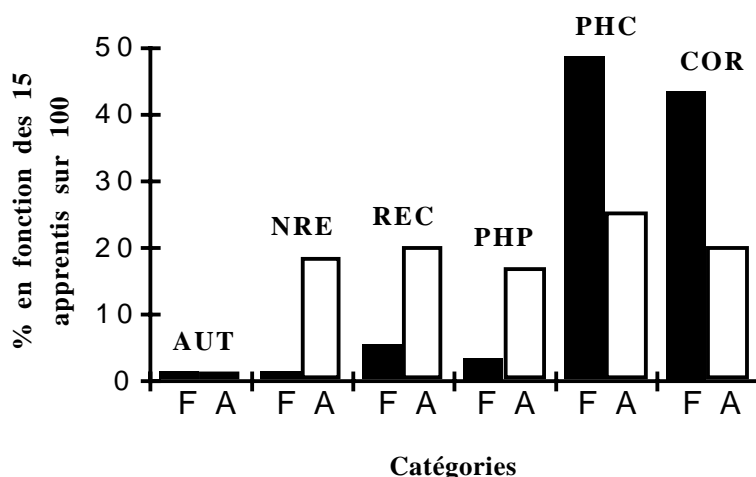
Le monosyllabe irrégulier "riz" est phonologiquement correct chez quatre apprenants ; il faut souligner que l'homophone hétérographe "rit" faisait partie des mots de leur livre de lecture, présentés globalement.

En arménien, il est étonnant que le monosyllabe "աղ", terme régulier, de surcroît à structure syllabique simple, ne soit correct dans aucun des corpus. Nous supposons que la difficulté de ce substantif provient de la confusion dans le point d'articulation ([or] vs. [ɑR]).

*Nous pouvons en conclure que l'apprentissage du langage écrit reste véritablement soumis à un ensemble de contraintes, non seulement internes (c'est-à-dire liées aux caractéristiques de la langue) mais également contextuelles (environnement scolaire, habitus lectural...).*

## B - En CP (2)

Figure n° 17 - Catégorisation des quatre premiers termes du protocole (moyenne) en fonction de la langue (CP2)



A la fin de la première année d'enseignement formel, tous les enfants produisent durant le protocole arménien des graphies arméniennes, même si certains insèrent ça et là quelques graphies françaises lorsque l'équivalent arménien n'est pas "récupérable" en mémoire.

Cette catégorisation des productions écrites des enfants au delà de la norme orthographique conventionnelle permet de mettre en évidence le "retard" des enfants dans l'écrit arménien par rapport à l'écrit français.

Les catégories PHC et COR regroupent en français 92% des productions des enfants, mais seulement 45% en ce qui concerne l'arménien, c'est-à-dire un taux deux fois moins important. Cela signifie qu'à la fin du CP, tous les apprenants emploient en français une procédure phonogrammique (cf. taux de NRE de 0%), en utilisant massivement une procédure d'assemblage mais en combinant également pour certains la procédure d'adressage (ex.: 20% des enfants orthographient correctement le terme "riz").

Il n'existe toutefois pas de similarité pour l'arménien, où le taux de termes non reconnaissables est encore élevé (18%) ainsi que ceux des formes reconnaissables (20%) et des mots phonologiquement proches (17%). Les chiffres de ces deux dernières catégories mettent en évidence le nombre élevé en arménien de confusions de transcription graphémique.

Ces dernières augmentent d'ailleurs significativement lors du passage à l'écriture de phrases.

Voyons à présent le dépouillement item par item (tableau n° 53 et 54).

Tableau n° 53 - Catégorisation des quatre premiers termes du protocole français  
(Moyenne en pourcentage des 15 enfants)

	REC	PHP	PHC	COR
papillon	13	7	73	7
lion	0	7	20	73
canari	7	0	20	73
riz	0	0	80	20
TOTAL	5	3	48	44

Légende : REC : forme reconnaissable  
 PHP : mot phonologiquement proche  
 PHC : mot phonologiquement correct  
 COR : mot correctement orthographié

Tableau n° 54 - Catégorisation des quatre premiers termes du protocole arménien  
(Moyenne en pourcentage des 15 enfants)

	NRE	REC	PHP	PHC	COR
թիթեռնիկ	20	13	7	60	0
առիւծ	40	27	13	20	0
աղաւնի	7	33	20	20	20
աղ	7	7	26	0	60
TOTAL	18	20	17	25	20

Légende : NRE : forme non reconnaissable  
 REC : forme reconnaissable  
 PHP : mot phonologiquement proche  
 PHC : mot phonologiquement correct  
 COR : mot correctement orthographié

En français, les items réguliers sont de manière très significative correctement orthographiés ("lion" et "canari" sont corrects chez 73% des enfants).

Ces mots réguliers sont complexifiés chez certains (ex.: *cannari*, *canarie*). Le terme "lion" est, lui, produit par adressage chez deux enfants (*lyon*).

Cette variable de la régularité orthographique est également notée pour les deux termes arméniens ("աղաւնի" et "աղ"). Le taux de production correcte du monosyllabe "աղ" est trois fois plus élevé que celui du trisyllabe "աղաւնի", à structure syllabique complexe et pour lequel on note des écrits PHC avec utilisation de l'homophone hétérographe "վ" (au lieu de "լ").

Le taux élevé de mots PHP pour le monosyllabe "աղ" provient de la substitution ղ [R]/ր - ռ [r], incidence directe de l'arménien sur les performances des enfants.

En effet, ceux-ci ont du mal à concevoir la pertinence en arménien des unités sonores  $\eta/ \rho/ \mathbf{n}$  , dès lors que cette distinction est inexistante en français.

*Les apprenants ne peuvent maîtriser, en arménien notamment, tous les éléments de l'écriture, en raison des limites de leurs connaissances et de leur capacités cognitives.*

Le problème central de l'écriture reste en effet la prise en charge simultanée et interactive des exigences du contenu, de la forme et de la destination d'un texte.

### C - Facteur de compétence linguistique en arménien

Afin de déterminer une éventuelle influence de la variable "compétence linguistique" en arménien, nous avons procédé à un dépouillement des quatre premiers items du protocole de CP(2) en fonction du degré de bilinguisme de chacun des sujets. Ce dépouillement a intentionnellement été omis pour les données de début CP, car celles-ci contiennent un taux de formes non reconnaissables trop élevé.

Tableau n° 55 - Catégorisation des quatre premiers termes du protocole du CP(2), en fonction de la langue écrite utilisée par les enfants et du degré de leur compétence langagière en arménien (*Moyenne en pourcentage*)

Protocole Degré de compétence langagière	français	arménien
Bilingues (9 enfants)	REC : 5,5 PHP : 5,5 PHC : 50 COR : 39	NRE : 17 REC : 14 PHP : 14 PHC : 30 COR : 25
Bilingues de compréhension (4 enfants)	REC : 6 PHP : 0 PHC : 38 COR : 56	NRE : 25 REC : 31 PHP : 19 PHC : 12,5 COR : 12,5
Monolingues (2 enfants)	REC : 0 PHP : 0 PHC : 62,5 COR : 37,5	NRE : 12,5 REC : 25 PHP : 25 PHC : 25 COR : 12,5

Légende : NRE : forme non reconnaissable  
REC : forme reconnaissable  
PHP : mot phonologiquement proche  
PHC : mot phonologiquement correct  
COR : mot correctement orthographié

Les résultats obtenus sont, certes, non généralisables au vu de la population réduite étudiée. Cependant nous remarquons que :

– *les meilleurs scores en français sont obtenus par les enfants bilingues de compréhension (56% COR), contrairement à leurs scores en arménien (12,5% COR), équivalents à celui des monolingues. En arménien, les sujets bilingues totalisent 25% d'écrits*



COR (orthographiquement corrects), soit le double des autres élèves. En français, le pourcentage d'écrits COR est sensiblement le même chez les enfants bilingues et monolingues (39% vs 37,5%).

– le taux cumulé d'écrits PHC et COR (phonologiquement et orthographiquement corrects) est le plus élevé en français chez les monolingues (100%), contre 89% pour les bilingues et 94% pour les bilingues de compréhension.

Malgré ces bons résultats en français, ce même taux en arménien se réduit à 37,5% chez les monolingues (vs. 25% pour les bilingues de compréhension et **55% pour les bilingues**).

Ce faible taux chez les enfants monolingues et bilingues de compréhension met en lumière **l'impact puissant de cette variable de compréhension orale** dans toute tâche de production écrite. En effet, cette dernière ne se réduit pas à l'acquisition des seules correspondances phonographiques. Il ne peut s'agir d'un apprentissage purement technique d'un système de codage en vue "d'alphabétiser" les enfants arméniens, mais d'une appropriation réelle d'une langue écrite faisant suite à son appropriation orale.

## ***IV - ÉPREUVE DES CARTES***

Cette épreuve, inspirée des travaux de M.-H. Luis (1993), avait pour but de mettre en évidence le type de représentations de l'enfant face à l'écrit de deux langues, et d'apprécier son adresse en lecture.

Recueillies dans divers tableaux, les réponses obtenues ont fait l'objet d'une notation spécifiée dans l'étude quantitative. Une étude qualitative lui succédera.

### **A - Etude quantitative**

Les tableaux n° IV, IV bis, V, V bis, VI et VI bis pourront être consultés ; classés en Annexe 7, ils ont permis la cotation utilisée dans l'étude qualitative.

Cependant quelques remarques sont nécessaires en ce qui concerne le classement des réponses obtenues :

Les critères de lisibilité ou d'illisibilité nous ont parfois posé problème du fait de la polysémie du mot "lire". Pour l'item 9 ("b", en 1/fr.), les élèves le considéraient comme non lisible car ils tenaient compte du critère de quantité minimale de graphies. Mais ils auraient pu tout aussi bien le reconnaître comme lisible car la lettre était identifiée et pouvait être lue à voix haute.

Le même phénomène est remarqué pour l'item 7 ("անիւ դպրոց կ'երթայ" en 1/fr.). Nous considérons toutefois que le changement de système d'écriture aurait dû être rejeté par l'enfant, qui était prévenu, en début de séance, que le travail était effectué dans une langue donnée. La consigne initiale comportait par ailleurs la phrase : "si ça veut dire quelque chose", en plus de la demande de lisibilité.

Pour les cartes 2 (caractères grecs et russes), les justifications logiques sont celles qui mettent en évidence la différence de caractères utilisés par rapport aux autres cartes (ex. Nareg : "C'est pas pareil que ça" (montre la première carte), et non les réponses qui traitent

uniquement du caractère non-conventionnel des graphies (ex. Sipan : “Les lettres sont à l'envers”).

Lors du dépouillement de la seconde expérimentation, la réponse “ça veut rien dire” pour les cartes 9, 10, 11 (et 12 dans le protocole arménien) a été considérée comme logique, même si aucune autre précision n'était fournie.

Plusieurs justifications ont été acceptées comme logiques en 10 (signifiants, présence de chiffres, de signes diacritiques).

En 12, les réponses considérées comme correctes sont celles qui évoquent le mélange de graphies françaises et arméniennes.

Les mêmes critères ont été maintenus pour la carte 2.

Néanmoins, lors du dépouillement de la troisième expérimentation, nous ne sommes pas contentée de la réponse “ça veut rien dire” pour les mauvaises segmentations. Les mêmes critères évoqués plus haut ont été maintenus pour les cartes similaires aux deux évaluations.

Notre système de cotation est le suivant :

- 1 point pour la réponse attendue,
- 1 point pour une justification logique,
- 0 point pour une réponse inadéquate et non justifiée de façon logique.

Nous obtenons ainsi un score noté sur 20 en GSM et, en CP(1) et CP(2), sur 22 (en français) et 24 (en arménien), pour chaque enfant.

Pour simplifier le dépouillement, nous avons comptabilisé des justifications pour tous les items, même pour ceux qui n'en nécessitaient pas (cartes lisibles).

## **B - Etude qualitative**

### **1) Analyse du tri**

En GSM, les notes sont comprises entre 8 et 17/20 pour le protocole français. Elles ne s'étalent qu'entre 10 et 15/20 pour le protocole arménien.

En CP(1), elles sont comprises entre 10 et 19/22 en français, et entre 11 et 16/24 en arménien.

En CP(2), elles s'étalent de 9 à 22/22 en français, et de 9 à 19/24 en arménien.

**Nous remarquons ainsi que les notes sont comparativement toujours meilleures en français**, malgré le fait que, à quelques rares exceptions près, les cartes proposées testent les mêmes capacités métagraphiques dans ces deux langues.

En fin de maternelle, la grande majorité des apprenants tient compte des *critères de variété intrafigurale et de quantité minimale*.

En 1/fr., tous les enfants sauf Astrig prennent en compte le critère de variété intrafigurale (cartes 3 et 5), mentionnent le caractère non signifiant de cet item et justifient par “y'a que des "a" ”.

En 1/arm., tous les élèves tiennent compte de la variété intrafigurale.

De même, en français, ils considèrent le critère de quantité minimale de graphies comme critère de lisibilité.

Seule Laura accepte la carte 9 comme lisible, durant le protocole arménien.

Le critère de *différenciation chiffres/lettres* est relevé par 12 enfants de GSM, dans les deux langues.

Les *graphies grecques* (du protocole français) sont éliminées par 12 enfants en 1/fr. Conformément à nos attentes, même s'ils ne peuvent expliciter le changement d'alphabet (hormis Nareg), ils sont sensibles à ces formes non conventionnelles. Beaucoup les considèrent comme des "lettres à l'envers", par rapport à l'alphabet qui leur est le plus familier, c'est-à-dire l'alphabet français.

Les *graphies russes* (du protocole arménien) sont rejetées par moins d'enfants (8 uniquement en 1/arm.). 5 élèves fournissent une explication ; 4 justifient le rejet par l'hypothèse : "C'est en français". Il y a donc significativement moins d'apprenants qui considèrent les graphies grecques comme du français, par rapport aux graphies russes ; et ce, malgré la présence de graphies communes à l'alphabet français dans les deux cas.

Six mois plus tard, en CP(1), 14 enfants refusent les graphies grecques et la totalité d'entre eux les graphies russes.

Quant aux graphies arméniennes (carte 7), elles sont rejetées par 6 élèves de GSM en 1/fr. et reconnues comme de l'arménien par 4 d'entre eux. Ce nombre atteindra 12 en CP(1) et 14 en CP(2) ; respectivement 10 et 13 élèves nommeront les caractères arméniens.

Les *graphies françaises* insérées dans le protocole arménien sont refusées par 5 élèves de GSM, dont 4 qui reconnaissent l'alphabet utilisé. 12 apprenants de CP(1) et 11 de CP(2) les rejettent également, en nommant l'alphabet utilisé.

Ce nombre de refus plus restreint dans ce protocole indiquerait que les enfants considèrent leur institutrice d'arménien capable de lire le français, donc la carte 6.

Quant à l'*absence de segmentation* en 1/fr., il n'est pris en compte que par 2 enfants, qui ne peuvent par ailleurs l'expliquer. Ces chiffres n'augmenteront guère en CP(1) : 2 élèves refusent la carte sans blancs graphiques en français, et un enfant en arménien.

Ce n'est qu'en CP(2) que 8 apprenants la rejettent en français et 10 en arménien. **Il est vrai qu'au moment de l'entrée dans l'alphabétique, l'attention des enfants est quasi exclusivement concentrée sur les lettres, au détriment des indices contextuels.**

La carte de *graphies communes inter-alphabets* n'a été rejetée par aucun enfant de GSM ; cependant 8 sujets de CP(1) la refusent, dont 6 avec des justifications correctes et 11 de CP(2) (avec 8 justifications correctes).

La carte des *mots-outils* qui apparaît à la deuxième expérimentation est rejetée en 2/fr. par 2 élèves, six mois plus tard en 3/fr. par 13 d'entre eux.

De même, 4 élèves l'écartent en 2/arm. contre 13 en 3/arm.

Cette augmentation reflète bien l'évolution de l'apprentissage du lire-écrire.

La carte mélangeant *majuscules, minuscules, chiffres, signes diacritiques et texte sans signification*, apparaît également à partir de la deuxième expérimentation. Elle est considérée comme non lisible par 4 enfants en 2/fr. et 5 en 2/arm.

Ce chiffre augmente à 12 sujets en 3/fr. et à 10 en 3/arm.

La carte qui contient *quelques erreurs de graphèmes* est rejetée par 2 enfants de CP(1) en français et en arménien ; 12 enfants de CP(2) la refusent en français, mais seulement 6 sujets en arménien.

Enfin les *mauvaises segmentations* (perturbations détectées plus difficilement que l'absence totale de blancs graphiques) apparaissent lors de la troisième expérimentation et sont

rejetées par :

- 9 enfants en français (carte hyposegmentée),  
avec uniquement 2 justifications correctes ;
- 5 enfants en arménien, avec 2 justifications également ;
- 10 enfants en français (carte hypersegmentée),  
dont 2 justifications correctes ;
- 5 enfants en l'arménien, sans aucune justification correcte.

Ces mauvaises segmentations étaient toutefois plus difficiles à détecter, car les phrases étaient plus longues que lors des séances précédentes.

## 2) Comparaisons interécritures

En comparant les résultats obtenus pour chaque langue, nous constatons qu'ils coïncident pour tous les critères de quantité minimale, de variation intrafigurale, de graphisme et de différenciation des systèmes (alphabétique, chiffres/lettres).

Des transferts de compétences métagraphiques ont donc eu lieu entre les deux langues, et essentiellement de la langue dominante vers la langue dominée. **Cependant dès qu'un déchiffrage, nécessitant le retour au phonographique (et donc plus qu'une simple lecture logographique), doit intervenir dans le choix d'acceptation ou de rejet d'une carte, l'écart dans le taux de réussite interlangues devient significatif en faveur du français.**

Par ailleurs, nous constatons que les résultats intra-individuels obtenus se recoupent dans les deux langues étudiées.

Ainsi, on relève qu'Astrig obtient le score le plus bas en GSM, et ce dans les deux langues. Il en est de même pour Viken en CP(1), et pour Taline en CP(2).

En outre, Sipan obtient le score le plus élevé en CP(2), aussi bien pour le protocole français qu'arménien.

Quant à Rémi, il obtient le score le plus élevé en 1/arm., en 2/arm. et en 3/fr. Il révèle ainsi des compétences métagraphiques très développées, indépendantes des caractères étudiés ; cet apprenant est en effet monolingue.

Toutefois une exception est notée à ces recouvrements interécritures : il s'agit des scores de Claude, les meilleurs en 1/fr. et les moins bons en 1/arm. Ses faibles résultats sont liés à une non-séparation des différents codes alphabétiques auxquels il est exposé (graphies arméniennes, russes, françaises acceptées sans distinction).

## 3) Remarques

Quelques remarques se dégagent des commentaires métalinguistiques des enfants et de leurs erreurs :

- **une apparente régression** :

Rémi reconnaît et nomme, en 1/fr., la carte contenant les graphies arméniennes. En 2/fr., il les désigne comme des “lettres qui n'existent pas”. Il a pourtant employé ces graphies quelques minutes auparavant, lors de l'épreuve de production écrite.

Quant à Claude, il élimine en 2/fr. la carte 10 : “y'a des nombres”. Il la rejette également en 2/arm., avec la justification “y'a trop de chiffres”. Lors de la troisième

expérimentation, il acceptera cette carte pour le français et ne fera pas de choix pour l'arménien.

Comme M.-H. Luis (1993, p. 595), on peut avancer la théorie d'une «*disjonction entre les réponses dans l'acte d'écrire et celui de lire*», et celle d'une négligence d'indices, au profit d'une concentration sur les lettres, jusqu'à l'autonomisation de la conduite de lecture.

– **des réponses apparemment contradictoires :**

ex.: graphies russes assimilées à du français par certains apprenants (Sipan, Laura, Astrig, Mylène... en 2/arm.), qui reconnaissent et distinguent pourtant les graphies françaises sans difficulté.

– **des réponses parcellaires :**

Car les enfants n'osent affirmer leurs hypothèses.

Philippe (2/fr.) devant la carte en arménien : “y'a quelques lettres en arménien”,

Alex (2/arm.) devant la carte en français : “y'a un peu des lettres françaises”.

– **des représentations non homogènes :**

Constance en 3/arm. rejette la phrase hypersegmentée mais non celle qui est hyposegmentée.

– **des réponses différentes en français et en arménien :**

Sérop accepte en 2/fr. la carte 10 et rejette l'équivalente en 2/arm., en justifiant sa démarche par la présence des chiffres 2, 4 et 1.

Lors de la première expérimentation, la *lecture* des cartes a commencé par la présentation de la phrase : "je m'appelle X et j'ai Y ans".

Le tableau n° 56 regroupe les résultats obtenus tout au long des trois expérimentations.

Tableau n° 56 - Présentation de la phrase : "Je m'appelle X et j'ai Y ans"

	GSM		CP(1)		CP(2)	
	1/fr.	1/arm.	2/fr.	2/arm.	3/fr.	3/arm.
reconnaissance du prénom	3	5	7	5	15	13
non-reconnaissance du prénom	12	10	8	10	0	2
reconnaissance de la phrase entière : "Je m'appelle X, j'ai Y ans et j'aime le chocolat")	1	4	3	3	15	13

Si tous les élèves arrivent à écrire et à relire leur prénom, dès la GSM, ils sont nettement moins nombreux à le reconnaître lorsqu'il est imprimé sur une carte.

Ce constat recoupe celui de M.-H. Luis (1993, p. 591) qui concluait à «*une disjonction entre l'activité de lecture et celle d'écriture*».

Lors de la première expérimentation, trois enfants ne reconnaissent pas leur prénom, que dans le protocole arménien. La passation du protocole français, la semaine précédente, a

probablement engendré un effet facilitateur.

Certes, il est surprenant que davantage d'enfants reconnaissent leur prénom et la phrase n° 8 en arménien (vs. en français). Ces derniers sont en majorité bilingues (4 élèves sur 5, et un sujet bilingue de compréhension).

Les *réponses parcellaires* de certains enfants voilent leurs hésitations à affirmer qu'il s'agit bien de leur prénom qui est inscrit.

ex.: En 1/fr., Claude dénomme le -e et affirme qu'il s'agit de la dernière lettre de son prénom. Rémi lit "r" puis tout son prénom. Constance, elle, lit "cons" mais s'en tient là. Laura verbalise également "la" (de laura) sans reconnaître son prénom.

En 2/fr., Gauthier s'écrie : "C'est quand même pas écrit Gauthier ici !".

En 3/arm., Mylène demande : "բոլորը իրենց étiquette-ը ունի՞ն" (tous ont-ils leur étiquette ?).

Au début du CP (seconde expérimentation), les chiffres de reconnaissance du prénom s'inversent pour les deux langues ; davantage d'enfants le déchiffrent en français.

Le nombre de reconnaissances en arménien est constant ; il s'agit d'ailleurs des mêmes sujets qu'en 1/arm., à un lecteur près. Seuls les bilingues reconnaissent leur prénom en arménien.

Ce sont ces mêmes bilingues, en plus des deux élèves monolingues, qui l'avaient déchiffré en français.

Les apprenants qui ne lisent pas leur prénom en français ne le lisent pas non plus en arménien, contrairement à l'expérimentation de GSM.

En fin de CP, tous les enfants déchiffrent la phrase n° 8 du protocole français. Seuls Taline et Viken ne déchiffrent pas celle du protocole arménien ni ne reconnaissent leur prénom.

Le déchiffrage de cartes, demandé à partir de la seconde expérimentation, ne sera pas mentionné dans cette partie, mais abordé dans les études de cas.

## ***V - TEXTE SPONTANÉ***

Le tableau n° 57 traite des textes spontanés des sujets produits en CE(1). Il distingue trois catégories d'écrits :

- ceux qui reprennent un segment déjà dicté lors des expérimentations précédentes ou rappellent ces derniers ;
- ceux qui sont dans la lignée des productions du jour, mettant en scène des animaux ;
- des écrits véritablement "inventés".

Cette épreuve supplémentaire permet de juger du niveau d'expertise atteint par les apprentis-scripteurs.

Tableau n° 57 - Classement des textes spontanés des enfants suivant leur degré de compétence orale en arménien (4ème expérimentation)

	reprise ou rappel d'un segment précédent		reprise ou rappel de la production du jour		écrits inventés		refus de production	
	français	arménien	français	arménien	français	arménien	français	arménien
enfants bilingues : 9	3	4	2	3	4	* translittération : 1 * 1	0	0
bilingues de compréhension : 3	0	1	3	* mots isolés : 1	0	0	0	1
monolingues : 2	0	0	0	0	2	*production en fr.: 1	0	1
Total : 14 sujets	3	5	5	4	6	3	0	2

**Ces chiffres mettent en évidence d'une part la difficulté des enfants en début de CE1 à produire un écrit qui leur soit propre, d'autre part le coût cognitif élevé pour eux lorsqu'il s'agit d'écrire en arménien.**

L'impact de cette contrainte linguistique sur les processus cognitifs mis en œuvre au cours de la production est puissant. En effet, deux enfants sur quatorze se refusent à cet exercice (vs. aucun refus en français). Un troisième écrit à la place en français. Un quatrième produit des graphies arméniennes mais sans aucune signification (*translittération du français*).

Seul un élève (bilingue) sera capable de produire un écrit inventé en arménien ; ce chiffre s'élève à 6 en français.

## VI - CONCLUSION

Ce chapitre a voulu mettre en avant les paramètres impliqués dans l'acquisition/apprentissage simultanée de deux langues écrites.

Une première analyse sur la typographie a montré, entre autres, l'*impact de l'enseignement scolaire*.

ex.: – en 1/arm., écriture du prénom avec la majuscule correspondante, vs. sans majuscule en 1/fr.

– écriture script en arménien vs. lettres cursives en français.

La seconde analyse portait sur le répertoire de graphies en GSM et a mis l'accent tant sur les *différences interécritures* que celles liées à l'*enseignement* :

– répertoire alphabétique plus riche en arménien, au graphisme particulièrement difficile ;

– procédures épellatives différentes dans les deux langues ;

– maîtrise du nom des graphies plus tardive en arménien.

L'étude de la conventionnalité abordait par la suite les différences liées aux compétences linguistiques et cognitives des sujets. Ces différences témoignent des limites de leurs connaissances et de leur capacité cognitive, ainsi que de leur difficulté à traiter simultanément les exigences du contenu, de la forme et de la destination d'un texte.

L'élaboration insuffisante d'une ou plusieurs de ces habiletés élève la charge cognitive impliquée lors des apprentissages et compromet leur nécessaire automatisation.

L'épreuve des cartes soulignait les connaissances assez similaires relatives aux traits généraux de l'écrit. Toutefois les différences interlangues apparaissent dès le recours à la correspondance grapho-phonétique, moins maîtrisée en arménien.

La dernière épreuve du texte spontané aura permis d'étudier comment des "appris" scolaires peuvent ou non devenir des "acquis" propres et, ainsi, d'évaluer les effets qu'entraîne l'apprentissage scolaire sans appropriation véritable.

Au travers de ces études comparatives, nous avons constaté que la compétence en lecture/écriture est déjà bien développée en français, en fin de CP.

La transposition didactique de ces savoir-faire en arménien est, certes, facilitée. Toutefois, même si les procédures sous-jacentes sont globalement les mêmes, les capacités développées en français ne sont pas systématiquement transférées à l'arménien.

Ces décalages interlangues sont donc liés non seulement aux *variables du milieu éducatif et du milieu social* (dimension sociologique et psychoaffective), mais aussi au *degré de compétence linguistique en langue arménienne*.

En effet, la production écrite dans une langue peu ou pas du tout maîtrisée ne peut qu'engendrer une surcharge cognitive chez le sujet focalisé sur cette tâche ardue.

L'analyse longitudinale qui suivra, avec ses cinq études de cas, mettra en relief le poids de l'enseignement scolaire et l'homogénéisation des profils individuels qu'il entraîne.