

Chapitre 4

ANALYSE LONGITUDINALE : ÉTUDES DE CAS

L'étude longitudinale consiste à analyser les prestations des enfants à *quatre moments* de leur scolarité.

La représentation schématisée des résultats a permis un regroupement des élèves, facilitant les analyses. Mais dans la réalité aucun des profils individuels n'est d'un même type, puisque chacun des enfants a pu répondre d'une façon tout à fait personnelle et originale aux épreuves.

C'est pourquoi nous reproduisons cinq études de cas, que nous considérons comme représentatifs des profils individuels observés dans l'ensemble de la classe.

En effet, notre population est tout d'abord scindée en trois, selon le niveau de compétence orale en arménien.

M. Hovanessian (1992, p. 233) souligne le fait que *«l'école se constitue comme le miroir de l'hétérogénéité communautaire»*, regroupant certes des élèves tous nés en France (population étudiée), mais de parents nés aussi bien en Arménie qu'au Proche-Orient ou en Europe.

L'appropriation écrite de la langue maternelle d'origine ne sera certes pas la même suivant le cas de figure considéré, sachant que le bilan de M. Hovanessian (1985) montre qu'en France, **environ 80% des Arméniens ne possèdent plus la maîtrise de leur langue**.

Nous avons ainsi choisi des apprentis-scripteurs de chaque catégorie :

- un enfant monolingue (Gauthier),
- un élève bilingue de compréhension (Philippe),
- trois sujets bilingues (Sipan, Sérop et Mylène).

Ces derniers ont été choisis comme suit :

- Sipan, car faisant preuve des conceptualisations les plus avancées ;
- Sérop, comme apprenti-scripteur dont les conceptualisations sont les moins avancées ;
- Mylène, dont les écrits à partir du CP sont fortement influencés par l'enseignement formel.

Les règles typographiques utilisées dans les études de cas sont toujours les mêmes, à savoir :

- l'usage de l'italique pour la citation d'énoncés écrits par les apprenants,
- l'usage des guillemets (“ ”) pour la citation d'énoncés oraux des enfants et de l'expérimentateur.

Nous avons inséré, au milieu des commentaires, les productions réduites des enfants, afin d'en faciliter la lecture et d'éclairer d'une manière plus précise les stratégies utilisées par chacun d'eux.

Nous étudierons successivement les données recueillies auprès de Sipan, Mylène, Philippe, Gauthier et Sérop.

Cette analyse est particulièrement riche car composée des données de quatre expérimentations, aussi bien sur l'*écriture* que la *lecture des productions*, la *lecture des cartes*, les *autocorrections*... C'est pourquoi nous nous sommes limitée à cinq études de cas.

Prennent place également, dans ce chapitre, les *verbalisations métalinguistiques* de ces enfants face à leurs productions graphiques et lors de l'épreuve du tri de cartes.

En effet, ces commentaires sont un reflet des connaissances effectives sur la langue et donnent la clef de certaines surgénéralisations et stabilisations.

La réflexion métalinguistique permet non seulement d'étudier la réaction des élèves face à des particularités du système écrit qui n'ont pas d'explication, mais également la création de compétences cognitives et un ancrage plus profond des acquisitions.

La maîtrise de la langue écrite nécessite la connaissance consciente et le contrôle délibéré de nombreux aspects du langage. Elle est donc un facteur déclenchant de la maîtrise métalinguistique qui, en retour, facilite son acquisition.

L'automatisation des métaprocessus permet d'alléger le fonctionnement "méta", cognitivement très coûteux. Un travail cognitif inconscient se met en place, et l'utilisation et la répétition de stratégies métacognitives aboutissent à l'automatisation.

Nous tenterons dans ce chapitre de dégager les **profils cognitifs des cinq sujets choisis** ; de décrire pour chacun d'eux leur mode d'apprentissage, leur type de progression ou de régression, la cohérence de leurs stratégies ou au contraire leurs variations et oscillations entre plusieurs stratégies, la juxtaposition de savoirs scolaires partiels ou l'intégration et l'appropriation des savoirs, le rapport entre les deux langues considérées pour les enfants bilingues, bilingues de compréhension et monolingues. Enfin nous dégagerons de ces données les perspectives pour la progression ultérieure de ces apprenants et la transmission écrite de cette langue diasporique.

I - SIPAN

Le père de Sipan, né et scolarisé en *France*, ainsi que sa mère, née et scolarisée au *Liban*, s'expriment avec lui uniquement en arménien. C'est ainsi qu'il leur répond dans cette langue, qu'il privilégie également avec sa sœur aînée.

A l'épreuve de compétence orale, sa très bonne note de 9,5/10 le fait entrer dans la catégorie enfant bilingue.

Ses parents disent cependant lire rarement de l'arménien, contrairement à sa grand-mère, enseignante d'arménien dans une Maison de la Culture arménienne.

A - Première expérimentation : GSM

1a) Après avoir écrit son prénom en français et en lettres cursives, Sipan note, en utilisant l'ensemble de l'espace graphique, 20 lettres de l'alphabet qu'il dénomme toutes correctement.

L'épreuve de production graphique révèle l'utilisation d'une stratégie alphabétique, le classant dans la **catégorie 5** (sous-catégorie 2 : quasi-phonétique ou phonétique).

Les mots isolés sont phonologiquement corrects. Le terme "riz", compris "cri" par Sipan, est corrigé suite à son oralisation.

Yipon

AB YX Q

 K W

 D N M F

 G O

 P Σ I

 E

 S L

 R C

PAPION

KNARI

LION

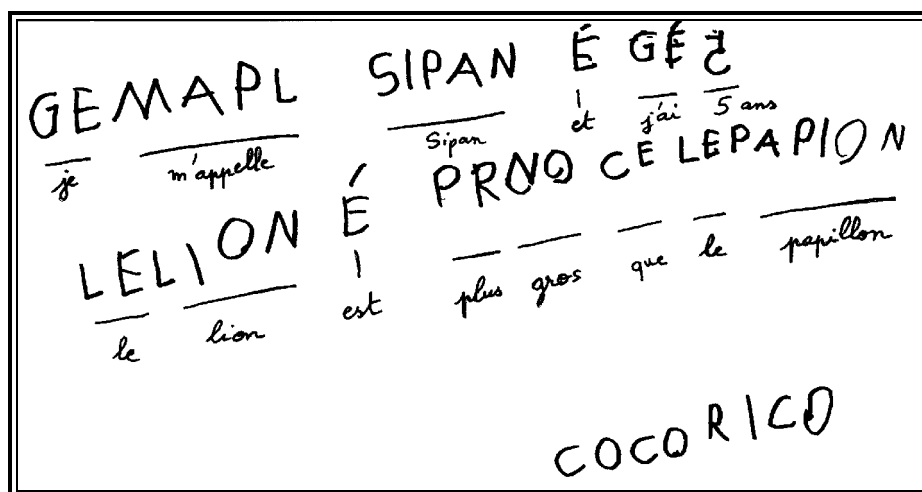
CRI

RI

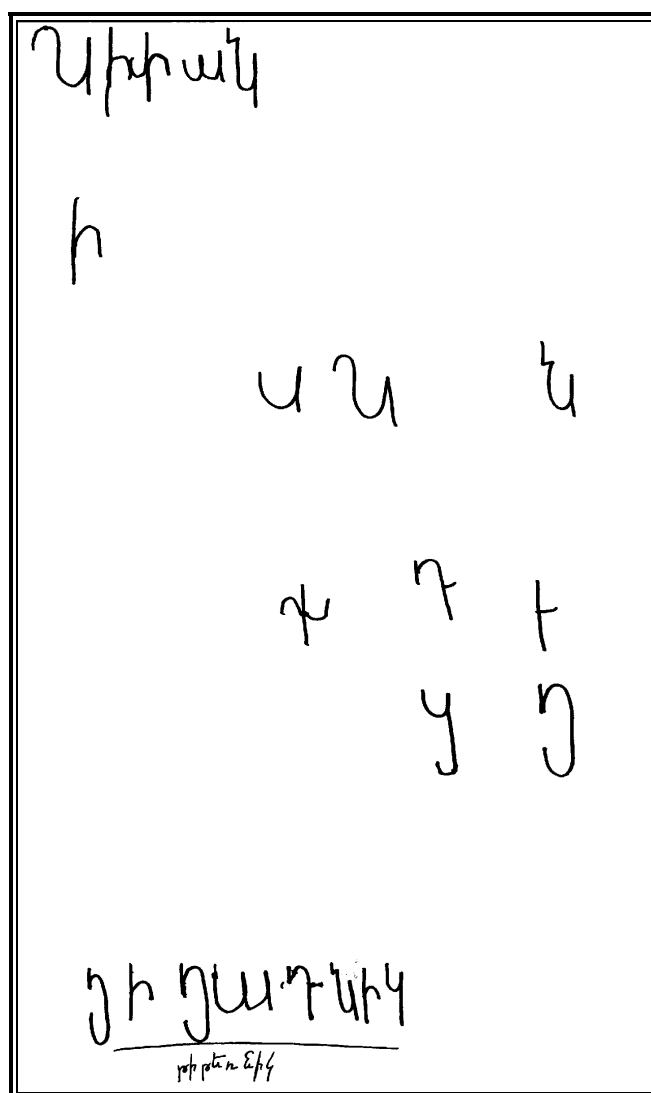
La première phrase est phonologiquement correcte. Seul est absent le dernier terme. Le déterminant "le" fait déjà partie de son lexique interne.

Ses verbalisations sont pertinentes pour la deuxième phrase uniquement.

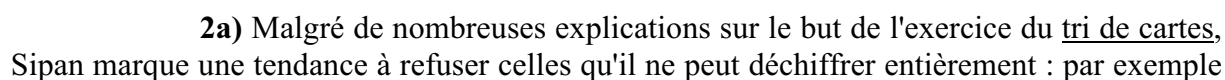
Les segmentations sont parfois présentes ; le déterminant est, lui, toujours collé au nom correspondant. Les verbalisations terminales sont parfaitement réalisées.



1b) En arménien, Sipan produit son prénom et uniquement quatre graphies complémentaires. Une tendance à les effectuer en miroir est d'ailleurs relevée.



Les verbalisations et signalements sont cohérents, en accord avec son niveau élevé de conceptualisation ; les verbalisations terminales sont correctes pour les deux phrases.



(1) et (6) ("ça veut rien dire").

Selon lui, les lettres grecques (2) sont "à l'envers".

Il identifie (7) comme étant de l'arménien et élimine (3), (5), (9) et (10) avec des justifications correctes.

La phrase n° 8 ("je m'appelle X et j'ai Y ans") est entièrement lue par Sipan.

2b) Le comportement adopté est le même lors de la version arménienne, à savoir le refus des cartes qu'il ne peut déchiffrer lui-même : (1) et (6).

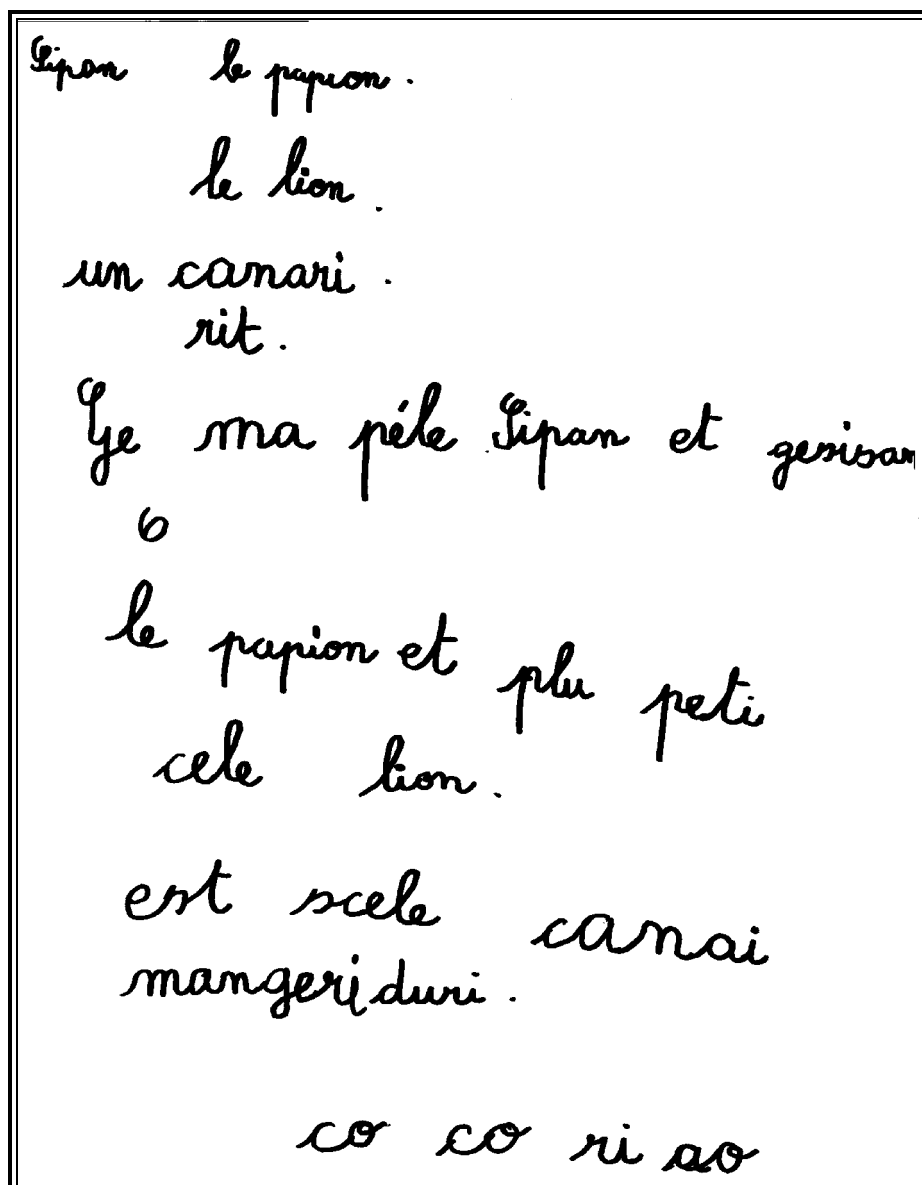
Selon lui, les graphies russes (2) sont françaises ainsi que celles en (7). Sipan s'est, en (2), probablement fié aux graphies inter-alphabets (français/russe) ; enclin à des productions en miroir, il n'a pas remarqué les lettres telles que "И", "Ч" et "П".

Les cartes (3), (9) et (10) sont refusées avec des explications correctes.

La phrase n° 8 est également déchiffrée.

B - Deuxième expérimentation : CP (1)

1a) Les productions graphiques en français, classées à nouveau en **catégorie 5**, sont toujours phonologiquement correctes (ex.: *papion*). Quelques lettres sont parfois omises (ex.: *canai*).



Correctement orthographié lors de l'expérimentation précédente, le terme "cocorico" est ici scindé en quatre syllabes. Sipan justifie sa démarche ainsi : "Il faut pas tout attacher parce qu'on n'entend pas tout accroché les mots".

Cette réflexion met en lumière l'attention spécifique portée à ce stade à la segmentation. Les blancs graphiques sont d'ailleurs bien visibles, même si des hypo- ou hyper-segmentations apparaissent par moments (ex.: *ma péle* ⇒ m'appelle, *cele* ⇒ que le).

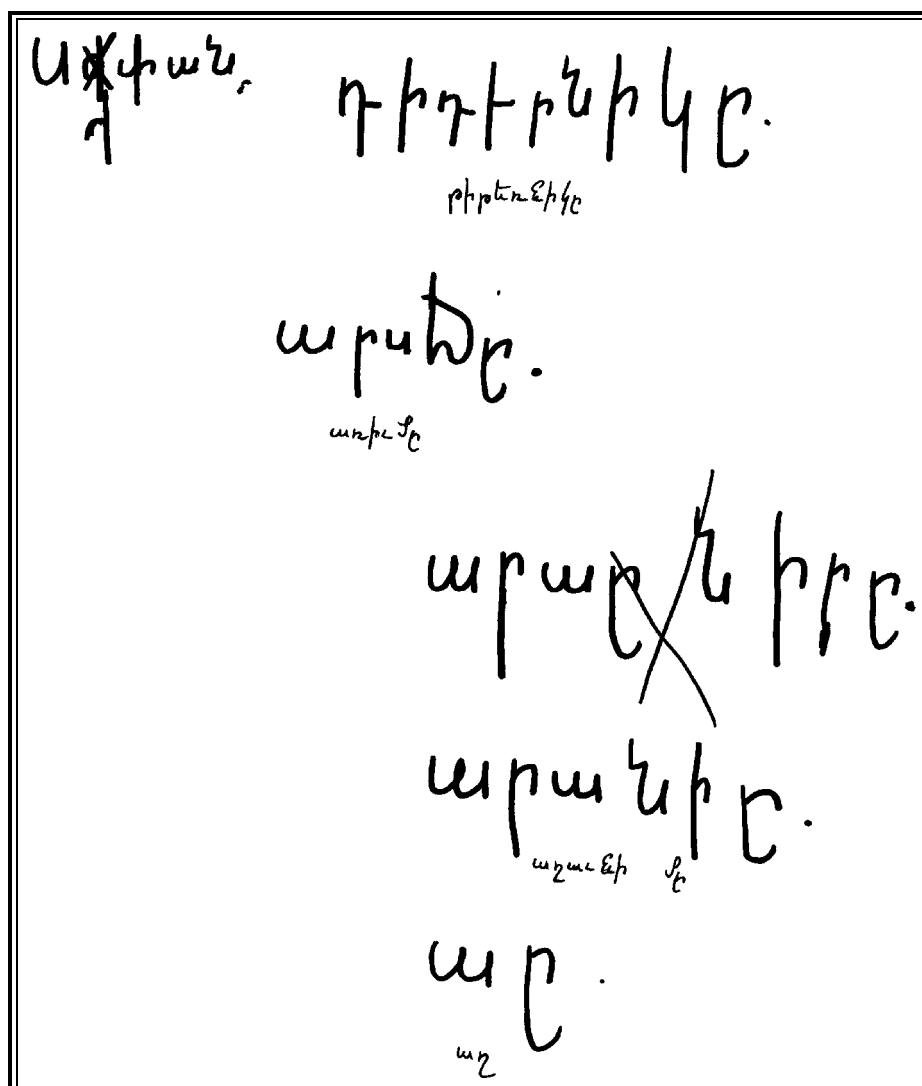
On note de plus l'apparition d'une majuscule en début de phrase.

Les signalements, verbalisations et verbalisations terminales sont d'une cohérence totale.

Selon Sipan, ses écrits de l'année précédente (1/fr.) ne sont pas lisibles, car "en capitales", mais ses productions actuelles le seraient. La typologie utilisée est, en effet, le changement le plus rapidement visible.

1b) Comme en 1/arm., quelques graphies arméniennes sont produites en miroir (le "h" de son prénom, et le "r").

Les mots isolés sont phonologiquement proches ; les sons complexes ("h" [R]-"n/r" [r]-"h" [x]-"d" [ts]-"d" [dz]) ne sont pas encore connus à l'écrit, ou entraînent des confusions phoniques et graphiques ("d/d" [dz]/[dz], "h/r" [R]/[r], "h/r" [R]/[ə]). Les écrits sont à nouveau classés dans la **catégorie 5** (sous-catégorie 1 : avec confusions).



Des interférences par rapport au français apparaissent également :

- ajouts de "ը" ("e" épenthétiques), à l'intérieur du mot ⇒ *աւնւնըս* pour "աւնուն" et en fin de mot comme un "e" muet ⇒ *դիդերընսիկենը* [titerənigenə] pour "դիդեռնիկէս" [titernigen] ;
- graphème "շ" [ʃ], écrit *h* ;
- le point français placé à la fin des mots et des phrases ;
- digramme "իւ" [y] écrit en français (*u*).

• 1ère phrase : la centration excessive qu'il effectue sur les informations phonétiques le conduit à une écriture incorrecte de son prénom, noté avec l'homophone "բ" [p] au lieu de "փ".

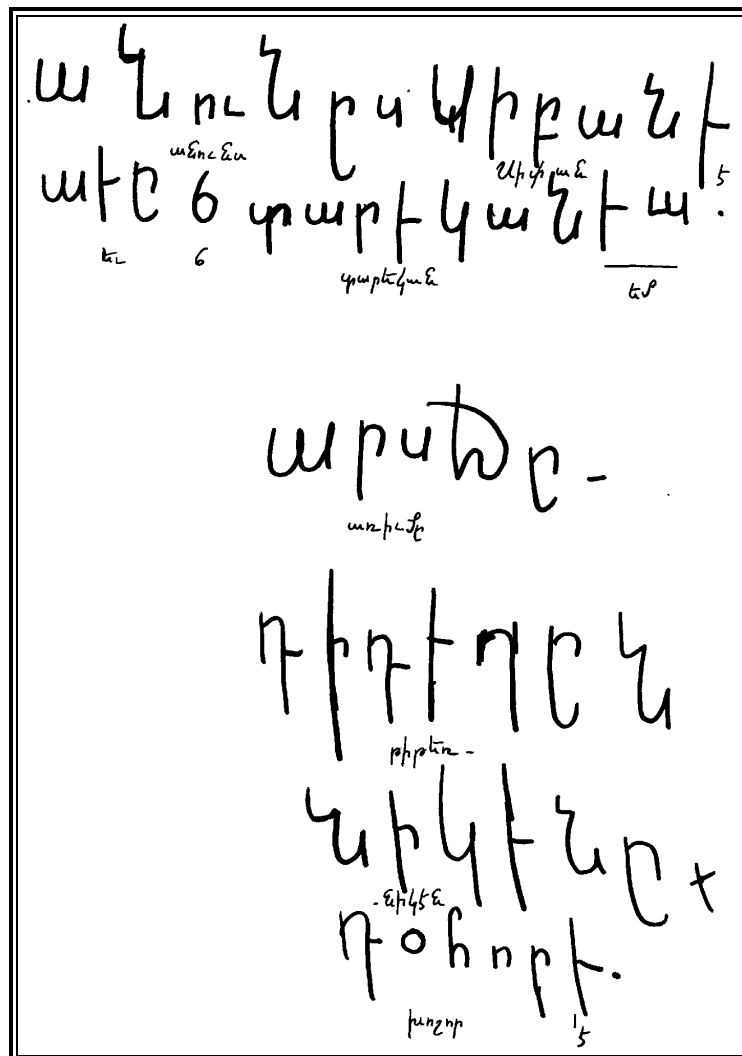
Les blancs graphiques ne sont pas nets, mis à part avant et après le numéral. Cependant l'oralisation avec le geste de la main ainsi que les signalements sont tout à fait cohérents.

Deux "ս" supplémentaires sont notés, semble-t-il en remplacement de lettres manquantes, dont il ne se souvenait plus.

• 2ème phrase : elle n'est pas commencée à gauche, comme la précédente, mais en milieu de page, étalée sur quatre lignes et disposée comme une poésie.

La forme du mot isolé "առիւծ" est reprise.

Une absence de blanc graphique entre les deux derniers mots est relevée.

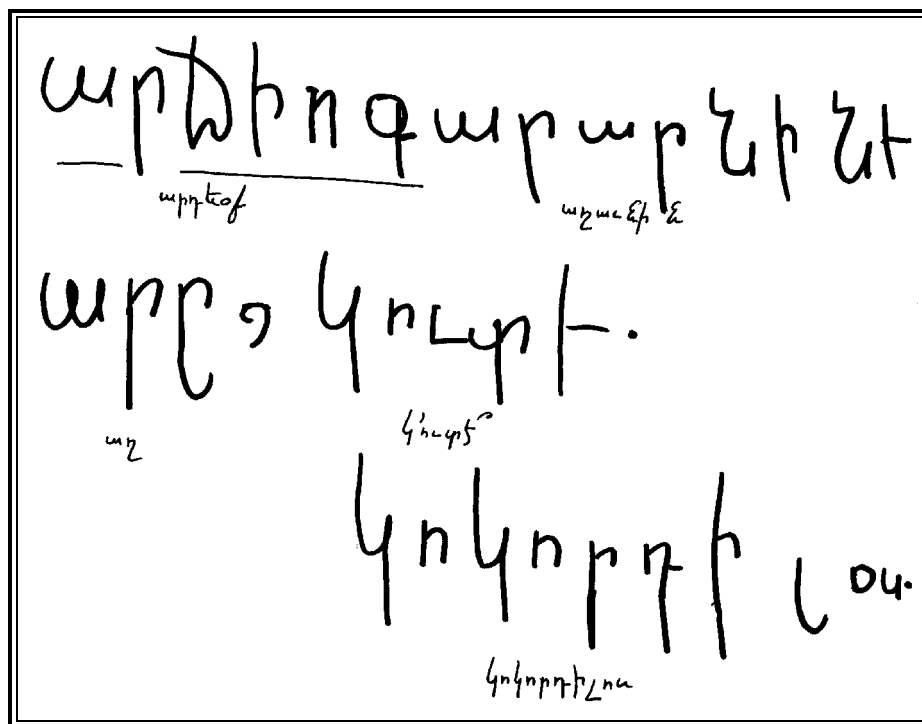


• 3ème phrase : Sipan la recommence en début de ligne, sans séparation bien nette des mots.

Suite au terme "աղ" est ajouté un trait, transformé ensuite en virgule. Sipan veut probablement imiter le point d'interrogation arménien, effectué ici en miroir.

Comme la précédente, la fin de phrase est signifiée par la présence d'un point français.

Les signalements et verbalisations sont toujours cohérents, de même que les verbalisations terminales.



Devant ses écrits antérieurs (1/arm.), Sipan réagit en disant qu'ils n'étaient pas lisibles. Il en effectue pour cela une lecture "réelle", et parvient à rétablir par la suite le sens de ce qu'il a voulu écrire.

Par ailleurs, cet apprenant pense qu'un adulte ne peut lire que partiellement ses productions actuelles, car certains mots seraient mal écrits.

2a) Malgré les explications données lors du tri de cartes en français, Sipan rejette, comme en 1/fr., les cartes qu'il ne peut lire et qu'il considère donc comme non signifiantes.

Ainsi (4), (9), (10) et (11) sont refusées avec pour justification : "Ça veut rien dire. J'ai lu et j'ai pas compris".

Les lettres grecques sont toujours considérées comme "à l'envers", les graphies arméniennes reconnues, et les lettres en (7) "toutes collées" (l'attention portée à la segmentation apparaît à nouveau).

La carte (8) est de nouveau oralisée correctement, ainsi que (1) et (5).

2b) En arménien, la stratégie adoptée est identique :

- lecture correcte des cartes (3) et (8).
- refus des cartes (4), (10), (11) et (12) car non-déchiffrage de sa part, et donc non-sens.

(1) et (5) sont mal déchiffrées par Sipan, qui en déduit un non-sens.

- curieusement, les lettres russes sont toujours considérées comme françaises alors que Sipan reconnaît et utilise sans difficulté le code alphabétique français.

– (9) est déchiffrée partiellement ("լը, ու, էւ"), puis refusée car non significative.

L'absence de segmentation ne fait pas encore partie de ses critères de lisibilité d'un texte. Sipan ne déchiffre pas (7) mais ne refuse pas non plus cette carte.

3a) Lors de l'épreuve du pluriel en français, Sipan ajoute -s aux syntagmes nominaux pluriels lorsque nous lui demandons comment il fait comprendre la notion de pluralité.

La pluralité des syntagmes nominaux et verbaux est justifiée par la présence des déterminants et du numéral. Il ne trouve donc pas nécessaire d'ajouter un morphogramme aux termes "papillons", "crocodiles" et "lions".

Le -s ajouté par ailleurs à "mur" est supprimé à l'oralisation.

Sipan.

un cheval. - un ~~chat~~
un chat.

des chevaux - des chats -

un mouas - des souas -
un ourse - des ourses

Les papion sur le murs.
Gère 5 crocodile

des lion gou.

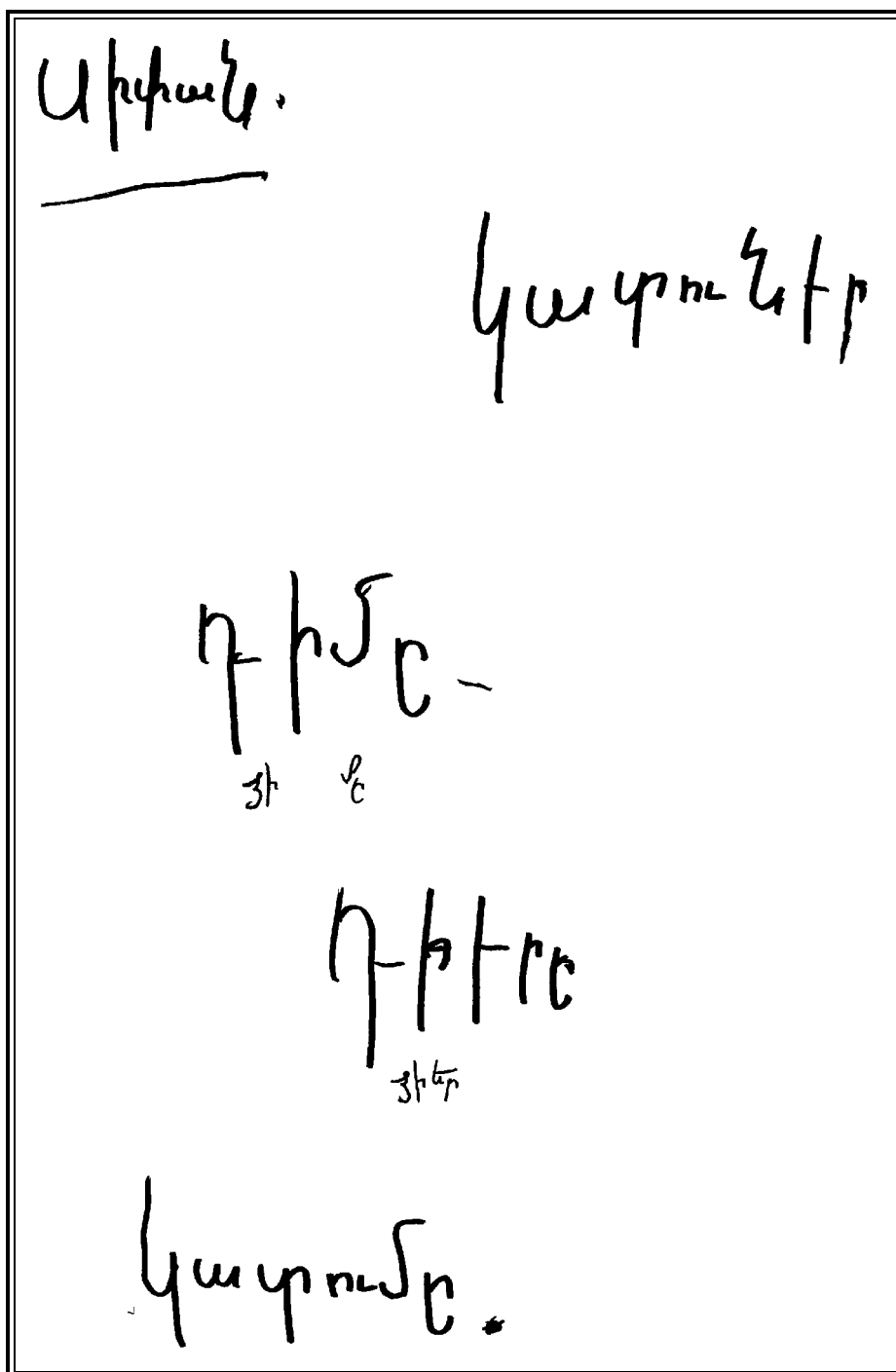
3b) En arménien, les items pluriels sont dictés car Sipan utilise le numéral 3 lors de la présentation imagée.

Le morphème -տը [er] du pluriel est noté deux fois sur quatre (remplacé par ըը [ər] les autres fois).

Sipan ajoute -ը [ə] à chaque syntagme nominal au pluriel lorsque nous le questionnons au sujet de la pluralité.

A notre remarque : “Est-ce qu'en français, tu ajoutes aussi un "-r" ?", ce sujet répond : “Non, on met un "o" ”.

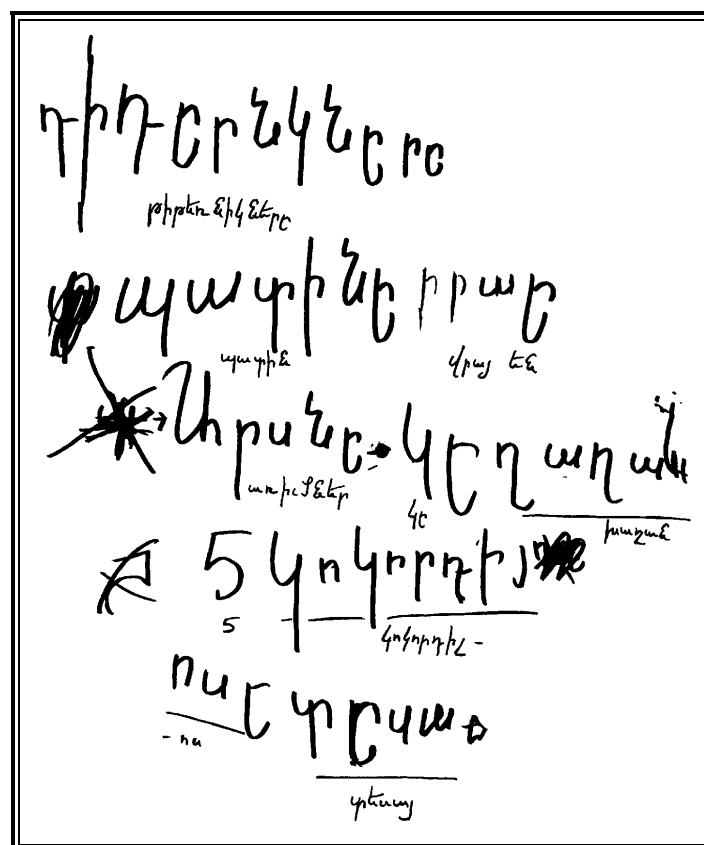
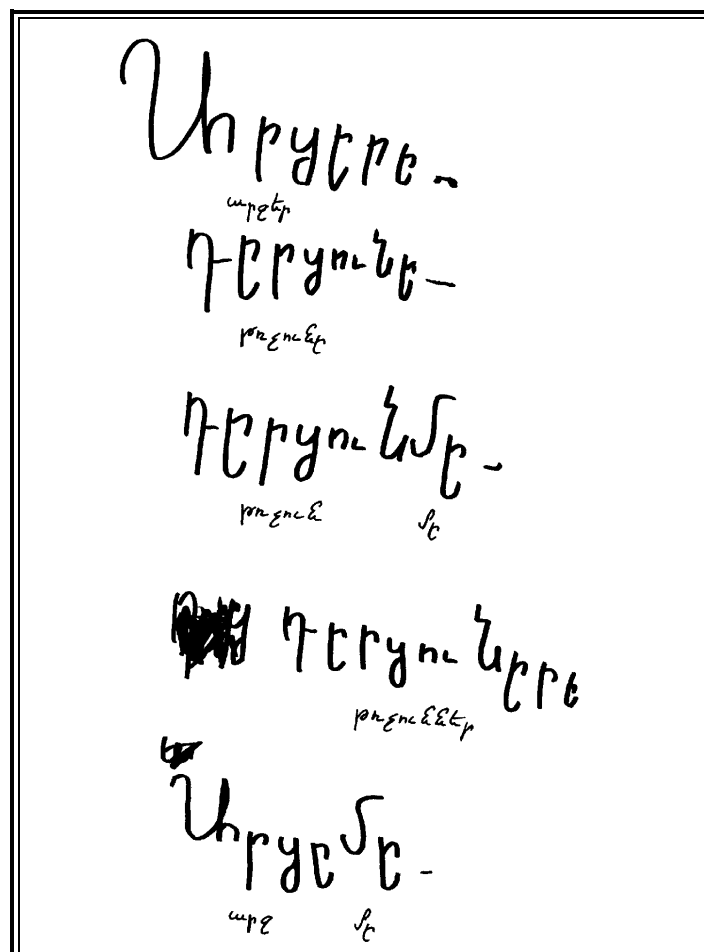
Cette réponse étonnante de sa part pourrait être due au premier item du protocole français (cheval/chevaux) comportant une alternance vocalique. Elle pourrait également relever d'une fatigue liée à la lourdeur de la charge attentionnelle mobilisée.



Pour les syntagmes nominaux et verbaux, cet apprenant nomme comme marques de pluralité les finales *ւե* [ne] et *րը* [rə] ainsi que le numéral.

Sipan a compris qu'il s'agissait effectivement des morphèmes *-ւեր* ou *-եր* qui signifient le pluriel en arménien.

De par l'absence de marques muettes, la langue arménienne a-t-elle ici une influence sur sa réponse pour le pluriel des syntagmes nominaux et verbaux en français ?



Sont également relevées chez cet enfant des correspondances phonie-graphie moins conventionnelles que lors de l'épreuve de production graphique.

ex.: *դիդերնիկը* pour "*թիթեռնիկը*" (production phonologiquement correcte)
դիդերնիկները pour "*թիթեռնիկներ*" (épreuve du pluriel)
 [titərnəgnərə] [titernigner]

Sipan fait toutefois apparaître la majuscule **U** dans son épreuve du pluriel, absente des productions de la semaine précédente.

Ces variations intra-individuelles, d'une semaine à l'autre, confirment le fait que nos observations et conclusions ne sont nécessairement que des "flashes ponctuels", et ne peuvent cerner toutes les procédures et conceptualisations simultanées et parfois contradictoires de notre population.

C - Troisième expérimentation : CP (2)

1a) En français, Sipan écrit son prénom et son nom en cursive, sans omettre les majuscules.

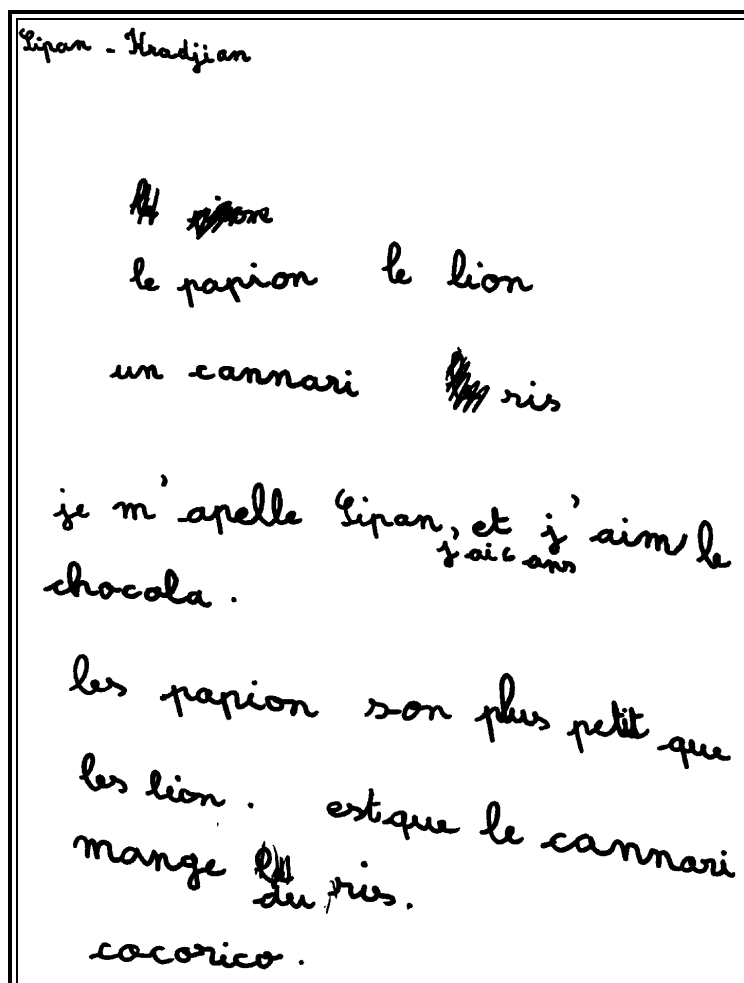
Cet élève est en pleine étape orthographique (**catégorie 6**).

Il ajoute un second "n" à "canari", met un "s" en guise de finale à "riz" mais sans fournir d'explications.

Dans la première phrase, le segment "j'ai 6 ans" est oublié et ajouté lors de la relecture.

A la verbalisation, Sipan énonce "m'appelle" lorsque nous désignons *m'*. Puis "appelle" est correctement verbalisé ainsi que "m'" (deuxième demande).

A la question : "Doit-on les séparer ?", il répond affirmativement et justifie ainsi : "Y'a une voyelle après". Il fournira la même explication pour "j'aime", appliquant ainsi à bon escient la règle d'élision.



Dans les deux autres phrases, le marquage du pluriel est absent.

La ponctuation indiquant l'interrogation dans la troisième phrase est également manquante. A la question : "Quand met-on un point d'interrogation ?", Sipan répond : "Quand la phrase est finie", le confondant avec le terme isolé "point".

A la vue de ses productions de la séance précédente (2/fr.), Sipan remarque avoir mal écrit. Il cite l'exemple de "canari" (pour lequel il faut selon lui deux "n") et "m'appelle" (où l'apostrophe est absente).

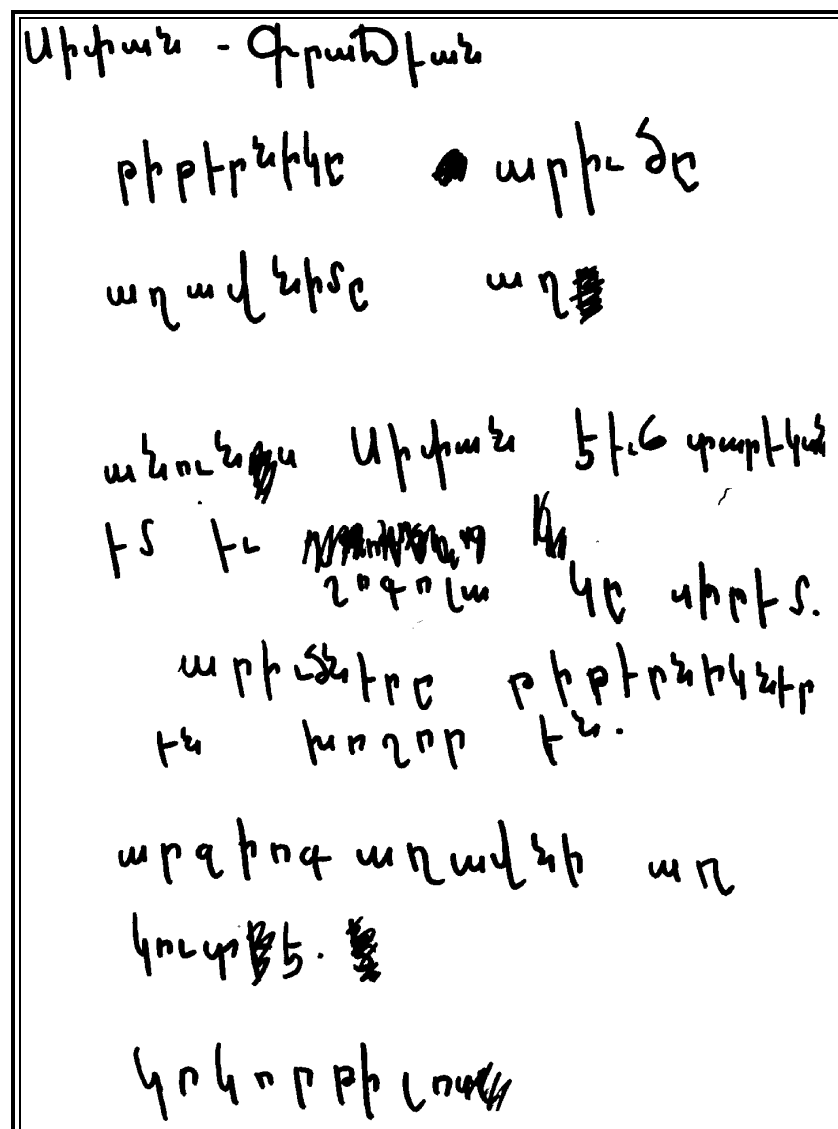
Au questionnement sur *co co ri co*, cet élève déclare n'avoir pas "accroché les syllabes" mais pense qu'on peut tout de même lire.

Il n'est pas satisfait de lui pour *manderi duri* (mange du riz), car "tout est accroché" ; il montre ainsi que la segmentation fait à présent partie de ses critères de lisibilité.

1b) En arménien, Sipan note également son prénom et son nom avec des majuscules à l'initiale. Ses productions sont classées, comme en français, en **catégorie 6**.

Les mots isolés sont tous phonologiquement corrects. Les homophones "ր/n" et "վ/l" sont à l'origine de l'orthographe incorrecte des trois premiers termes.

Cet apprenant suffixe le déterminant indéfini "մը", au même titre que l'article défini, réagissant ainsi de manière logique à une particularité du système écrit qui n'a pas d'explication.



Dans les deux premières phrases, il supprime soudainement le "ը" épenthétique du terme *աճուսքս* (transfert du français).

La segmentation est parfaitement réalisée.

Sipan termine à nouveau ses phrases par un point français.

De plus, dans la troisième phrase, le signe interrogatif n'est pas présent et la particule "կ" de "կ'ուտէ" non élidée. Malgré le fait que la règle d'élision soit identique dans les deux langues, Sipan en tient compte uniquement en français.

Cependant il connaît la règle d'utilisation de la graphie "ե", jamais présente en finale des mots, et corrige spontanément son écrit.

Lors de la présentation des productions de la séance précédente, Sipan relit le terme "թիթեռնիկ" et remarque qu'il a remplacé les graphies "դ" par leur homophone ("թ"), parce qu'il "pensait comme ça". Il répond par l'affirmative lorsque nous lui demandons si c'est l'institutrice qui le lui a enseigné. Ce terme fait à présent partie de son lexique interne.

Au questionnement sur le "ը" [ə] supprimé de "աճուսքս" (et néanmoins présent dans ses productions antérieures), Sipan explique qu'il ne faut pas écrire les "ը" que l'on entend au milieu des mots. Nous lui demandons alors si la règle est identique en français ; il répond par l'affirmative.

Cette dernière réponse montre une difficulté chez cet apprenant pour la comparaison interlangue. *Tout se passe comme s'il avait construit deux compétences bien distinctes (une en français et une en arménien), qu'il transférerait par moments certains éléments d'une langue à l'autre sans pouvoir s'en empêcher (transferts phonémiques et visuels), mais que la comparaison proprement dite lui demandait une charge attentionnelle trop lourde, entraînant des réponses erronées.*

2a) Toutes les cartes non lisibles (sept au total) du tri (français) sont retrouvées et refusées, avec les justifications correspondantes.

ex.: carte (4) "Y'a des mots qui doivent être accrochés et qui ne sont pas accrochés".

Les problèmes de segmentation sont particulièrement bien appréhendés.

L'interprétation des cartes est par ailleurs correcte.

Le score maximal obtenu par Sipan révèle les compétences métalinguistique et métagraphique élevées qu'il possède en français.

2b) En arménien, six cartes sont refusées ; il s'agit de (6), (7), (9), (10), (11) et (12).

Contrairement à l'épreuve de tri en français, cet élève n'élimine plus les cartes hypo- (2) ou hyper-segmentées (4). Il ne tient compte que de l'absence complète de blancs graphiques, en (7).

Nous mentionnons la remarque faite précédemment, à savoir le non-transfert, en arménien, de traits généraux de l'écrit pourtant acquis en français.

L'effort nécessaire à l'adoption de cette attitude critique pourrait ne pas être déployé en cas d'une surcharge cognitive (liée ici à la tâche de déchiffrement).

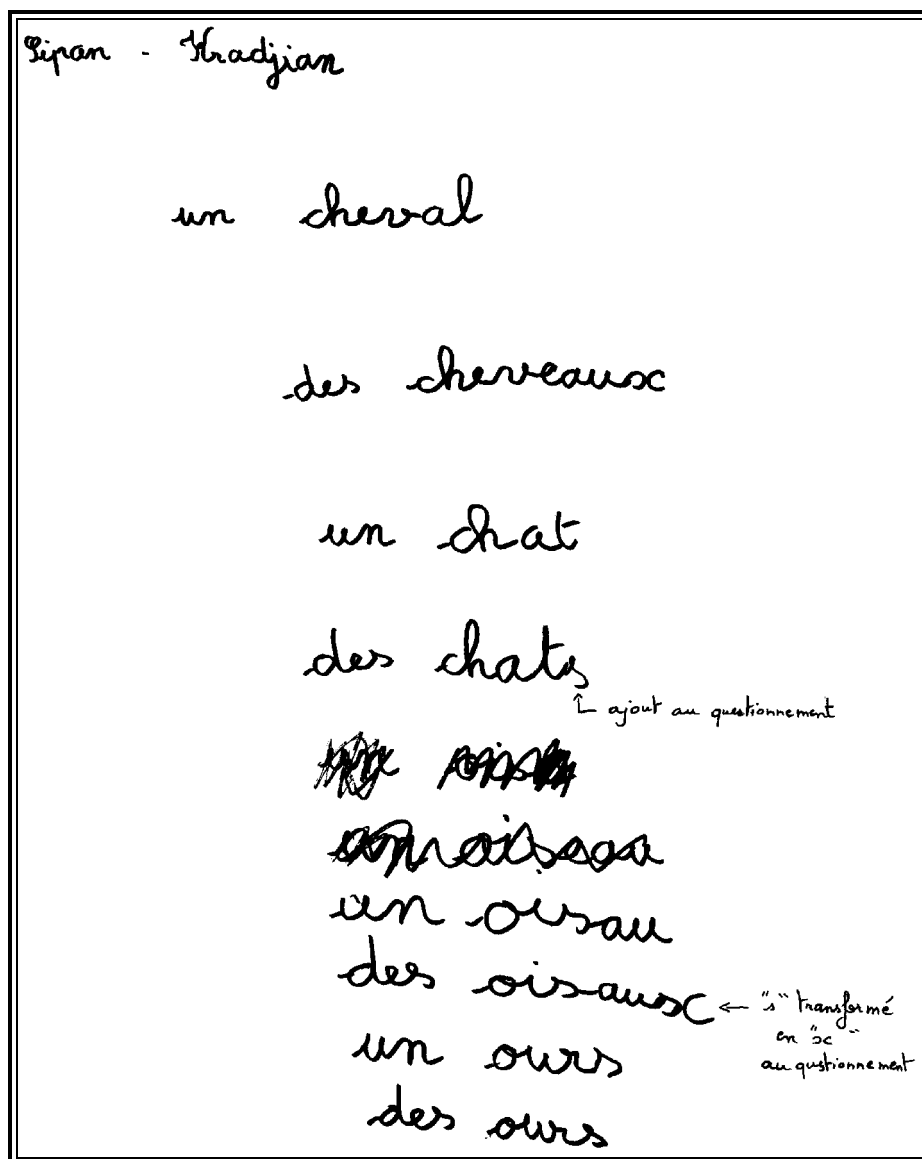
Toutes les cartes sont lues, hormis (2) et (4) précisément, toutefois considérées comme lisibles.

3a) Lors de l'épreuve du pluriel en français, Sipan marque par -x l'item "chevaux" mais n'ajoute -s à "chats" que lors du questionnement. Par ailleurs, il transforme le morphogramme -s en -x pour "oiseau", lors du questionnement. Cet apprenant justifie la finale de "chevaux" par la réflexion suivante : "C'est le pluriel, y'en a plein".

Il citera de lui-même ce terme métalinguistique "pluriel", non employé lors du questionnement.

L'item "des ours" est orthographié correctement. Lorsque nous soulignons la présence de -s à "un ours" et lui demandons s'il s'agit du pluriel, il répond négativement et refuse de marquer "des ours" avec un second "-s".

Le marquage par -x des termes "chevaux" et "oiseaux" est expliqué par la finale en [o].



Le pluriel de "crocodiles" est justifié par la présence du numéral. Sipan change toutefois d'avis lorsque nous mettons son affirmation en doute, et décide d'ajouter -s.

Dans la seconde phrase, le marquage apparaît aussi bien sur le syntagme nominal que verbal, avec une surgénéralisation au verbe. Cependant lorsque nous soulignons ce dernier marquage, cet élève se ravise et transforme le -s initial en -e ("joue" est une forme verbale mémorisée globalement en classe).

Suite au questionnement, il ajoutera également -s à "papillons" (première phrase) mais non au verbe.

Face à ses productions antérieures (2/fr.), cet enfant reconnaît que les syntagmes nominaux comportaient en finale un morphogramme unique, -s.

Il ne fournit pas d'explications pour le -s barré de "mur".

les papillons son ^{ajout au questionnement}
 sur le mur
 des lions joue ← "s" transformé
 en "e", au
 questionnement
 j'ai vu
 cinq crocodils ← ajout au
 questionnement

3b) Lors de l'épreuve du pluriel en arménien, Sipan n'accole plus le déterminant indéfini aux substantifs, comme dans ses productions de la semaine précédente.

Արիւն - Գրութիւն
 չի Տը չի
 Կարձ Տը Կարուհի
 Բրէն Տը Բրէնի
 արչ Տը արչի
 Բիբիւնիկի Կարի
 Գրւիւն: ^{ajout au questionnement}
 ինչ արժիւն Կր. Խաղ
 Կոկորթիւն Կրւիւն: ^{ajout au questionnement}

De plus, lorsque nous lui demandons comment on indique la fin d'une phrase, il se dépêche d'ajouter le point arménien (:).

Ces compétences métagraphiques étaient donc bien acquises mais apparemment impossibles à récupérer, en regard de la charge attentionnelle importante fournie lors de cette activité.

Cet élève énonce oralement l'ajout de **-եր** ou **-ներ**, mais ne justifie pas spontanément le choix de l'un ou l'autre morphème ("**-եր կայ կամ -ներ երբ ահագին կայ**").

C'est seulement lorsque nous lui demandons pourquoi on écrit "**ձիեր**" et non "**ձիներ**" qu'il répond : "**Քանի որ մեկ հատ կայ**" (car il y en a qu'un). Nous lui proposons le terme lacunaire "**վանկ**" (syllabe) ; Sipan acquiesce d'un sourire et emploie la formulation proposée.

Il possède ainsi le lexique métalinguistique sur le versant de la compréhension ("**վանկ**", "**նախադասություն**", "**վերջակէտ**") – syllabe, phrase, point final – mais pas encore pour celui de l'expression, ce qui complique la tâche dans le discours auto-explicatif.

Pour la dernière phrase, Sipan mentionne le numéral comme indiquant la pluralité. Toutefois, lorsque nous le questionnons sur l'ajout éventuel **-եր** ou **-ներ**, il est prêt à effectuer cette surgénéralisation.

Ce sujet confirme que l'article indéfini doit être postposé et non suffixé (comme dans ses écrits antérieurs de 2/arm.).

En 2/arm., "**առիւծ**" était transcrit par **արւծ** (transfert phonémique). Nous questionnons Sipan sur le son [y]. Il nous répond qu'il ne l'avait pas écrit et que "**u**" était du français. Puis il affirmera qu'il n'est pas possible de mélanger les deux alphabets.

D - Quatrième expérimentation : CE1

1a) Lors de l'épreuve du pluriel en français, Sipan explique les différences entre les formes en nommant les articles et le sens de chacun : "Là, y'en a plusieurs, on l'avait déjà vu" ("les chevaux"), "là, on l'avait pas vu" ("des chevaux")...

– cheval/chevaux : au pluriel, le graphème *eau* employé est marqué par -x. Cet élève évoque spontanément l'argument positionnel ; le marquage par -x effectué n'est verbalisé qu'après désignation de notre part.

– chat/chats : lors de la production initiale, le pluriel n'est pas marqué.

Au questionnement, il mentionne tout d'abord le déterminant et le numéral. Après réflexion, il ajoute -s aux items pluriels et explique que le morphogramme -x est utilisé "que quand y'a "au" ou "eau" "

La règle du marquage par -s est ainsi verbalisée.

– oiseau/oiseaux : item correctement orthographié.

– ours/ours : on remarque la disposition un peu particulière des différentes formes de cet item, avec un retour vers le milieu de la feuille pour noter les formes au pluriel.

Au questionnement, Sipan se montre tout d'abord sûr de lui lorsqu'il explique qu'il ne faut rien ajouter ("y'a déjà un "s" ") ; puis il change d'opinion et note la finale "-es" aux deux substantifs pluriels.

Il acquiesce lorsque j'avance l'hypothèse du "e" intercalé pour séparer les "s" successifs.

Sipan change d'hypothèse après avoir écrit l'item pluriel "souris", et barre la finale -es.

– souris/souris : au questionnement sur l'item pluriel, il répond qu'un "s" est suffisant.

Lipon Kradjian

un cheval
le cheval
des chevaux
les chevaux
trois chevaux

un chat
des ours
des chats
trois chats
trois ours
un ours
un oiseaux
des oiseaux
trois oiseaux

ajout au questionnement puis basé après écriture de "souris"
ajout au questionnement
ajout au questionnement
idem que "des ours"

Lipon Kradjian

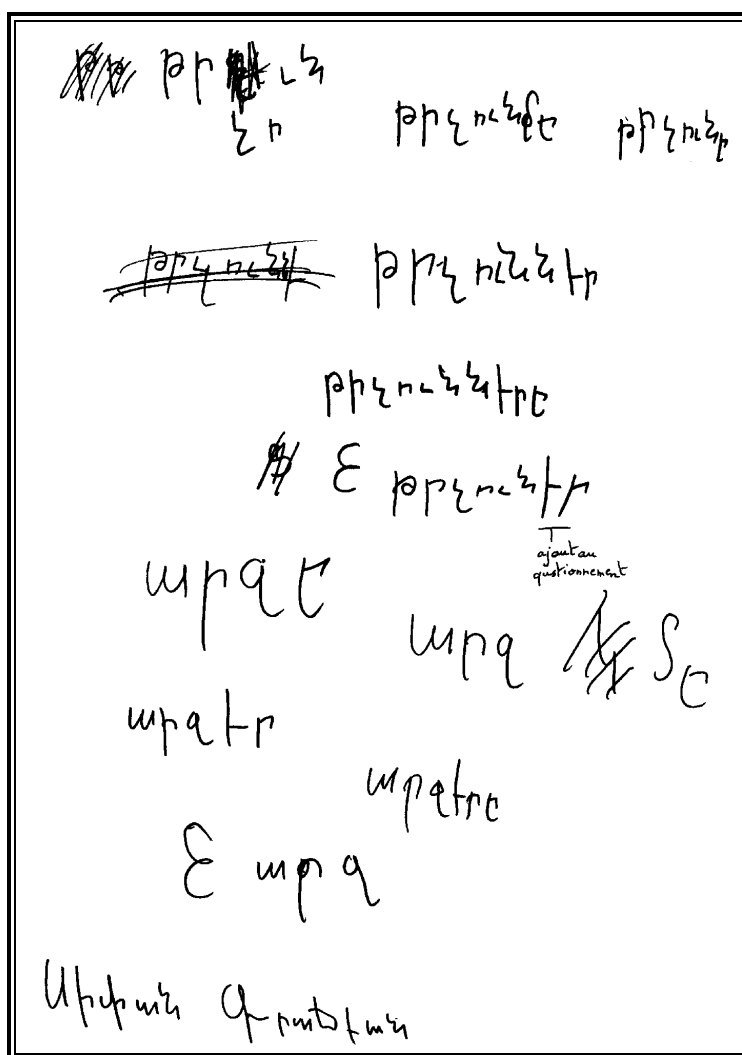
une souris
des souris
trois souris

des lions joues
j'ai vu 5 crocodiles

~~quand le chat dort les souris~~
quand le chat dort les souris
damesse
j'en mange des frites

modification "es" (au lieu de "s") en fin de questionnement
ajout au questionnement

Les ratures sont également nombreuses sur cette deuxième page, laissant une impression de travail négligé, avec en outre la présence d'irrégularités de dimensions.



- “si deux syllabes, ajoute -**ʁ**,”

- si une syllabe, alors ajoute -եր”.

Il sera le seul apprenant à pouvoir l'énoncer.

– աըջ/աըջեր : item correctement orthographié. La forme précédée du numéral ne se termine plus par le morphème du pluriel ; Sipan ne change d'ailleurs pas d'opinion lorsque nous le lui faisons remarquer.

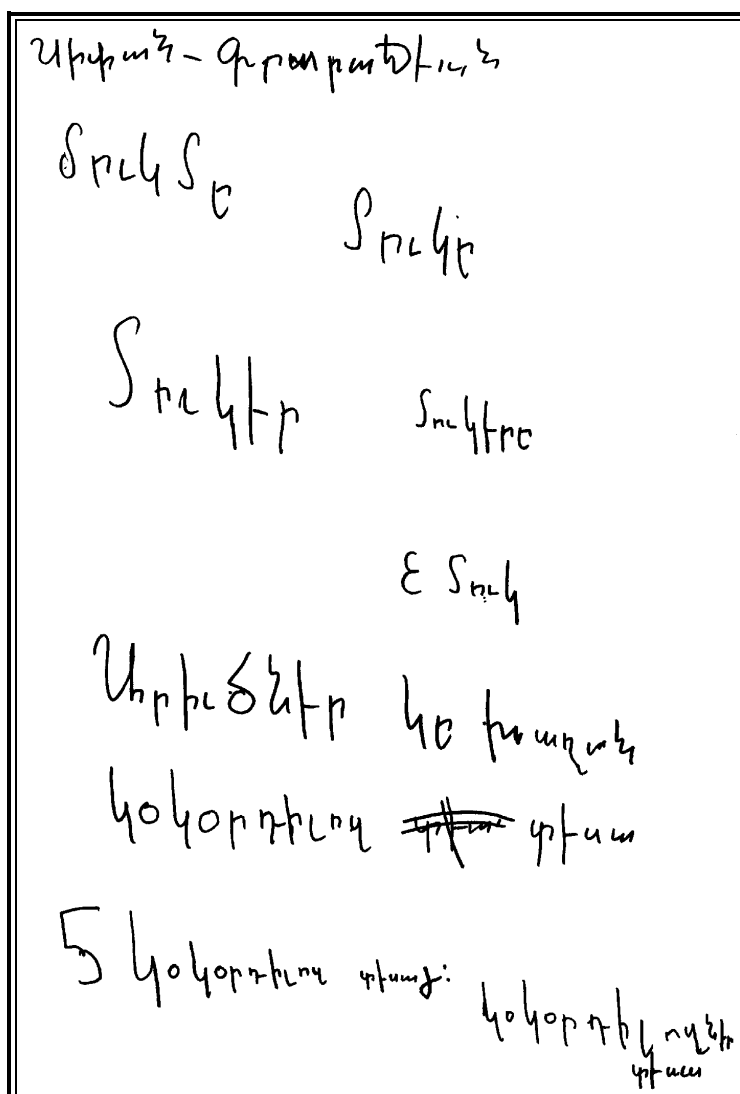
– մուկ/մուկեր : mêmes remarques que pour "աըջ".

- 1ère phrase : commencée par une majuscule, elle est écrite pratiquement orthographiquement.

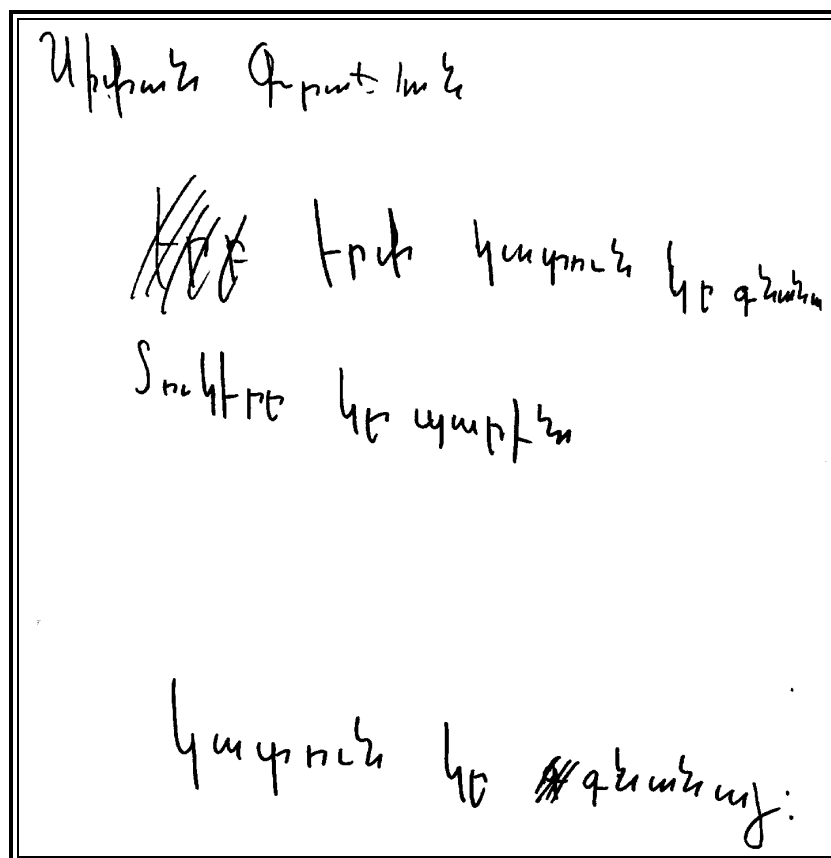
- 2ème, 3ème et 4ème phrases : curieusement, Sipan ne note plus spontanément la finale muette "յ" de "տեսայ". Il l'ajoutera dans la troisième phrase lors de la révision de ses écrits antérieurs.

Cet élève affirme que les troisième et quatrième phrases sont similaires dans leur signification, et la seconde différente (il n'y aurait qu'un crocodile présent).

- 5ème phrase : aucun élément nouveau n'est apporté lors du questionnement sur le pluriel de "մուկ".



Sipan relève des erreurs dans ses productions antérieures (3/arm.) : il cite l'absence d'un second "ս" à "թռչուններ" et celle d'un "ի" pour "ձիեր". La présence de l'apostrophe à ce dernier terme (en 3/arm.) est superflue, selon lui.



Nous soulignons l'absence de ponctuation dans les productions du jour (alors que les points étaient présents auparavant) et, de la même manière, celle de la lettre muette en finale de "տեսայ" ; ce à quoi Sipan acquiesce.

Nous remarquons à nouveau qu'il n'utilise pas toutes ses connaissances métagraphiques, de manière simultanée.

La comparaison interlangue pour le secteur du pluriel est possible à présent, et est tout à fait pertinente. En outre, le terme "վերջակետ" (point final) fait maintenant partie de son lexique oral.

2a) Sipan dit aimer écrire en français. Le pronom personnel "je" dans sa phrase spontanée (j'eu), est probablement dû à une interférence avec le terme "j'ai", employé précédemment.

2b) En arménien, son écrit spontané կատուն կը գնանայ: (le chat dort.) montre que ce sujet a bien tenu compte des remarques précédentes (présence d'un point final et de la lettre muette "յ").

Néanmoins, il se contente de recopier une partie de la phrase écrite précédemment, sans davantage faire preuve d'imagination en donnant naissance à un énoncé original.

Il dit aimer écrire en arménien, sans toutefois prendre position en faveur de l'une ou l'autre langue.

E - Synthèse

Cet apprenti-scripteur, aux conceptualisations les plus avancées en GSM, conserve même au niveau du CE1 une avance par rapport aux autres élèves.

A ce stade orthographique, il sera rejoint par Mylène, dont la progression est

davantage en corrélation avec l'enseignement formel. Dans la suite de notre propos, nous analyserons d'ailleurs l'évolution de cette enfant.

En **GSM**, les écrits de Sipan ne sont pas d'un niveau similaire dans les deux langues, même si la stratégie alphabétique apparaît conjointement.

Son répertoire de lettres, bien plus important en français, lui permet de produire des mots isolés phonologiquement corrects, et ainsi d'entrer dans la catégorie 5 (sous-catégorie quasi-phonétique ou phonétique).

En arménien, la méconnaissance des VSC, du nom des lettres et le répertoire relativement restreint entraînent un classement en catégorie 5, avec confusions.

On ne note pas de dissociation entre ses acquis en lecture et en production ; Sipan déchiffre sans difficultés les cartes "je m'appelle X, j'ai Y ans" dans les deux langues.

D'ailleurs, du fait de son niveau déjà avancé dans l'écrit, il se refuse à se référer à une personne extérieure (maîtresse, maman), qui lirait les cartes présentées ; il pense être capable de déchiffrer tout ce qui serait déchiffrable/lisible.

En **CP(1)**, la différence de performances interlangues subsiste, avec en français la production de mots phonologiquement corrects ainsi qu'une attention spécifique portée à la segmentation (catégorie 5, similaire), et en arménien des termes isolés phonologiquement proches, des sons spécifiques à la langue arménienne non connus à l'écrit, des confusions phoniques et graphiques et des interférences (catégorie 5, similaire).

Sipan sait qu'au pluriel (en français), il s'agit d'ajouter le morphogramme -s ; c'est ce qu'il effectue pour les syntagmes nominaux isolés.

Il dit ajouter -ը [ə] en arménien sur ces mêmes items mais change d'hypothèse sur les syntagmes nominaux et verbaux, où il nomme la présence des syllabes finales "սե" et "րը".

En **CP(2)**, les catégories et sous-catégories pour les deux langues considérées sont enfin identiques (catégorie 6), même si les écrits orthographiques sont plus nombreux en français.

Le tri de cartes est parfaitement réussi en français (score maximal) avec des explications très complètes, mais non en arménien (hypo/hyper-segmentations non prises en compte). Ce fait révèle des acquis encore fragiles dans cette langue, et donc influençables (cf. transferts présents).

En arménien, plusieurs facteurs sont à prendre en compte dans le fait que les compétences métagraphiques apparaissent moins développées (notes toujours bien supérieures en français lors des épreuves du tri des cartes) :

- le lexique métalinguistique, meilleur en compréhension qu'en expression, entraîne très souvent des emprunts au français ;
- le nom des lettres de l'alphabet n'est pas maîtrisé dans sa globalité ;
- la surcharge cognitive due à la tâche d'écriture inventée dans cette langue empêche la récupération et l'utilisation simultanée de l'ensemble des connaissances métagraphiques du sujet.

La pluralité des syntagmes nominaux est marquée correctement dans les deux langues et les règles correspondantes (alternance -s/-x ; -եր/-սեր) intériorisées par Sipan, même si elles ne sont pas encore tout à fait correctement énoncées.

Cet apprenant a, en arménien, une tendance à surgénéraliser, même en présence du numéral.

En **CE1**, Sipan énonce cette fois clairement les règles de marquage des syntagmes

nominaux, pour les deux langues.

Le fait qu'il puisse expliquer en français, sans difficultés, les différences de sens entre les formes notées montre un haut niveau de compétences.

Sipan est toutefois surpris par les termes invariants tels que "ours" et "souris". Il résout le conflit cognitif sur le premier terme au pluriel en insérant un "e" entre 2 "s" successifs (qu'il sait être impossible en finale). *ourses* est ensuite autocorrigé, après la production de l'item souris.

Le morphogramme -s est surgénéralisé aux syntagmes verbaux.

En arménien, l'utilisation du pluriel est également surgénéralisée, même en présence de numéraux.

Déjà latente en CP(2), cette tendance est retrouvée ici, malgré les doutes de Sipan (écriture, rature, réécriture spontanée du morphème *Յ ձիեր*). D'ailleurs la seconde phrase ("*կոկորդիլոս տեսալ*"), qui ne contient pas de morphème du pluriel, dépeint selon lui un seul crocodile.

La progression linéaire et régulière de cet élève faisant preuve d'autoapprentissage peut être considérée comme exemplaire.

Sipan est arrivé, en début de CE1, à intégrer et à s'approprier conjointement deux systèmes d'écriture différents, ayant chacun leur complexité propre.

Nous pouvons donc envisager pour cet enfant une maîtrise satisfaisante de l'écrit, tant français qu'arménien, au sortir de l'école primaire. Et même s'il n'utilise que relativement peu l'écrit arménien dans la suite de ses études (du fait de l'arrêt de son cursus à l'école arménienne), ses compétences écrites demeureront. Elles seront stimulées par sa maîtrise orale de la langue et l'environnement familial dont il est issu.

II - MYLÈNE

Mylène est fille unique. *Venue d'Arménie*, sa mère s'exprime tout le temps en arménien avec elle, de même que son père, né en *France*. Mylène répond à sa mère en arménien et à son père dans les deux langues.

Sa note de 9,5/10 la classe dans la catégorie enfant bilingue.

Seule sa mère lit de temps en temps de l'arménien.

A - Première expérimentation : GSM

1a) En français, Mylène produit son prénom en cursive ainsi que seize lettres en capitales, qu'elle nomme par ailleurs sans difficulté.

On note une lettre réalisée en miroir.

L'épreuve de production graphique contient de nombreux changements de stratégies. *Ils mettent en lumière ses constantes progressions tout au long de la passation.*

Les deux premiers mots sont écrits avec une suite impressionnante de lettres (13 et 12, respectivement), témoignant de la non prise en compte de la durée sonore des énoncés au moment de la production. Néanmoins, à l'interprétation, Mylène désigne du doigt uniquement les premières graphies des items pour oraliser "papillon" et "lion". Après sollicitation, elle résout le conflit cognitif auquel elle est confrontée par la lecture des graphies restantes : *TSMIGSYBO*, qui fait suite à "papillon", est ainsi lu "s'envole".

Pour les mots suivants, elle commencera à coordonner l'espace de l'écriture relativement à la durée de la chaîne sonore qui est à transcrire, du fait de la relecture imposée.

Pour le terme "canari" noté *KIST*, est remarqué une tentative d'ajustement de l'oral à l'écrit tant au moment de la production écrite (quatre graphies uniquement) qu'à celui de l'interprétation : les deux premières syllabes sont désignées par les deux premières graphies, et la dernière syllabe par les deux lettres restantes).

Proche de la syllabation, cette segmentation sera encore plus nette dans la suite du protocole.

Le monosyllabe "riz", comporte également quatre graphies.

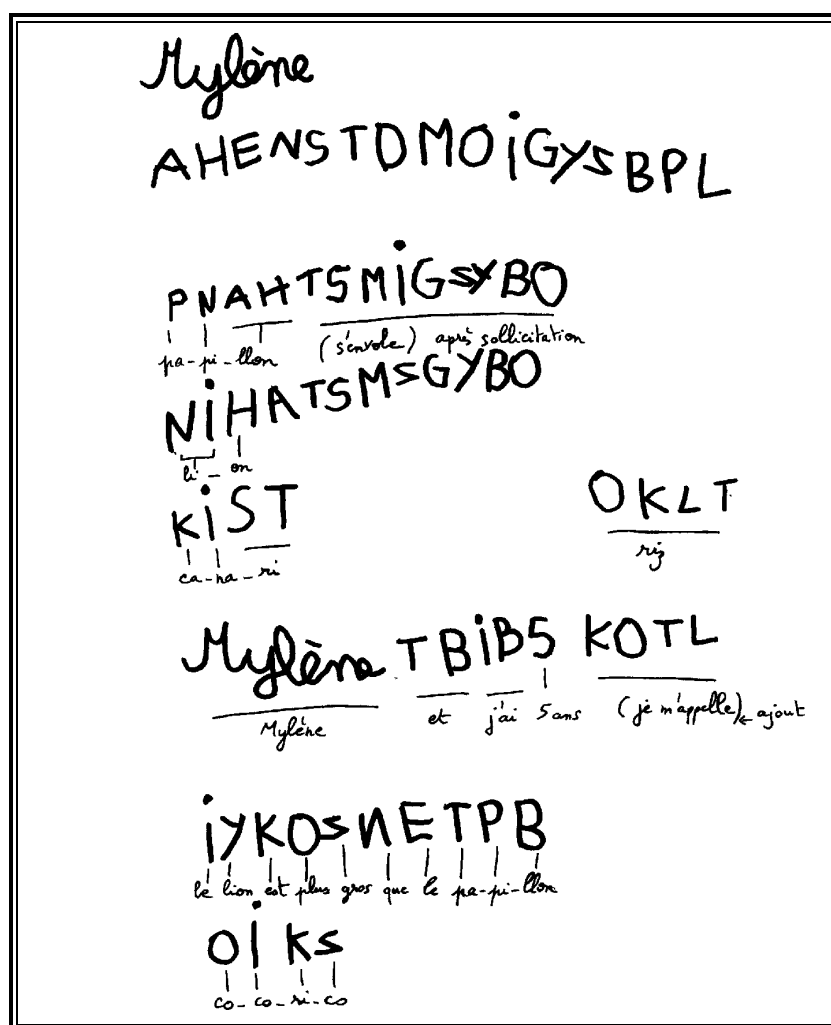
Mylène semble prise dans le conflit mettant en parallèle l'hypothèse syllabique et l'hypothèse de quantité minimale.

Toutefois le dernier item isolé ("cocorico") est produit syllabiquement avec quatre graphies et segmenté comme tel lors de l'oralisation. Cela ne laisse aucun doute sur la véritable démarche de syllabation à laquelle parvient cette élève.

Cette segmentation syllabée fait même appel à une ébauche d'utilisation des VSC attachées aux lettres produites.

Ainsi le mot "cocorico" comporte trois lettres conventionnelles (même si elles ne sont pas correctement ordonnées), de même que "canari" et "papillon" (à l'initiale).

Ses essais d'analyse phonique des mots tendent à faire classer les écrits de Mylène dans la **catégorie 4** (sous-catégorie, VSC à l'initiale).



- 1ère phrase : lors de l'interprétation initiale, cette élève transforme la phrase tout en conservant la signification d'ensemble. Ayant noté son prénom en premier lieu, elle oralise sa production ainsi : "Mylène et j'ai 5 ans", afin d'attribuer correctement l'énoncé oral sur l'écrit produit.

Toutefois cette hypothèse de base de l'écriture est encore fragile chez elle, car le segment demandé "je m'appelle" est ajouté en fin de phrase.

Lors du signalement, cette apprentie s'efforce à nouveau de faire correspondre le geste du doigt à l'oralisation et aux parties de l'écrit. Elle interprète donc ce segment comme le terme "ans" car succédant immédiatement au numéral 5.

De nouveau produit en cursive, le prénom met en évidence son statut d'écrit mémorisé.

- 2ème phrase : elle est très différente de la précédente car produite et oralisée à l'aide d'une stratégie syllabique stricte. Quelques valeurs sonores conventionnelles y sont retrouvées.

Lors des verbalisations terminales, la première phrase est la seule restituée.

Les écrits de Mylène révèlent sa difficulté à tenir compte simultanément du phonétique et de la syllabation.

1b) En arménien, elle écrit son prénom ainsi que deux lettres complémentaires. Elle dénommera uniquement sa première graphie, **ա** [ɑ].

Comme en français, elle produit une longue suite de lettres pour le premier terme, ne désignant que les trois premières à l'interprétation (correspondance syllabique).

Cependant, dès le deuxième item, ses mots isolés ne comportent plus que quatre lettres ; *Mylène est en pleine progression*.

Lors de la relecture, elle ajoute une graphie supplémentaire à "**առիւծ**" (lion) et le désigne comme correspondant à la dernière syllabe de ce substantif.

Comme dans son corpus français, le monosyllabe "**աղ**" est produit avec quatre graphies.

La présence de lettres à VSC est constatée, avec toutefois de nombreuses graphies supplémentaires (essentiellement les voyelles **ա**, **ի**, **է**).

ex.: **իաւնեիւշէ**
"թիթեռնիկ"

Néanmoins les correspondances phonétiques ne sont pas systématiquement utilisées, probablement par surcharge cognitive (cf. initiale en **ա** de "**առիւծ**" et "**աղ**").

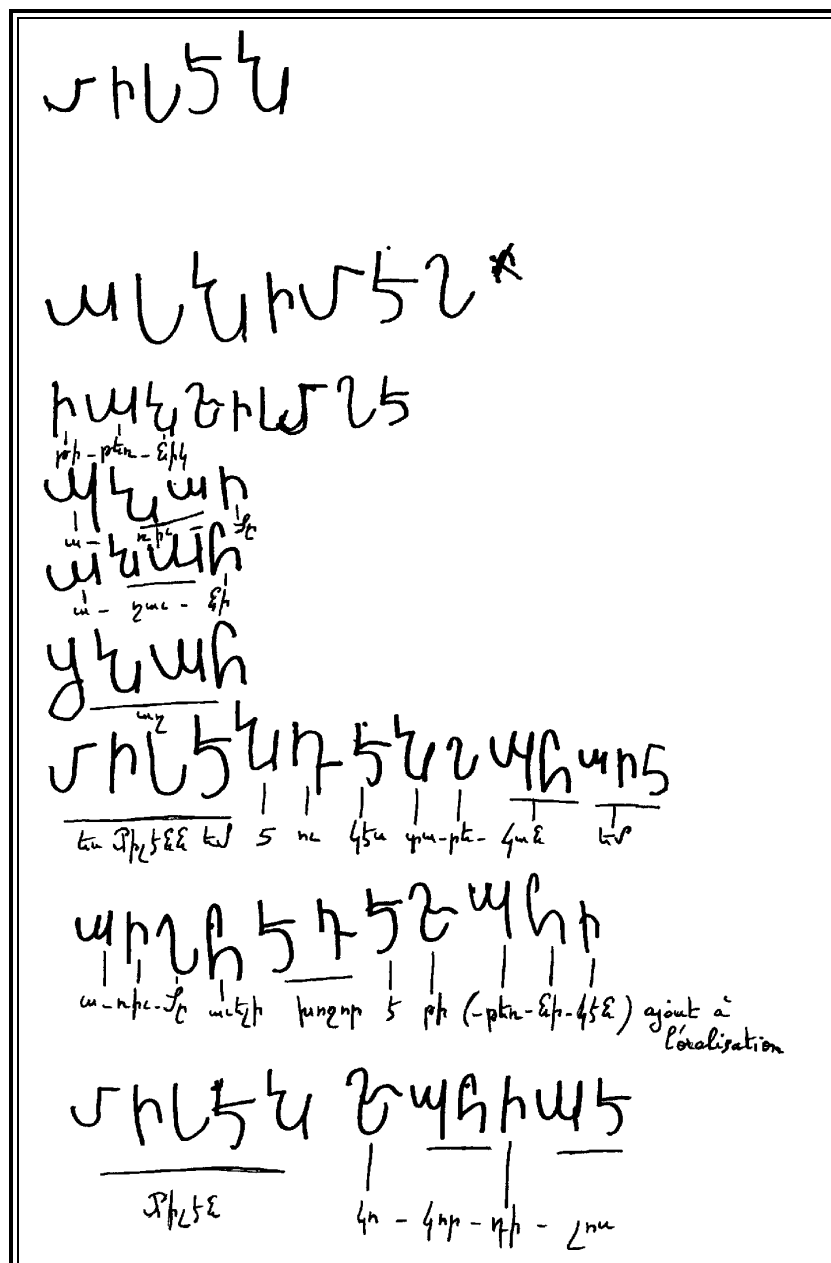
Avant de produire le mot "**կոկորդիլոս**", Mylène réécrit spontanément son prénom. Ce dernier item n'est pas noté, comme dans la version française, de manière strictement syllabique.

Ses écrits sont également classés en **catégorie 4** (sous-catégorie, VSC à l'initiale).

Les phrases comportent un nombre accru de graphies, marquant une différence nette avec l'écriture des mots isolés.

Mylène transforme les phrases à la relecture tout en conservant la signification d'ensemble ; la première phrase devient "**ես Միլենն եմ, 5 ու կես տարեկան եմ**" (je suis Mylène et j'ai 5 ans et demi).

De plus, la syntaxe de la seconde phrase est calquée sur la syntaxe française : elle est relue "**առիւծը աւելի խոշոր է թիթեռնիկէն**".



Lors de leur oralisation, Mylène tente de se servir d'une analyse syllabique sans avoir néanmoins anticipé à la production écrite. Elle se retrouve alors face à deux conflits :

- Sa première phrase commence par son prénom ; ne pouvant lui attribuer le premier terme entendu ("աճուճու"), elle emploie la forme "եւ X եւ" (je X suis), plus succincte et attribuée aux quatre premières graphies de son prénom.

Le reste de la phrase sera segmenté de manière syllabique.

- Sa seconde phrase, qu'elle tente d'oraliser syllabiquement, ne contient pas assez de graphies. Trois nouvelles lettres sont donc ajoutées durant l'oralisation, correspondant aux trois dernières syllabes manquantes.

Lors des verbalisations terminales, la première phrase (la seule restituée) est relue ainsi : "Միլէն հիւսգ ու կէս տարեկան" (Mylène 5 ans et demi).

Cette élève ne se donne plus la peine de relire sa phrase de manière grammaticale, mais tente avant tout une correspondance écrit-oral.

Comme en français, elle se retrouve aux prises avec une stratégie non automatisée (l'ordre de l'écriture doit correspondre à l'ordre de l'émission).

2a) A l'épreuve du tri de cartes en français, Mylène rejette celle qui comporte des lettres grecques, sans pouvoir toutefois justifier son choix, de même que les cartes (3), (5), (9) et (10), avec pour ces dernières des explications correctes.

Ecrite en arménien, (7) est lisible selon elle par son institutrice française. Aucun mot n'est reconnu en (8).

2b) Dans la version arménienne, cette apprentie rejette (3), (9) et (10), en explicitant correctement ses choix.

Toutefois la justification pour (10) comporte une confusion des métatermes "lettre" et "chiffre". Mylène verbalise ainsi sa phrase : “միայն տառեր կան եւ զիրեր” (il y a seulement des caractères et des lettres). Le terme "տառ" (caractère) est cependant déjà connu d'elle et utilisé. On le retrouvera par la suite en 2/arm. Elle reste la seule élève à l'employer en 1/arm. (les autres, y compris Sipan, utilisent le terme "գիր" (lettre), plus usité en arménien occidental).

Les graphies russes sont acceptées. Sa mère vient d'Arménie, et des revues dans cette langue se trouvent peut-être à la maison.

La phrase en français est également considérée comme lisible. Aucun mot n'est reconnu en (1) et (8).

B - Deuxième expérimentation : CP (1)

1a) En français, Mylène privilégie les aspects figuratifs de l'écrit et une procédure de mémorisation visuelle, car *elle est influencée par l'enseignement systématique*.

On relève ainsi une écriture correcte des articles et de certains connecteurs, la présence d'un nombre minimal de graphies pour chaque mot, l'alternance voyelles/consonnes, des segmentations, un graphisme soigné et une bonne orientation des graphies.

La procédure phonographique est visible pour la première syllabe de trois termes isolés. Cependant cette élève a du mal à combiner les écrits scolaires mémorisés et les écrits phonographiques, troublée en cela par la méthode d'enseignement scolaire, à départ global.

Le dernier substantif, "cocorico", contient 13 lettres (vs. 4 en 1/fr.), dont 10 consonnes. Ses écrits sont à nouveau classés en **catégorie 4** (sous-catégorie, VSC à l'initiale).

• 1ère phrase : la relecture de celle-ci est effectuée dans l'ordre des mots écrits : “Je m'appelle et 6 Mylène”.

Mylène la réécrit spontanément, en anticipant cette fois-ci, afin que tous les mots lus soient écrits et que l'ordre de l'écriture corresponde à l'ordre de l'émission.

Toutefois la charge attentionnelle apparaît comme trop élevée pour qu'elle puisse tenir compte simultanément des aspects figuratifs de l'écrit, des hypothèses de base de l'écriture et de l'analyse de l'oral en phonèmes.

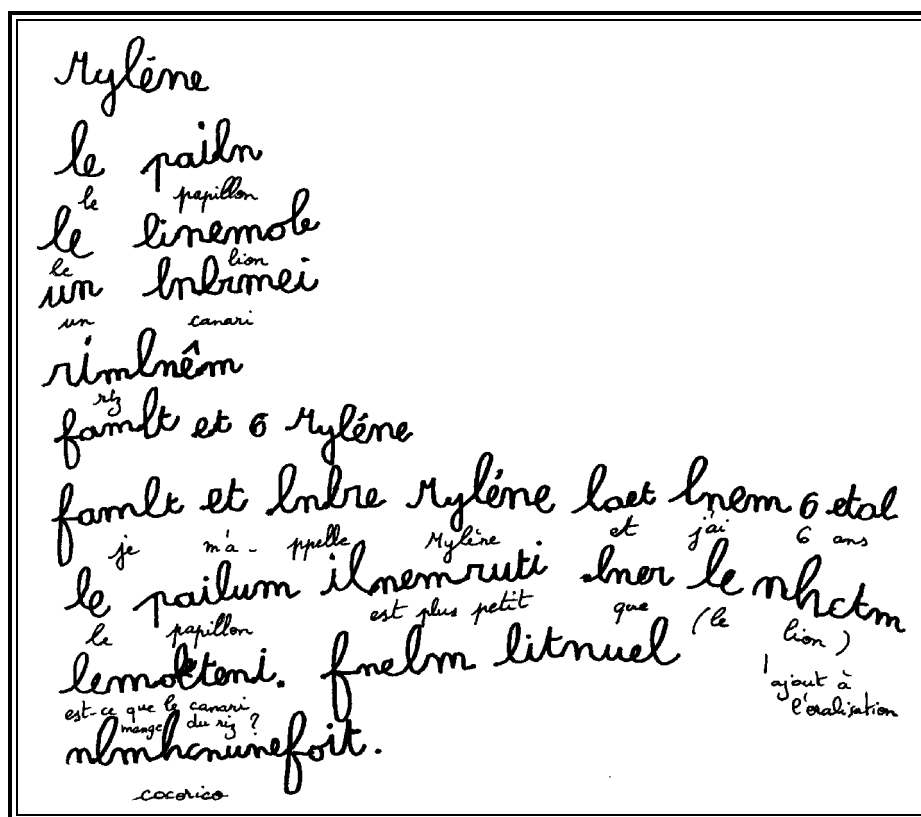
Ainsi, lors de la réécriture de sa première phrase, cette élève fait correspondre, à la syllabe [ma] de "m'appelle", le connecteur "et", pourtant noté et oralisé correctement comme tel lors du premier jet. Ce connecteur réapparaîtra sous la forme *laet* pour le coder par la suite dans cette phrase.

Mylène ne privilégie donc pas l'analyse phonographique.

• 2ème phrase : notre apprentie n'écrit tout d'abord que trois mots, puis en ajoute trois autres durant sa relecture, afin que son geste du doigt puisse correspondre à l'oralisation et, ainsi, aux différentes parties écrites.

Cette stratégie, qui semble à présent mieux ancrée, est néanmoins fluctuante si l'on considère la relecture de la troisième phrase.

- 3ème phrase : trois substantifs sont notés. Un point est placé après le premier mot, et Mylène oralise toute la phrase en désignant le premier terme.
Quant aux deux autres termes, ils seront utilisés lors du signalement.
Les verbalisations terminales sont pertinentes, hormis la dernière phrase, oralisée par la seconde.



Le corpus de Mylène met en lumière :

- la différence de traitement entre mots isolés et phrases ; des difficultés supplémentaires sont engendrées lors du passage à la phrase, et de ce fait la surcharge cognitive peut entraîner momentanément des régressions (cf. troisième phrase).
- sa difficulté à maîtriser et tenir compte simultanément de tous les critères spécifiques de l'écrit et, tout particulièrement, de l'aspect phonographique.

Cette difficulté est accentuée par l'opposition entre son appropriation de la conceptualisation phonographique et l'enseignement systématique reçu, à départ global.

Face à ses écrits antérieurs (1/fr.), Mylène reconnaît son prénom et constate qu'elle a modifié "l'ordre des lettres".

1b) Dans ses productions graphiques arméniennes (classées à nouveau en **catégorie 4**, sous-catégorie VSC à l'initiale), on retrouve, comme en français, un graphisme très appliqué avec des lettres bien proportionnées et bien orientées.

Aux difficultés mentionnées pour la production graphique en français s'ajoute celle de la maîtrise, toute relative, des graphies si complexes de l'arménien.

Le répertoire de lettres est assez important par rapport à celui des autres élèves.

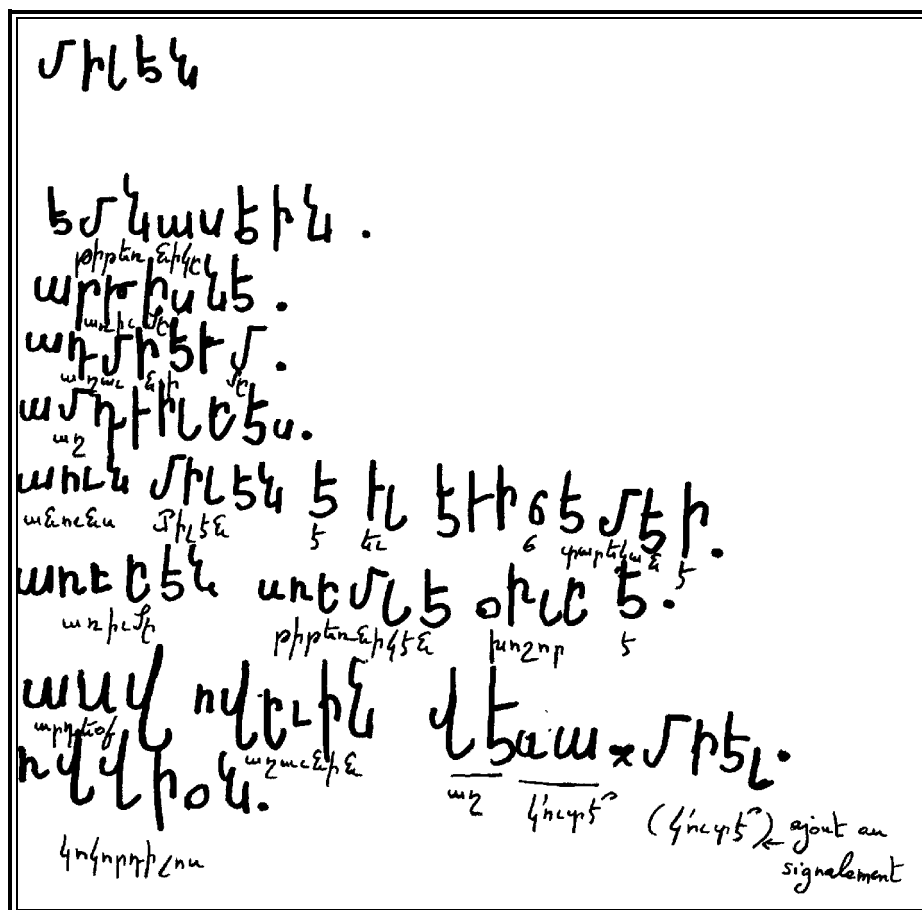
Des points français sont placés en finale de chaque item.

Les substantifs isolés sont composés de 7 à 9 graphies. Des lettres à VSC apparaissent à l'initiale et en finale des mots essentiellement.

ex.: **արթիսնէ** **աղմիէն**
"առիւծը" "աղաւնի մը"

"կոկորդիլոս" [gogortilos] est composé uniquement de six lettres (vs. 13 en 2/fr.),

Mylène nous montre ainsi l'importance que l'aspect phonographique revêt à ses yeux. Toutefois il lui est plus facile d'y prêter attention lors de l'écriture de mots isolés (vs. durant la production de phrases).



C'est ainsi qu'elle ne désigne pas le terme **ḥḥḥ** lors de l'oralisation de sa première phrase, et ajoute **ḥḥḥ** en finale de sa troisième phrase, suite à la demande de signalement de "ḥ'ḥḥḥ" (lors de la relecture, ce terme avait été oralisé en même temps que le substantif "ḥḥ" : **ḥḥḥḥ**) ("ḥḥ ḥ'ḥḥḥ").

La forme verbale "ኑ" est restituée orthographiquement.

329

Les verbalisations terminales sont pertinentes pour les deux phrases.

Confrontée à ses écrits antérieurs (1/arm), Mylène déchiffre, comme en français, son prénom.

Pour la première phrase, elle constate la différence des caractères (qu'elle avait oubliés – “նրնլհեւեւեւ ինոցայ” –) et du numéral (elle a en effet un an de plus).

Cette élève emploie à bon escient le métaterme “նւն” (caractère) et compare avec minutie les deux corpus présentés.

2a) Lors du tri de cartes en français, Mylène sélectionne comme critère de lisibilité la seule nature des écritures et rejette donc :

- (2) car “les lettres ne sont pas bien faites ; le “y” est à l'envers”.
- (6) car “c'est en arménien”.

Elle oralise tous les articles, petits mots (“sur, il y a”) et déchiffre entièrement (8), sur laquelle elle reconnaît instantanément son prénom.

2b) Dans l'épreuve arménienne, elle sélectionne également un seul critère de lisibilité : l'alphabet utilisé.

Ainsi, elle refuse :

- (2) dont elle considère les graphies comme françaises et comportant une lettre à l'envers (И) ;
- (6) car en français ;
- (12), formée d'une suite de lettres orthographiquement possibles en français et en arménien, car il s'agit pour elle d'un mélange de lettres françaises et arméniennes.

Il est étonnant de constater que cette enfant reconnaisse les graphies inter-alphabets (français/arménien) tout en assimilant dans un même temps les graphies russes à du français, alphabet qu'elle maîtrise et emploie pourtant sans difficulté.

Lors du déchiffrage, Mylène n'oralise que le connecteur “նլ” ainsi que la carte (8).

3a) A l'épreuve du pluriel en français, le déterminant des est accolé une fois sur deux au terme correspondant, et dans ce cas, transformé en *dne* ou *dae*.

On peut postuler qu'il s'agit d'une interférence de l'arménien avec le français (article défini suffixé) et que Mylène fait appel, dans le doute, à ses connaissances dans cette langue.

Seule la dernière paire est reprise terme à terme, avec par ailleurs le mot “ours” écrit en deux parties.

Les autres paires ne contiennent curieusement aucune reprise entre les items singulier et pluriel.

Des points sont disposés en finale des mots et des phrases. On retrouve aussi la majuscule de son prénom en finale de “oiseaux”.

Contrairement à ses productions de la semaine précédente (2/fr.), la stratégie utilisée est basée uniquement sur la mémorisation globale de l'écrit.

La production de phrases est encore plus curieuse ; ces dernières contiennent de deux à quatre mots, et Mylène n'anticipe le nombre de termes que pour la dernière phrase.

C'est également pour celle-ci qu'elle tiendra à nouveau compte de l'aspect phonographique. Elle écrit phonétiquement, accole le sujet et le verbe et ajoute, lors de la relecture, le numéral 5.

Cependant Mylène change de procédure pour le terme “crocodiles”, qui contient trois lettres majuscules (U, M et A) et n'est plus transcrit phonétiquement.

Cette tendance à insérer des lettres en majuscule en vue de variations qualitatives avait été observée chez cette élève en 1/arm. (majuscule Ե).

Mylène fait donc appel à des procédures très anciennes, ressurgissant à l'occasion

Myline
 un gobunebre.
 des ^{un} fait. ^{cheval.} chausc
 moba ^{des} fine ^{chat}
 anefan.
 un ^{des} anefi ^{chats} oriscu
 anefi ^{des} finl.
 un ^{des} hlei ^{oiseaux} xuti.
 des ^{des} hlei ^{ours} xuti.
 les ^{des} aiefoden.
 hui ^{les} quimml ^{papillons} sont sur le ^{mur}
 gesu un ⁵ un ¹⁰ of.
 j'ai vu ajout (5) crocodiles
 à l'oralisation

3b) En arménien, les trois premières paires commencent avec la même série de lettres (celles de son prénom) et les finales sont modifiées par interversion des dernières graphies entre l'item singulier et l'item pluriel.

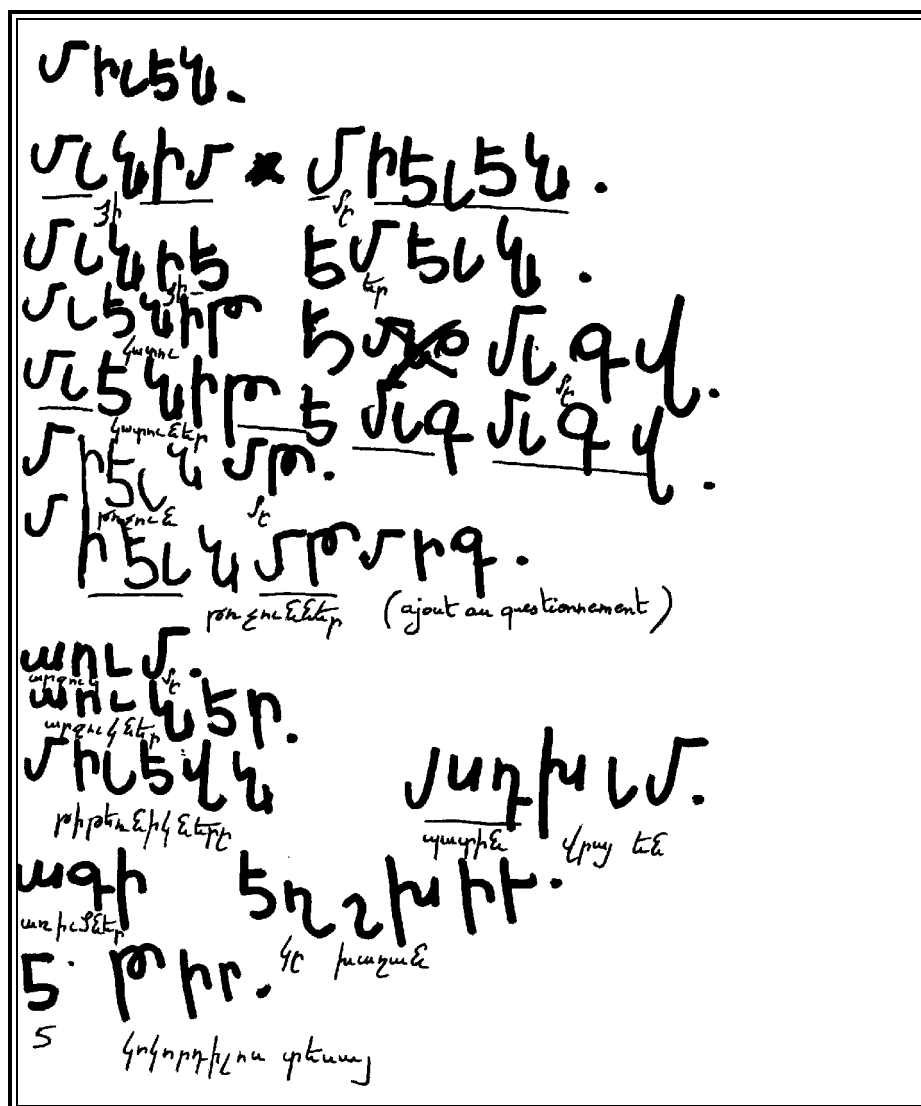
Par moments, elle postpose l'article indéfini singulier et procède par analogie pour le morphème **-tn** du pluriel.

<i>առնն</i>	<i>առննէր</i>
[aun]	[auner]

"արչուկ մը"	"արչուկներ"
[artʃug mə]	[artʃugner]
(un ourson)	(des oursons)

Le digramme "nɪ" [u], n'apparaissant pas du tout dans l'écriture des mots "ḡuḡnɪ" et

On a l'impression que cette apprentie réalise soudainement (comme lors de l'épreuve similaire en français) qu'elle doit également tenir compte de l'aspect phonographique et qu'elle décide de coordonner les deux stratégies. Cependant elle se contente à nouveau d'appliquer les seuls critères figuratifs lors de la production des syntagmes nominaux et verbaux.



Quant à la dernière, elle contient uniquement le numéral 5 et trois lettres (dont la syllabe [ti] de "կոկորդիկոս" [gogortilos]).

On peut supposer que Mylène s'est à nouveau attelée à la tâche, difficile pour elle, de correspondances phonographiques.

La formation du pluriel est expliquée par l'ajout de lettres. Lorsque nous la questionnons sur "**ṛṇḥnīṣu**", cette élève se dépêche d'ajouter trois graphies qu'elle avait "oubliées".

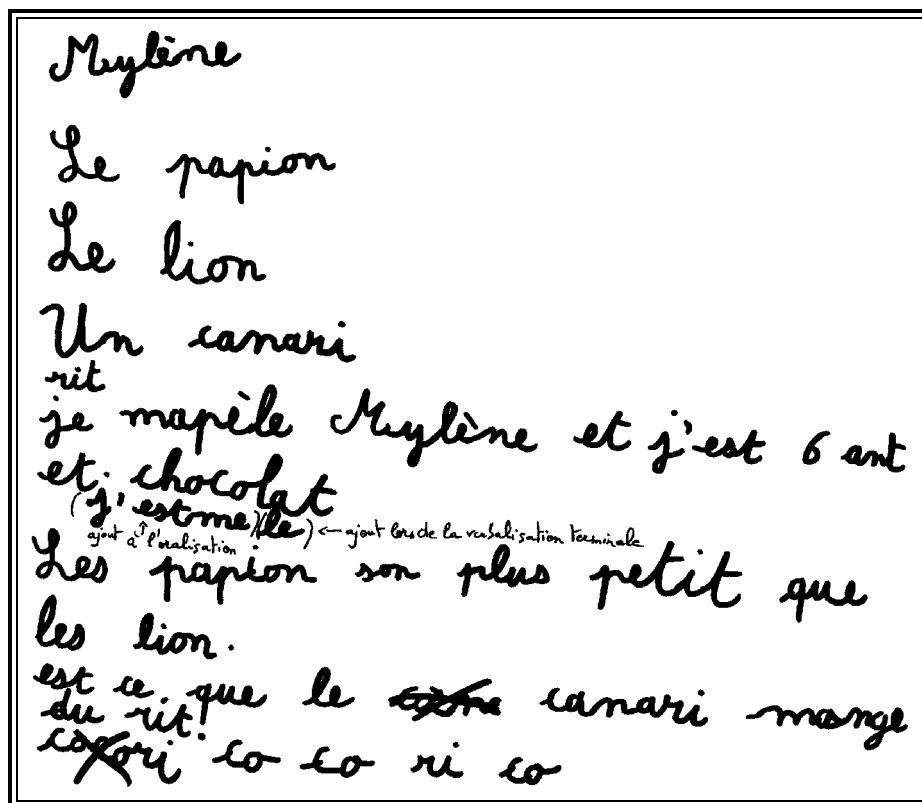
Les productions de cette élève mettent en lumière une très grande progression par rapport à la seconde expérimentation, due à la coordination remarquable de ses différentes

stratégies, et ce dans les deux langues.

1a) Dans ses productions françaises, Mylène fait apparaître des majuscules, lorsqu'elle les connaît et sait les placer "au début d'une phrase".

Phonologiquement corrects, ses écrits rentrent dans la **catégorie 6**.

On remarque un certain nombre de mots faisant partie de son lexique interne : *plus, petit, que, je, chocolat, mange*, et même la forme interrogative *est-ce que*.



Dans la première phrase, la forme verbale *est* (écrit mémorisé) note le son [ɛ] de "j'ai", (*j'est*) et "j'aime", (*j'estme*).

Les segmentations sont parfaitement réalisées, hormis pour la forme verbale "m'appelle".

Aucun point ne termine cette phrase, contrairement aux deux suivantes où il apparaît.

Le morphogramme du pluriel n'apparaît pas dans la deuxième phrase.

Les signalements, verbalisations et verbalisations terminales sont totalement cohérents. Suite à la verbalisation terminale de sa première phrase, Mylène ajoute même le déterminant "le" qu'elle avait omis.

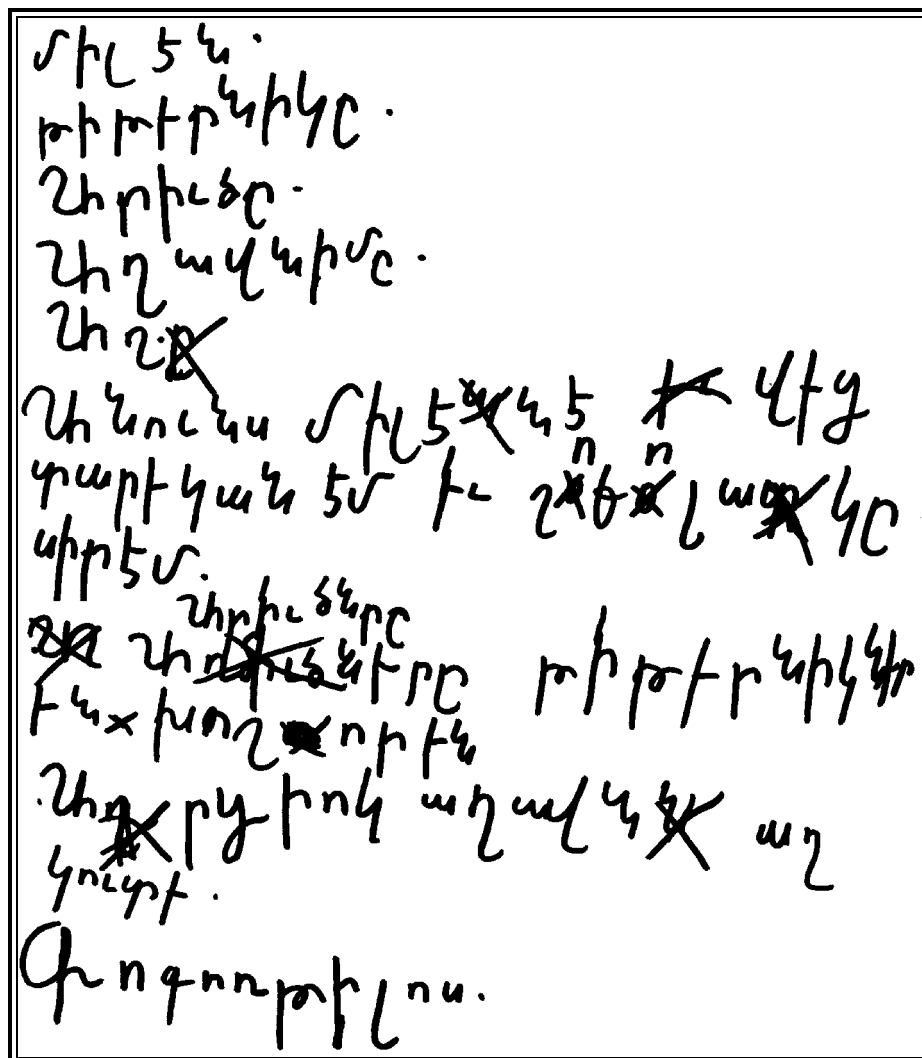
Lors de la présentation des productions de la séance précédente (2/fr.), Mylène ne déchiffre aucun de ses écrits. Elle affirme que même un adulte ne pourrait les lire car elle ne savait qu'écrire "Mylène" et les "petits mots" (le, il...).

Cette élève n'hésite pas à émettre clairement des jugements métagraphiques sur ses productions : "La dernière fois, je savais pas écrire des mots".

1b) Dans ses productions graphiques en arménien, cette enfant utilise, comme en français, les majuscules qu'elle connaît en début de mots ou de phrases.

La correspondance phonème-graphème est tout à fait correcte avec la présence de nombreux éléments orthographiques : alternance "t/Է, o/n, ր/n" ; même le digramme "Իլ" [y] est acquis.

Ses écrits sont également classés en **catégorie 6**, comme ceux de Sipan (3/fr.).



ex.: *ህክነኑኑ* pour "ሆክነኑ ኑ"

QUATRIÈME PARTIE : RÉSULTATS, ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES

pourquoi elle ne l'utilise pas pour l'écriture de "եւ" [jem], (dont le [j] initial n'est pas prononcé dans ce contexte) et lui préfère le graphème "հ".

• 2ème et 3ème phrases : ses nombreuses ratures donnent à l'ensemble une impression de négligé.

Le mot "աղաւսիւ" est écrit initialement sans "ի". Lors de la relecture, Mylène supprime le "ւ" final, comme si deux lettres identiques ne pouvaient se succéder en arménien. Nous avons malheureusement omis de demander une justification sur ce point.

On retrouve des substitutions de phonèmes :

- "ք" [k] de "արդեօք" en "կ" [g] ;
- "կ" [g] de "կոկորդիկո" en "գ" [k] ;
- [tj] de "արդեօք" en [ts] ("g").

Les confusions dans le trait voisé/non voisé sont probablement liées à la variante orientale que cette élève emploie chez elle.

La forme verbale "են" [en] fait partie de son lexique interne car elle la note avec le graphème "ե", bien qu'elle sache que celui-ci se prononce [je] à l'initiale des mots.

Le connecteur "եւ" est également restitué globalement, de même que la particule verbale "կը".

Les signalements, verbalisations et verbalisations terminales sont tout à fait cohérents, révélant une maîtrise satisfaisante de l'écrit arménien.

Lors de la présentation des productions de la séance précédente (2/arm.), Mylène lit son prénom et change de code linguistique au profit du français. Elle affirme alors avoir mieux écrit lors de cette séance et avoir effectué des modifications. Elle ne cite toutefois pas d'exemple et pense que l'expérimentateur peut lui aussi déchiffrer certaines de ses productions antérieures ("y'a des choses que tu peux reconnaître").

Ce changement soudain de langue lors de la demande de précisions métagraphiques sera également constaté lors du tri de cartes (3/arm.) et de l'épreuve du pluriel (3/arm.), curieusement en fin d'épreuve uniquement. Ce changement de code n'est pas lié chez cette élève à un problème de compétence linguistique (auquel cas elle aurait utilisé des emprunts ; cf. troisième expérimentation) mais à un changement situationnel dont Mylène a conscience. Il s'agit du passage de la situation d'interrogation/épreuve à la situation de commentaires métagraphiques/communication. L'emploi de l'arménien étant fortement lié au contexte scolaire dans l'esprit des enfants, ce passage de langue refléterait la modification ressentie dans l'interaction.

2a) Au tri de cartes en français, cinq cartes sont refusées :

- (4) car "y'a des mots qui veulent rien dire",
- (6) car "c'est en arménien",
- (9) car "ça veut rien dire",
- (10) car "y'a des mots qu'on peut pas lire et ça veut rien dire",
- (11) car "[tez] ça veut rien dire, c'est "saison" qui veut dire quelque chose".

Mylène relève les mots hypersegmentés en (4), mais sans pouvoir fournir d'explication. De plus, elle ne se montre pas sensible aux hypo-segmentations et à l'absence totale de blancs graphiques, alors que ses propres productions sont très bien segmentées.

Ce constat plaide en faveur d'une «*disjonction des activités de lecture et d'écriture*» (M.-H. Luis, 1993, p. 594). L'attention de cette enfant est exclusivement concentrée sur les lettres et le sens des mots, afin d'effectuer une lecture correcte, et ce au détriment de certains indices cotextuels.

Mylène déchiffre correctement toutes les cartes et relève même que la phrase (5) “est le contraire” de la phrase (1). Cette dernière réflexion met en lumière l'aisance dont elle fait preuve à l'interprétation, à l'image de celle constatée en production.

2b) Quatre cartes sont refusées en arménien :

- (6) car elle est en français ;
- (9) sans explication ;
- (10), pour non-sens (“իմաստ չունի”) ;
- (12) car “c'est en français sauf le “յ” ”.

Lorsque nous lui demandons si c'est un mot arménien, Mylène propose devant la carte goujhn le mot “գոյն” ([kujn], couleur).

Nous lui demandons alors si l'on peut écrire en arménien avec des lettres françaises ; “oui”, dit-elle, sauf “le “յ” [j] qui existe pas en français, donc on doit l'écrire en arménien”.

Le mélange inter-alphabets ne la gêne pas outre mesure, pourvu qu'elle trouve un sens au mot écrit.

La lecture des cartes est parfaite ; en (11), Mylène rétablit même le sens correct en oralisant directement “անիւ տետրակ ու մատիտ ունի”.

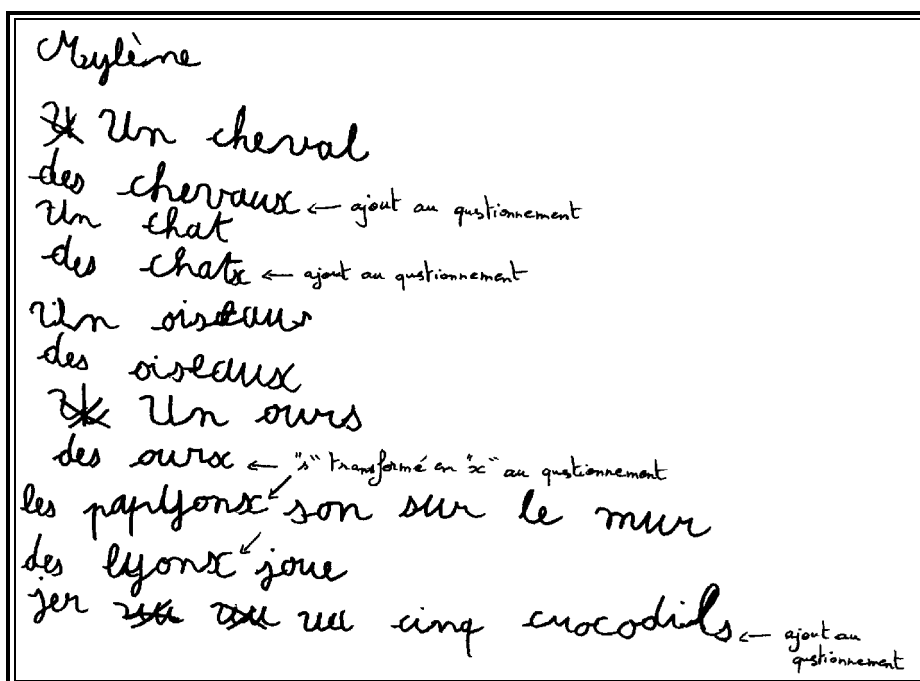
Toutefois, elle ne réagira pas face aux mauvaises segmentations, exactement de la même manière que lors de l'épreuve du tri en français.

Devant la carte n° 8, elle marque une hésitation à affirmer qu'il s'agit bien de son prénom et demande : “բոլորը իրենց étiquette-ը ունի՞ն” (tous ont leur étiquette ?). Elle utilise pour cela une “*structure bilingue*” (S. Kasparian, 1992), non réductible à l'emprunt car le nom en français est actualisé par l'article défini -ը en désinence.

3a) Lors de l'épreuve du pluriel en français, l'on note la seule présence de -x pour l'item “des oiseaux”.

Au questionnement, Mylène dit qu'on ne peut comprendre la pluralité sans l'aide des images. Lorsque nous soulignons -x, elle répond que c'est le pluriel et précise que “c'est quand y'a les ou des qu'on met un “x” ou un “s” ”.

Nous lui désignons alors ces mêmes déterminants devant les autres items ; Mylène se décide à ajouter -x en finale de “chevaux” et “chats”, et transforme également le “s” de “ours” en “x”.



A notre question sur le marquage par -s, elle répond qu'il en faut parfois mais qu'elle a vu dans des livres qu'il fallait un "x" à "des oiseaux" et à "des chats".

Aucun morphogramme du pluriel n'est spontanément noté pour les syntagmes nominaux et verbaux. Puis, lors du questionnement, elle ajoute -s en finale de "crocodiles" tout en faisant remarquer que "5, c'est plus que 1, donc on sait qu'il y en a plusieurs".

Lorsque nous lui demandons pourquoi elle ne l'a pas marqué par -x, sa réponse sera qu'il n'y a pas des ou les devant "crocodiles".

Nous lui faisons alors remarquer que "les papillons" ont été marqués par -s. Mylène transforme alors le morphème -s en -x et agira de manière similaire pour "des lions" – en introduisant d'abord -s, puis en le transformant en "-x".

A l'interrogation sur une éventuelle terminaison verbale, elle répondra négativement.

Face à ses écrits antérieurs (2/fr.), elle s'étonne et demande quel âge elle avait lors de cette séance. Elle pense qu'on ne peut comprendre à leur lecture la pluralité.

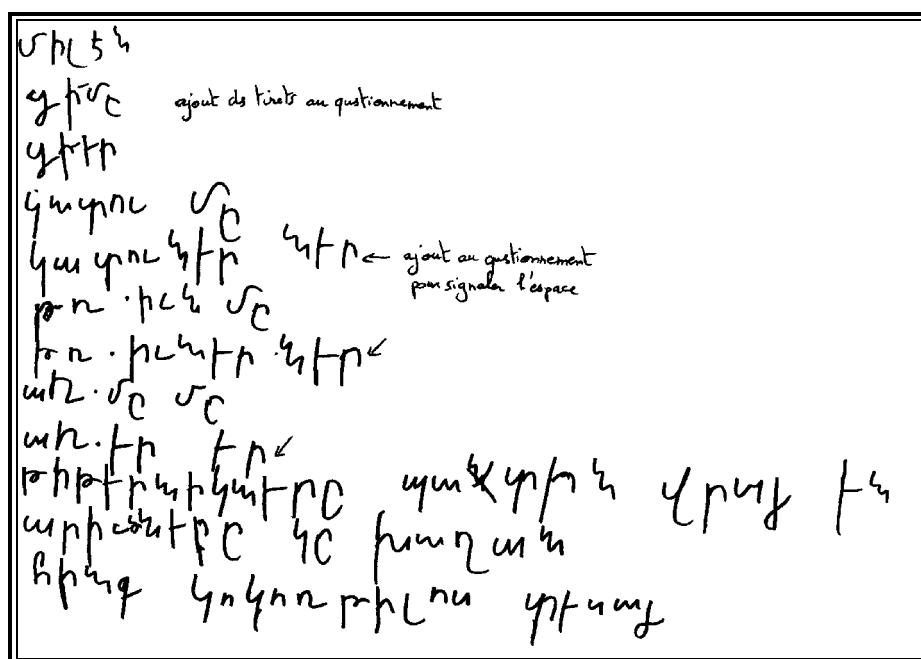
3b) A l'épreuve du pluriel en arménien, cette élève oralise correctement les items demandés.

Comme le veut la norme, elle postpose les articles indéfinis (**մը**) et procède de la même manière avec les morphèmes du pluriel (**-եր/-ներ**). Lorsque nous la questionnons à ce propos, elle ajoute même des tirets afin de rendre la segmentation plus visible.

Lorsque nous demandons si **կատուներ** est correctement écrit, Mylène répond négativement et réécrit **-ներ** plus loin, laissant un blanc graphique. Elle procédera de la même manière pour **թռչուններ**, **արչեր** et **ցիւրեր**.

Selon elle, l'on doit procéder ainsi, aussi bien pour **-եր** que pour **-ներ**, sans pouvoir expliquer le choix de l'un ou l'autre morphème.

Lors du questionnement, elle souligne que lorsqu'on verbalise "**ծի մը**", on sait qu'il n'y en a qu'un ("**գիտենք որ մի հատ ծի կայ**"), et "**ծիեր**", on sait qu'il y en a beaucoup ("**գիտենք որ շատ կայ**").



Mylène a intégré la règle du "յ" muet placé en finale des mots en "ա" (**վրայ**,

տեսայ) et verbalise même qu'il s'agit d'une lettre muette (“պէտք չի կարդալ որովհետեւ *lettre muette* է. եթէ հանենք, նոյն բանը կը կարդանք [vəra]”).

Ses commentaires verbaux témoignent d'une conscience métagraphique développée, peut-être facilitée pour ce point précis par l'analogie avec le français (présence également de lettres muettes).

La verbalisation produite comprend d'ailleurs l'emprunt au français (lacune linguistique) se référant à cette règle, suivie d'une justification en langue "purement arménienne" : si on l'enlève (la lettre muette), on lira la même chose : [vəra].

Mylène cite le numéral comme indiquant le pluriel dans la dernière phrase.

Pour les deux autres, elle formule l'hypothèse que le son "ը" [ə] marque le pluriel et qu'elle l'entend dans "թիթեռնիկները" et "առիւծներ".

Confrontée à ses écrits antérieurs (2/arm.), cette élève effectue une lecture "réelle" de ceux-ci et, changeant de code linguistique, s'exclame : “En vrai, si tu lis (արջուկ), ça fait [aum]”. Elle ajoutera ensuite son hypothèse d'écriture de numéraux pour indiquer le pluriel.

D - Quatrième expérimentation : CE1

1a) Lors de l'épreuve du pluriel en français :

– cheval/chevaux : la première forme au pluriel ("des chevaux") est marquée par -x, contrairement aux deux autres.

Suite au questionnement, Mylène ajoute ce même morphogramme à la forme déterminée mais non à "trois chevaux", car “ils sont pas beaucoup, y'en a que trois”. Même en lui démontrant qu'avec l'emploi des déterminants les/des, il peut y avoir moins de trois chevaux, elle ne modifiera pas son hypothèse et finira par verbaliser son ignorance à ce sujet.

L'emploi de -x au profit de -s ne sera pas non plus justifié.

– chat/chats : les formes définie et indéfinie du pluriel se terminent également par -x ; le substantif précédé du numéral n'est pas marqué.

Mylène explique ainsi la présence de la finale muette : “On met un "t" car si c'est une fille, on dit "une chatte”.

– oiseau/oiseaux : mêmes procédures employées.

– ours/ours : -s est supprimé au profit de -x \Rightarrow *des ourx*).

A la relecture, cette enfant oralise [dezuR] puis modifie sa production en *oursx*. Le "s" phonographique inséré lui permet ainsi de garder son hypothèse initiale sur la présence du morphème -x.

– souris/souris : à propos du -s de "une souris", elle précise qu'il n'y a pas plusieurs souris mais qu'il faut tout de même le noter (“ça va pas, seulement avec un "i" ”).

Au pluriel, cette terminaison sera à nouveau modifiée : *des sourix/les sourix*.

• 1ère phrase : Mylène évoque tout d'abord la présence du déterminant pour signifier le pluriel, puis marque par -s le substantif.

Lorsque nous lui rappelons ses propos sur la seule présence du morphogramme -x devant les articles les/des, elle substituera -x à -s.

Après réflexion, cette apprentie pense s'être trompée ; elle évoque alors l'hypothèse du marquage par -s si le substantif est précédé de les et par -x s'il est précédé de des.

Quant au verbe, il ne doit pas être marqué, selon elle, car non précédé d'un déterminant. Elle suggère l'exemple "des lions les jouent", pour lequel un marquage aurait été

nécessaire.

- 2ème et 3ème phrases : mêmes procédures employées.

Mylène

un cheval-
des chevaux
les chevaux ← ajout au questionnement
trois cheval
un chat
des chats
les chats
trois chat
un oiseau
~~trois~~ trois oiseaux
des oiseaux
les oiseaux
un ours
trois ours
des ours
les ours ← réécrit au questionnement
une souris
trois souris
des souris
les souris

ajout au questionnement, "s" puis transformé en "x"
des lions
j'ai vu cinq crocodile
q'on le chat dore les souris danse.

Les commentaires explicatifs de Mylène révèlent la coexistence de plusieurs hypothèses qu'elle essaie de combiner, en lien avec les règles de la phonographie et de la sémiographie françaises (cf. items pluriels ours et souris).

Après avoir longtemps persévéré dans sa stratégie de notation (ajouts de -x aux syntagmes nominaux du pluriel), elle modifie son hypothèse et élabore une autre règle formelle, faisant intervenir les deux morphogrammes (-x et -s) et précisant leur champ d'application.

Face aux syntagmes verbaux, Mylène se réfère à l'absence des déterminants du pluriel pour justifier le non-marquage, et l'on comprend également qu'elle appliquait implicitement cette stratégie lorsqu'elle refusait de marquer les substantifs pluriels précédés de numéraux.

Devant ses productions antérieures (3/fr.), Mylène remarque qu'elle a lors de cette séance "mis -x", au lieu de -s, aux différents items.

Pour la phrase "j'ai vu 5 crocodiles", elle souligne qu'elle avait marqué par -s mais qu'elle s'était trompée du fait de l'absence de déterminant les. Elle ne revient donc pas sur ses hypothèses actuelles.

1b) Lors de l'épreuve du pluriel en arménien, l'article indéfini postposé est correctement dissocié de l'article défini, suffixé.

– **ձի/ձիեր** : item oralisé et écrit correctement.

– **կատու/կատուներ** : item oralisé et écrit correctement.

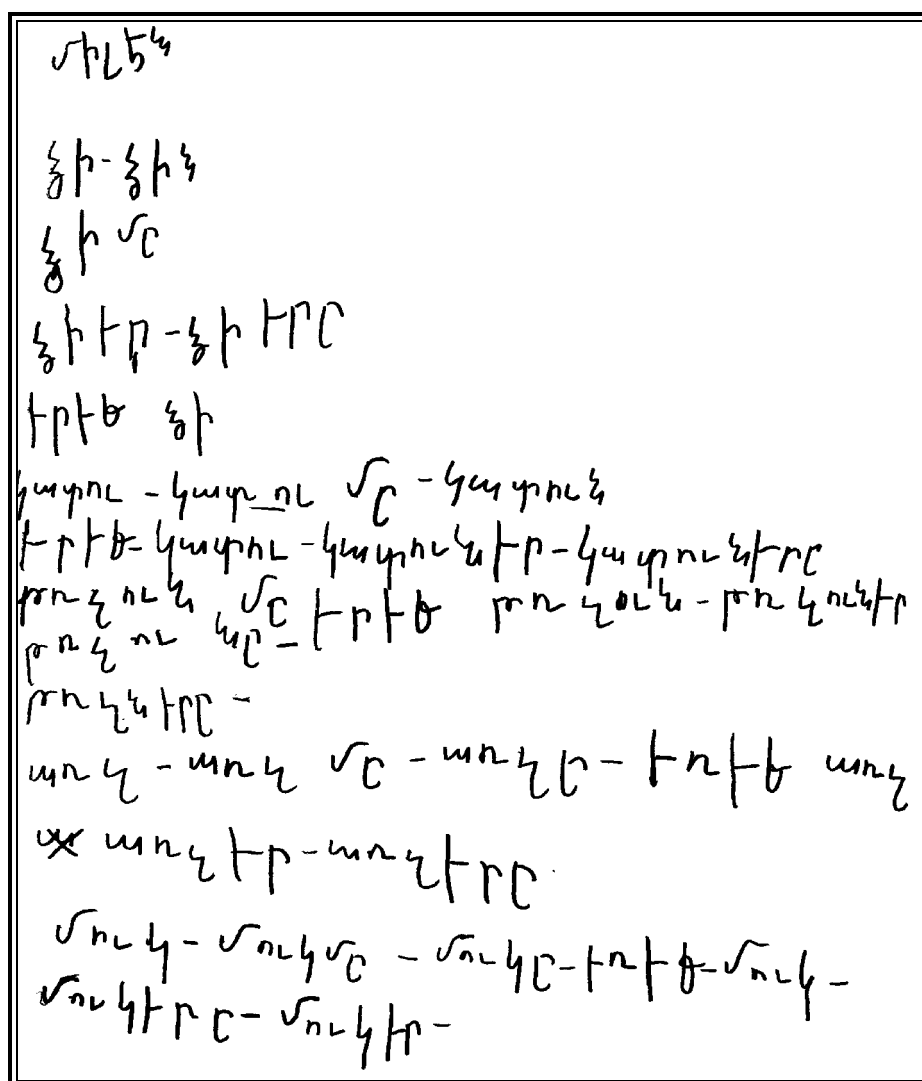
– **թռչուն/թռչուններ** : le substantif isolé est orthographié correctement. Les formes au pluriel ne contiennent pas le redoublement de "ւ".

Mylène n'émet aucune hypothèse sur la formation du pluriel.

Elle segmente la forme "**թռչունը**" (**թռչու նը**), par analogie à "**թռչուն մը**".

– **արջ/արջեր** : item phonétiquement correct (**անջ**).

– **մուկ/մուկեր** : au questionnement sur le pluriel, elle émet l'hypothèse de l'ajout de -ը [ə] puis de -եր.



Lorsque nous l'interrogeons sur le pluriel dans cette phrase, elle évoque sa dernière hypothèse.

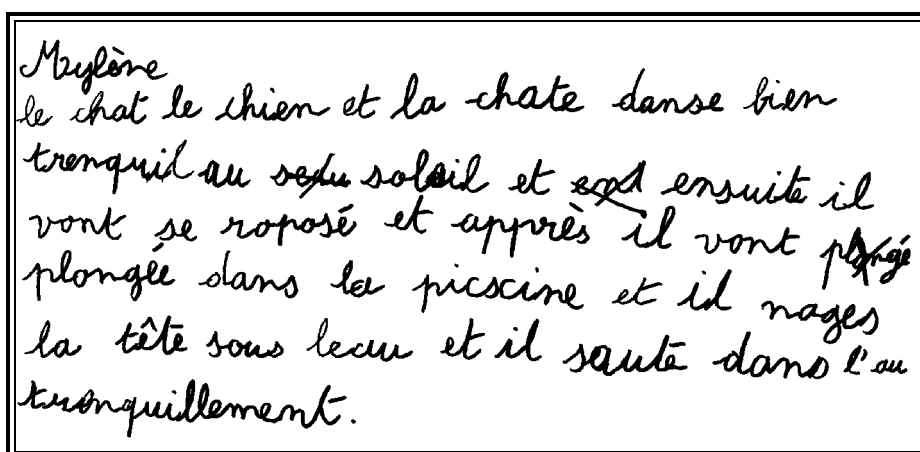


Nous soulignons alors le substantif "կատուներ" scindé en deux dans ses écrits antérieurs. Mylène admet s'être trompée et approuve le fait que "կատուներ" soit écrit en un seul terme et "կատու մը" en deux mots distincts.

Elle ne peut expliquer la différence entre le pluriel français et arménien, même si elle la constate.

2a) Son écrit spontané dans les deux langues est une petite histoire.

En *français*, les personnages sont, certes, des animaux évoqués lors du protocole, mais Mylène fait toutefois preuve d'une imagination fertile ainsi que d'une aisance remarquable à l'écrit.



2b) En *arménien*, cette apprentie ne cache pas le plaisir qu'elle tire de cette tâche, et déclare même aimer davantage écrire dans cette langue. Nous mesurons ainsi sa grande souplesse et son aisance pour produire dans sa langue maternelle.

մաման կերակուր կ'եպէ ու կրսէյ երեխաներ եկէկ ճաշ եկէք կերէք
մաման կերակուր կ'եպէ ու կ'ըսէ. երեխաներ, եկէք ճաշ եկէք կերէք
(Maman prépare le repas et dit : venez les enfants, venez et mangez).

E - Synthèse

En **GSM**, les écrits de Mylène entrent en français dans la catégorie 4 (sous-catégorie VSC à l'initiale). En conflit cognitif durant le protocole, elle finit par prendre en compte la durée sonore des énoncés et, en fin de protocole, à fournir une écriture syllabique, comportant trois VSC sur quatre.

Classées dans la même catégorie (4 ; sous-catégorie VSC à l'initiale), ses productions arméniennes sont également issues d'*hypothèses fluctuantes*. La stratégie utilisée est différente en production et à l'interprétation. En effet Mylène teste, durant la passation qui la place en conflit cognitif, de nouvelles hypothèses interprétatives qu'elle n'a pas complètement adoptées et qu'elle n'applique donc pas en production.

Elle est sensible uniquement à l'alphabet grec et le refuse. Les autres alphabets (arménien dans le protocole français et inversement, russe dans le protocole arménien) ne sont pas écartés, car probablement familiers à cette enfant.

Plusieurs autres cartes sont refusées dans les deux langues à bon escient. cette élève ne reconnaît visuellement aucun mot, et ce pour les deux langues.

En **CP(1)**, Mylène emploie des procédures tout à fait différentes en production et lors de l'interprétation, liées à sa *difficulté à coordonner les stratégies phonographique et globale*

mémorisée.

En français, sous l'influence de l'enseignement scolaire apparaît entre autres une écriture parsemée de mots mémorisés. Placé au second plan, l'aspect phonographique n'est presque plus pris en compte.

La catégorie 4 et la sous-catégorie (VSC à l'initiale) sont ainsi maintenues, bien que Mylène ait progressé au niveau métagraphique.

Lors des demandes de signalements/verbalisations, l'interprétation de ses propres productions la pousse à adopter les deux hypothèses de base de notre écriture : tous les mots lus sont écrits, et l'ordre de l'écriture correspond à l'ordre de l'émission. Mais elle n'automatise pas ces stratégies, toujours fluctuantes et variables.

Les procédures employées en arménien sont similaires, hormis la restitution de petits mots faisant partie de son lexique interne (très pauvre en arménien).

Toutefois, en fin de protocole, Mylène semble s'orienter davantage sur l'aspect phonique des énoncés, et tente d'effectuer quelques corrélations avec les VSC.

La catégorie 4 et la sous-catégorie (VSC à l'initiale) sont ainsi maintenues.

Le tri de cartes montre des aspects tout à fait similaires dans les deux langues, avec comme unique critère de lisibilité l'alphabet utilisé. Cette attention spécifique, en début de CP, sur la nature des caractères nous paraît normale.

Toutefois, l'interprétation des cartes montre une différence flagrante pour les deux langues considérées. En français, tous les déterminants et petits mots sont déchiffrés, car présents dans son lexique interne, contrairement à l'arménien où seul est lu un connecteur et la phrase "je m'appelle X et j'ai Y ans".

La pluralité en français est rendue par les déterminants, selon Mylène.

Partie pour les syntagmes nominaux d'une stratégie de différenciation totale des paires au singulier et au pluriel, elle en arrive, sur la dernière paire, à une reprise terme à terme, donc à une analyse phonographique.

En arménien, elle procède par interversion des graphies finales des items singulier et pluriel. Elle déclare ajouter des lettres en finale des mots pour noter la pluralité, révélant ainsi son attention à la forme sonore des items.

En **CP(2)**, le conflit entre l'enseignement (systématique) et l'apprentissage (ses propres conceptions) est résolu.

Mylène combine parfaitement en français les stratégies phonographique et globale mémorisée, et commence à tenir compte de l'aspect sémiographique (blancs graphiques, majuscules, ponctuation). Ses écrits rentrent à présent dans la catégorie 6.

En arménien, les mêmes procédures sont utilisées ; le principe phonographique étant acquis, cette élève est préoccupée par ses recherches orthographiques qu'elle sait devoir faire interagir (par expérience) avec la composante phonographique du système.

Elle connaît d'ailleurs déjà certaines règles phonogrammiques ("Է/Է", "յ", "ո/ո") qu'elle applique mais dont elle ne peut justifier l'utilisation.

Des interférences entre les deux variantes de l'arménien se retrouvent dans ses écrits. L'individualisation des mots n'est pas parfaitement réalisée lors de la production.

Ses écrits, également classés en catégorie 6, reflètent une homogénéité de ses performances dans les deux langues.

Les cartes non lisibles dans la version française sont pratiquement toutes retrouvées, et ce avec des justifications correctes.

L'interprétation qui est effectuée est parfaite.

En arménien, les mauvaises segmentations ne sont pas relevées parallèlement à ce qui est noté lors de la production et au tri de cartes en français.

L'interprétation est parfaite dans cette langue également (le rétablissement d'un sens plausible en (11) montre son aisance en arménien).

L'attention de Mylène est donc fixée prioritairement sur le déchiffrage et la recherche de sens, au détriment de la prise en compte de l'aspect sémiographique de l'énoncé. Le coût cognitif que lui demandent ces opérations est aussi élevé en français qu'en arménien.

La remarque de Mylène à propos du mélange possible et autorisé des deux alphabets est néanmoins surprenante, au regard de sa nette séparation des codes dans ses productions.

Comme le souligne M.-H. Luis (1993), ce constat plaide en faveur d'une *disjonction des activités de lecture et d'écriture*.

Au pluriel (français), l'argument positionnel finit par être proposé et les syntagmes nominaux marqués par -x.

En arménien, Mylène sait que la seule forme orale suffit à montrer la pluralité et pense que la présence du son "ɫ" [ə] joue ce rôle, en l'absence du numéral.

L'analyse phonologique qu'elle effectue à ce sujet n'est pas poussée.

En classe de **CE1**, cette élève marque en français les formes plurielles, autres que celles précédées du numéral, par -x. Puis modifiant son hypothèse initiale mise à mal, elle élabore une nouvelle règle formelle, faisant intervenir les deux morphogrammes et précisant leur champ d'application : marquage par -s des syntagmes nominaux précédés du déterminant les, et par -x ceux précédés de des.

Les syntagmes verbaux ne sont pas marqués, car non précédés de déterminants pluriels.

On peut se demander si le non-marquage en présence du numéral ne résulterait pas d'une interférence avec l'arménien.

En arménien, Mylène émet à nouveau l'hypothèse de la présence de -ɫ [ə] puis de -ɫɫ aux syntagmes nominaux pluriels. Elle pousse ainsi davantage le travail de réanalyse sans toutefois l'achever (morphème -**ււ** non cité).

La progression de cette apprentie n'est pas similaire à celle de Sipan ; elle n'est pas constante dans ses conceptualisations.

Cependant le niveau orthographique qu'elle atteint au CE1 est équivalent à celui de Sipan, et même supérieur pour la langue arménienne.

En catégorie 4 en GSM, elle se trouve à nouveau dans cette catégorie en CP(1).

Est relevé de manière visible le conflit que peut engendrer l'enseignement scolaire sur les raisonnements et conceptualisations enfantins.

A départ global, l'enseignement systématique du CP ne permet pas, en début d'année, la poursuite de la progression de Mylène dans ses conceptualisations de GSM et la coordination de deux stratégies fort différentes : globale mémorisée et phonographique-alphabétique.

Néanmoins ses corpus de fin CP révèlent une parfaite homogénéisation de son profil individuel ; *Mylène est rentrée dans le "moule" et l'enseignement scolaire a porté ses fruits*.

Les procédures qu'elle emploie tout au long de cette étude longitudinale semblent assez homogènes dans les langues considérées. Ses commentaires explicatifs mettent toujours en évidence une activité métagraphique intense.

Une attention plus importante à l'aspect phonique semble être fournie en arménien.

Toutefois, Mylène ne maîtrise pas le marquage du nombre, en français et en arménien, en début de CE1 (à la différence de Sipan).

Elle est encore dans différents tâtonnements procéduraux qui témoignent de son travail

de conceptualisation et non de règles mémorisées dues à un savoir scolaire plaqué.

La progression relevée chez cette enfant et le haut niveau de compétence qu'elle atteint dans les deux langues laissent présager une excellente évolution ultérieure à l'écrit.

Ses écrits spontanés de CE1 révèlent d'ailleurs une émancipation de la forme d'un énoncé mémorisé. Ils supposent une capacité interne de généralisation, permettant de donner naissance à de nouveaux énoncés originaux.

Elle acquerra l'orthographe classique, et les transferts du français constatées actuellement disparaîtront progressivement.

A terme, Mylène maîtrisera probablement tant l'arménien occidental (milieu scolaire) qu'oriental (milieu familial), et pourra ainsi communiquer sans difficultés avec ses compatriotes du monde entier.

III - PHILIPPE

Le père de Philippe, né et scolarisé en *France*, ne parle ni ne lit l'arménien. Sa mère, née et scolarisée en *Arménie*, parle arménien de temps en temps à ses deux enfants (de même que les grands-parents).

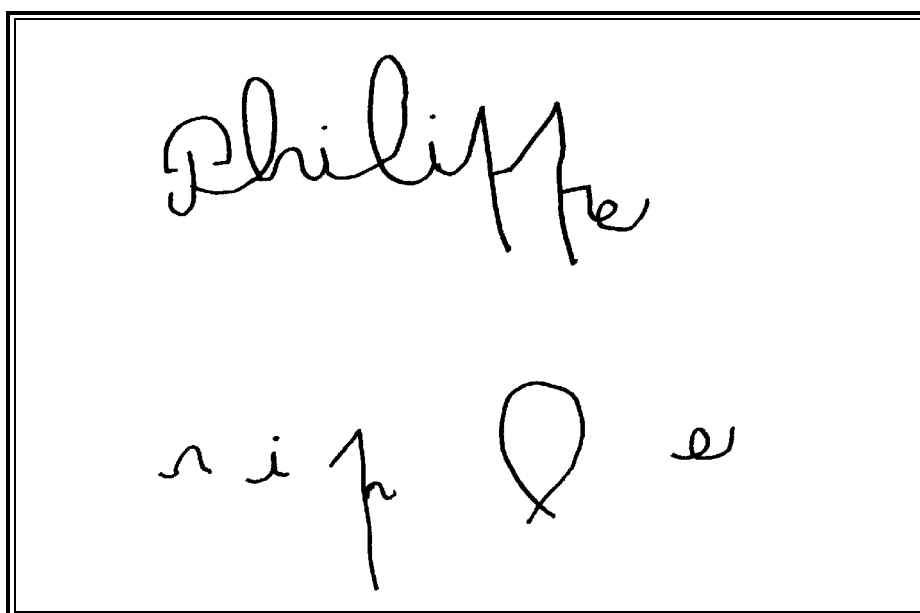
Philippe leur répond en français et emploie cette langue dans ses échanges avec sa sœur.

Au test de compétence orale en arménien, il obtient initialement un score de 2/10, puis formule en français cinq autres réponses correctes. Il est ainsi classé dans la catégorie bilingue de compréhension.

A - Première expérimentation : GSM

1a) En français, Philippe note en cursive son prénom, ainsi que plusieurs autres lettres (une pseudo-lettre et quatre graphies appartenant à son prénom).

Dans les productions écrites, son répertoire est composé de capitales et se limite à cinq lettres (I, A, E, L et V), dont une en miroir (Ξ).



On ne note aucune correspondance phonétique à l'initiale, sauf pour "lion" ; elle semble d'ailleurs fortuite, car cette forme n'est pas reprise dans la seconde phrase.

La quantité minimale de graphies est de trois. La durée de l'énoncé n'étant pas du tout prise en compte, ses écrits sont classés en **catégorie 2**.

Au prénom, écrit en cursive dans la première phrase, ne succède que le numéral 5. Lors de la demande de signalement, Philippe se décide à ajouter une graphie par syllabe pour noter "je m'appelle".

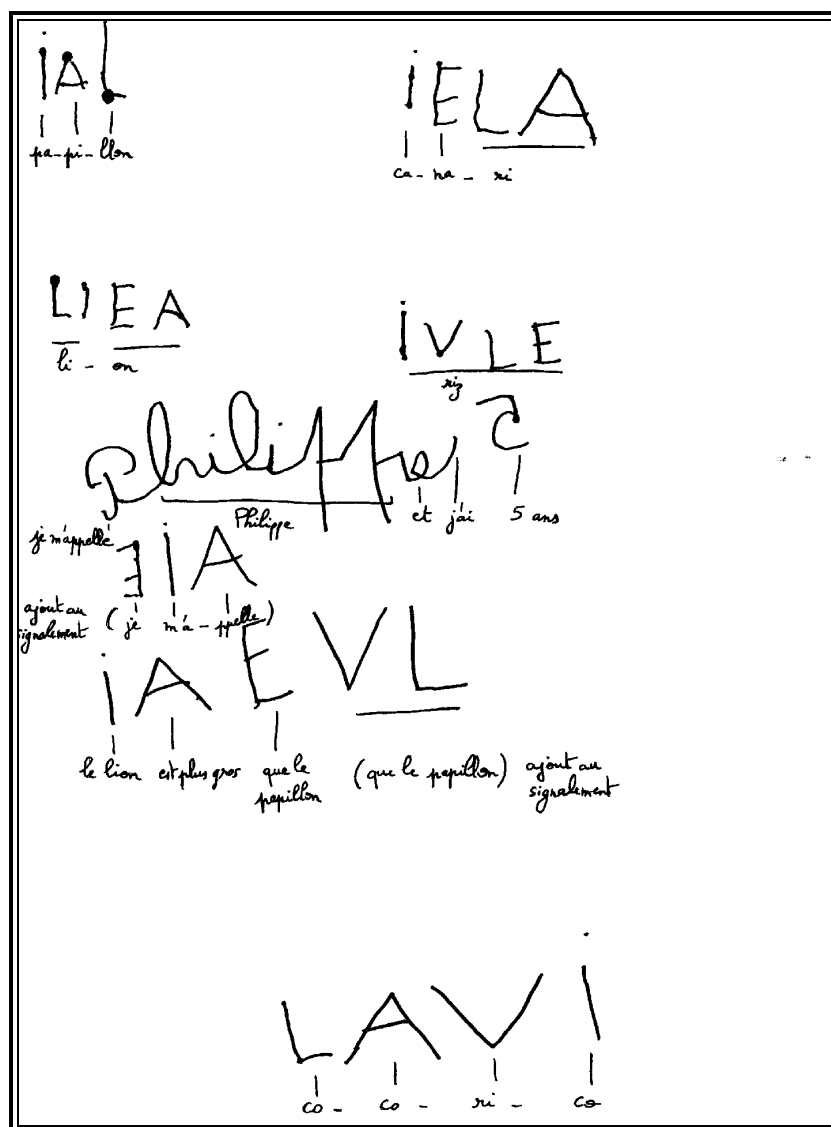
Au signalement de "j'ai" et de "ans", cet élève dit avoir "oublié" de les noter, mais ne les ajoute pas pour autant. Son répertoire très restreint est une des causes présumées de ce refus.

La phrase suivante ne comporte initialement que trois graphies, témoignant également d'une non prise en compte de la durée sonore de l'énoncé.

Philippe ajoute *VL* pour noter "papillon" lors du signalement, ayant déjà désigné les trois graphies précédentes pour les substantifs "lion" et "gros".

Le dernier terme du protocole (cocorico) est produit et interprété syllabiquement (*LAVI*). Il montre une ébauche d'analyse phonique découlant du conflit cognitif lors des temps de signalement/verbalisation.

La verbalisation terminale des deux phrases est pertinente.



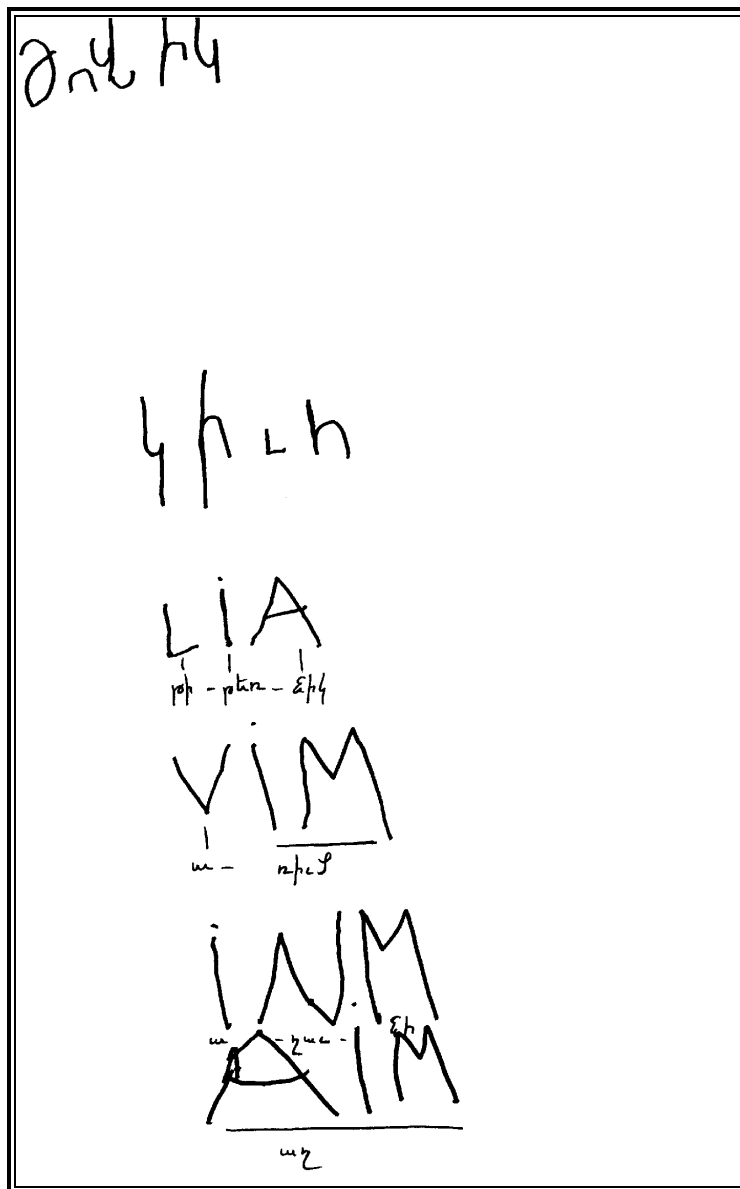
1b) En arménien, Philippe écrit son prénom arménien (Հովիկ : Hovig) en cursive, ainsi que quatre lettres dont deux complémentaires ; il ne pourra en dénommer

aucune.

Ses mots isolés sont écrits avec des graphies françaises et comportent tous trois lettres. Ils révèlent à nouveau l'absence de prise en compte de la durée sonore des énoncés.

Ce sujet n'effectue pas de recherche auditive, malgré le fait que son prénom et le premier mot se terminent tous deux par " իկ " [ig] (Յովիկ / թիթենիկ).

Ses productions sont classées comme en 1/fr. en **catégorie 2**.



L'introduction du prénom écrit en arménien, à l'intérieur de sa première phrase contenant des graphies françaises, souligne la particularité de ce premier écrit mémorisé.

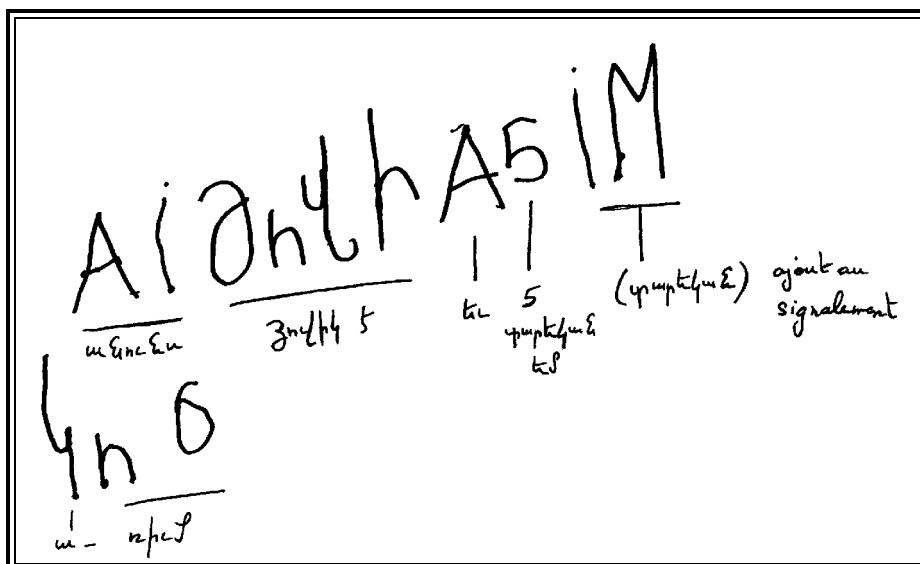
Toutefois ce prénom arménien, différent du français, comporte une initiale mal formée et une lettre finale absente. Ces "erreurs" relativisent le caractère "mémorisé" de cet écrit et révèlent les difficultés de Philippe à produire des graphies de l'alphabet arménien.

Comme en 1/fr., cet apprenant ajoute ce qu'il a omis, suite au conflit cognitif lors d'une demande de signalement (ici, IM, տարեկան).

Désignant AI, nous lui demandons s'il a écrit en français ou en arménien. Philippe répond que c'est en français et acquiesce lorsque nous lui suggérons le mélange éventuel des deux codes.

Interrompue par la fin des cours, la séance sera reprise deux jours plus tard. Cette fois-ci et sans que nous le lui rappelions, Philippe emploiera uniquement des graphies arméniennes

(celles de son prénom essentiellement).

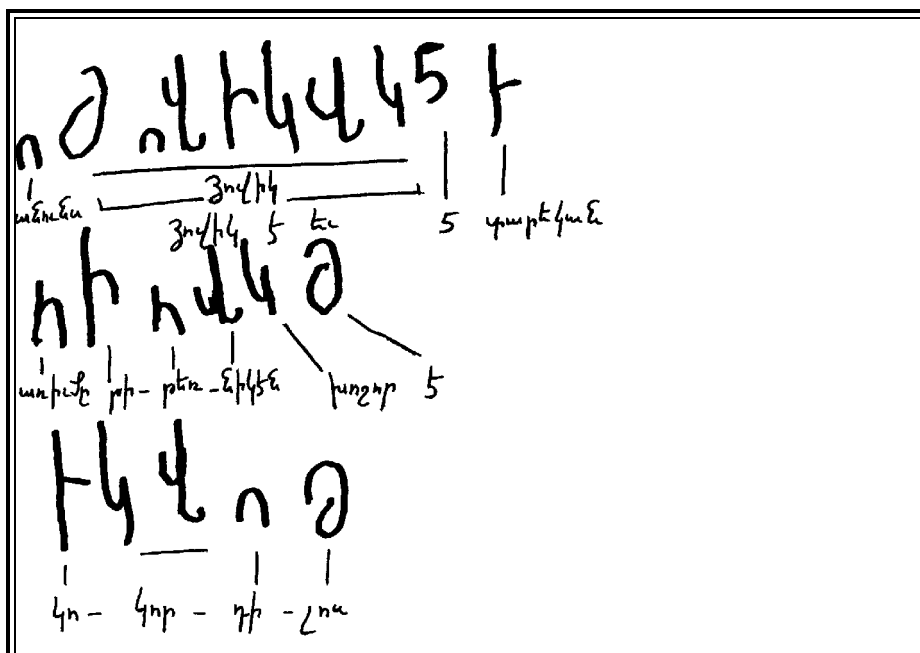


Lors de ses oralisations, on note des essais d'ajustement oral/écrit, entraînant la production d'une seconde phrase ne contenant que 6 graphies.

C'est ainsi qu'il tente, comme en 1/fr., la production du dernier terme du protocole de manière syllabique. Lors de l'interprétation, la présence d'une graphie supplémentaire l'oblige à désigner les deuxième et troisième graphies pour l'oralisation de la seconde syllabe de "կոկորդիկոս".

Seule la verbalisation terminale du mot "papillon" est correcte.

A notre question : "Peut-on écrire des mots en arménien avec des lettres françaises ?", Philippe répond négativement.



2a) Lors du tri de cartes en français, cet élève rejette (1) "qui ne veut rien dire", ainsi que la phrase en arménien, qui "n'existe pas", acceptant pourtant comme lisibles les caractères grecs.

Les critères de variation qualitative et d'exigence minimale sont pris en compte, ainsi que le non mélange possible chiffres/lettres.

Cet élève ne reconnaît pas son prénom en (8), mais dénomme le numéral 5 ainsi que

quelques lettres.

2b) Pour le tri de cartes en arménien, la phrase en caractères russes est acceptée comme lisible. Celle en français sera néanmoins refusée sans explication.

Philippe écarte ainsi les alphabets qu'il (re)connaît (français et arménien) et dont il est environné, mais ne se résout pas à faire de même avec des alphabets qui lui sont inconnus. Ce changement de caractères n'est donc pas un critère de lisibilité dont il soit sûr, aussi bien pour ses propres productions que dans ses interprétations.

Le mélange de chiffre et de lettres de la dernière phrase ne semble plus le gêner, contrairement aux critères de variation qualitative et d'exigence minimale dont il tient compte à nouveau.

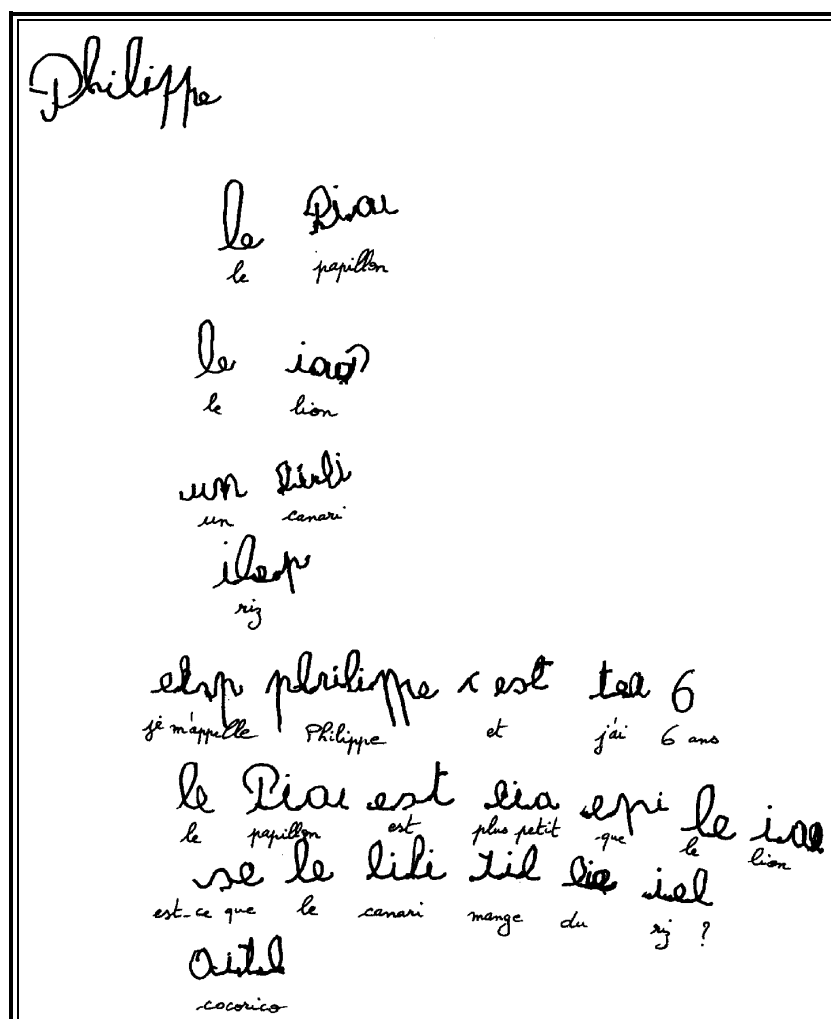
Aucun mot arménien n'est reconnu ni lu lors de la présentation de (1) et (8).

B - Deuxième expérimentation : CP (1)

1a) En français, le répertoire de lettres de Philippe est encore très restreint (11 graphies).

Alors que ses productions en 1/fr. ne comportaient aucune correspondance phonographique, certains mots d'une conceptualisation syllabique apparaissent ici. Ses écrits sont donc classés en **catégorie 4** (sous-catégorie syllabique).

ex.: le Piou
le papillon



La **stratégie de mémorisation visuelle** (déterminants, connecteur) **est combinée** à présent à la **correspondance phonographique** et aux quelques lettres à VSC connues de cet apprenant.

Des difficultés graphiques sont relevées : présence de nombreux raccords (visibles après pratiquement chaque lettre), difficultés dans la réalisation des lettres (lettres en miroir, graphisme trembloté, "u" à moitié dessinée).

La première phrase comporte pratiquement un mot écrit pour chaque mot prononcé.

Au signalement du mot "ans", non noté, Philippe désigne le terme *c est* (le seul qu'il n'avait pas déjà désigné). Et lors de la verbalisation, cet élève lira *c est* correctement. Contenu dans son livre de lecture, cet écrit mémorisé globalement a été confondu avec "est" et codait le connecteur "et".

Son prénom en contexte ne comporte plus de majuscule.

Dans les deuxième et troisième phrases est utilisé le principe d'invariance, particulièrement mis en évidence par la reprise de la majuscule *P* à l'initiale de "papillon".

A présent, Philippe tente clairement d'ajuster ce qu'il entend à ce qu'il écrit, tout en segmentant correctement ses productions.

La forme verbale "est" sera ici utilisée à bon escient. Pour la forme interrogative "est-ce que", Philippe usera du nom de la graphie "s" sans faire à nouveau appel à la forme mémorisée "est".

Les signalements et les verbalisations sont cohérents, hormis pour la seconde phrase où l'omission d'un terme place cet apprenant en conflit cognitif (*lia*, plus petit).

Le dernier terme du protocole est produit et interprété syllabiquement, avec deux VSC (voyelles "o" et "i").

Aux verbalisations terminales, les phrases sont modifiées. La troisième ne contient pas d'interrogation, et la première est oralisée curieusement sans aucune syntaxe : "6 Philippe c'est". Elle ne correspond pas même à l'ordre réel des mots écrits.

Face à ses productions de l'année précédente (1/fr.), cet élève oralise : "Philippe 5 ans".

La différence constatée pour "papillon" est expliquée par sa mauvaise mémorisation de ce terme en GSM.

Selon lui, un adulte peut lire ses écrits actuels.

1b) Contrairement à ses productions en 1/arm., Philippe utilise lors de cette séance des graphies arméniennes exclusivement – même si son répertoire est encore restreint aux lettres de son prénom essentiellement.

Obtenus par permutation de lettres, les différents termes isolés contiennent chacun quatre ou cinq lettres, avec une prédominance de voyelles.

Les quelques correspondances grapho-phonémiques sont peu nombreuses, dans la mesure de ses connaissances. Ses VSC sont vocaliques.

Ses écrits sont donc classés en **catégorie 4** (sous-catégorie VSC à l'initiale).

Dans la première phrase, le prénom et le numéral sont placés correctement. On peut noter le chiffre 6, réalisé en miroir sous l'influence de "Յ", initiale de son prénom arménien.

Lors du signalement, Philippe relève qu'il a omis de produire "տաբէկան", mais ne souhaite pas ajouter ce terme.

Des blancs graphiques apparaissent, même si la segmentation est encore imparfaite.

Lors de la relecture, la seconde phrase est oralisée par ses trois mots principaux : "առիւծ թիթեռնիկ խոշոր" (lion, papillon, gros). Rappelons que cet apprenti n'est que

ՅՈՒԿ

ԻՕԻՎ
թիթու ճիկ
ԻՕԿՈ
առիւ թ
ՈԿԱԻ
առու ճի
ՈԿԻՕ
առ

ԱԿՕ ՅՈՒԿ ՕԱ Յ ՕԻԱ
առու ճի
ՅՈՒԿ 5 6
ԻՕԿՈ ԷՆԱ ԻԿԻ
առիւ թ
թիթու ճիկ
ԻԱՆԿ ԱԻԿ
առիւ թ
ՕԱՕ Ի Ա
առիւ թ
ԿՈՒՐԻՆԱ

Ա ՕԻԱ
առ

Cependant, pour la troisième phrase, Philippe commence à effectuer une recherche auditive.

Ce changement de procédure montre l'évolution des conceptualisations de cet enfant durant la passation.

QUATRIÈME PARTIE : RÉSULTATS, ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES

qualitative.

En outre, il est étonnant de constater que le graphème "լ", entendu par deux fois dans "կոկորդիլոս", n'apparaisse pas. Cet élève sait l'écrire (car contenu dans son prénom) et le fait figurer par ailleurs dans d'autres mots. Cependant il ne connaît peut-être pas la VSC de cette lettre.

Ce sont des "ս" [ɑ] qui sont ajoutés en vue d'augmenter le nombre de graphies et de les diversifier.

Les signalements et verbalisations ne sont pas cohérents, car Philippe pense avoir omis le verbe "կուտի". Toutefois il se refuse à l'ajouter.

Les verbalisations terminales sont très approximatives ; cet apprenant ne se souvient plus de ce qui lui avait été dicté et, ne maîtrisant pas la langue dans son versant expressif, il ne peut proposer une phrase grammaticalement correcte.

Philippe reconnaît son prénom dans ses productions antérieures de 1/arm. et pense avoir mieux écrit cette fois-ci. Néanmoins il ne peut se prononcer sur la lisibilité de ses productions actuelles.

Après questionnement, il admet de plus avoir mélangé les graphies françaises et arméniennes l'an dernier, même si "ça n'est pas possible".

2a) Lors du tri de cartes en français, trois d'entre elles sont rejetées :

- (2) car le "o" a un petit trait (օ) ;
- (6) car il affirme qu' "il y a quelques lettres en arménien" ; après questionnement de notre part, qu' "elles sont toutes en arménien" ;
- (10) à cause de la succession point d'exclamation/point d'interrogation.

Philippe est sensible au graphisme des lettres et à la ponctuation. Il reconnaît et nomme explicitement l'alphabet arménien.

En revanche, le sens de ce qu'il déchiffre n'est pas encore pris en compte. En effet, il oralise quelques articles ("le, la, sa") et petits mots ("ah, te, il a") qu'il a mémorisés visuellement, sans reconnaître toutefois son prénom.

2b) Pour l'arménien, il sélectionne également le critère des systèmes d'écriture et refuse ainsi (2) – dont les graphies sont considérées comme françaises – et (6). Apparemment, cet apprenant ne se risque à faire référence qu'à des alphabets qu'il connaît. Aucun autre critère de lisibilité n'est pris en compte.

En (8), Philippe oralise uniquement le numéral. Suite à une fausse reconnaissance, le digramme "ռւ" est interprété par "կը".

3a) Epreuve du pluriel en français :

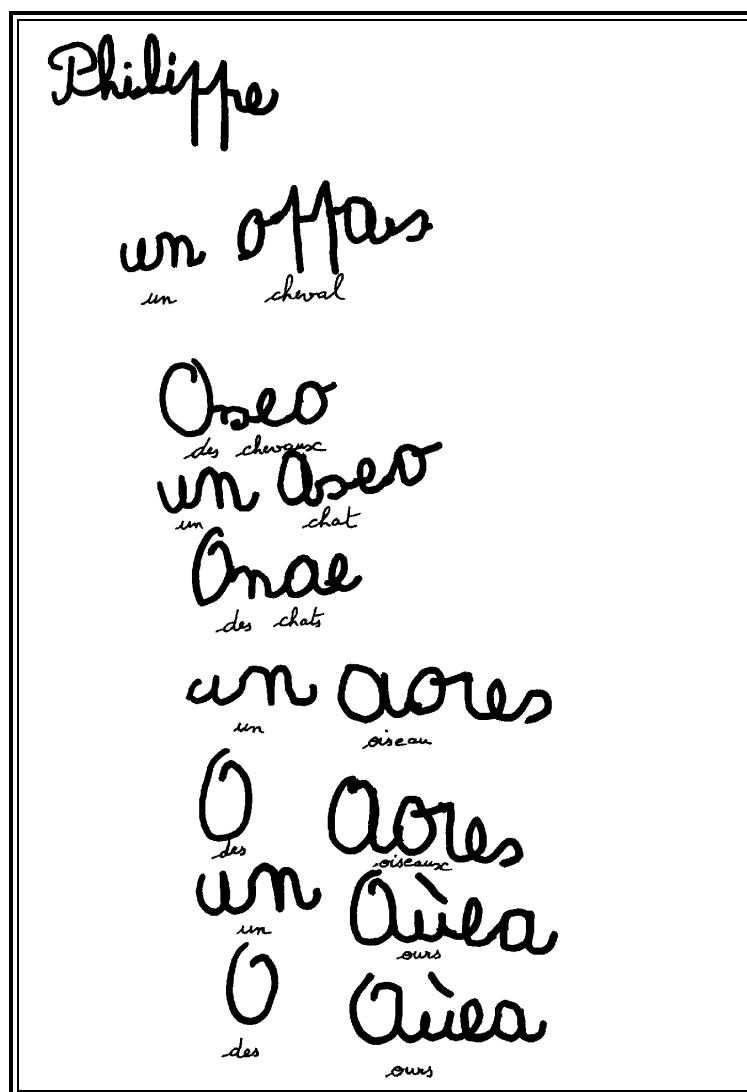
Lors de la production des syntagmes nominaux, l'article des est transcrit par un *O* isolé, précédant le substantif correspondant ou préfixé à ce dernier. Cette préfixation pourrait être un transfert de l'arménien, langue dans laquelle la marque du défini est suffixée.

Contrairement aux deux premières paires, les deux dernières sont reprises terme à terme.

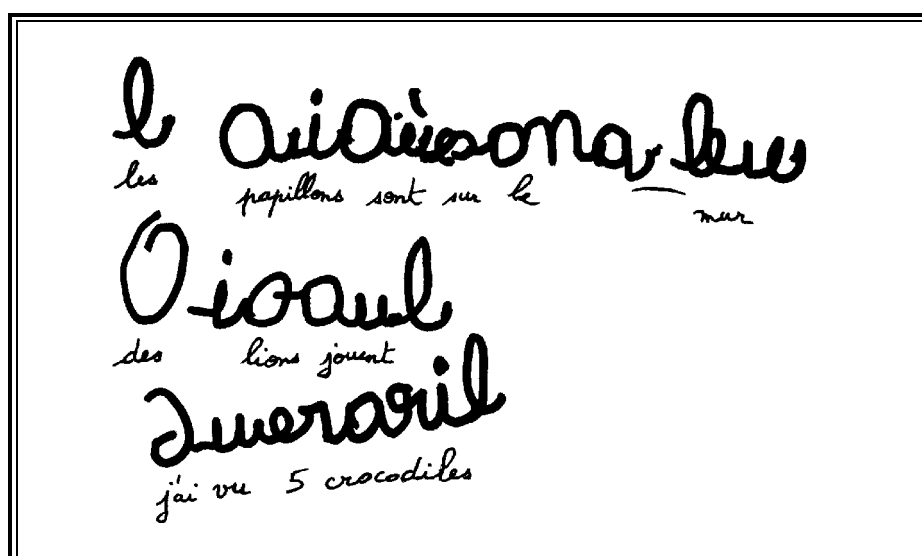
Par ailleurs un début de correspondance phonographique apparaît pour le terme "oiseau", ainsi que l'emploi d'une séquence retenue visuellement ("où") dans l'écriture du terme "ours".

Les -s de "oiseau/oiseaux" apparaissent semble-t-il fortuitement. Philippe explique qu'il a écrit les derniers mots (paires) "pareil", mais pas les autres car il n'avait pas "regardé le dessin" et "ne se rappelait plus".

Pour le marquage du pluriel il ne sait que répondre mais, selon lui, on ne peut comprendre, d'après ses écrits, la pluralité.



Les segmentations n'apparaissent plus dans les phrases (mis à part les déterminants les et des).



Les voyelles à VSC sont bien plus nombreuses. Quelques consonnes sont également visibles ("j" de "j'ai", "e" et "l" de "crocodile").

Le numéral est absent de la dernière phrase, comme si Philippe refusait de mélanger

Cet élève avance une seule hypothèse pour la compréhension du concept de pluralité à l'écrit : il suggère d'ajouter -e (marque du genre), puis se ravise aussitôt.

N'apparaissent essentiellement que les voyelles arméniennes, avec parfois des correspondances pouvant toutefois être fortuites.

Seul le monosyllabe pluriel "աբջեր" est plus court que sa forme au singulier.



Comme en 2/fr., les phrases semblent sans segmentations. Elles sont constituées de peu de graphies.

Philippe note la dernière phrase syllabiquement, avec des voyelles uniquement. Le verbe "**ntuu**" est d'ailleurs produit avec les voyelles à VSC correspondantes (**tu**).

Lors du temps de questionnement, cet élève désigne ce qu'il a "changé" : les dernières lettres des syntagmes nominaux. Il sait bien situer le changement induit par la flexion, sans toutefois préciser de règle formelle.

C - Troisième expérimentation : CP (2)

Philippe est suivi depuis le mois de janvier en rééducation orthophonique. La maîtresse nous fait également part de problèmes d'audition chez lui.

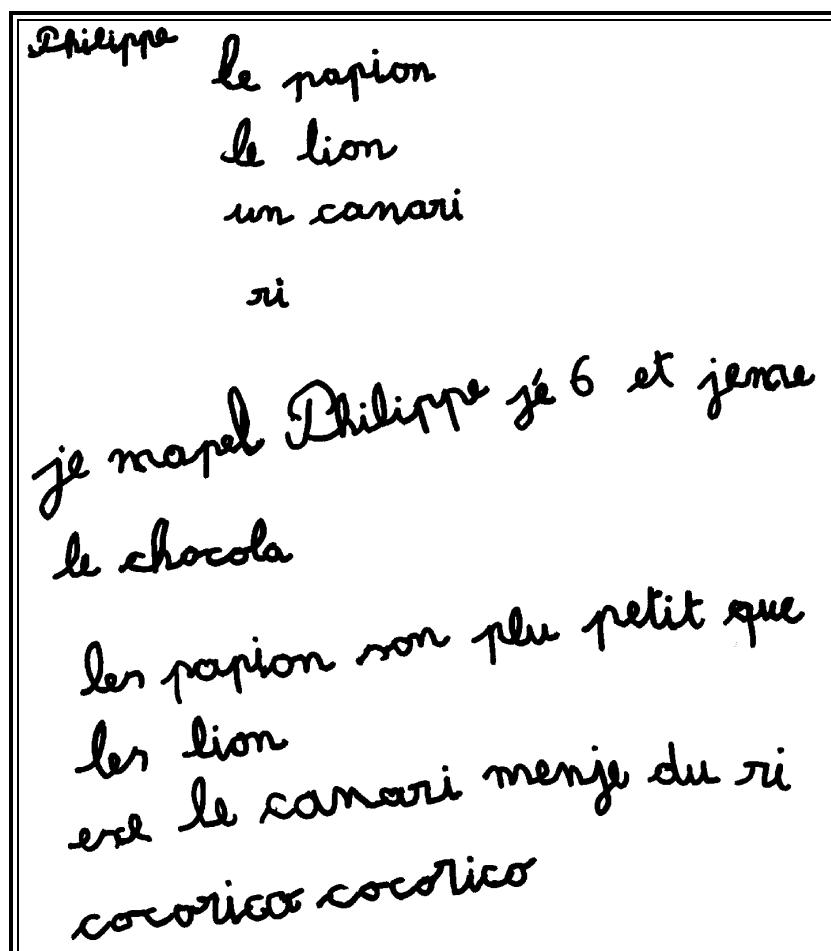
1a) En français, cet élève écrit phonétiquement les mots et phrases qui lui sont dictés. Quelques éléments orthographiques apparaissent (connecteur, articles, "petit", "que", "je").

Ses écrits sont donc classés en **catégorie 6**.

Mis à part les apostrophes et la forme interrogative "est-ce que", l'individualisation des mots est correcte.

Aucun signe de ponctuation n'est toutefois présent dans le texte, ni même de morphogrammes du pluriel dans la seconde phrase.

Les signalements et verbalisations sont tout à fait cohérents, de même que les verbalisations terminales.



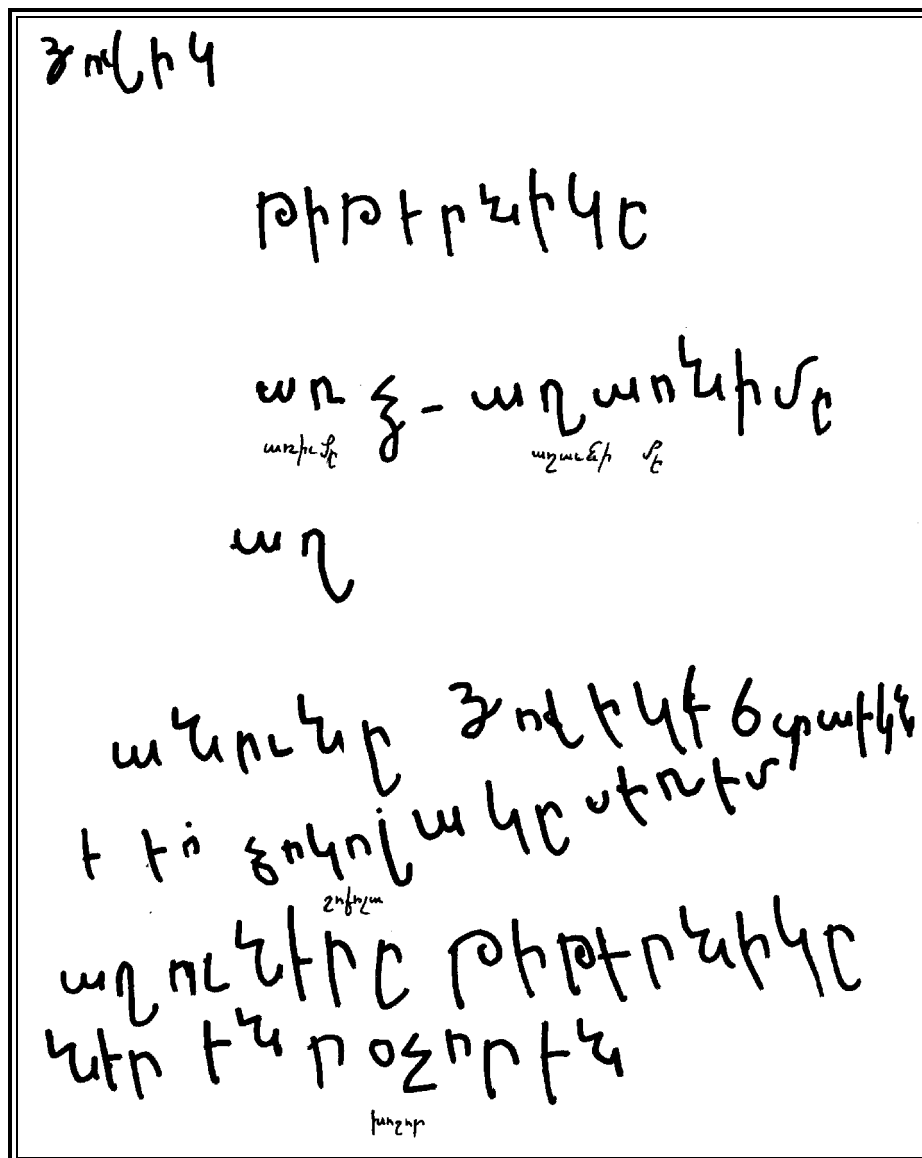
Devant ses productions de la séance précédente, Philippe déchiffre la phrase "je

m'appelle Philippe et j'ai 6 ans".

Il pense que tous ses écrits (actuels et antérieurs) sont lisibles par un adulte, même s'il a mieux réussi lors de cette séance.

1b) En arménien, Philippe écrit également phonétiquement. Cependant le digramme "իւ" lui est encore inconnu, tout comme les graphèmes "ծ" de "սո**ւ**իւծ" (confondu avec son correspondant dévoisé "ձ"), et "ւ" de "սղաւ**ւ**ի" (remplacé par "ո").

Ses productions sont donc classées en **catégorie 5** (sous-catégorie avec confusions).



Cet apprenti écrit et oralise la première phrase comme s'il présentait une autre personne : "Il s'appelle Hovig (son prénom arménien), il a 6 ans et il aime le chocolat" (écrit *կը սիրէս* et oralise "կը սիրէ").

Ecrite phonétiquement, la forme verbale "ի" ne fait pas partie de son lexique interne, de même que le connecteur "իւ", où la confusion des graphies *լ/n* apparaît à nouveau.

De plus, il omet certaines lettres qu'il connaît pourtant (ex.: "սաւեկաւ", écrit *սաւեկն*), et substitue celles qu'il ne connaît pas (ex.: "շոքոլա" noté "ձոկոլա").

Le digramme "իւ" [y], non connu, est remplacé dans la seconde phrase par "ու" [u], phonétiquement proche.

Le graphème "ձ" [ts], remplaçant "ծ" [dz] dans le substantif isolé, a également disparu ; Philippe a dû se rendre compte de son erreur.

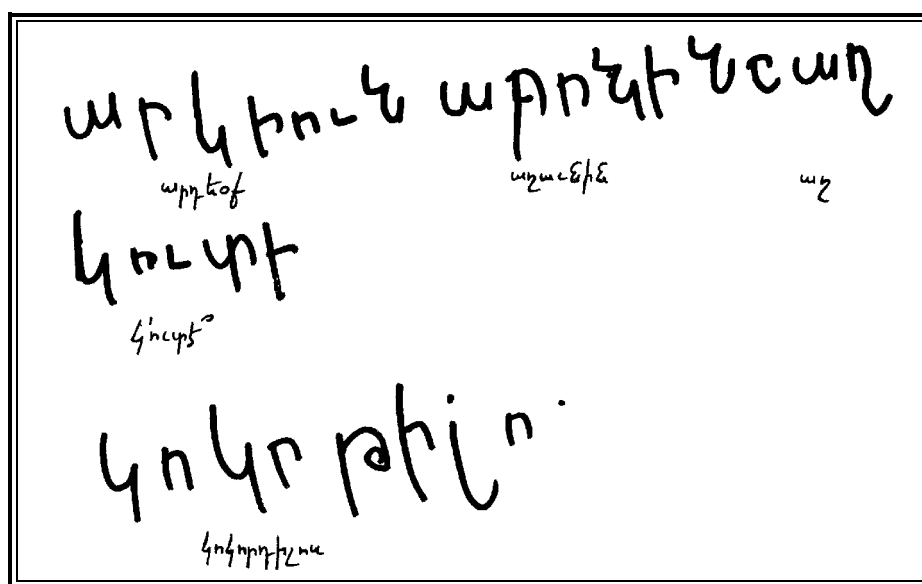
Les graphèmes "լ" [x] et "շ" [ʃ], non connus, sont remplacés respectivement par "r" [r] et "z" [tʃ].

On remarque une alternance des homophones hétérographes [o] ("ո/օ") dans le mot "խոշոր". Celle-ci laisse penser que Philippe s'oriente vers une recherche orthographique.

La seconde phrase, de même que la troisième, révèlent par transfert du français, l'ajout de "ը" [ə] supplémentaires en médiane ou en finale : թիթերնիկըներ pour "թիթերնիկներ" ; արոնհինը pour "աղաւնին".

Le dernier item, "կոկորդիլոս", comporte à nouveau un point sur le graphème "լ" (de même que pour le mot "շոքոլա"). Il s'agit d'une interférence avec la lettre française "j".

Aucun signe de ponctuation n'apparaît, comme en 3/fr.



Les signalements et verbalisations sont cohérents ; la verbalisation terminale de la dernière phrase ne comporte que la fin de celle-ci.

Aucune relecture des écrits de 2/arm. n'est effectuée, ce qui fait dire à cet apprenant qu'il a "tout changé" dans ses productions. Il déclare toutefois ses productions de 2/arm. lisibles par l'expérimentateur.

2a) Philippe refuse six cartes lors du tri en français :

- (2) "on oublie des mots", dit-il. Il répondra par l'affirmative lorsque nous demanderons s'il manque des mots.
- (4) car "on comprend presque pas";
- (6) car "c'est en arménien";
- (9), (10) et (11), car "ça veut rien dire".

Il est à présent sensible tant aux critères figuratifs (hypo/hyper-segmentations, mélange chiffres/lettres, type d'alphabet) qu'au sens du texte lu.

Il est toutefois surprenant que Philippe refuse les cartes hypo- et hypersegmentées, même s'il ne peut explicitement le justifier, et qu'il accepte pourtant la carte sans blancs graphiques. Dans la version arménienne cette dernière sera également refusée.

La lecture de l'ensemble des cartes est correcte.

2b) En arménien, 6 cartes sont rejetées :

- (1) sans justification ;

- (4) car “y'a des mots qui veulent rien dire” ;
- (6) car “c'est en français” ;
- (7) et (9) car “ça veut dire n'importe quoi” ;
- (10) car “y'a des mots qui veulent rien dire”.

Les cartes qui nécessitent, pour le jugement d'illisibilité, une lecture complète faisant intervenir la signification de l'énoncé, ne sont pas rejetées (ex.: carte 2, hyposegmentée ; cartes 11 et 12 où une lecture de surface n'est pas suffisante pour comprendre le non-sens).

D'ailleurs de nombreuses confusions de graphèmes apparaissent à l'interprétation :

ex.: “ա՛նի՛ն” [anin] est lu “ալիլ” [agig] ;

“նալի” [naji] est lu “նալի” [noli] ;

“աշուն է” [aʃune] (c'est le printemps) est lu “արշուն է” [artʃuge] (c'est un ourson).

Seule la carte (8) est correctement déchiffrée.

3a) Épreuve du pluriel en français :

Le morphogramme -s apparaît uniquement pour l'item "des chats".

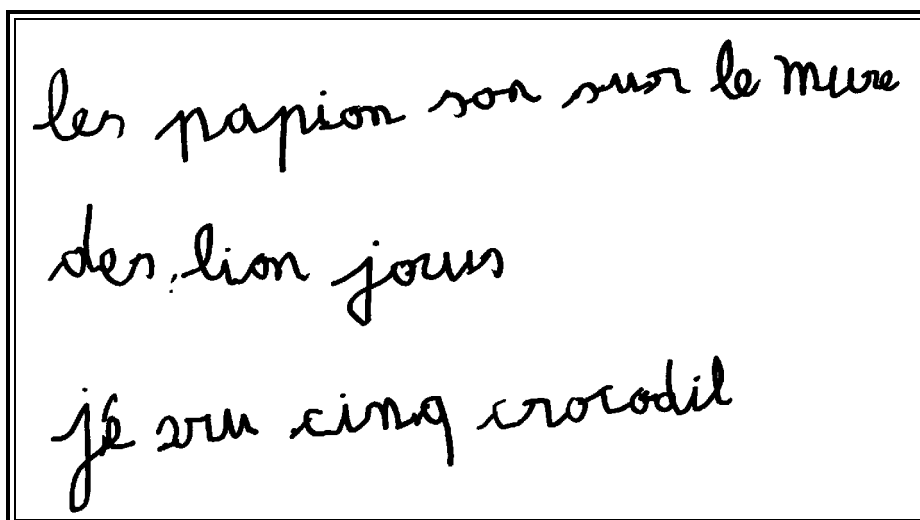
Philippe évoque la présence de l'article des pour signifier le pluriel. Nous lui demandons alors une justification au sujet du marquage du seul item "des chats". Il répondra qu' “il en faut un parfois”, sans plus d'explication.



Une surgénéralisation en finale verbale (deuxième phrase) est notée. Philippe l'explique par le fait qu' "il y a plein de lions" mais ne voit pas la nécessité de marquer également "lions" ou "papillons", en regard de la présence des articles les/des.

Nous mettons alors en parallèle les formes verbales "sont" et "jouent", mais cet enfant ne marquera pas le verbe de la première phrase.

Pour la dernière phrase, le numéral est évoqué comme marque de pluriel. Il pourrait s'agir d'une interférence de la règle de non-marquage, en arménien, en présence du numéral.



Face à ses productions de la séance précédente (2/fr.), Philippe pense ne pas avoir signifié le pluriel par omission de l'article des et du numéral 5.

3b) Épreuve du pluriel en arménien :

Philippe accole, aux syntagmes nominaux, articles définis et indéfinis. Il explique que la pluralité est déterminée par les morphèmes "-եր, -ներ, ou ին" [mə] (lu [ɛm]).

L'article indéfini singulier est donc cité dans les marques du pluriel, montrant par là sa non-différenciation...

Dans la dernière phrase, on relève la présence de trois graphèmes effectués en miroir (les deux premiers "ն" de "կոկորդիլն", et le "տ" de "տեսալ"). Ils évoquent une surcharge cognitive à laquelle serait confronté cet élève, en fin de passation. Il omet par ailleurs de plus en plus de graphies.

Au questionnement sur la pluralité de "կոկորդիլն", Philippe mentionne comme en français, la présence suffisante du numéral.

Pour la seconde phrase, il affirme qu'on ne peut comprendre la pluralité et mentionne soudainement, pour la troisième phrase, le morphème -ներ, hypothèse qu'il confirmera à nouveau par la suite.

Face à ses écrits de 2/arm., il admet avoir "oublié plein de lettres" et pense donc qu'on ne peut saisir la notion de pluralité.

Յուրի

ախժ
ժի ժի

սիտի

կապուժ

կապուժի

թերահ
թերահ ժի

թերահի

ապի
ապի ժի

արսի

թերահի կապի

~~ա~~ աբա
աբա եժ

արահի թարա
արահի ժի թարա

սի կսկսի թիսա
սի կսկսի թիսա

D - Quatrième expérimentation : CE1

1a) Lors de l'épreuve du pluriel en français, les formes produites seraient pour Philippe toutes identiques du point de vue du sens.

– cheval/chevaux : le numéral "trois" est terminé par -x. Les substantifs sont marqués par -s, suite au questionnement. Cet apprenant a commencé toutefois par souligner la présence de l'article et du numéral.

– chat/chats : comme pour l'item précédent, Philippe effectue le marquage du pluriel suite au questionnement.

– oiseau/oiseaux : il le marque ici spontanément, par l'ajout de -s.

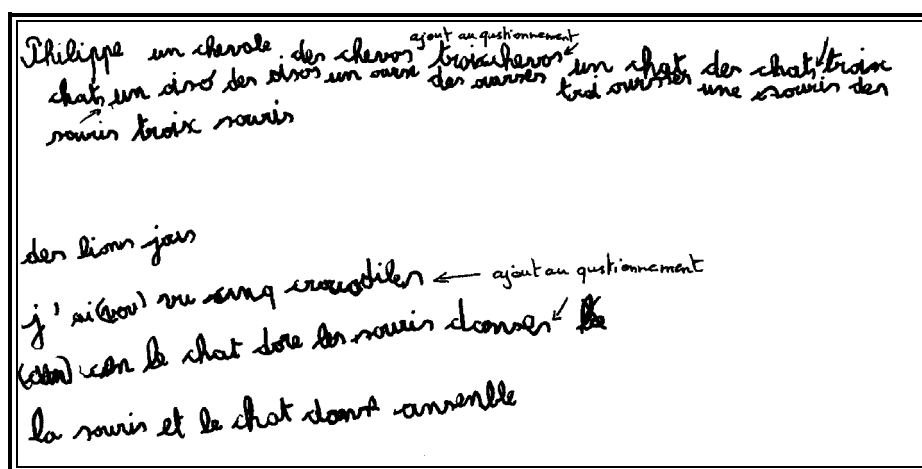
– ours/ours : la forme au singulier étant notée *un ourse*, Philippe marque par -s celle au pluriel.

– souris/souris : lors du questionnement, cet élève explique qu'il faut un "s" même pour "une souris", et que ce n'est donc pas la peine d'en ajouter un second pour exprimer la pluralité.

Dans la première phrase, le marquage par -s est surgénéralisé au verbe.

Dans la seconde phrase, le marquage du syntagme nominal est effectué suite au questionnement.

Dans la troisième phrase, Philippe surgénéralise à nouveau le marquage verbal par -s.



Devant ses productions antérieures (3/fr.), cet apprenant verbalise ses omissions du morphogramme -s.

1b) Lors de l'épreuve du pluriel en arménien,

– $\delta\text{h}/\delta\text{h}\text{էր}$: les différentes formes du pluriel sont dictées, hormis "3 δh " oralisé par Philippe.

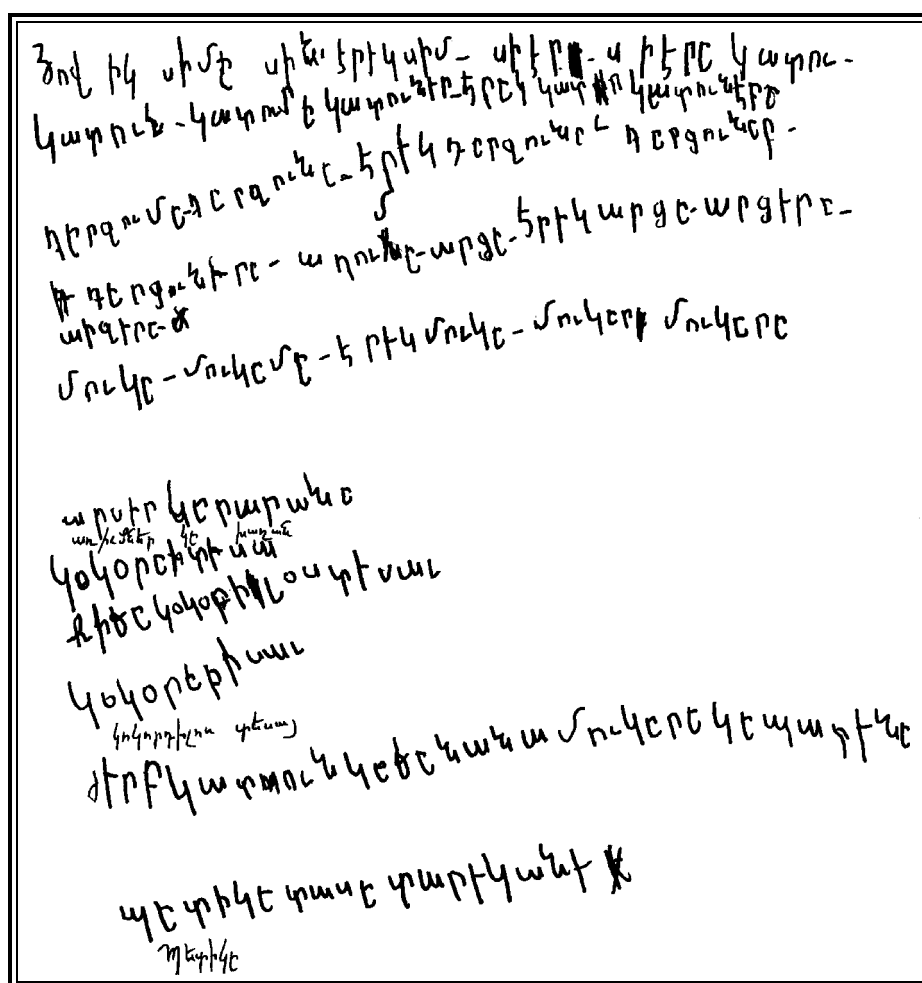
Il est ainsi attentif aux oralisations de l'expérimentateur, et barre spontanément le - ը supplémentaire de la forme " $\delta\text{h}\text{էր}$ " ($\text{u}\text{h}\text{էրը$).

– $\text{կատու}/\text{կատուներ}$: des difficultés dans le graphisme de certaines lettres, dont il modifie par moments la forme, apparaissent.

Lors du questionnement, les morphèmes de pluriel suivants sont énoncés : 3, -**ᵏᵏ** et -**ᵏᵏᵏ**".

– **արջ/արջեր** : Philippe commence par écrire "**արջուկ**" (diminutif correspondant à "ourson"). Il est tellement absorbé par la tâche graphique qu'il n'écoute plus le modèle proposé pour le pluriel, et ajoute **-ր** à "**արջեր**".

– **մուկ/մուկեր** : il ne modifie pas sa procédure de formation du pluriel.



ex.: "կոկորդիլոս" est noté "կօկօրըի" dans la seconde phrase ;
 "հիքը" pour "հինգ"
 "տեսալ" pour "տեսալ".

Les confusions de graphèmes, mentionnées en 3/arm., apparaissent à nouveau (ex.: **ḥ**_[x] / **ṛ**_[r], dans "**ḥaww ḥn**").

Les autres difficultés spécifiques d'interférences de la langue française sont les suivantes :

- ռ [ə] épenthétique : *ռարաւը* , pour *խաղաւն* ; *քընանա* pour *քնանալ*.
- transferts phonémiques : *արւեր* pour *առիծներ* ; *կօկօրե* pour *կոկորդիլոս* .

Initialement, Philippe émet l'hypothèse que ces phrases ont la même signification, puis qu'un seul crocodile est signifié dans la seconde phrase.

Devant ses productions antérieures, cet apprenti n'évoque aucune différence entre ses deux écrits.

Au questionnement comparant le pluriel des deux langues, il évoque également l'ajout de [s] en arménien. Puis constatant notre surprise, il corrigera son hypothèse en l'ajout de [ə] - ռ (marquage du genre en français).

Ainsi Philippe n'oralise aucune de ses hypothèses de début de passation, et recourt à sa langue dominante par une stratégie de compensation.

2a) Sa production spontanée en français rappelle la phrase dictée précédemment.

2b) Sa phrase spontanée en arménien, met en scène le héros de son livre de lecture. Elle se rapproche ainsi de celle dictée lors de l'épreuve de production graphique :

"je m'appelle X et j'ai Y ans"

պրտիկը տասը տարեկանե

"Պետիկը տասը տարեկան է"

(Bédig a 10 ans).

Philippe affirme aimer écrire en français et en arménien, sans préférence pour l'une ou l'autre langue.

E - Synthèse

En **GSM**, Le répertoire relativement restreint de Philippe, dans les deux langues, le pousse à utiliser initialement des graphies françaises pour écrire en arménien, bien qu'il sache que la norme de lisibilité n'est pas respectée.

En effet, cet apprenant vit dans un environnement riche en écrits français mais non arméniens, auxquels il n'est exposé qu'à l'école.

Le statut particulier de l'écrit mémorisé que constitue son prénom est mis en évidence aussi bien dans ses productions en français (*cursives* vs. *capitales*) qu'en arménien (*graphies arméniennes* vs. *françaises*).

Ses productions, pour les deux langues, sont classées en catégorie 2.

Lors de l'épreuve du tri, ses représentations sont pratiquement similaires pour les deux protocoles.

Les caractères grecs et russes ne sont pas écartés, contrairement aux phrases en arménien (du protocole français) et en français (du protocole arménien) ; Philippe révèle ainsi qu'il reconnaît ces deux alphabets dont il est environné, mais ne prend aucun risque avec les caractères d'autres alphabets inconnus.

Cet enfant n'interprète que quelques lettres françaises qu'il reconnaît.

En **CP(1)**, plusieurs stratégies (phonographique et visuelle globale) sont utilisées et superposées dans les productions françaises de Philippe, les faisant entrer en catégorie 4

(sous-catégorie syllabique). Cet élève a cependant des difficultés à coordonner efficacement les stratégies phonographique et sémiographique.

La lecture se limite aux petits mots qu'il a mémorisés visuellement – sans le prénom par ailleurs.

Durant le protocole arménien, Philippe ne mélange plus les deux systèmes d'écriture ; il est probablement plus à même de produire des graphies arméniennes. L'utilisation de la conceptualisation syllabique n'apparaît qu'en fin de passation.

Ses écrits sont classés en catégorie 4 (sous-catégorie VSC à l'initiale).

Les répertoires de graphies de cet apprenant sont encore très restreints, et ce particulièrement en arménien.

Lors de l'épreuve du tri, Philippe est sensible au graphisme des lettres et aux différences de système d'écriture.

En français, il tient compte également des signes diacritiques, ce qu'il ne relève plus en arménien. D'ailleurs, dans cette langue, seul le numéral en (8) est reconnu et interprété (vs. lecture en français de tous les articles et petits mots).

Il est néanmoins surprenant que cet élève ne reconnaisse aucun de ses deux prénoms. Leur différence dans les deux langues pourrait en être la cause.

Cet enfant n'émet aucune hypothèse sur la formulation du pluriel.

En français, il modifie tout d'abord la suite produite pour l'item pluriel, puis effectue une reprise terme à terme avec segmentation des déterminants. Philippe marque le pluriel en arménien en ajoutant plusieurs graphies supplémentaires.

En **CP(2)**, les productions françaises de Philippe, pratiquement toutes bien segmentées, sont phonétiquement correctes. Quelques éléments orthographiques apparaissent par ailleurs.

Ses écrits sont classés en catégorie 6.

En arménien, les productions ne sont pas toutes phonétiques, car les graphèmes encore inconnus sont omis ou substitués par d'autres. Ils sont donc classés en catégorie 5 (sous-catégorie avec confusions).

Ces confusions se retrouvent à l'interprétation, où seule (8) est correctement déchiffrée. Par contre, en français l'ensemble des cartes lisibles est interprété.

La tâche de lisibilité est mieux résolue pour le protocole français, car cet apprenant ne tient pas compte des critères figuratifs, de surface, mais également du sens du texte lu.

En arménien, il est encore trop occupé par l'aspect graphique au détriment du sens (ex.: la carte (12), formée d'une suite de lettres orthographiquement possibles, est rejetée).

Philippe émet l'hypothèse que la présence des articles au pluriel est suffisante pour signifier le pluriel des syntagmes nominaux.

Il marque pourtant par -s le verbe de la seconde phrase et l'item "des chats".

En arménien, il explique la formation du pluriel par la présence des morphèmes **-եր**, **-ներ** et du déterminant indéfini singulier **մը**. En fin de passation, il évoque la seule présence de **-ներ**.

Cette réponse témoigne qu'il est conscient que la pluralité est liée à la finale des termes.

En **CE1**, l'argument positionnel est évoqué, en français, suite au questionnement, et les syntagmes nominaux marqués par -s. Ce marquage est généralisé aux syntagmes verbaux.

En arménien, Philippe évoque, pour le pluriel des syntagmes nominaux, le numéral, **-եր** et **-երը**. Puis, lors de la présentation des productions antérieures (3/arm.), il propose successivement l'ajout de [s] et de [ə] **-ը**.

Ce changement soudain d'hypothèse met en lumière le caractère fragile de ses acquis, entraînant une variabilité dans ses stratégies lors de conflits cognitifs et le recours à sa langue dominante et à ses "règles" (morphogrammes du pluriel et du féminin).

Les écrits de cet apprenant révèlent une **progression constante** au fil des expérimentations.

L'écart entre langues française et arménienne est manifeste et se creuse au fil du temps ; celui-ci est lié aux compétences langagières de Philippe.

D'ailleurs, malgré une séparation fonctionnelle des deux systèmes d'écriture, les interférences font toujours partie de ses procédures de traitement (utilisation de graphies françaises durant le protocole arménien, évocation de morphogrammes français pour la formation du pluriel en arménien...). Celles-ci révèlent la fragilité de ses acquis en arménien et sa référence constante à sa langue dominante, le français, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cela est particulièrement visible lorsque les moyens dont il dispose en arménien ne permettent pas la résolution du problème posé par la structure du texte ou le sujet traité.

La progression ultérieure qui apparaît pour cet apprenti-scripteur est la maîtrise, à plus ou moins long terme, de tous les graphèmes de l'arménien, puis des procédés métagraphiques propres à cette langue (segmentation, ponctuation, règles phonogrammiques...).

Toutefois, s'ils ne sont pas corrélés avec ceux en expression orale, ces progrès à l'écrit risquent d'être vains à court terme, à la sortie de l'école arménienne (en fin du CM2).

En effet, l'arménien n'est pas, pour cet enfant, une langue de communication, mais une langue scolaire, et l'absence de stimulation de ses acquis écrits entraînerait invariablement leur disparition.

Tel est le défi auquel aura à faire face Philippe, apprenant d'une langue diasporique.

IV - GAUTHIER

La mère de Gauthier n'étant pas arménienne, le milieu linguistique familial est uniquement *francophone*.

Au test de compétence langagière en arménien, sa note de 0/10 révèle une incompréhension totale de cette langue, malgré une immersion dès la Petite Section de Maternelle.

Nous le classons donc dans la catégorie monolingue.

A - Première expérimentation : GSM

1a) En français, Gauthier écrit son prénom en cursive ainsi que neuf lettres en capitales, dispersées sur l'ensemble de l'espace graphique. Son répertoire complémentaire est composé de cinq autres graphies.

Lors de la production des mots isolés, il dessine un point devant chaque mot écrit, pour une différenciation optimale de chaque référent.

Hormis la première syllabe de "papillon", les VSC ne sont pas retrouvées dans la suite de la production des termes isolés (ou du moins semblent-elles fortuites).

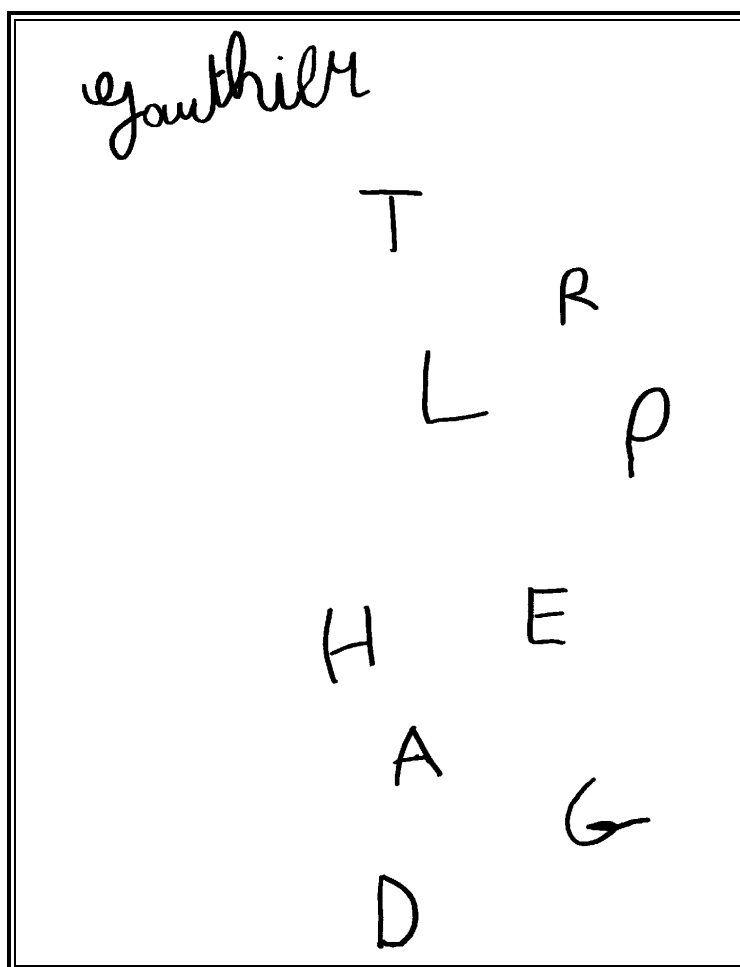
Le critère de quantité minimale est de six lettres. Le monosyllabe "riz" en comporte, quant à lui, dix.

Gauthier ajoute une ou deux graphies supplémentaires à chaque production de

substantif ; il ne tient aucun compte du continuum sonore mais procède plutôt par variations quantitatives (et qualitatives).

Après l'oralisation du terme "lion", il ajoute d'ailleurs une graphie terminale supplémentaire en vue d'une différenciation qualitative face au substantif précédent.

Ses écrits sont donc classés en **catégorie 2**.



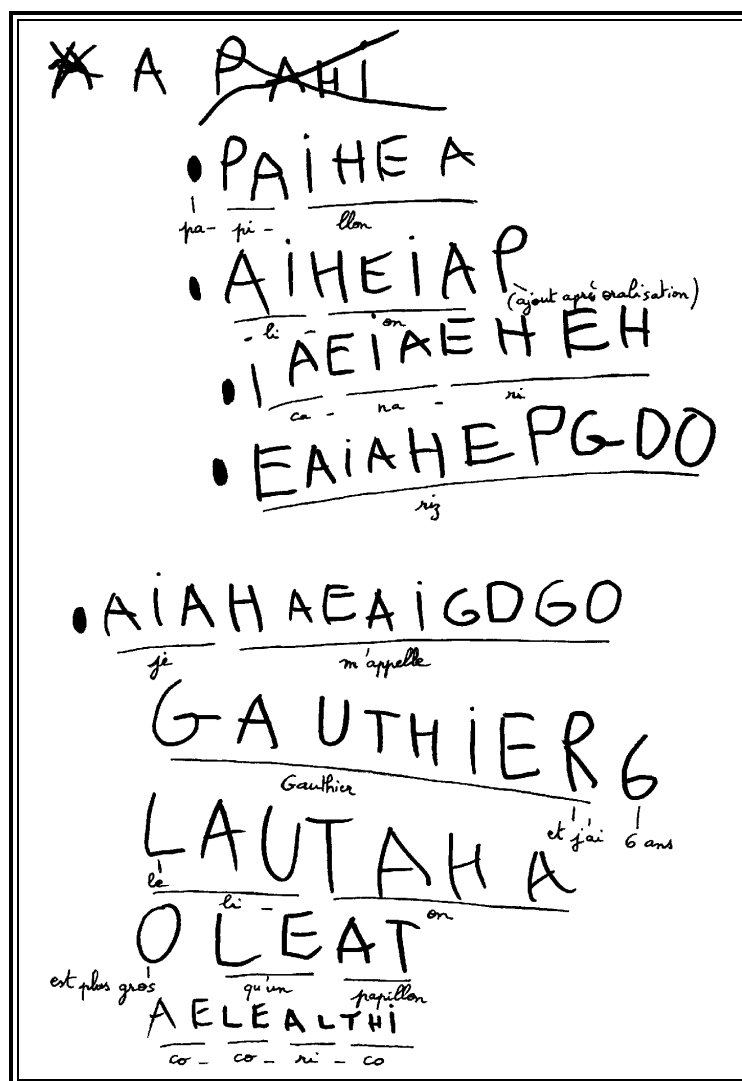
- 1ère phrase : lors de la demande de signalement, Gauthier admet avoir oublié le mot "ans" mais ne veut pas l'ajouter, car "il n'y a pas de place avant le 6". Son prénom est toutefois inséré correctement dans cette phrase.

Par ailleurs cet enfant avait oralisé cette phrase en désignant la dernière graphie de son prénom par "et j'ai". Au travers de l'interprétation, il prend peu à peu conscience de la relation entre la trace et la durée de la chaîne sonore.

- 2ème phrase : Gauthier ne reprend pas la forme des mots isolés. Ses signalements/verbalisations ne sont pas cohérents, car l'hypothèse que tous les mots lus doivent être écrits n'est pas acquise.

Lors de l'oralisation de cette phrase, un souci d'analyse phonique apparaît néanmoins. Cet enfant désigne la première graphie, *L*, en oralisant "le", puis la pointe une seconde fois (en y associant également les graphies suivantes) pour le terme "lion". Il a apparemment identifié le son [l] à l'initiale de ces deux mots et cherche à y faire correspondre ses écrits.

Plus tard il oralisera la partie "est plus" en désignant un espace blanc, afin de faire correspondre le seul mot "gros" à la graphie *O*. Cette VSC vocalique met en évidence une seconde fois l'attention que Gauthier porte au codage des unités sonores.



Cependant, cette attention n'est pas systématique car non retrouvée pour le substantif terminal, "cocorico", où la voyelle "o" est pourtant clairement présente. "Cocorico" n'est pas produit syllabiquement, mais son interprétation est syllabique.

Gauthier restitue correctement les deux phrases lors des verbalisations terminales.

1b) Cet élève a un deuxième prénom en arménien (Vasken), qu'il écrit correctement. Il produit six graphies arméniennes qu'il ne dénomme pas, hormis la voyelle "ա".

Quelques lettres à VSC apparaissent ça et là, mais non de manière systématique.

ex.: pas d'initiale "ա" pour "առիւծ" et "աղաւնի", mais présente pour "աղ", "անունս" et "տարեկան".

Par ailleurs, Gauthier commence à tenir compte de la durée de l'énoncé à partir du monosyllabe "աղ" ; il ne contient que quatre graphies, contrairement aux autres substantifs isolés.

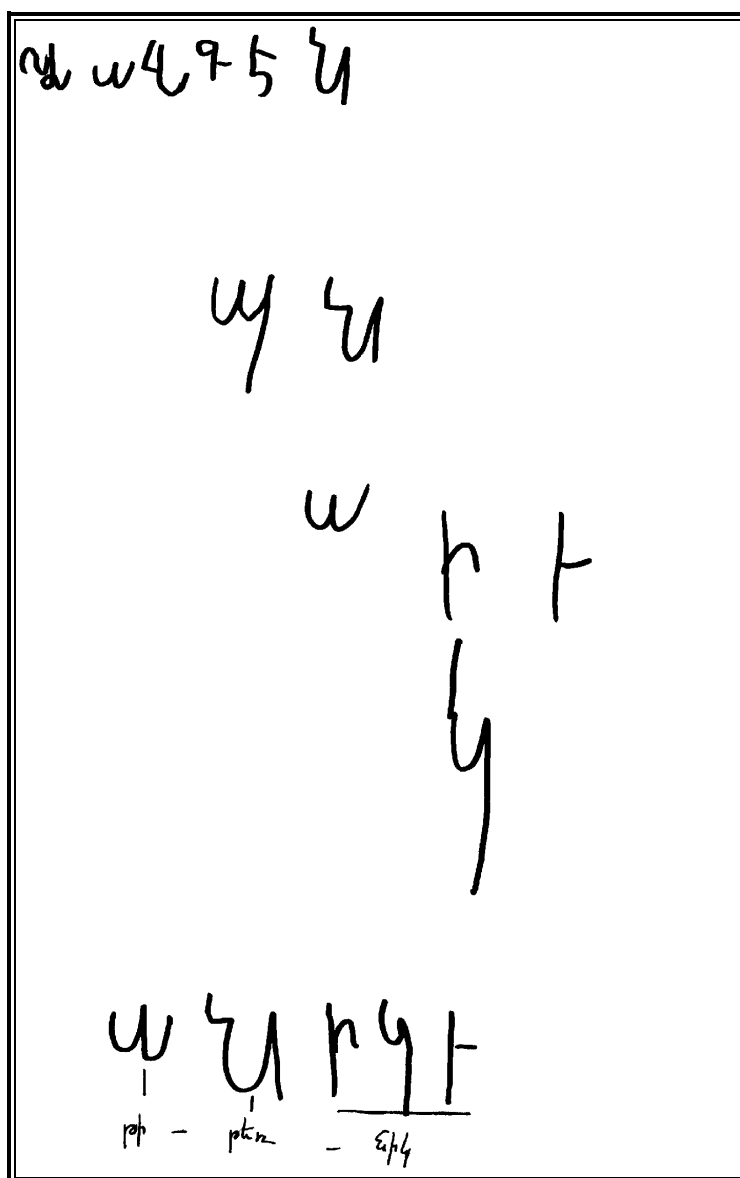
Ses écrits sont également classés en **catégorie 2**.

- 1ère phrase : ajoutant au signalement le mot "տարեկան", il fait partir du chiffre 6 une flèche descendante et continue à écrire de droite à gauche ! Les trois graphies ajoutées sont par ailleurs réalisées en miroir.

Cette perte soudaine du sens graphique, absente de ses écrits français, serait engendrée

par une surcharge cognitive. Cette dernière serait liée à la tâche si difficile pour lui de produire des graphies arméniennes, si possible à VSC (les deux premiers sont à VSC), tout en produisant ce terme de manière syllabique.

Le premier substantif de cette phrase est également syllabique et comporte exactement la même suite de lettres que "տառեկան" (ici réalisées correctement).

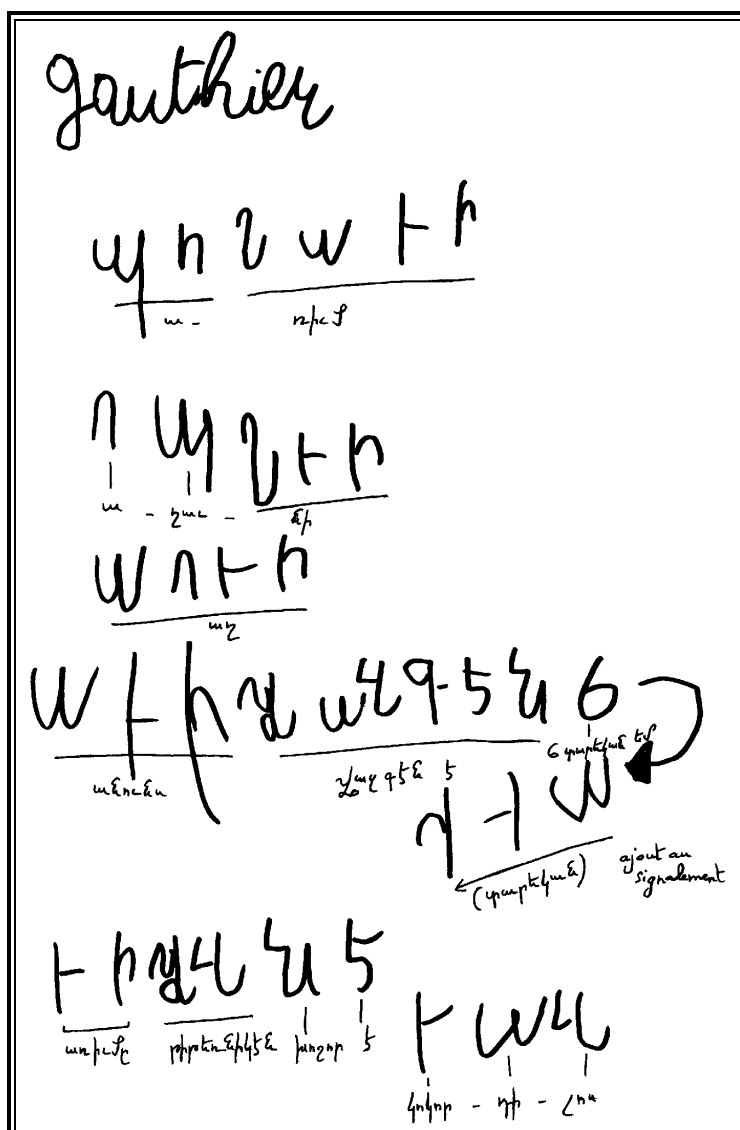


• 2ème phrase : seules six graphies sont utilisées. Gauthier a produit cette phrase sans manifester d'anticipation par rapport au nombre de syllabes, ce qu'il réitérera pour le dernier terme (tétrasyllabe noté avec trois graphies).

Les signalements ne sont pas cohérents, les verbalisations et verbalisations terminales ne sont pas effectuées par cet apprenant monolingue.

En changeant de feuille, il décide de réécrire son prénom. C'est le prénom français (Gauthier) qui est automatiquement utilisé, alors que le reste de la production comportait des graphies arméniennes uniquement.

Ce prénom arménien ne fait apparemment pas partie de l'identité propre de Gauthier.



2a) Au tri de cartes en français, Gauthier rejette les graphies grecques (c'est "à l'envers") et arméniennes ("c'est mélangé à l'arménien"), de même que les cartes (3), (5), (9) et (10) avec des justifications correctes.

Il montre par là de bonnes compétences métagraphiques. Le fait qu'il reconnaisse l'écrit arménien, même s'il est monolingue, indique son immersion réelle dans ces deux alphabets, mais aussi sa prise de conscience des différences liées aux deux langues.

En (8), il dit reconnaître [pi].

2b) Pour l'arménien, cet élève rejette les cartes (3), (9) et (10) en justifiant correctement ses refus.

Curieusement, la présence de graphies russes et françaises ne le gêne plus.

Aucun mot n'est reconnu en (1) et (8).

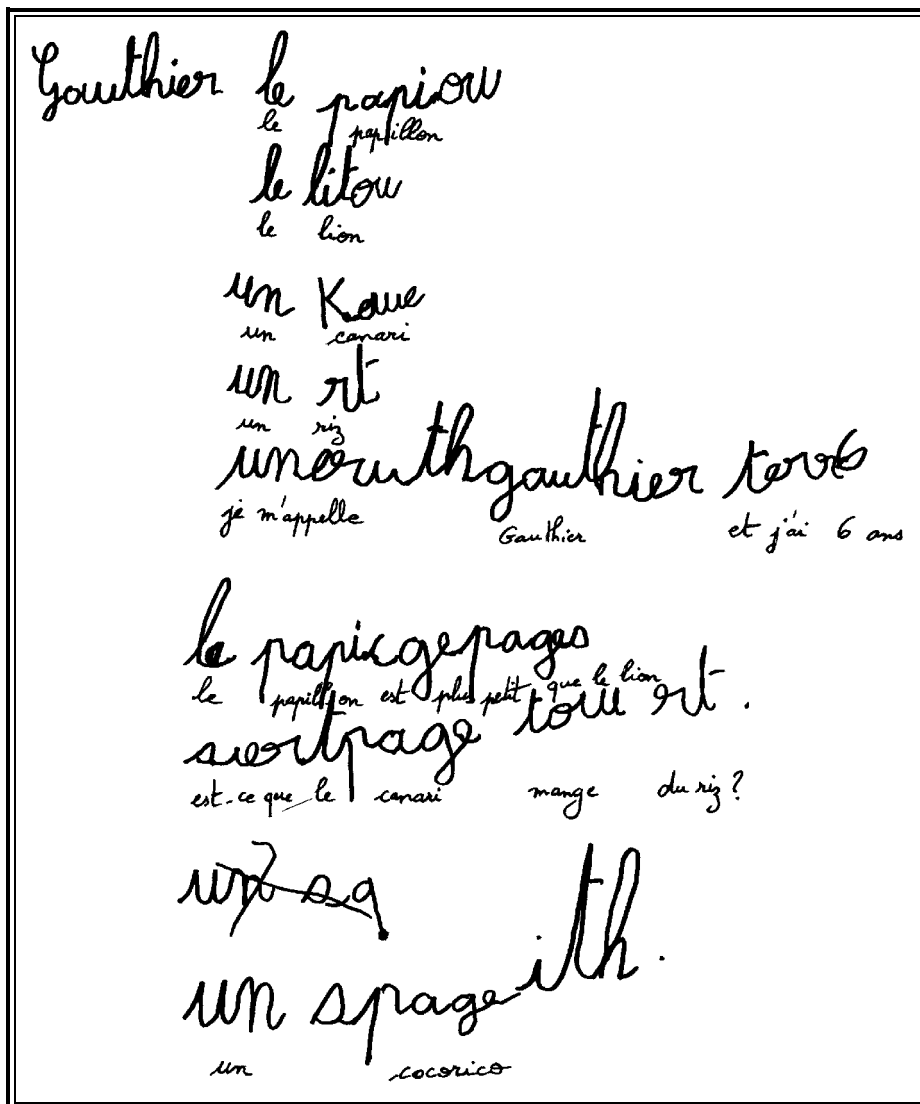
B - Deuxième expérimentation : CP (1)

1a) En français, la même confusion "u/n" (ou/on), est constatée dans les deux premiers substantifs. Le second terme est composé du mot "lit", écrit mémorisé, et de la finale "on", noté ici *ou*.

Pour le troisième terme, Gauthier emploie le nom de la lettre (K) comme valeur phonique de la première syllabe ("canari"). La finale de ce substantif est absente. Quant au

quatrième terme, il restitue le mot *rt* ("rit" pour "riz"), écrit mémorisé en classe. Il procédera de la même manière pour "cocorico", noté *un spageith* (spaghetti probablement), et lu "un cocorico".

Ses écrits sont classés en **catégorie 4** (sous-catégorie VSC à l'initiale) car l'on note que l'ensemble de son corpus est constitué d'écrits mémorisés. Le premier terme, *papiou*, est très vraisemblablement mémorisé. Pour la classification, nous nous sommes donc basée sur sa production de "canari" (*Kaue*).



- 1ère phrase : elle contient deux termes associés au numéral.

"je" est signalé par *uneruth*, auquel est accolé le prénom. Suite à la demande de signalement, il accolera "r" au mot *ter* (avant le numéral 6), pour signifier "ans".

En 1/fr., il pensait déjà ajouter le terme "ans" avant le numéral et n'a donc pas, six mois plus tard, modifié son hypothèse.

Gauthier parvient encore difficilement à analyser la succession de la chaîne sonore. Cette difficulté est retrouvée lors des demandes de signalements et verbalisations, manquant de cohérence.

On ne retrouve dans ses écrits aucune correspondance phonographique, hormis son prénom écrit sans majuscule. Ce sujet n'utilise que la stratégie globale mémorisée (*un*, *th* de Gauthier).

- 2ème et 3ème phrases : cet élève fait à nouveau appel à son lexique interne pour écrire ces deux phrases : *page*, *tou* (tout), *rt* ("rit", écrit mémorisé, pour "riz"). Seuls les mots

"est-ce", noté par la graphie *s*, et "papillon" (*papi*) font intervenir une recherche auditive.

Très partielle, l'analyse des mots dans les phrases, conduisant à leur séparation, révèle la difficulté de Gauthier à tenir compte et maîtriser simultanément tous les critères spécifiques de l'écrit.

Les verbalisations terminales sont néanmoins restituées correctement.

Lors de la présentation des productions de la séance précédente (1/fr.), Gauthier lit son prénom, dit écrire "en attaché" actuellement et avoir omis un "p" à "papillon".

Cet élève relève donc aussi bien les différences dans l'aspect figuratif (capitales vs. lettres "attachées") que dans l'aspect phonographique (initiale "p" de "papillon").

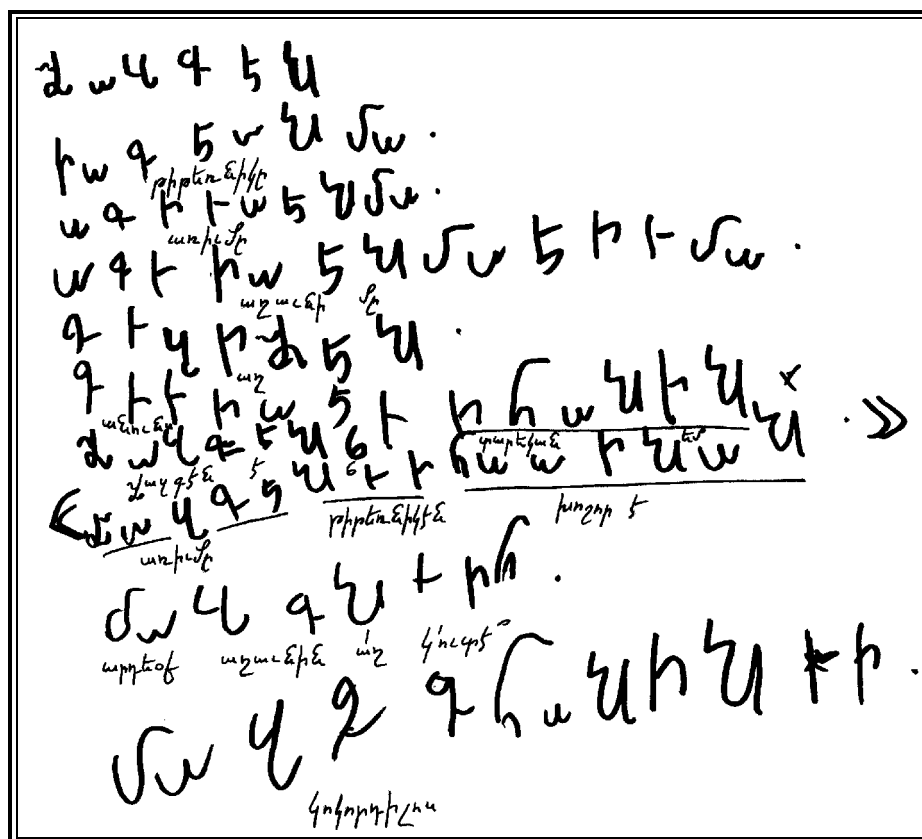
1b) En arménien, l'utilisation simultanée de plusieurs procédures, apparaissant par moments en 1/arm., est constatée.

La première voyelle de chacun des trois premiers termes est à VSC. Mais comme en 1/arm., ces correspondances ne sont pas systématiques.

Aux essais d'analyse phonique (relativement restreints) s'ajoute une concentration sur la durée du continuum sonore, doublement explicable chez cet enfant monolingue. Ainsi le mot "աղաւնի մը" comporte 14 lettres (vs. 7 pour le monosyllabe "աղ").

Pour finir, Gauthier associe, comme en 2/fr., des procédures de mémorisation globale de mots. C'est ainsi que les trois premiers termes ont leur finale en *մա* (mot mémorisé "մամա" : la maman).

Comme en 2/fr., ses productions sont classées en **catégorie 4** (sous-catégorie VSC à l'initiale).



- 1ère phrase : écrite sur deux lignes, on reconnaît, outre le prénom et le numéral, le prénom "Ani" (*անի*).

- 2ème phrase : elle est placée entre guillemets ; "pour faire joli", précise-t-il. On

retrouve essentiellement les lettres de son prénom ainsi que celles de la phrase **ահա Անի** (voilà Ani), apprise globalement.

Le passage de l'écriture de substantifs isolés à celui d'énoncés complets demande à Gauthier une charge attentionnelle trop importante pour qu'il puisse y associer une recherche phonographique. Il se contente donc de la restitution d'écrits mémorisés et de signes diacritiques (« »).

Son prénom, dont l'initiale a été modifiée, est produit et interprété par "**առիւծը**" (le lion) dans la seconde phrase.

• 3ème phrase : elle est constituée d'un nombre très restreint de graphies. Gauthier ne fournit plus d'efforts, et se contente de recopier une partie de la ligne supérieure. Un phénomène de fatigabilité en est apparemment l'origine.

Le graphisme s'en ressent, avec des lettres très espacées entre elles.

Pour le mot terminal "**Կոկորդիլոս**", cet apprenant se contente de recopier une partie de la ligne supérieure. Suite à l'oralisation, il précise qu'il sait ce qu'il a écrit en finale : "Ani" (nom de l'héroïne du livre de lecture d'arménien).

Aucune verbalisation (dans les phrases ainsi que les verbalisations terminales) n'est effectuée. Cet élève ne se souvient plus de ce qu'il a noté dans cette langue, étrangère pour lui.

Lors de la présentation des productions antérieures (1/arm.), Gauthier admet qu'il ne peut "plus rien" lire. Il pense que ses écrits actuels sont améliorés mais que l'expérimentateur peut tout aussi bien lire l'ensemble.

2a) Lors du tri en français, seul l'alphabet est pris en compte en tant que critère de lisibilité. Ainsi cet élève refuse :

- (2) comportant, selon lui, des "lettres à l'envers" (même justification qu'en 1/fr.) ;
- (6) car "c'est en arménien".

Les mauvaises segmentations ne sont pas du tout relevées ; d'ailleurs, dans ses productions écrites, les blancs graphiques n'apparaissent que rarement.

Tous les articles ("le, la, les, sa, son, une...") et petits mots ("il y a, maman, dans") sont déchiffrés globalement.

Gauthier est très intrigué face à la carte (8) et hésite à affirmer qu'il s'agit de son prénom. Il s'exclame : "C'est pas quand même écrit Gauthier ici ?".

2b) Lors du tri en arménien, cet apprenant mentionne à nouveau les écritures différentes et refuse ainsi deux cartes :

- (2) car "le "u" a une barre trop grande" (il s'agit de la graphie russe "у") et "le "h" a une barre tordue" (il fait allusion à la graphie russe "И") ;
- (12) car "c'est en français et en arménien".

Cette forme lexicale n'existe dans aucune des deux langues mais contient des unités infralexicales existant dans les deux langues. Sa reconnaissance démontre, chez ce monolingue, celle des deux codes enseignés mais non de leur séparation (la carte (6) n'est pas rejetée).

Cet élève ne déchiffre aucun écrit, mis à part le numéral en (8).

3a) Lors de l'épreuve du pluriel en français, Gauthier commence par écrire avec une stratégie phonologique, puis l'abandonne (coût cognitif trop élevé).

Seule la troisième paire est reprise terme à terme.

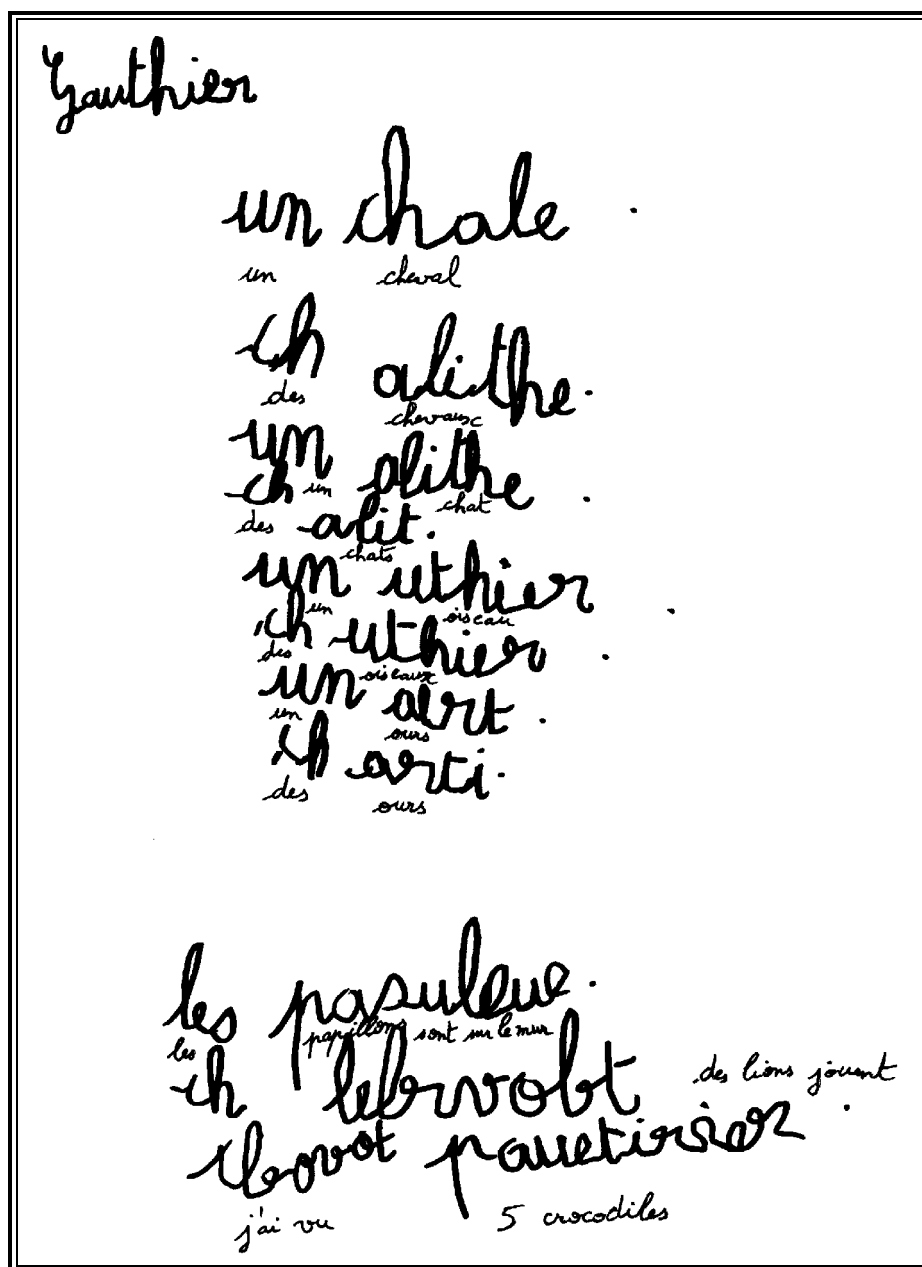
Il déclare avoir écrit des (noté *ch*) pour signifier le pluriel.

Aussi courtes que les mots isolés, les phrases font apparaître un déterminant séparé du reste de la phrase.

Deux VSC à l'initiale de "papillons" et "lions" paraissent.

Le numéral n'est même pas noté.

Aucune nouvelle hypothèse n'est énoncée pour le marquage du pluriel.



3b) En arménien, le graphisme est très négligé, avec de nombreuses ratures et reprises. Gauthier se contente à nouveau de recopier une partie des graphies de la ligne supérieure. Son répertoire ne se compose pratiquement que des lettres de son prénom.

Les dernières graphies des mots au pluriel sont changées ou supprimées pour les trois premiers items.

Pour la dernière paire առջ/արջեր, après questionnement de notre part sur la différence entre les deux mots, cet enfant ajoute հն ([en]) à "արջեր".

Il fait alors preuve d'une recherche auditive qu'il ne s'est pas donné la peine d'effectuer précédemment.

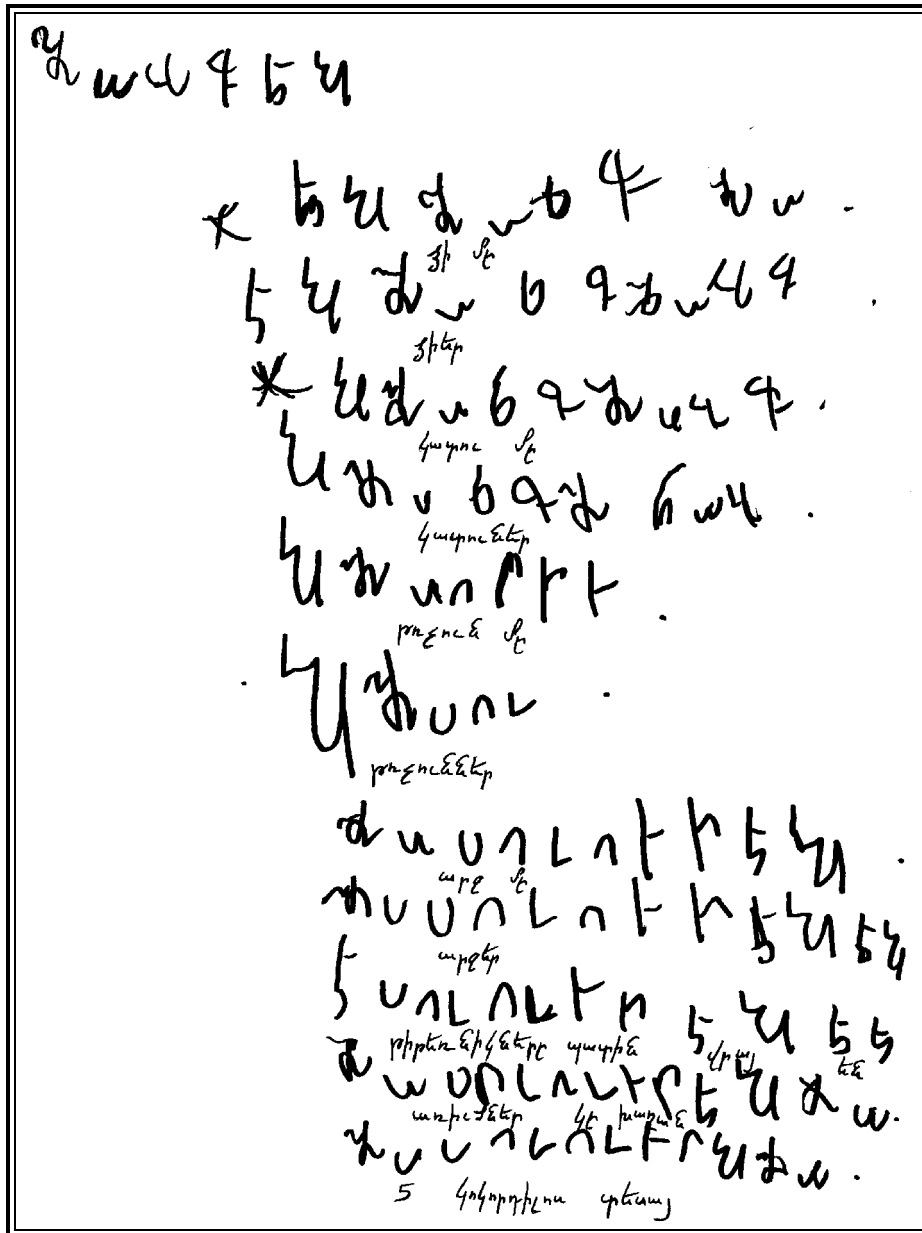
Cette recherche sera un peu plus poussée pour la production de phrases, avec la

présence de quelques voyelles à VSC en fin de phrases notamment.

ex.: *էէ* *ըէնա*
 "էն" "խաղան"

Le numéral n'est pas noté, comme dans la version française.

Gauthier ne mentionne aucune hypothèse pour la formation du pluriel.



C - Troisième expérimentation : CP (2)

1a) En français, cet apprenti-scripteur est entré dans une phase orthographique (*je, j'ai, chocolat* et même *lyon...*) faisant classer ses écrits en **catégorie 6**.

On note pour l'ensemble des phrases une bonne segmentation.

Le graphisme est très appliqué, mais la ponctuation absente.

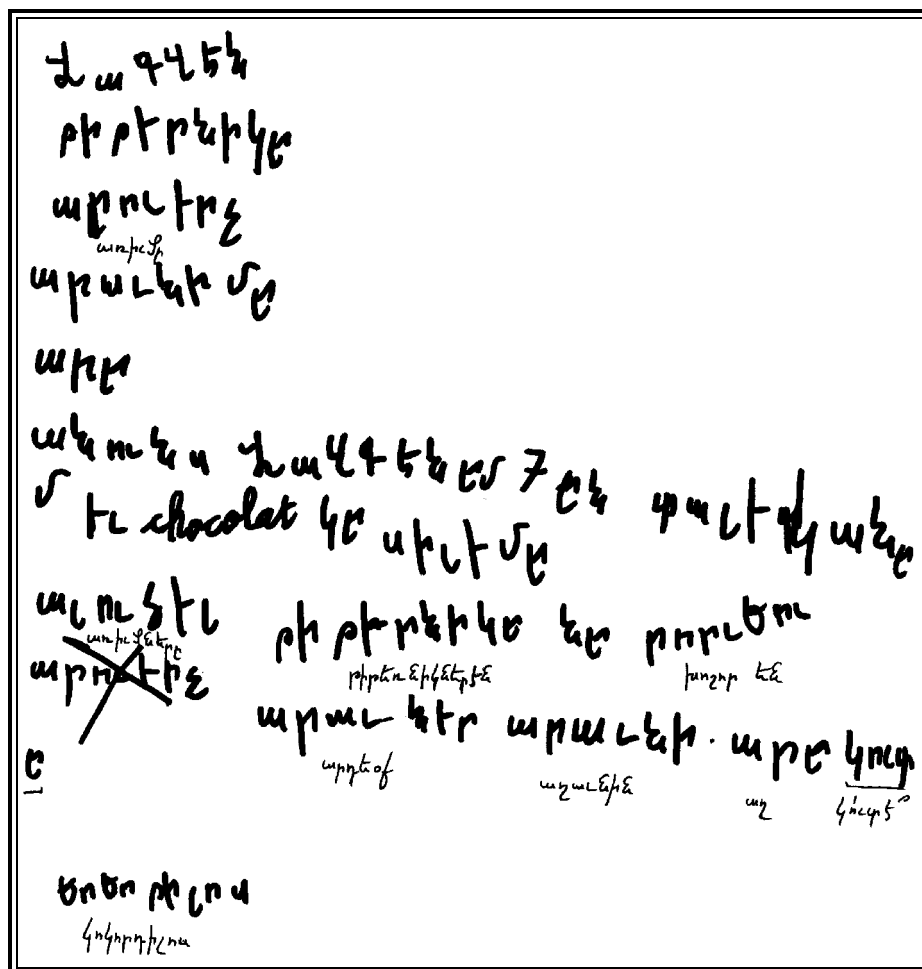
Aucun morphogramme du pluriel n'apparaît dans la seconde phrase.

Les signalements, verbalisations et verbalisations terminales sont tout à fait cohérents.

Gauthier profite de la demande de signalement dans la première phrase pour ajouter le terme "ans", manquant.

Face à ses productions précédentes (2/fr.), il en effectue une lecture "réelle" et conclut

qu'il ne savait pas écrire les mots lors de cette séance.



1b) Malgré une compréhension quasi-nulle en arménien, Gauthier maîtrise une bonne partie des graphèmes de cette langue.

Ainsi "թիրեռնիկը" est phonétiquement correct. (une confusion d'homophones hétérographes "ր/ռ" [r]).

Il existe bien entendu des confusions auditives de graphèmes, "ռ/լ" [u]/[y], "ր/ղ" [r]/[R], "կ/ք" [g]/[k], "լ/ր" [l]/[r], ou visuelles "չ/ծ", ainsi que des omissions de lettres qui rendent encore ses productions difficilement compréhensibles (**catégorie 5**, sous-catégorie avec confusions).

Gauthier accole correctement l'article défini (et non l'indéfini).

Dans la première phrase, l'ajout de -ը est bien visible (ex.: տալեկանը pour "տալեկան", սիլեմը pour "սիրեմ").

L'emprunt "chocolat" est même écrit et inséré en français.

Gauthier sépare correctement la particule du présent (կը) de la forme verbale, et écrit son prénom sans interversion de lettres, comme en début de passation.

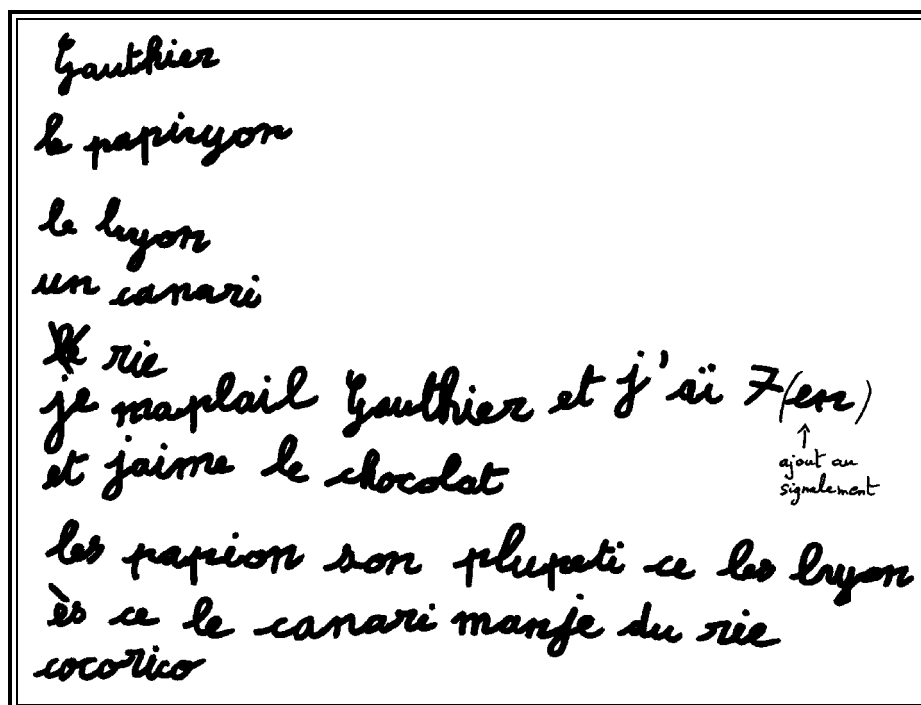
Cet élève utilise par ailleurs une procédure épellative "française" pour coder le mot arménien "եմ" ([em] dans ce contexte) ; noté *ւ* , dont l'équivalent français est "m".

Dans la seconde phrase, la forme du mot isolé "անիւծ" est reprise, barrée, puis réécrite spontanément. Gauthier cherche à faire correspondre à tout prix formes sonore et graphique, tâche encore difficile pour lui.

La segmentation des phrases est cependant assez bien réalisée.

Aucun signe de ponctuation n'est présent.

Les signalements et verbalisations sont cohérents ; la verbalisation terminale de la troisième phrase est manquante.



Gauthier pense avoir écrit “n'importe quoi”, au vu de ses productions antérieures (2/arm.), et précise qu'étant plus grand, c'est normal qu'il écrive mieux. Ses écrits actuels seraient, selon lui, lisibles par un adulte.

2a) Au tri en français, cinq cartes sont refusées :

- (6) car “c'est en arménien”;
- (7) car “c'est tout accroché”;
- (9) et (11) car “ça veut rien dire”;
- (10), parce qu'il n'arrive pas à la lire.

Ses réponses montrent qu'il se préoccupe avant tout du sens de ce qu'il lit, aux dépens parfois des critères figuratifs. Les cartes hyper- et hyposegmentées ne sont pas rejetées, alors qu'il faisait preuve, lors de la production écrite, d'une bonne segmentation de ses énoncés.

La lecture des cartes est tout à fait correcte. Sur la dernière, le mot “phobo” est même lu d'emblée “photo”, puis sous sa forme erronée.

2b) Seules trois cartes sont refusées en arménien :

- (6) car “c'est en français”;
- (7) car “c'est tout accroché”;
- (12) car “les trois premières lettres sont en français, les dernières en arménien”.

Les réponses de Gauthier ne concernent plus la signification des écrits mais les aspects figuratifs (changement d'alphabet, mixité des graphies françaises et arméniennes, absence de blancs graphiques). Les hypo- et hyper-segmentations, non relevées, ne pouvaient être retrouvées sans la compréhension du sens de ces phrases.

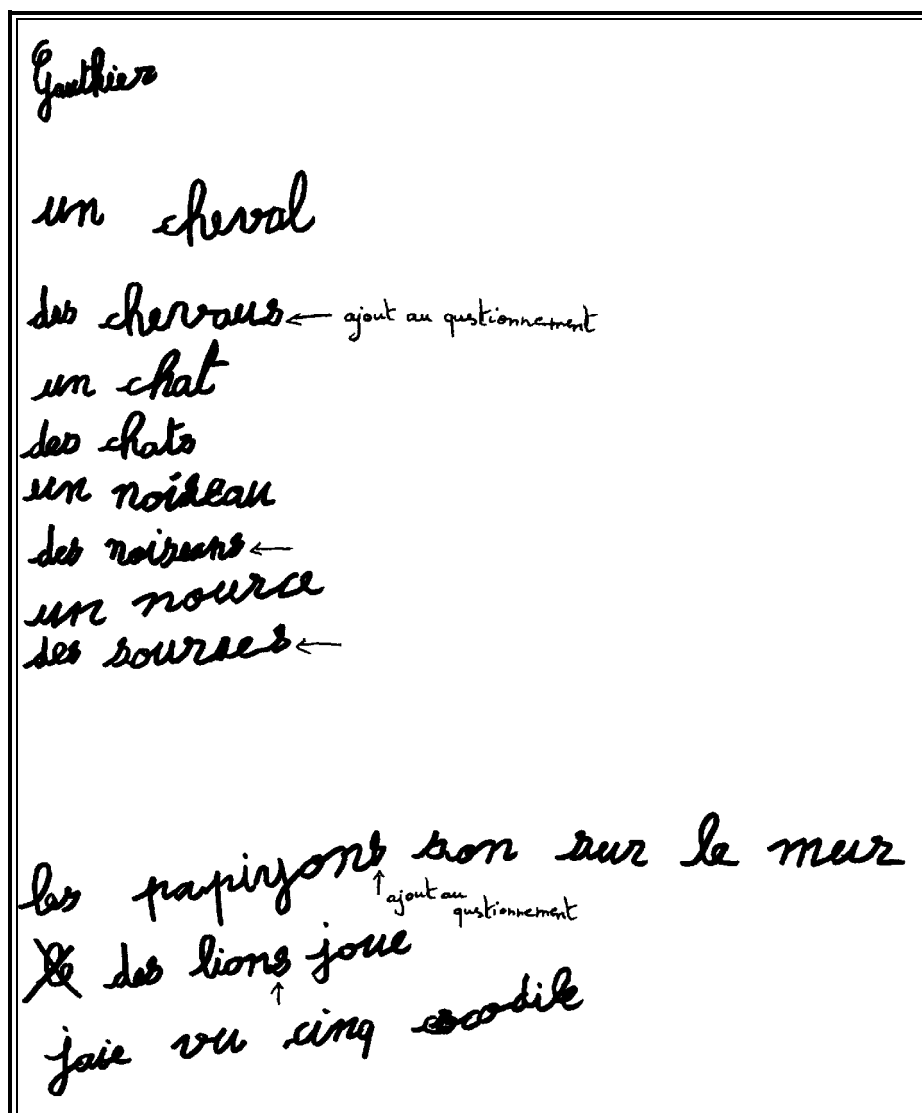
Le sujet déchiffre globalement certains mots : “պապա, կատու, շոքոլա”. Il s'étonne d'ailleurs devant ce dernier terme et s'écrit : “Chocolat, ça s'écrit comme ça ?”.

3a) Epreuve du pluriel en français

Au questionnement sur les syntagmes nominaux, Gauthier évoque, comme en 2/fr., la présence du déterminant des. Nous attirons son attention sur la présence de -s à "des chats" ; il en ajoute alors aux autres formes au pluriel, sans toutefois les justifier.

Pour les syntagmes nominaux et verbaux, il affirme que la présence du déterminant pluriel est suffisante. Après questionnement de notre part sur l'absence de -s, il en ajoute en finale de "lions" et "papillons" mais non de "crocodiles", car non précédé d'un déterminant pluriel.

La finale -e de "joue" est citée comme signe de pluralité, suite à mon questionnement. Gauthier décide de ne pas marquer "sont".



La présentation des productions antérieures (2/fr.) suscite chez lui pour tout commentaire : "C'est n'importe quoi".

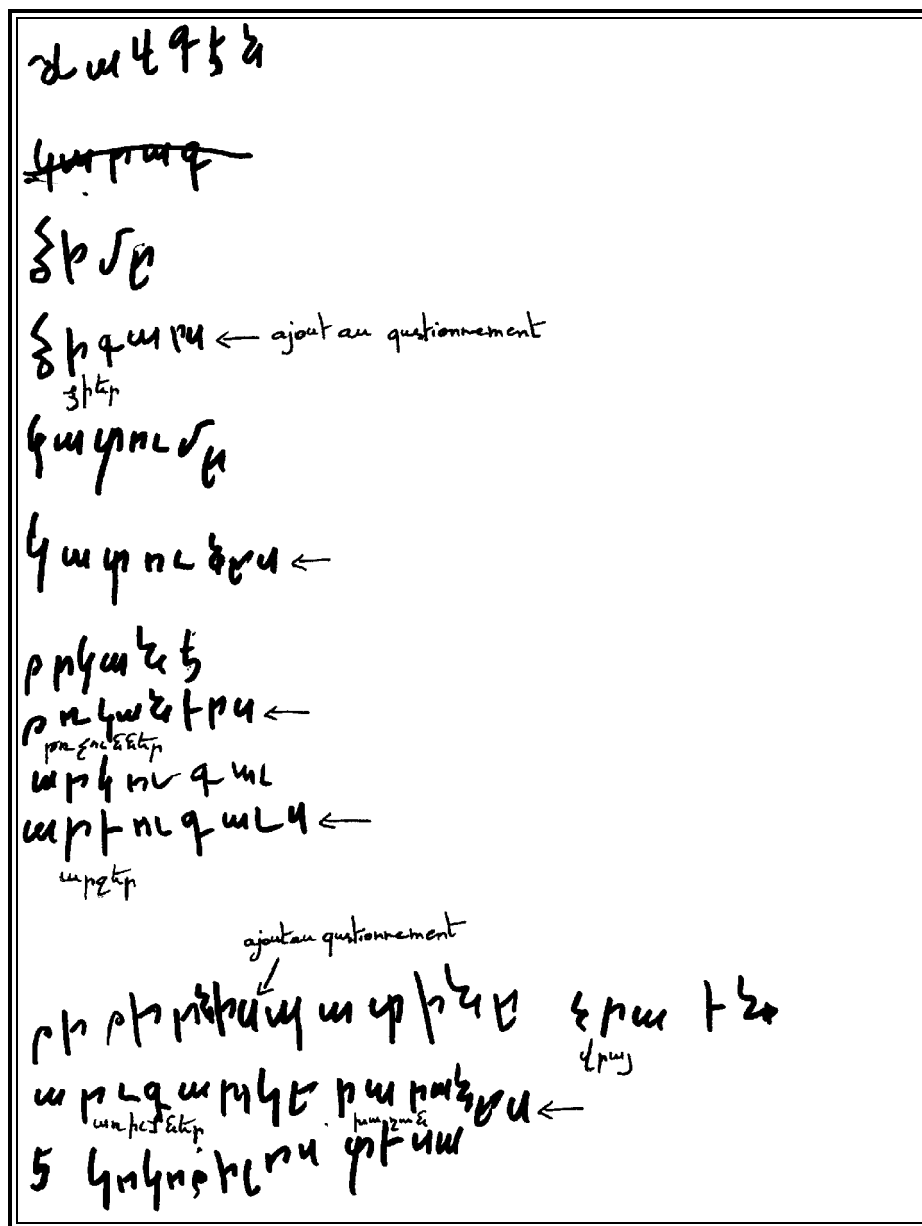
3b) Epreuve du pluriel en arménien

Au lieu du terme "ձի" (cheval), Gauthier note *կարագ* (beurre), mémorisé globalement. Après autocorrection, il s'attachera à l'écriture des différents items.

Lors du questionnement, il décide soudainement d'ajouter un "s" [ɛs] (ս) aux syntagmes nominaux pluriels.

Il procédera de manière similaire pour "թիթեռնիկ" (1ère phrase). Le graphème sera ajouté en fin de phrase (seconde phrase) et non en finale de "առիւծ".

A notre interrogation sur -u de "կոկորդիլոս", cet élève répond qu'il a entendu le son [s] mais qu'il n'en ajoute pas un deuxième, car "on peut pas mettre deux [s] de suite".



Découvrant ses écrits antérieurs (2/arm.), il s'exclame : "C'est nul et dégoûtant !", et remarque l'omission des -s.

D - Quatrième expérimentation : CE1

1a) Lors de l'épreuve du pluriel en français, Gauthier ne peut expliquer ce qui différencie les formes qu'il a produites.

– cheval/chevaux : il hésite pour la production du son [o] et l'écrit trois fois différemment.

Le morphogramme -s apparaît pour les formes plurielles autres que celle contenant le numéral.

Gauthier reste muet lors du questionnement. C'est uniquement lorsque nous pointons -

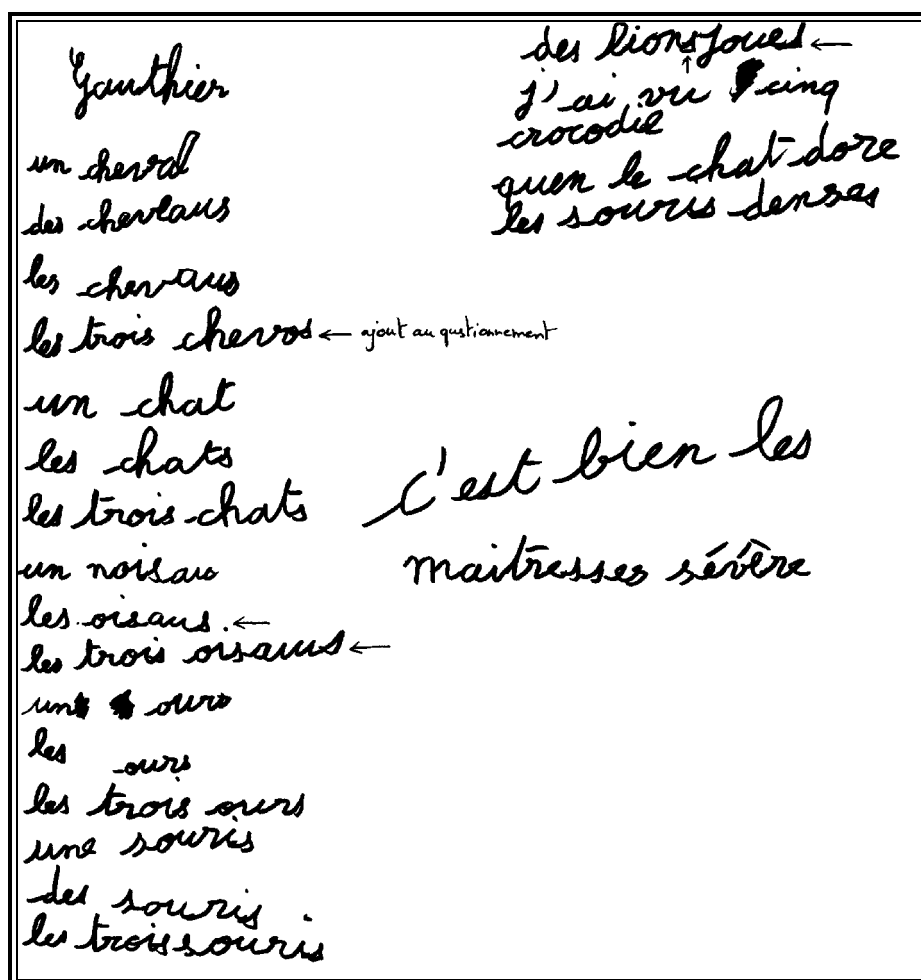
s qu'il l'explique par la présence de l'article des. Nous soulignons alors la dernière forme "les trois chevaux" sans -s, et il en ajoute un.

– chat/chats : au questionnement, cet apprenti évoque immédiatement le morphogramme -s.

– oiseau/oiseaux : c'est lors du questionnement que le pluriel est marqué.

– ours/ours : à notre interrogation sur l'ajout éventuel d'un second -s, nous obtenons une réponse négative.

– souris/souris : pour expliquer la présence en finale de -s, cet apprenant met en parallèle la forme "les ours", à laquelle "on n'ajoute pas un deuxième "s" ”.



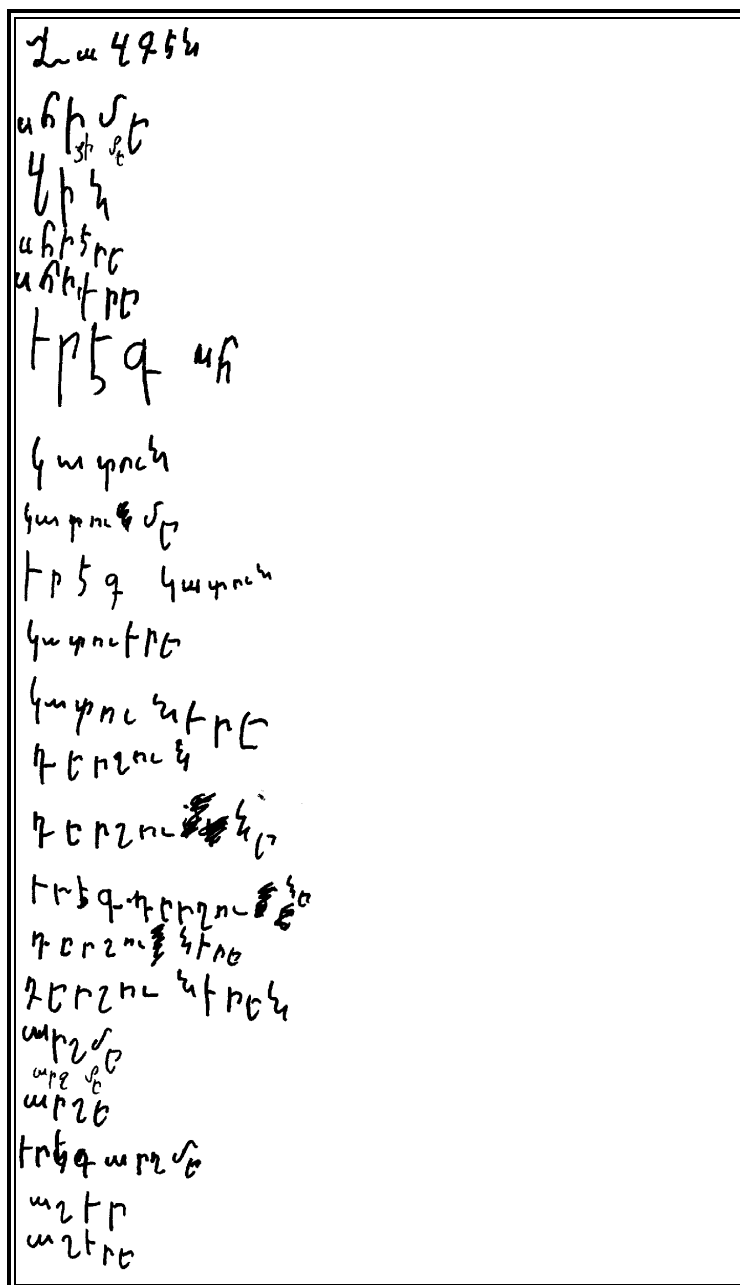
• 1ère phrase : lors du questionnement, Gauthier marque le pluriel du substantif et le généralise au verbe.

• 2ème phrase : l'absence de morphogramme serait due à l'absence d'articles les/des devant le substantif.

Les formes contenant le numéral 3 sont précédées de l'article les dans ses écrits, et pouvaient donc admettre, selon ce raisonnement, un marquage par -s.

• 3ème phrase : le marquage par -s est retrouvé en finale du syntagme verbal. Gauthier fait partie des rares enfants à marquer le pluriel verbal.

1b) Lors de l'épreuve du pluriel en arménien, toutes les formes lui sont dictées, car il n'évoque spontanément, face aux images d'animaux, que le terme "**թռչուն**" (oiseau). Cependant, Gauthier peut produire oralement les formes introduites par le numéral (syntaxe identique au français).



- ## QUATRIÈME PARTIE : RÉSULTATS, ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES

– **արջ/արջեր** : la forme introduite par le numéral est composée de la forme **արջ մը** ("արջ մը"), recopiée plus haut.

Cet élève change de feuille et dit devoir écrire "Gauthier" (au lieu de verbaliser son prénom arménien Vasken, qu'il écrit pourtant).

– **մուկ/մուկեր** : la présence de "լ" [ə] supplémentaires est à nouveau constatée.

• 1ère phrase : le digramme "իւ" et le graphème "ծ" de "**անիծներ**" n'étant pas connus, Gauthier laisse un espace blanc et continue sa phrase.

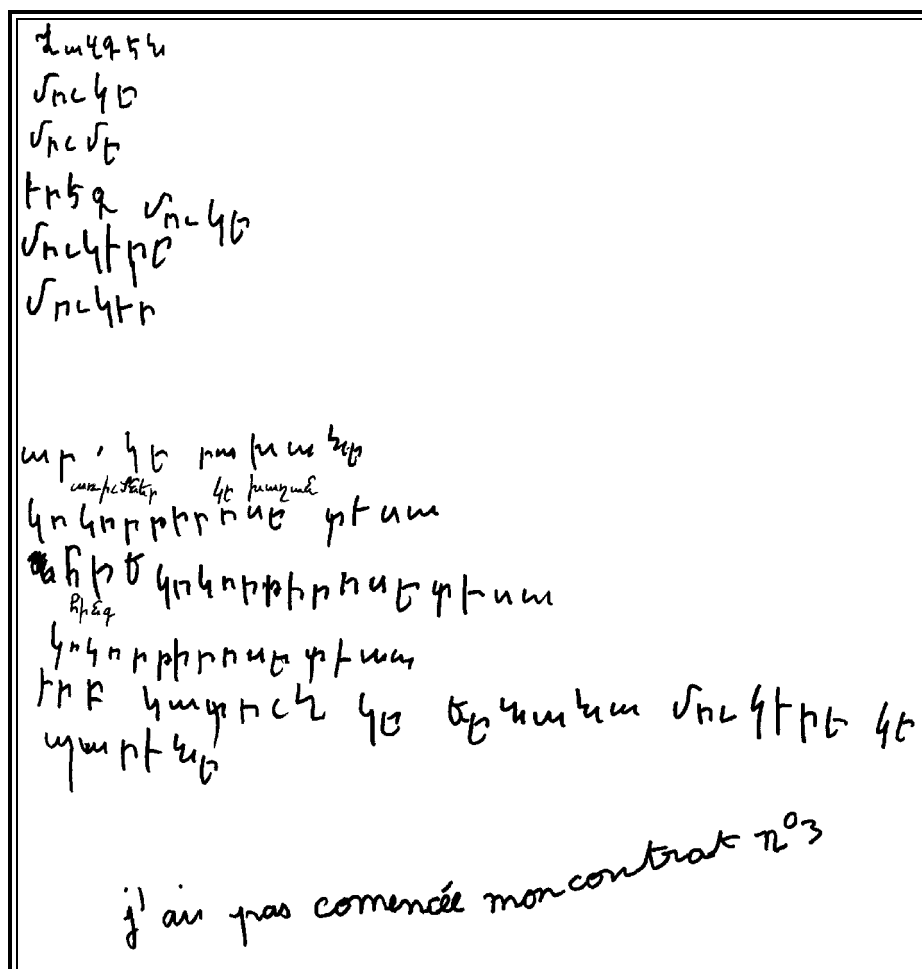
Les graphèmes "իւ/ղ" (ղ [R] noté **ր** [r]) sont intervertis.

• 2ème, 3ème et 4ème phrases : l'écriture est toujours phonétique chez cet apprenti-scripteur, avec ici une substitution de graphèmes auditivement proches ("լ" pour "լ").

On note une apparition d'éléments orthographiques : alternance de graphèmes homophones "գ/ք ; է/ե ; դ/թ".

• 5ème phrase : elle est écrite pratiquement orthographiquement, avec pour erreurs : -լ [ə] ajouté en finale de "**պարեն**", à l'intérieur du substantif "**քնանալ**", et l'omission de la finale muette -յ.

Gauthier n'émet toujours pas d'hypothèse sur la formation du pluriel, mais sait toutefois que le pluriel en arménien se forme différemment du français.



La présentation de ses productions antérieures (3/arm.) ne provoque chez lui aucun commentaire supplémentaire.

2a) Très volubile durant toute la passation, cet enfant nous a vanté les mérites de sa maîtresse actuelle, sévère d'après lui, tout en expliquant le cas de sa petite sœur, ayant redoublé à cause d'une maîtresse "trop gentille".

Cette discussion explique la phrase spontanée produite en fin de séance.

2b) Gauthier ne peut donner naissance à un nouvel énoncé en arménien ("je sais pas, j'ai aucune idée"), et se contente de produire une phrase en français.

E - Synthèse

En **GSM**, Gauthier est bien ancré en français dans une conceptualisation pré-syllabique, ne s'occupant que des critères de lisibilité tels que la variété intra- ou interfigurale et l'exigence de quantité minimale.

A partir de la production de phrases et des conflits cognitifs dus aux demandes de signalements/verbalisations, *il se met à "tester" à l'essai d'autres procédures relevant de différentes catégories (analyse phonique, VSC).*

Cet enfant monolingue commence encore plus nettement à tenir compte en arménien de la durée sonore de l'énoncé et de son analyse phonique, probablement induit en cela par sa non-compréhension de cette langue.

Ses écrits sont classés pour les deux langues en catégorie 2.

En **CP(1)**, Gauthier a du mal en français à combiner la stratégie globale mémorisée, liée à l'enseignement scolaire, et la stratégie phonologique. Il emploie ainsi l'une ou l'autre, la plupart du temps. Ses écrits sont classés en catégorie 4 (sous-catégorie VSC à l'initiale).

Il utilise en arménien la même stratégie de production d'écrits mémorisés : *u h u u u h u*, *u u* (*u u*)... et de variations qualitatives et quantitatives (centration sur la durée du continuum sonore), avec des essais, relativement restreints, d'analyse phonique. Ses productions entrent donc dans la catégorie 4 (sous-catégorie VSC à l'initiale).

L'épreuve du tri de cartes met en évidence une *attention exclusivement portée sur la nature des caractères utilisés*.

L'interprétation des cartes montre également une différence flagrante pour les deux langues considérées, à savoir un **déchiffrement global uniquement en français** (déterminants, petits mots de son lexique interne).

Gauthier reprend, pour l'épreuve du pluriel français, soit la correspondance terme à terme (singulier/pluriel), soit la permutation ou la suppression des lettres finales, sans avancer toutefois d'hypothèse.

Pour la production de phrases en arménien, cet élève est plus attentif aux finales, qu'il produit avec quelques VSC.

En **CP(2)**, ses productions en français sont, de façon majoritaire, orthographiées correctement (catégorie 6).

En arménien, la présence de nombreuses confusions de graphèmes rend ses productions encore difficilement compréhensibles.

Les deux systèmes d'écriture semblent à présent disjoints ; Gauthier insère même le mot français "chocolat" qu'il sait être un emprunt, en utilisant l'alphabet latin.

Ses écrits sont classés en catégorie 5 (sous-catégorie avec confusions).

L'épreuve des cartes révèle une interprétation effectuée sans difficultés pour le système français. Les mauvaises segmentations ne sont pas relevées, bien que Gauthier ait segmenté correctement ses écrits.

En arménien, sa lecture est globale ; *les cartes non-lisibles, mettant en jeu la compréhension des énoncés, ne sont donc pas toutes supprimées.*

L'argument positionnel (présence des déterminants des/les) est évoqué, en français, pour le marquage du pluriel des syntagmes nominaux.

Gauthier transpose par **analogie** le morphogramme français -s en arménien (-u), lors du questionnement, et décide de l'ajouter en finale des syntagmes nominaux. Il ne fournit pas davantage d'explication, bien que ce marquage soit tout à fait contradictoire à l'argument positionnel évoqué en français.

En **CE1**, l'argument positionnel est à nouveau évoqué en français lors du questionnement. Les formes au pluriel, autres que celle introduite par le numéral, sont marquées par -s. *Ce morphogramme est par ailleurs généralisé aux syntagmes verbaux.*

En arménien, Gauthier s'abstient de fournir une hypothèse sur la formation du pluriel. Celle de la séance précédente, émise par interférence du français, n'est plus suggérée.

Cet enfant monolingue a une progression se rapprochant de celle de Philippe.

Sa progression en arménien, plus lente, s'explique aisément par son très faible niveau oral dans cette langue.

Néanmoins, contrairement à Philippe, Gauthier mène une **réflexion métalinguistique** à partir d'un système autre que sa langue maternelle.

Il ne maîtrise cette langue étrangère ni en réception, ni en production, mais elle le pousse à réfléchir sur le fonctionnement et la spécificité des langues.

La présence d'interférences du français avec l'arménien (cf. -u pour le pluriel arménien en 3/arm.) est transitoire chez cet apprenant. Elles sont une manifestation de sa "capacité créatrice" (morphogramme français -s transformé en -u) en ce sens qu'il reconstruit, à partir de ses propres hypothèses, les règles du système de la langue-cible.

Cette mise en relation entre langue maternelle (français) et langue-cible (arménien) révèle sa capacité à utiliser ce qu'il connaît déjà pour s'approprier un nouveau domaine de connaissances et le mécanisme cognitif de généralisation mis en œuvre.

Il a atteint, en fin de CP, le niveau de la majorité des apprentis-scripteurs. L'homogénéisation des profils individuels que provoque l'enseignement systématique en est à l'origine.

Cela montre également qu'il est tout à fait possible, en une année d'enseignement scolaire (à raison d'une heure par jour), d'acquérir un système d'écriture très éloigné de sa langue maternelle (le français), et de produire sous dictée tout en ne saisissant pas le sens de ce que l'on écrit.

Pourtant, on passe à côté de la langue écrite lorsque l'on considère que l'alphabétisation ne consiste qu'à donner accès au code des correspondances grapho-phonétiques.

D'ailleurs, Gauthier nous révèle au travers de son refus de produire un énoncé original, que ses acquis sont le résultat de savoirs scolaires partiels, juxtaposés mais non appropriés, l'empêchant de s'émanciper de la forme d'un énoncé mémorisé.

Les perspectives quant à sa progression ultérieure ne peuvent donc être, à long terme,

celles d'une appropriation durable du code écrit arménien. Néanmoins cet apprentissage a permis à cet élève de prendre conscience des mécanismes de la communication et de favoriser le *développement de représentations et d'attitudes positives*, comme l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, et la motivation pour l'apprentissage des langues.

Nous citerons également le *développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/ métacommunicatif et cognitif*, lors d'activités de contact avec deux systèmes linguistiques, facilitant l'accès à la maîtrise des langues.

V - SÉROP

Scolarisés au *Liban*, ses parents parlent exclusivement arménien à leur fils, de même que ses grands-parents.

Sérop leur répond dans les deux langues, et utilise également les deux codes avec sa sœur aînée.

Avec une note de 9/10, il est classé dans la catégorie enfant bilingue.

Le père de Sérop lit souvent la presse arménienne, contrairement à sa mère.

A - Première expérimentation : GSM

1a) En français, cet apprenant écrit de mémoire son prénom (en cursive) et se contente de *A* pour la production de lettres.



Ses productions graphiques montreront par la suite un répertoire restreint (5 lettres complémentaires, différentes de celles du prénom).

Sérop respecte les conditions de quantité minimale (3 graphies) et de variétés inter et intrafigurale. Toutes ses productions ont pour initiale la graphie "L".

Il ajoute par deux fois des graphies finales avant l'oralisation de "lion" et de "riz", évoquant une prise en compte de l'oral.

Ses écrits sont classés en **catégorie 3**.

- 1ère phrase : seuls le prénom et le numéral 5 apparaissent lors de la production initiale. Au signallement est ajoutée *T*, désigné comme le mot "ans".

Cet élève résout le conflit cognitif lors du signallement en faisant correspondre toutes les parties émises oralement aux parties de son texte.

Ainsi, "Sérop" est signalé par "e",

"je" par l'initiale de son prénom.

Pourtant il verbalisera correctement les deux parties de son prénom désignées par la suite.

Le statut particulier de l'écrit mémorisé que constitue le prénom est mis en évidence par l'écriture cursive utilisée.

- 2ème phrase : elle est notée avec une augmentation significative du nombre de graphies.

Sérop tente de l'oraliser de manière syllabique. Cependant, n'ayant pas anticipé le nombre correct de graphies, il se trouve dans l'obligation de rassembler les dernières lettres et de les désigner par la fin de la phrase "que le papillon".

Par ses signalements, cet élève révèle que pour lui seuls les noms ont une importance et sont écrits.

On n'observe pas de reprise de la forme des mots isolés dans la phrase.

Pour le dernier terme du protocole ("cocorico"), ce sujet utilise une ordination syllabique à l'interprétation comme à la production.

La production de ce mot isolé le conduit ainsi à utiliser une procédure d'anticipation non totalement investie et réussie pour l'écriture d'un énoncé complet.

Aux verbalisations terminales, seule la première phrase est relue ainsi : "Sérop et j'ai 5 ans".

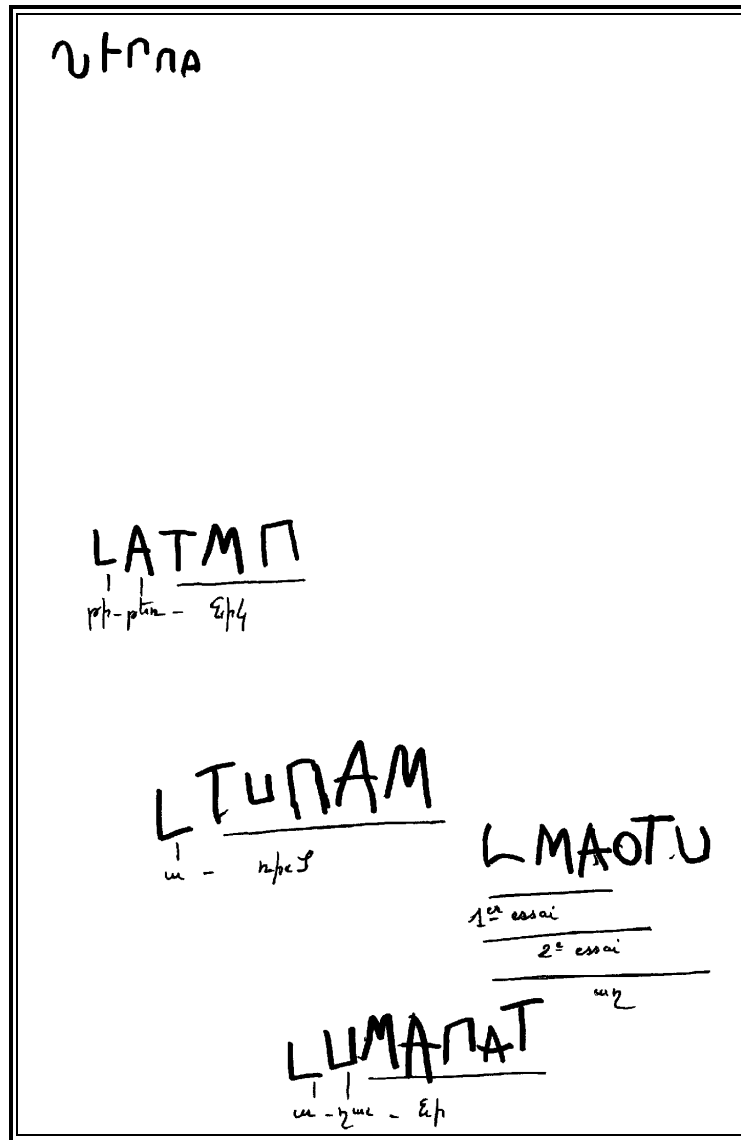
1b) En arménien. Sérop écrit son prénom mais ne produit aucune autre lettre spontanément. Lors de la production des mots isolés, il n'utilise que des graphies françaises, à l'exception de deux voyelles arméniennes contenues dans son prénom (**Է** et **Ն**).

Comme en 1/fr., cet apprenant débute tous ses mots par "L", lettre qu'il pourrait avoir mémorisé en observant les déterminants Le/La, situés souvent en début de phrase.

Il ajuste l'oralisation et le geste du doigt par rapport à l'écrit, segmentant l'oral en syllabes en pointant conjointement une graphie, mais sans analyse préalable. C'est pourquoi les ajustements ne sont réguliers que pour la première ou les deux premières syllabes, et les lettres restantes sont toutes rassemblées d'un geste glissé.

D'ailleurs il s'y prendra par trois fois pour oraliser le terme "աղ", désignant successivement les trois premières lettres, puis les cinq premières, puis soulignant la totalité des graphies. Le conflit cognitif engendré par l'écriture de ce monosyllabe est ainsi mis en évidence.

Ses écrits sont également classés en **catégorie 3**.



La première phrase est notée comme en 1/fr. : le prénom, écrit mémorisé, est produit en arménien et est suivi du numéral.

Sérop produit ensuite la seconde phrase avec des graphies françaises dont il n'a pas anticipé le nombre. Elles lui font défaut vers la fin de l'oralisation de cette phrase ("խոշոր է" est oralisé sur la seule graphie finale *O*).

Les signalements et verbalisations ne sont que partiellement cohérents.

Une mauvaise mémorisation des trois items demandés apparaît pour les verbalisations terminales.

A la fin de l'épreuve, nous lui demandons s'il a écrit avec des lettres françaises ou arméniennes ; ce à quoi il répond : "Avec des lettres arméniennes". Il ajoutera que son prénom est également écrit en arménien. Ce point sera davantage étudié lors du tri de cartes.

2a) La cohérence de ses choix, au travers du premier tri (protocole français), est la suivante : Sérop accepte comme écriture :

- les alphabets qui lui sont familiers (français et arménien, mais non grec et russe),
- les écrits n'associant pas un chiffre à une graphie,
- les énoncés où les critères de quantité minimale et de variété intrafigurale sont respectés.

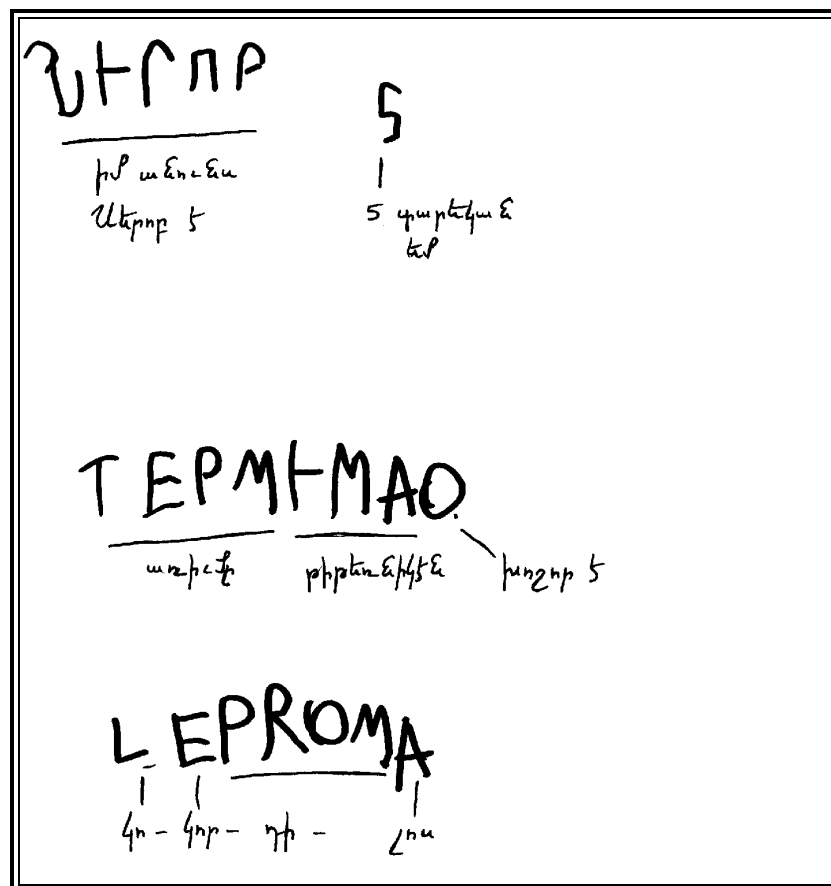
Cet apprenant montre une difficulté à expliciter ses choix et à fournir des justifications

correctes.

ex.: en (3) et (5), il prétexte qu'il y a plein de "e" puis de "r", au lieu des lettres "a" et f/F.

Il préfère la plupart du temps s'abstenir. Ce phénomène est d'ailleurs accentué lors de l'épreuve en arménien.

En regardant (8), Sérop oralise "la". Il ne reconnaît pas son prénom.



2b) Lors du second tri (protocole arménien), ses choix sont en tout point similaires. Ainsi la carte avec les graphies russes est rejetée, de même que (3), (9) et (10). Mais celle en français est acceptée, ainsi que (5) (graphies interalphabets).

Apparemment, Sérop n'a pas encore différencié ces deux systèmes écrits, alors qu'une séparation précoce et correcte est relevée à l'oral (versants grammaticaux et lexicaux).

Il est également surprenant de constater que la justification en arménien pour (9) est correcte ("մէկ գիր կայ" – y'a qu'une lettre –) alors que celle en français ("y'en a un") faisait abstraction du terme métalinguistique "lettre".

La lecture de (1) est rendue par "մատիտ" (crayon) et "սրբիչ" (éponge), celle de (8) par "դպրոց" (école).

Sérop évoque au hasard des mots se rapportant au champ lexical de la classe, espérant deviner juste.

Comme en français, son prénom n'est pas reconnu en (8).

B - Deuxième expérimentation : CP (1)

1a) On ne constate dans ses écrits que très peu d'évolution depuis la précédente expérimentation, mis à part le changement de typographie en français (capitales vs. cursives liées).

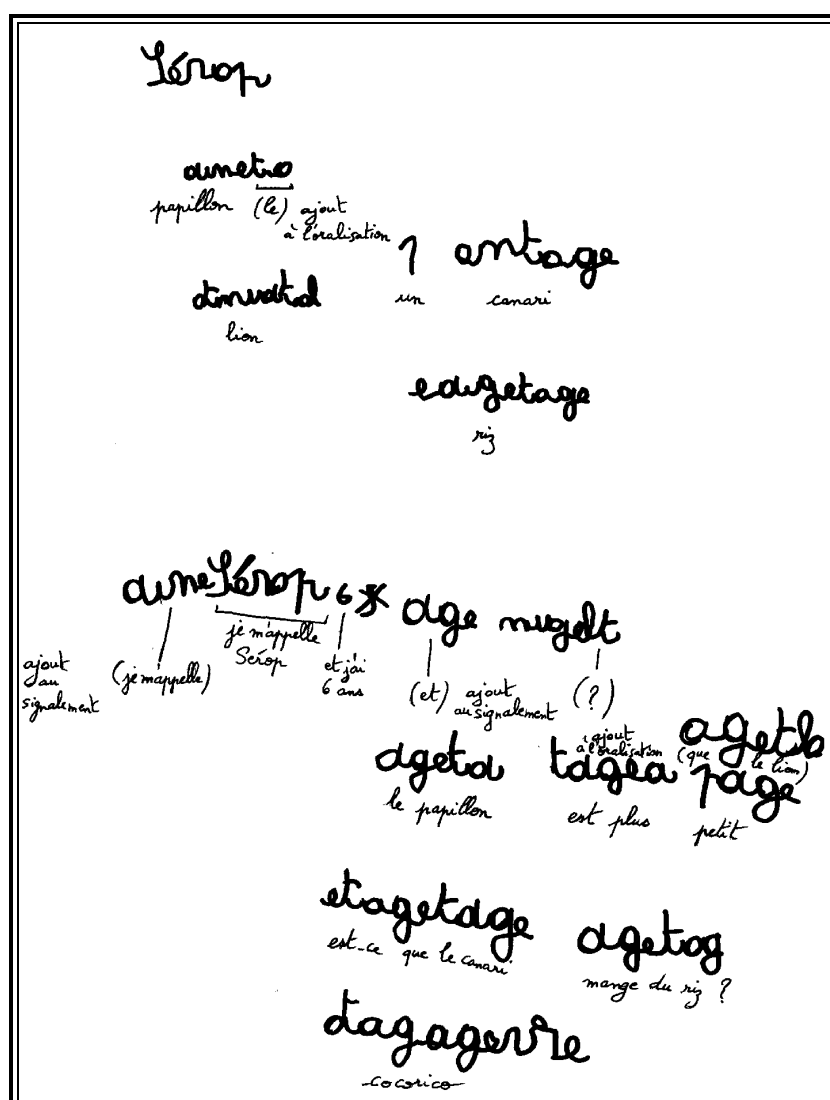
Le répertoire de lettres est toujours aussi restreint, de même que son lexique interne (aucun déterminant n'est noté). Il s'ensuit dans ses productions une persévération sur les mots "étage" et "page" (écrits mémorisés) et ses variantes : "tage, age..." insérés dans pratiquement chaque mot.

Lorsque nous demandons à Sérop d'ajouter le déterminant "le", non oralisé, celui-ci suffixe la syllabe *ro* au terme "papillon" correspondant. Quant à l'indéfini "un", il est noté pour plus de facilité en chiffre.

La régression observée au niveau de la non prise en compte de la durée de la chaîne sonore fait entrer ses écrits en **catégorie 2**.

Cette régression relève du conflit enseignement/apprentissage auquel est confronté Sérop. Dans son écriture, il adopte ainsi les paramètres qu'il a intériorisés (écriture cursive liée, alternance voyelle/consonne, différenciations qualitative et quantitative...), délaissant ses procédures d'ajustements syllabiques émergentes en 1/fr.

Pour dépasser ce conflit, il a dû abandonner les procédures décrites au profit de l'ajout de lettres, afin de s'ajuster aux modèles externes.



• 1ère phrase : notée au départ comme en 1/fr. (*Sérop 6*), elle s'enrichit peu à peu au fil des demandes de signalement.

• 2ème et 3ème phrases : elles sont notées respectivement par quatre et deux mots.

Suite au temps d'oralisation, un terme est ajouté en finale de la seconde phrase. Pourtant Sérop oralisera la troisième phrase en désignant uniquement les deux mots notés,

sans réelle mise en correspondance de la trace écrite et de la chaîne sonore.

Les verbalisations et signalements ne sont que partiellement cohérents.

Les verbalisations terminales sont, quant à elles, impossibles.

La présentation des productions antérieures (1/fr.) ne suscite que peu de commentaires métagraphiques chez Sérop. Selon lui, ses écrits actuels et antérieurs sont lisibles pour un adulte, et il ne mentionne aucune différence entre ses productions.

1b) Lors du protocole arménien, cet élève produit tout d'abord son prénom en français, puis s'autocorrige en inversant néanmoins deux de ses graphies arméniennes.

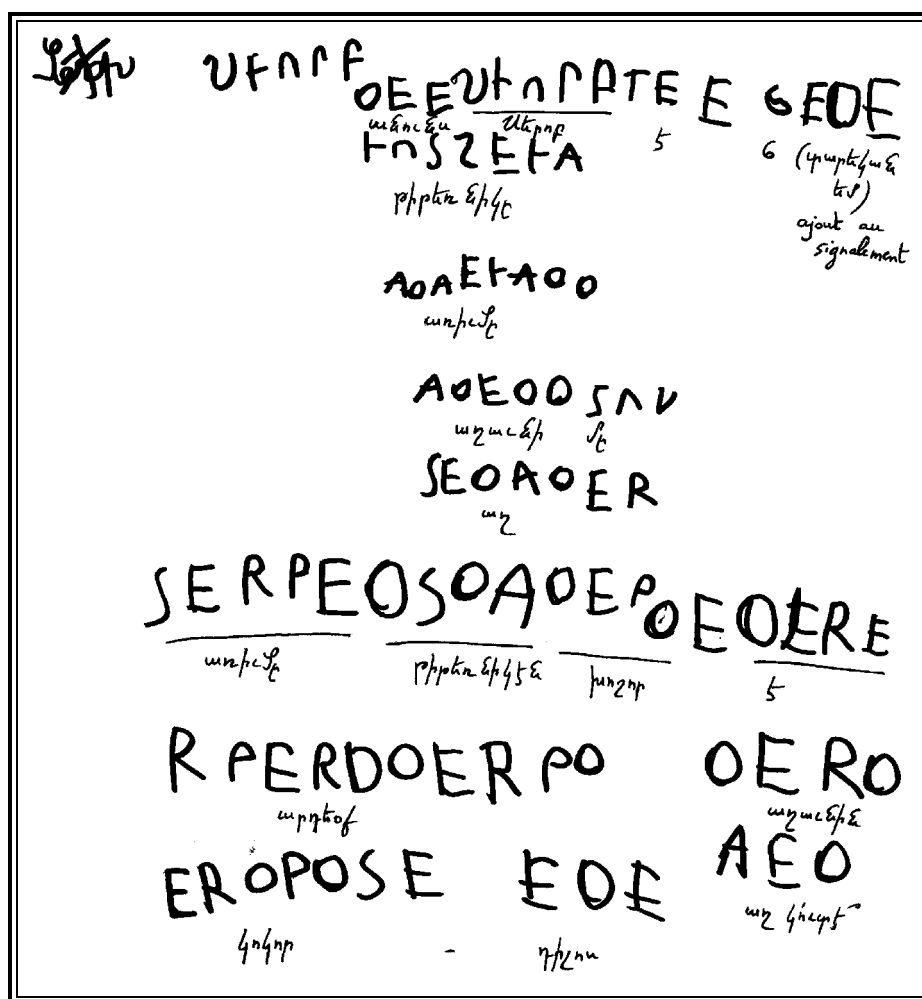
Les deux systèmes d'écriture coexistent dans les deux premiers mots. Puis Sérop continue avec des capitales françaises uniquement, certifiant lors du questionnement qu'il s'agit de caractères arméniens.

Les autres productions sont composées de graphies françaises uniquement, essentiellement celles de son prénom.

Ses écrits, classés dans la **catégorie 2**, font état d'une double régression.

En effet, cet apprenant ne tient plus du tout compte de la durée de la chaîne sonore et se contente à nouveau de produire en français, après deux écrits initiaux "mixtes".

Le choix de la typographie (lettres capitales, alors que les cursives sont maîtrisées) est à rapprocher de l'écriture non liée de l'arménien.



Produit en arménien, le prénom "Sérop" est inséré dans la première phrase au milieu de graphies françaises.

La demande de signalement provoque chez lui l'ajout de graphies supplémentaires

pour noter le terme "տարեկան".

La deuxième phrase ne comporte plus de blancs graphiques. Ceux-ci réapparaissent dans la troisième phrase et pour le mot final "կոկորդիլոս", scindé en deux par analogie avec la phrase précédente.

Les signalements et verbalisations sont partiellement cohérents.

Lors des verbalisations terminales, seule la première phrase est restituée partiellement. Il s'agit d'ailleurs d'un calque (la syntaxe utilisée étant celle du français). : "Սերոբ է 6 տարեկան" (Sérop a 6 ans).

Face à ses productions antérieures (1/arm.), cet élève admet avoir mieux écrit lors de la séance du jour et désigne quelques unes des différences constatées, sans pouvoir les expliquer ("չեմ գիտեր ինչու").

2a) Lors du tri de cartes en français, Sérop refuse uniquement la carte (2), justifiant l'illisibilité par le fait que "le "o" a un tiret". Il s'attache donc à un seul détail extérieur, sans reconnaître le changement de caractères.

Les autres critères figuratifs (segmentation, changement de système alphabétique, mélange chiffres/lettres) ne sont pas pris en compte, et encore moins la signification des énoncés.

En effet ce sujet déchiffre correctement les déterminants et certains connecteurs, mais les autres mots sont tous inventés ("livre", "plume"...), comme en 1/arm.

La carte (8) est lue "le la il livre", sans aucune reconnaissance du prénom.

Quant à la carte en arménien, elle est déchiffrée [lali]. Après questionnement de notre part, Sérop nous certifiera que c'est du français.

2b) Lors du tri en arménien, Sérop refuse deux cartes :

- (2), en justifiant l'illisibilité de la même manière que pour les graphies grecques ("le "o" a un petit trait") ;
- (10) car il contient des chiffres.

Il invente de nouveau des mots lorsque nous lui demandons s'il peut en lire certaines. Ce sont d'ailleurs toujours les mêmes qui sont cités :

2 առիւծ,	1 պաշիկ,	խոշոր պաշիկ
(2 lions),	(1 bisou),	(gros bisou)

Même la carte (2), rejetée au départ, est lue "2 առիւծ եւ 4 պաշիկ" (2 lions et 4 bisous). L'écrit français (carte 6) est également lu "մեկ պաշիկ" (un bisou).

Curieusement, Sérop ne reconnaît ni son prénom en (8), ni le prénom en (1), (5), (7) et (11) de l'héroïne de son livre de lecture.

La disjonction entre la production du prénom et son interprétation est ainsi mise en évidence, et ce dans les deux langues.

3a) A l'épreuve du pluriel en français, le prénom écrit en cursive en début de séance, s'achève par un "p" effectué à moitié. Le reste de la production, en capitales, débute essentiellement par la lettre "E" et révèle la phase de régression dans laquelle se situe Sérop.

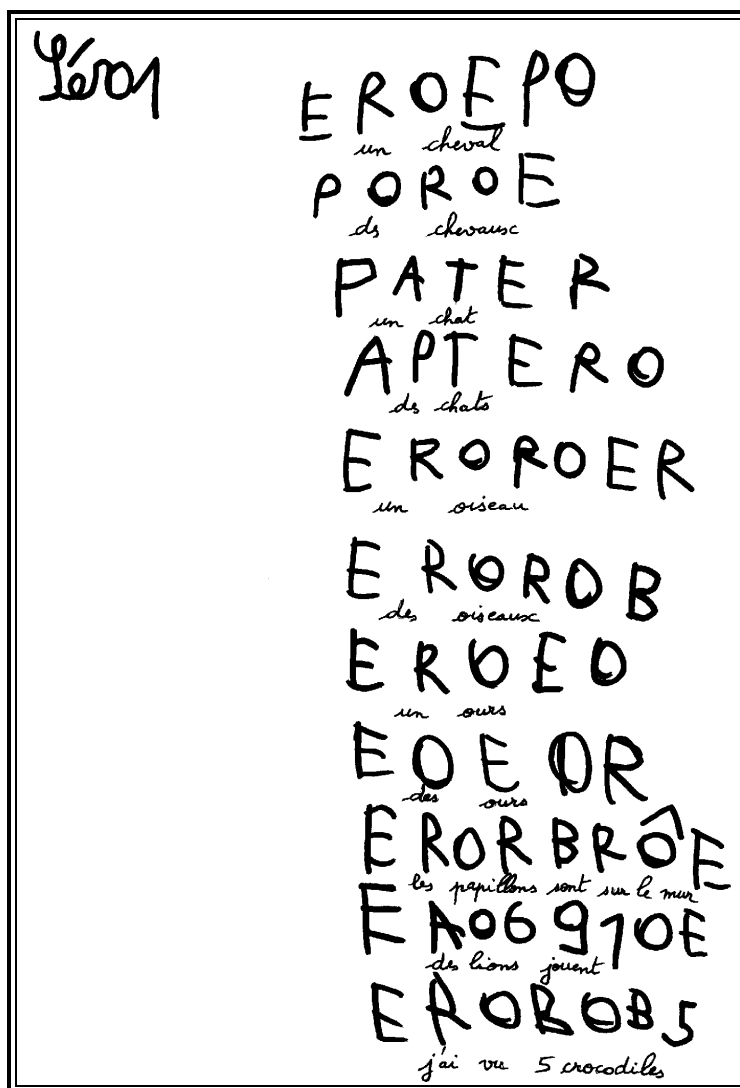
On retrouve la stratégie utilisée en 1/fr. avec quelques variations quantitatives et qualitatives (les cinq lettres de son prénom ainsi que deux autres graphèmes).

Cet enfant aligne des graphies sans tenir compte du nombre de syllabes contenues dans chaque mot.

Quant aux phrases, elles contiennent une ou deux lettres de plus que les mots, sans aucun blanc graphique.

Les items au singulier et au pluriel sont totalement différents ; ceux au pluriel

comportent même parfois moins de lettres.



Sérop explique la pluralité avec les arguments suivants : le changement de lettres, le nombre de "o" présents, le 6 qu'il a écrit dans le mot "ours" ! (il s'agit probablement là d'un "o" mal réalisé, comme celui contenu dans "des oiseaux").

A la question : "Tu changes la dernière lettre chaque fois ?", il répond par l'affirmative.

Pour la phrase "des lions jouent", Sérop mélange chiffres et lettres, alors que quelques jours auparavant il avait considéré comme illisible la carte en arménien qui contenait les deux.

Ces mêmes chiffres sont avancés comme marques du pluriel, de même que l'accent circonflexe placé sur le "o" et le B contenu dans "papillon".

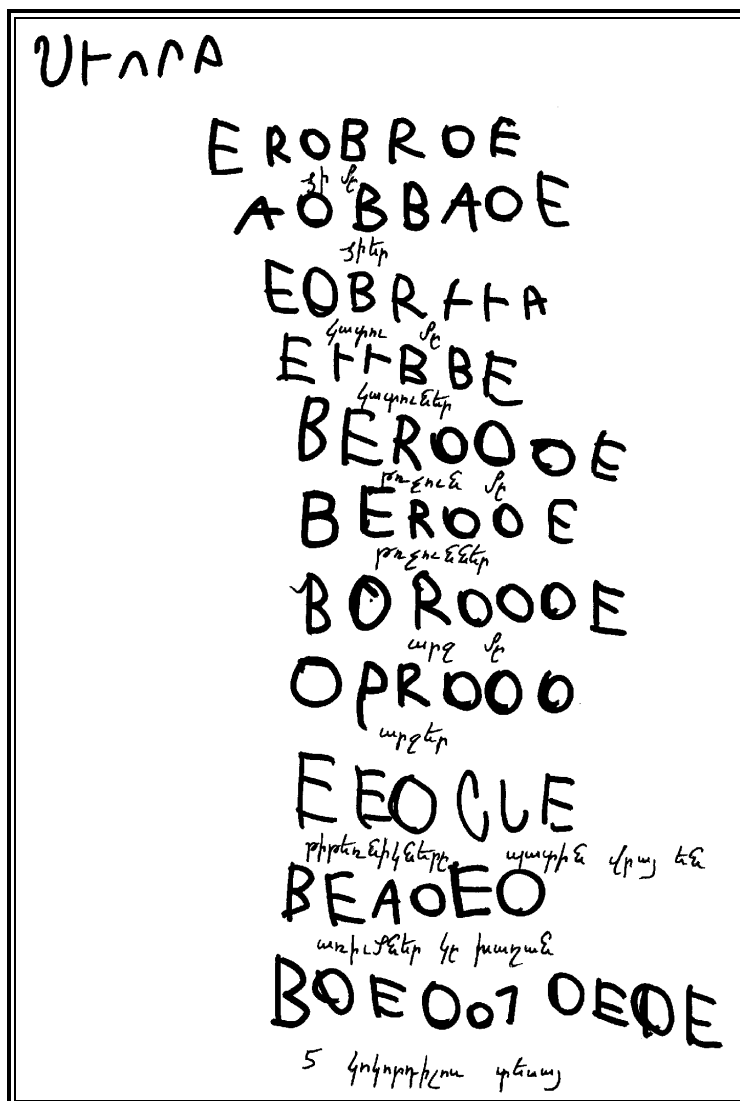
3b) Le protocole arménien est produit avec l'alphabet latin, hormis deux *h* successifs, dans "կատու ին" et "կատուներ", et deux autres lettres arméniennes (*ը* et *լ*) apparaissant subitement dans la première phrase.

Finalement, seul le prénom produit en début de passation évoque un écrit en langue arménienne ; ce prénom est d'ailleurs à nouveau produit avec une inversion de deux graphèmes.

Les noms au pluriel sont dictés, car Sérop emploie le numéral lors de leur oralisation et non le morphème du pluriel.

Il explique la pluralité par la présence de "o" supplémentaires (non effectifs par ailleurs).

La dernière phrase ne contient même pas le numéral 5, dicté, mais le numéral 1.



C - Troisième expérimentation : CP (2)

Sérop est suivi depuis quelques temps en rééducation orthophonique. Il bénéficie également d'un cours de soutien une fois par semaine avec son institutrice et d'une prise en charge par la psychologue scolaire.

1a) Ses écrits en français sont à présent phonétiques, et donc classés en **catégorie 5** (sous-catégorie quasi-phonétique ou phonétique).

La segmentation de la première phrase est correcte : seule la forme "j'aime" n'est pas individualisée.

Dans la seconde phrase, cet élève effectue une reprise du pronom-sujet : "les papillons, ils...", qui est oralisée à la lecture.

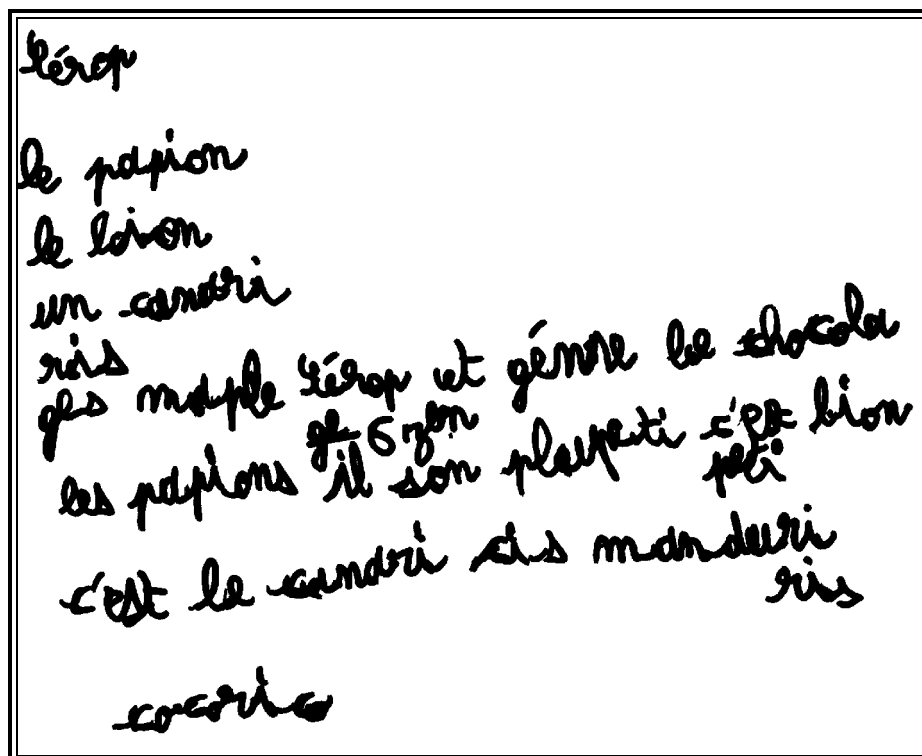
Le mot "lion" ne comporte pas le morphogramme -s, contrairement à "papillons".

Lors du signalement, il désigne *plupeti* lorsque nous lui demandons où est écrit "papillon". Pour le signalement de "petit", il ajoutera *peti* sur une deuxième ligne.

La forme verbale inversée de la troisième phrase est écrite *c'est*, forme que l'on retrouve dans la première leçon de son livre de lecture, et régulièrement par la suite.

Certains mots ne sont pas individualisés : *manduri* pour "mange du riz". Sérop réécrira cependant spontanément le terme "riz" en justifiant sa démarche ainsi : "Là, c'était collé". Il a ainsi pris conscience de son hypo-segmentation.

Le -s ajouté par la suite (reprise de la forme isolée), qu'il ne pourra justifier, met toutefois en lumière un début de prise en compte des particularités de l'écrit par rapport à l'oral.



Les productions de Sérop comportent beaucoup de raccords, montrant les difficultés qu'il rencontre face au graphisme en général. Aucun signe de ponctuation n'apparaît, ni aucune majuscule.

Les signalements et verbalisations ne sont que partiellement cohérents. La verbalisation terminale de la troisième phrase est restituée par "c'est le canari qui mange du riz" et explique l'écriture telle qu'elle avait été produite dans le texte.

Face à ses productions antérieures (2/fr.), Sérop ne déchiffre que le numéral 1 ("un") et reste perplexe un moment, avant de pouvoir énoncer un changement de graphies à effectuer pour le terme "cocorico". Par ailleurs il admet que ses productions antérieures ne sont pas lisibles par un adulte.

1b) Sont visibles en arménien de nombreuses erreurs de type dyslexique, telles que :

– des confusions phoniques de graphèmes :

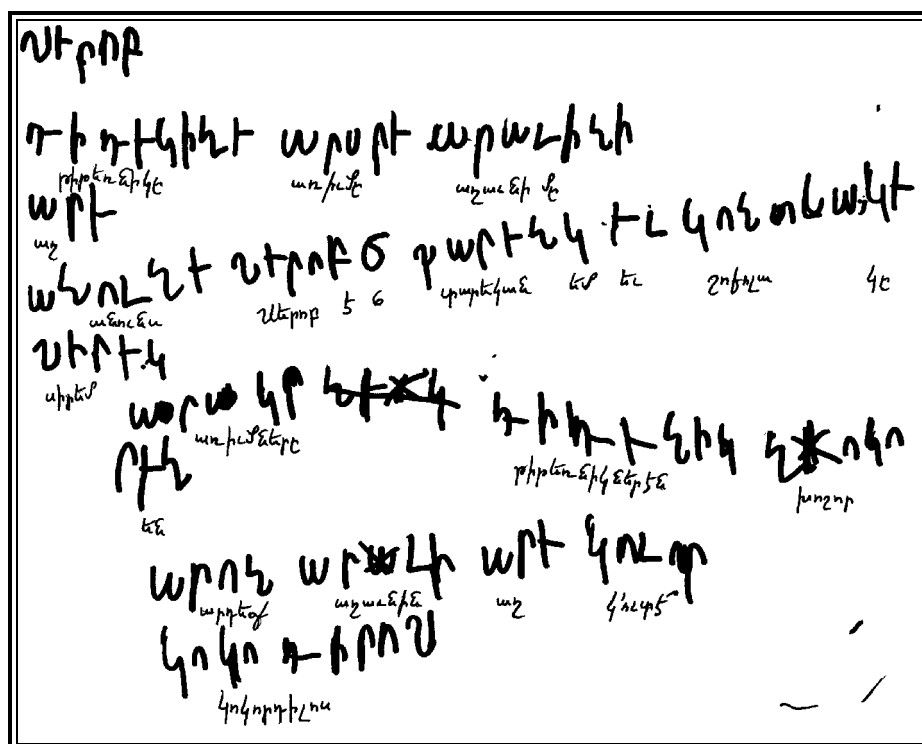
"ր/ղ " [r]/[R]	ex.: <i>արաիհնի</i> pour " <i>աղաւնի</i> ", <i>արե</i> pour " <i>աղ</i> ",
"ե/ը " [e]/[ə]	ex.: <i>արարե</i> pour " <i>առիւծը</i> "
"ր/լ " [r]/[l]	ex.: <i>կոկոռիքոU</i> pour " <i>կոկորդիլոս</i> "

– des inversions dans la succession des lettres :

<i>դիդեկիհե</i>	pour	" <i>թիթեռնիկը</i> "
<i>տարենլ</i>	pour	" <i>տարեկան</i> "

- des confusions graphiques :
confusions "դ/ւ" [t]/[d], pour l'interprétation des cartes
lettre շ en miroir
- substitutions de graphèmes :
"կ" [g] pour "շ" [ʃ] ex.: *նկոր* pour "խոշոր"
կոնոլա pour "շոքոլա"
"կ" [g] pour "մ" [m] ex.: *Սիրեկ* pour "սիրեմ"
- graphèmes mal orientés :
ex.: "Լ" (majuscule de "լ")
- graphèmes inconnus :
ex.: "խ" de "խոշոր"
"ք" de "արդեօք" et "շոքոլա"
- minuscule "ս" [s], remplacée par la majuscule correspondante (Ս, initiale de son prénom)
ex.: *Սիրեկ*
կոկոռհորոՍ

Le digramme "իւ" de "առիւծ" est rendu par la voyelle française correspondante.
Les mots isolés sont écrits pratiquement phonétiquement, avec les confusions citées plus haut et de nombreuses omissions de graphèmes.
Ces productions sont donc classés en **catégorie 5** (sous-catégorie avec confusions).



Lors de la production de phrases, une fatigabilité s'est installée ; Sérop rature et ne termine plus ses mots :

ex.: *դիդենիկն* pour "թիթենիկներեն".

Les blancs graphiques sont présents dans les différentes phrases.

Dans la troisième phrase, on retrouve des termes incomplets liés à la méconnaissance

de certains graphèmes.

De même que pour les productions françaises, aucun signe de ponctuation n'est présent. Le graphisme comprend de nombreuses reprises, ratures, irrégularités de dimensions et mauvais alignement dans l'espace graphique, probablement accentués par la surcharge cognitive à laquelle est confronté Sérop.

Les signalements et verbalisations sont pratiquement tous cohérents. Les verbalisations terminales sont, en revanche, très approximatives.

Lors de la présentation des productions de la séance précédente (2/arm), cet apprenant déchiffre son prénom et reconnaît avoir écrit avec des lettres françaises (hormis son prénom).

Sérop n'affirme pas que ses écrits du jour soient lisibles par un adulte.

2a) Ses réponses au tri de cartes en français vont enfin dans le sens de la séparation des deux systèmes linguistiques :

- (2), sans explication ;
- (6) car “c'est en arménien”;
- (9) car “c'est que des phrases, c'est que ce qu'on met devant, pas derrière”.

Sérop ne peut prendre position pour (10) et, dans le doute, s'abstient de toute réponse.

Seule l'hypo-segmentation est relevée, mais sans justification. D'ailleurs l'absence totale de blancs graphiques et l'hyper-segmentation ne semblent pas déranger Sérop dans son interprétation.

La lecture des cartes est globale, avec ajouts de mots en (1) (“le [dede] regarde sur sa maman”), substitutions en (4) (“autrefois, la réponse dit le gardien – inier”) et en (7) (“le bébé pleure”), et procédures de devinement induisant des interprétations erronées.

Sérop ne prête pas attention à la signification des cartes lues (hormis en (9), où sa justification est très floue, par manque de métalexique).

2b) En arménien, les cartes refusées sont les suivantes :

- (6), car en français ;
- (7) ; “չեմ կրնամ, մեծ բառ է” (je ne peux pas, c'est un grand mot) ;
- (9), sans explication.

Des hésitations apparaissent pour (2), (10) et (12), sans que cet enfant puisse prendre position. Il montre toutefois une certaine conscience métagraphique, qu'il n'applique pas systématiquement, dans le doute.

Le déchiffrement est difficile, avec de nombreuses confusions graphiques.

La carte (12) est lue “goulach”. Seule (8) est déchiffrée tout à fait correctement.

3a) Lors de l'épreuve du pluriel en français, Sérop n'est toujours pas à l'aise à l'écrit : il note l'article indéfini en chiffre tout au long de la production.

Lors du questionnement, il admet qu'on ne peut comprendre la pluralité parce que, dit-il, “j'ai oublié les “s””. Il se dépêchera par la suite de les ajouter.

Nous lui demandons alors pourquoi il n'en ajoute pas à “des ours”. Cet élève répond qu'il en a déjà mis un et qu'on ne peut pas en noter successivement deux. Il nous explique que pour *1 ours*, il n'y en a pas plusieurs mais qu'on entend le “s”.

Cet apprenti s'en remet donc à une stratégie purement phonographique.

Au questionnement sur la dernière phrase, Sérop évoque la présence du numéral. Pour le pluriel de “lions”, il avoue ne pas savoir. Nous l'interrogeons alors sur la présence du -s verbal de *gous*. Cet apprenant ne répond rien, puis acquiesce lorsque nous lui demandons si c'est pour noter la pluralité.

1 cheval des chevaux ← ajout au questionnement
 1 chat des chats ←
 1 moine des moines ←
 1 moule des moules
 des papigms son sava le legns
 des ligndms gous
 gns vus singu rocodile

3b) En arménien, Sérop n'émet pas d'hypothèse sur la formation du pluriel. De manière soudaine, il décide d'ajouter par analogie avec le français *-u* [s] en finale des trois derniers termes pluriels. Il ne justifiera pas son absence en finale du premier terme.

[illegible]

Suite à notre interrogation, Sérop ajoute également ce morphogramme en finale des trois phrases. Il finira par verbaliser l'hypothèse que le marquage du pluriel en français et en arménien est identique.

Il accepte également l'idée que la finale **-u** du terme "**կոկորդիլոս**" soit un marquage du pluriel (alors qu'il avait écarté cette hypothèse pour "un ours", dans le protocole français).

Lors de la présentation des productions de la séance précédente (2/arm.), il persévère d'ailleurs sur cette idée et dit avoir oublié les **-u**, tout en remarquant le mélange interalphabet et en le condamnant.

D - Quatrième expérimentation : CE1

1a) A l'épreuve du pluriel en français, les différentes variantes sont énoncées spontanément par Sérop.

– cheval/chevaux : on note, lors du questionnement, le marquage par **-s** à "des chevaux" et "les chevaux". Sérop fournit l'argument positionnel. Selon lui, le marquage n'est pas nécessaire en présence du numéral.

Il note une différence dans les formes écrites, due au déterminant, mais sans modification de sens, selon lui.

– chat/chats : cet élève marque spontanément par **-s** les finales des formes au pluriel. Lorsque nous lui faisons remarquer le **-s** de "trois chats" (contrairement à l'item "trois chevaux" non marqué), il répond : "A chevaux, ça veut rien dire de mettre **-s**". Nous émettons l'hypothèse de la terminaison en [o], que Sérop approuvera.

Lors de la présentation des formes "des/les chevaux", (dont la finale est aussi en [o]), Sérop avancera à nouveau l'argument positionnel.

Nous émettons alors l'hypothèse de la terminaison en [a] de "trois chats", qui expliquerait la présence de **-s** : Sérop fait à nouveau sienne l'hypothèse émise par l'adulte.

Soulignant la finale **-x** de "un chat" nous lui demandons son utilité ; "Il faut en mettre un pour les noms, comme Alex", répond-il.

– oiseau/oiseaux : le même marquage que pour l'item "chevaux" est utilisé.

– ours/ours : Sérop émet à nouveau son hypothèse initiale sur le marquage du pluriel. Suite à l'interrogation sur la présence de **-sse** à "les ours", il barrera **"-se"** (cf. écriture de "des ours").

– souris/souris : il nous explique qu'il faut mettre **-s** à toutes les formes "parce qu'à "souris", on met des **-s**". Il en ajoutera même un au numéral, puis le barrera spontanément.

Comme pour les items précédents, cet enfant ne relit pas ses écrits et ne se concentre pas, omettant les lettres "i", réécrivant par dessus certains graphèmes.

• 1ère phrase : Sérop ne pouvant répondre au questionnement, nous lui rappelons ses hypothèses précédentes sur le marquage par **-s** en présence de l'article des ; il s'exécutera alors. Le marquage du verbe est justifié par la présence du déterminant pluriel.

• 2ème phrase : l'absence de déterminant pluriel est synonyme pour lui de non-marquage du substantif. Après l'ajout du numéral omis, cet élève explique le marquage par **-x** du participe passé avec l'argument suivant : "C'est un nom propre".

• 3ème phrase : curieusement la forme verbale "dansent" n'est pas spontanément marqué par un morphogramme. Sérop ne changera pas d'avis au questionnement.

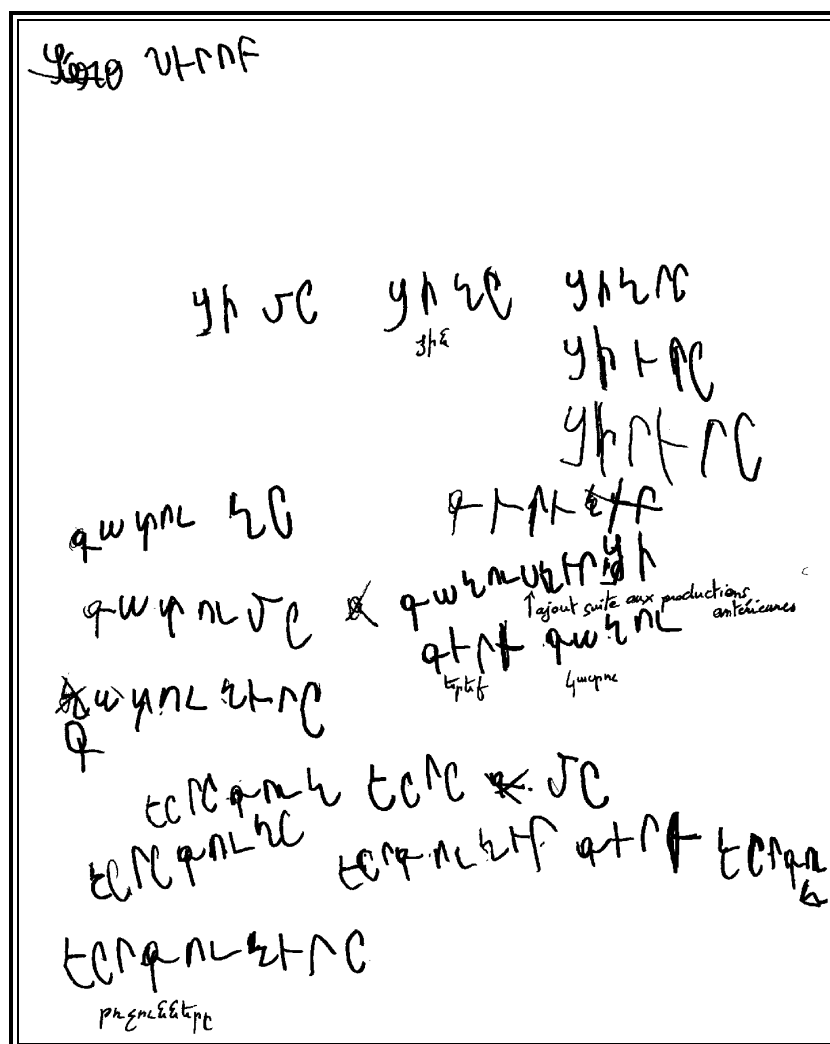
Sérop ne trouve aucune différence entre les formes écrites et les considère comme ayant toutes la même signification.

– թռչուն/թռչուններ : ne connaissant pas ou ayant oublié le graphème "թ" [t], il le note en français et continue en arménien.

– **արջ/արջեր** : correctement oralisée initialement, la forme indéterminée au pluriel est relue malgré tout [ortʃner], avec le morphème des plurisyllabes (cf. item "**ծի**").

- **սուկ/սուկեր** : Sérop forme à nouveau le pluriel en employant le morphème des plurisyllabes.

Les blancs graphiques, entre le substantif et le morphème du pluriel lié au déterminant, sont nettement visibles.



- 1ère phrase : elle n'est pas écrite phonétiquement. Cet apprenant remplace le digramme "hɫ" par le graphème français correspondant. Les autres graphies non connues sont omises.

- 2ème, 3ème et 4ème phrases : l'écriture de Sérop devient de plus en plus négligée, aussi bien sur le plan graphique (nombreuses ratures, reprises...) que

question : “Faut-il, comme en français, ajouter [s] ?”

2a) En français, la relecture de sa production spontanée est la suivante : “C'était bien, j'espère qu'avec les CP, ce sera bien”.

Peut-être a-t-il produit cela en pensant que nous devions également rencontrer les enfants du CP.

Nous ne lui avons pas posé de question supplémentaires car la passation des épreuves avait été particulièrement longue (45 minutes).

A notre question : “Tu aimes écrire en français ?”, Sérop répond d'emblée par “oui, j'aime bien écrire en arménien et en français”.

2b) La phrase spontanée en arménien, (*ժեպր ալ ԿՔ սարա միս*) est oralisée ainsi : “*լը յուսմ ալ ԿՔ* ça sera bien” (j'espère aussi CP ça sera bien).

En fait, mis à part le sigle lu CP (mais ressemblant plutôt à CE1), les graphies employées sont arméniennes.

Cependant il s'agit d'une translittération : ce qui a été oralisé par “*լը յուսմ*” est en fait la forme “j'espère”, écrite avec des graphies arméniennes. Le mot “*ալ*” est le seul mot arménien de cette phrase. La fin de la phrase, oralisée par “ça sera bien”, est écrite *սարա միս*) [sara mis].

Sérop certifie avoir écrit en arménien, et lorsque nous lui signalons qu'il s'agit effectivement de graphies arméniennes, et lui demandons si c'est de l'arménien, sa réponse sera positive.

Nous relisons alors la phrase comme il l'a oralisé et lui demandons à nouveau s'il s'agit de graphies arméniennes, puis si c'est de l'arménien. Cet apprenti répondra à nouveau affirmativement et ajoutera même aimer écrire dans cette langue.

E - Synthèse

En **GSM**, Sérop est attentif aux conditions formelles de lisibilité et d'interprétabilité d'un texte ; ses conceptualisations sont celles de la catégorie 3, et ce pour les deux langues.

Le statut particulier occupé par l'écrit mémorisé que constitue son prénom est mis en évidence aussi bien dans ses productions en français (*cursives vs. capitales*) qu'en arménien (*graphies arméniennes vs. françaises*).

Cet apprenant n'a pas encore différencié les deux alphabets avec lesquels il est pourtant en contact à l'école et à la maison. Ce problème de séparation de l'écrit des langues arménienne et française est étonnant, en regard de la séparation correcte à l'oral de ses deux systèmes et du contrôle satisfaisant pour le choix de langue.

Quant à l'interprétation, Sérop procède par **lecture-devinette**, essentiellement en arménien, et ne reconnaît son prénom en contexte dans aucune des langues.

En **CP(1)**, cet élève est encore loin d'avoir atteint une conceptualisation phonographique ; il se trouve dans une phase de production écrite sans conservation de l'oral, et ses écrits dans les deux langues sont donc classés en catégorie 2.

L'influence de l'enseignement scolaire lui fait adopter l'utilisation de critères de lisibilité tels que l'écriture cursive, l'alternance consonne/voyelle, les différenciations qualitative et quantitative..., aux dépens de ses productions syllabiques émergentes six mois plus tôt.

Produire en arménien est tellement difficile pour lui qu'il passera rapidement aux graphies françaises ; d'ailleurs les deux systèmes ne sont toujours pas différenciés chez lui.

En réception, Sérop procède par lecture magique aussi bien en français qu'en arménien.

La **dissociation entre lecture et écriture** apparaît nettement lorsqu'il mélange dans ses écrits chiffres et lettres, malgré le fait qu'il ait considéré illisible la carte arménienne contenant les deux, et ce en justifiant correctement sa démarche. Elle apparaît également lorsque Sérop ne reconnaît son prénom ni en arménien, ni en français.

Cet élève repasse à l'utilisation de capitales d'imprimerie lors de l'épreuve du pluriel en français (vs. cursives en production écrite) ; cette procédure met en évidence l'effort supplémentaire que lui demande l'écriture cursive ainsi que le "plaquage" de savoirs scolaires, non appropriés par cet apprenant.

Il marque la différence entre les items singulier et pluriel en modifiant totalement ses productions. Ses hypothèses sont incohérentes et contradictoires.

La même procédure est utilisée en arménien, avec toujours des hypothèses incohérentes sur la pluralité et des mélanges d'alphabets.

Ces *transferts du français* soulignent le rôle majeur des conceptualisations dans la langue dominante sur les acquis en langue faible.

Alors que les productions graphiques de **CP(2)** en français sont devenues phonétiques, de nombreuses erreurs de type dyslexique apparaissent en arménien (catégorie 5, sous-catégorie avec confusions).

En production française, Sérop commence à tenir compte de la segmentation, mais non pour l'interprétation. Sa lecture est d'ailleurs essentiellement globale.

En arménien, il procède plutôt à un déchiffrement, entravé par de nombreuses confusions de graphèmes. Il ne mentionne pas les problèmes de segmentation, même si ses hésitations évoquent un travail métagraphique par rapport à ce point précis.

Les deux systèmes paraissent à présent dissociés, même si (12) est lu "goulach".

Pour le pluriel (français), Sérop évoque l'argument positionnel, puis émet l'hypothèse du marquage des syntagmes nominaux pluriels, ainsi que du dernier terme de la phrase.

Il transfère par la suite ses hypothèses du français (langue dominante) vers l'arménien (langue faible), et utilise pour cela le graphème "u" [s] correspondant, suivant la même procédure (marquage des substantifs isolés et du dernier terme de la phrase).

Cette analogie n'est pas remise en cause par cet enfant lorsqu'il évoque et condamne les mélanges interalphabets effectués en 2/arm.

Au **CE1**, l'argument positionnel est évoqué en français et les syntagmes nominaux marqués par -s, hormis les formes terminées par [o] et celles précédées du numéral. Ce non-marquage des items pluriels introduits par des numéraux peut être lié à un *transfert de l'arménien*.

Sérop a tendance à marquer également les syntagmes verbaux, mais sans pouvoir vraiment le justifier ; il évoque tantôt l'argument positionnel, tantôt le marquage par -x, tantôt un non-marquage.

En arménien, cet apprenti pense que le pluriel est formé pour les syntagmes nominaux avec les morphèmes **-ներ**, **-ները** ou le numéral.

A la présentation de ses productions antérieures, il se réappropriera son hypothèse précédente de marquage par -u [s].

Ce cumul de stratégies partielles est inefficace, car non coordonné.

Sérop nous montre d'ailleurs que le simple fait de mettre ses propos en doute provoque chez lui un changement d'hypothèses.

Cet apprenant bilingue, souligné dans le groupe-classe au CP comme le moins avancé à l'écrit et orienté en rééducation orthophonique, possède encore au niveau du CE1 des acquis fragiles, influençables, même si les bases phonographiques dans les deux langues sont présentes. D'ailleurs les deux systèmes d'écriture qui paraissent en fin de CP dissociés, ne le sont toujours pas au vu de la **translittération** opérée dans le texte spontané.

L'enseignement écrit bilingue apparaît chez Sérop comme un obstacle qu'il ne parvient pas, dans l'état actuel des choses, à maîtriser.

Les **interférences** de la langue dominante, le français, vers la dominée, apparaissent dès que Sérop se trouve en difficulté, malgré son niveau tout à fait satisfaisant de compétence orale en langue arménienne.

Apparaissant pour éviter la surcharge cognitive, ces phénomènes perturbateurs révèlent une fusion des systèmes lorsque les moyens dont Sérop dispose en arménien ne lui permettent pas de résoudre les problèmes posés par la structure du texte.

Nous espérons à moyen terme pour cet enfant une maîtrise écrite du français, avec une adaptation de ses différentes stratégies et leur combinaison en fonction des mots et des sujets.

Il est vrai qu'un travail métalinguistique ne peut profiter à l'élève que s'il ne dépasse pas trop fortement ses compétences cognitives.

Nous espérons également que cette maîtrise du français sera corrélée à un transfert de compétences en langue arménienne.

Toutefois Sérop devra pour cela être convaincu que l'écrit de cette langue minorisée lui ouvrira tout un monde d'expériences merveilleuses qui le transporteront dans un univers inconnu. C'est cette fascination inconsciente de l'enfant pour l'imaginaire et son pouvoir magique qui lui donnent la force de maîtriser les techniques difficiles et de devenir un individu lettré.

La transformation dans les attitudes et dans les représentations face à cette langue et à son identité d'Arménien sera aussi un facteur important. Ces attitudes vis-à-vis des langues et du langage ainsi transformées peuvent avoir des répercussions plus profondes au niveau de la construction de sa personnalité ; rappelons ses difficultés à orthographier correctement son prénom et à contrôler ses choix de langue écrite.

Son enseignante devra également l'amener à se déculpabiliser face à ses erreurs, en l'assurant que celles qu'il commet sont non seulement normales mais intelligentes. C'est uniquement à ce prix que Sérop pourra se situer en tant que locuteur et scripteur de la langue française et d'une langue minorisée, l'arménien.

VI - CONCLUSION

Nous arrivons au terme de notre analyse longitudinale portant sur l'acquisition de l'écriture, objet complexe revêtant des sens multiples, mettant en jeu des compétences nombreuses, et qui, à ce titre, a été étudié sous différents angles, et dans ce dernier chapitre, au travers de cinq études de cas.

Nous avons par leur biais constaté que l'appropriation du lire-écrire passe par différentes étapes, mais celles-ci ne sont franchies ni en même temps, ni de la même manière. Elles n'exigent surtout pas les mêmes efforts (apparemment au moins) de chaque enfant, et s'étalent sur des durées variables.

Le choix de nos apprenants a été effectué en fonction de leur représentativité par rapport à l'échantillon observé, en termes d'évolution psychogénétique et de niveau de compétence orale en arménien.

Nous avons ainsi étudié tout d'abord la progression de **Sipan**, caractérisée par des écrits déjà phonétiques en GSM, du moins en français. En arménien, ses productions comportaient encore des confusions du fait d'un répertoire restreint et d'une méconnaissance de certaines VSC. Nous pouvons évoquer pour cet élève :

– un développement "retardé" dans sa langue faible lié à des interactions moins nombreuses avec l'écrit arménien (S. Schlyter, 1995).

Ce décalage aura tendance à s'atténuer au fil du temps mais non à disparaître complètement, car l'immersion en classe est cinq fois plus réduite.

Néanmoins le développement avancé des potentialités en français de cet enfant permettra un apprentissage renforcé en arménien (N. Hornberger, 1989).

– une progression linéaire et constante des deux langues considérées et la conservation, même au niveau de l'écrit, d'une avance par rapport aux autres élèves.

Cette avance est, certes, moins flagrante qu'en GSM, mais réelle. En effet, Sipan est le seul élève de CE1 à pouvoir énoncer les règles de marquage des syntagmes nominaux, en français et en arménien.

Certaines recherches (E. Bialystok, 1991 ; W. Lambert, 1987...) associent le bilinguisme à une capacité métalinguistique très développée. Dans le cas de Sipan, cette hypothèse d'effets positifs du bilinguisme et d'analyse plus importante des propriétés du langage est vérifiée.

– une stratégie offensive de "prise de risque" développée chez cet élève, qui modifie et réorganise de façon constante sa représentation de l'écrit : réflexions métalinguistiques menées, recherche d'analogies, surgénéralisations...

L'automatisation de certaines règles (comme celles du pluriel dans les deux langues) révèle le passage de la conscience à la non-conscience qui, elle seule, assure une maîtrise réelle de la production et de la compréhension, sans surcharge cognitive.

– des objectifs d'acquisition correspondant réellement à des motivations de communication et de lecture, et non uniquement à des besoins académiques.

Cette motivation provient entre autres du type d'interactions enfant/parents et grands-parents via l'objet-livre...

Ces pratiques éducatives familiales ne sont pas à négliger, car elles ont un impact sur les connaissances écrites de l'enfant, tant dans sa matérialité qu'au niveau fonctionnel ou symbolique.

Nous avons ensuite étudié la progression de **Mylène**, différente de celle de Sipan en ce sens qu'elle est corrélée, à partir de l'enseignement systématique, à l'apprentissage scolaire.

Les résultats de cette élève sont le reflet de l'homogénéisation que provoque l'enseignement systématique sur les profils individuels.

Le conflit qui en découle entraîne, en CP(1), une régression momentanée. Ce conflit est rapidement résolu, car les résultats atteints en CP(2) sont d'un niveau équivalent à ceux de Sipan (mêmes catégories) et même supérieur pour la langue arménienne.

Cependant, à la différence de ce dernier, elle ne maîtrise pas au début de CE1 les règles formelles de marquage du nombre, en français et en arménien.

Les autres caractéristiques de l'évolution des conceptualisations de Mylène sont :

– un développement tout à fait parallèle dans les deux langues ; ses productions sont toujours classées dans la même catégorie et sous-catégorie.

– une nette évolution en cours de passation de ses procédures, témoignant d'un

apprentissage implicite (semi-directif) et d'une activité métagraphique intense, mis en lumière par un discours autoexplicatif assez riche.

– la capacité à émettre des jugements métalinguistiques corrects (cf. CP(2) - recherches orthographiques) sans pour autant être capable d'expliquer verbalement les raisons qui l'ont conduite à prendre cette décision.

Cette intuition linguistique n'étant pas consciente, elle ne peut être du ressort de l'explicitation dans la plupart des cas.

– les commutations de langue auxquelles elle fait appel et qui témoignent :

- soit d'une *lacune linguistique* nécessitant, comme stratégie de compensation, le recours à la langue dominante :

ex.: “բոլորը իրենց étiquette- ը ունի՞ւ” (3/arm.) ;
“որովհետեւ lettre muette է” (3/arm.).

- soit d'un *emprunt*, non lié à une quelconque modification du contexte discursif, mais présent pour faciliter la production du discours et assurer la continuité du flux verbal.

ex.: expliquant en 3/arm. la pluralité de “առիծները”, Mylène verbalise la phrase suivante :

“ը-ն կը լսուի եւ *comprend* կ'ընենք, կը հասկնանք որովհետեւ մի հատը չի կրնար խաղալ” (on entend le [ə] et on *comprend*, on comprend parce qu'un seul (lion) ne peut pas jouer).

Elle emprunte tout d'abord le terme français, puis se reprend en insérant immédiatement le terme arménien adéquat.

Quelques minutes plus tard, elle ajoutera “պէտք է թիւ գրենք եթէ ոչ բան չենք հասկնար”, employant à nouveau le même verbe arménien adéquat, sans faire appel à l'équivalent français.

ex.: elle verbalise également en 3/arm. l'énoncé : “*trompé* ըրի, “մը”ն պէտք է մի քիչ *հեռու գրես*” (je me suis *trompée*, on doit écrire le “մը” un peu plus loin), alors qu'elle avait employé deux répliques avant la forme “սխալեցայ” (je me suis *trompée*) lors d'une autre question.

Nous notons que sur le plan morphosyntaxique, les unités empruntées au français sont pleinement intégrées à l'arménien, et qu'elles ne se réduisent donc pas à des emprunts ou des calques.

- le changement complet de code peut être significatif dans une optique situationnelle (changement de thème, d'activité).

Mylène a conscience d'un changement d'activité en fin de passation (présentation des corpus antérieurs le plus souvent), et modifie la langue utilisée durant ce passage (de situation d'interrogation /épreuve à une situation de communication).

En outre, la langue de communication avec Mylène étant soit le français, soit l'arménien suivant les épreuves, cette élève sait que sa connaissance bilingue est partagée. Celle-ci permet alors le passage d'une langue à l'autre et élargit ses ressources expressives dans l'interaction.

Une dernière caractéristique des productions de Mylène est le **fonctionnement**

analogique qu'elle a tendance à adopter pour ses différentes langues (*française vs. arménienne, arménien oriental vs. arménien occidental*).

Il est toutefois normal que l'enfant reconstruise à partir de ses propres hypothèses les règles du système de sa langue faible et qu'il utilise ce qu'il connaît déjà pour s'approprier un nouveau domaine de connaissance.

ex.: en 1/arm., elle calque la syntaxe de sa seconde phrase sur la syntaxe française,
en 3/arm., elle ajoute des points "français" en finale de ses phrases arméniennes.

Elle effectuera également un transfert visuel du français en notant initialement le terme "chocolat" avec un **-un** [d] final (son [t] en arménien oriental).

Il est également normal que dans ce genre de conduite, le mécanisme cognitif de généralisation soit à l'œuvre.

Ainsi, en 3/arm., Mylène postpose l'article indéfini singulier, comme le veut la norme, mais généralise cette règle au morphème du pluriel (**-ներ**).

En 4/arm., elle généralisera la postposition à l'article défini singulier, en procédant de manière analogique et en cherchant à calquer le modèle français (déterminants non préfixés mais antéposés, le/la/les...).

Nous relevons donc toute la difficulté que rencontre cette enfant face à ce point particulier du système, ainsi que sa recherche de logique et donc de généralisation.

Cette tendance au fonctionnement analogique se retrouve également au sein des deux variantes d'arménien auxquelles elle est confrontée et qu'elle mélange à l'oral comme à l'écrit :

ex.: – "**ասանկ չեն ասում**" (3/arm.).
– "**եթէ "ն" չի դնենք, "թռչուն" կը լինի**" (3/arm.).
– les confusions dans le trait voisé liées à la variante orientale qu'elle emploie chez elle (ex.: en 4/arm., "**կոկորդիլու**" est noté **կոկոռիլու**).

La progression de **Philippe** est encore différente, caractérisée en cela par :

– une compétence orale "passive" en arménien, qui ne s'est pas encore transformée en compétence expressive, par manque d'immersion. En effet cette langue est loin d'être systématiquement utilisée par sa mère, pourtant originaire d'Arménie.

Ce bilinguisme déséquilibré entre compréhension et production va, certes, modifier l'apprentissage de l'écrit que connaîtra cet élève, en comparaison avec ses camarades disposant, eux, d'une compétence d'expression.

D'ailleurs l'écart entre ses compétences dans les deux langues écrites se creuse au fil du temps, et il est corrélé à de nombreuses interférences de sa langue dominante, le français, avec sa langue faible. Sa langue forte demeure, en un sens, sa référence constante, et ce tant à l'oral qu'à l'écrit.

On peut, en regard de ces considérations, évoquer l'hypothèse d'un "*développement déviant*" (S. Schlyter, 1995, p. 130), évoluant de manière «*qualitativement différente, par exemple, plutôt comme une langue acquise comme langue seconde*». Cette hypothèse de la "déviation" est donc différente de l'hypothèse du "retard", évoqué dans le cas de Sipan.

J. C. Alderson (1984) évoque que pour les apprenants possédant des compétences orales de bas niveau en L2, les difficultés rencontrées à l'écrit proviendraient vraisemblablement d'un problème de langage (vs. un problème de lecture).

– deux prénoms différents en arménien et en français, qui ne pourront tout à fait fonctionner comme des modèles stables, dotés d'une signification précise.

E. Ferreiro et M. Gomez-Palacio (1988) ont décrit l'influence possible de l'écriture

correcte du prénom sur la découverte de la VSC des lettres et l'importance de cette forme écrite, en tant que source d'informations de la valeur sonore des lettres.

Dans le cas de Philippe (et également de Gauthier), les relations établies entre les parties du prénom écrit et les parties du prénom prononcé pourront être perturbées, puisqu'elles ne correspondent nullement dans les deux langues et qu'ils ne peuvent s'aider de quelconques analogies.

Curieusement, il s'agit des deux enfants dont les écrits dans les deux langues sont classés en catégorie 2. Cette caractéristique des deux prénoms n'est, certes, pas la seule variable expliquant les conceptualisations de ces apprenants mais a dû constituer pour eux un obstacle supplémentaire à franchir.

Etudions à présent la progression de **Gauthier** :

– le monolinguisme de cet enfant ne peut certes pas être écarté de ce qui le caractérise. En effet, les résultats de l'enseignement de la langue arménienne ne sont pas ceux d'une réelle appropriation de l'écrit, puisqu'il n'existe pas d'appropriation orale.

Les correspondances de base des graphèmes et des phonèmes sont loin d'être toutes acquises, de même que celles qui sont plus complexes. Ses productions sont encore difficilement compréhensibles par un expert.

Cependant ce bilettrisme scolaire, même s'il ne demeure "qu'alphabétisation" dans le cas de l'arménien, aura permis à Gauthier la découverte d'une autre culture, le contact avec un système linguistique différent l'amenant à prendre conscience de la richesse langagière qui l'entoure.

– son regard sur sa propre langue, qu'il ne peut plus considérer comme unique ou isolée, a été modifié et il a pu découvrir qu'elle faisait partie d'une multitude d'autres systèmes, présentant des points communs et des différences.

A partir de ses observations linguistiques et métalinguistiques, il a pu découvrir les différences liées à l'apprentissage de ces deux langues, et réfléchir au fonctionnement de celles-ci.

L'apprentissage scolaire de l'arménien, basé sur l'écrit et non adapté à cet enfant, lui aura toutefois permis l'obtention de résultats se rapprochant des propositions pédagogiques "d'Eveil au langage", – stratégie d'éveil aux langues –, mises en place en Grande-Bretagne dans les années 1970 et visant une initiation précoce à la pluralité linguistique (M. Candelier, 1998).

La progression de **Sérop**, l'apprenant aux résultats les plus "faibles" nous enseigne sur la spécificité des processus d'appropriation de l'écrit chez l'enfant, et révèle que les processus d'apprentissage du sujet ne sont pas systématiquement liés aux méthodes d'enseignement – cf. régression observée en CP(1).

– le bilettrisme apparaît chez cet élève comme un obstacle difficilement surmontable, d'autant que les différences interécritures sont dans notre propos très prégnantes.

Ces résultats trouvent un support théorique dans les notions de "*bilinguisme additif*" et "*soustractif*" de W. Lambert (1975). Le bilettrisme de Sérop serait soustractif en ce sens que l'apprentissage d'une seconde langue écrite (l'arménien) mène à la maîtrise inadéquate de chacun des deux écrits scolaires enseignés (avec un niveau en arménien inférieur à celui du français).

Les conclusions proposées rejoignent les affirmations de E. Thonis (1981) ; une immersion prématurée à l'écrit en L2 peut avoir pour conséquence deux séries d'habiletés faibles de lecture-écriture dans les deux systèmes.

L'amélioration des résultats de Sérop (corrélée à une rééducation orthophonique) est visible dans les deux langues, rejoignant les conclusions de l'étude d'E. Geva (1995), cité par J.-P. Jaffré (1995b), sur les problèmes similaires lors de l'apprentissage de la lecture d'enfants bilingues hébreux/anglais dans leurs deux langues.

Cependant, comme le souligne J.-P. Jaffré (ibid.), les processus d'acquisition sont certes similaires, mais en partie seulement.

Cette hypothèse de la "*dépendance graphique*" (vs. hypothèse du "*traitement central*") est également vérifiée dans les productions de Sérop, qui comportent en 3/arm. de nombreuses difficultés de discriminations graphiques. En outre, la production spontanée en 4/arm. est une translittération et ne code même pas un énoncé arménien.

– les nombreuses difficultés graphiques du système arménien ont donc poussé cet apprenant à privilégier la forme (graphisme) et la correspondance phonèmes-graphèmes au profit du sens et, ainsi, à séparer technique et production de sens, qui constituent le résultat de la lecture et de l'écriture.

Il ne pouvait combiner toutes ces stratégies et confirme par ces résultats une différence de procédures d'acquisition entre les écrits français et arméniens.

Cependant il est difficile de mesurer la part liée aux horaires d'enseignement restreints de cette langue.

Le cas de Sérop nous montre que l'apprentissage proprement dit d'un pouvoir d'action sur le code écrit est toujours fonction de dispositions antérieurement acquises et d'un *désir qui ne peut s'élaborer que dans la relation à l'autre* en fonction du tiers qui génère le désir de s'approprier le langage écrit.

Dans la relation thérapeutique, c'est l'introduction d'un autre tiers qui va permettre à l'enfant de modifier sa perception de l'écrit et de lui-même.

Il y a toujours un sens à l'activité d'un enfant, même si celle-ci consiste apparemment à ne pas produire de sens, malgré l'utilisation de la convention commune d'un code (cf. translittération).

Cependant la notion de non-dit (on ne dit pas ce qui est à découvrir par soi-même) participe à l'acte de lecture et d'écriture, en correspondance à une donnée sociale implicite. Ce code du non-dit nécessite une capacité de perception et d'adaptation à ce qui se voit, s'entend mais ne se dit pas, la possibilité de découvrir le sens réel de ce qui est et non seulement de ce qui est dit (par exemple, de ce qu'il faut faire pour lire).

M. Byram (1991), lui, pense qu'il est toutefois difficile de savoir préalablement si un élève pourra s'engager sur le plan affectif envers simultanément deux langues.

Les synthèses clôturant chaque étude de cas font état de **perspectives évolutives très diverses**.

Nous avons essentiellement mesuré le rapport entre les deux langues étudiées et la plus ou moins grande maîtrise de l'écrit arménien.

En effet cet apprentissage se fait dans une situation spécifique, dont les conditions, nous l'avons vu, peuvent être qualifiées d'artificielles et où l'institution scolaire s'inscrit, non sans ambiguïté, dans une tradition de primauté de l'écrit.

Dans le traitement particulier qu'elle fait de l'écrit par rapport à l'oral, l'école, en tant qu'institution, participe à la transmission d'un *héritage contradictoire*.

Le scripteur est partagé entre des représentations souvent contradictoires ; les unes héritées de l'école (bien écrire), les autres inspirées par ses propres pratiques scripturales extrascolaires ou par les attentes sociales elles-mêmes ambiguës (fonctionnalité de l'écrit mais dans le respect des normes, même si elles ne sont pas fonctionnelles).

Pour la plupart des parents arméniens, la **littéracie** reste une activité purement scolaire, et c'est dans ce cadre que l'apprentissage est conçu.

L'écrit n'a ainsi pour l'enfant que peu d'utilité, de part sa non-légitimité statutaire ; il est assimilé à une simple technique, sans rapport véritable avec la vie de tous les jours, limitée à des situations scolaires (exemples de Gauthier et de Philippe).

Finalement, la maîtrise de l'écrit arménien constitue, du moins pour les enfants monolingues, une fin en soi et non un moyen pour accéder à autre chose. Cette forte prééminence de l'écrit aboutit à un **décalage entre le milieu scolaire et le milieu naturel**.

Il est toutefois nécessaire de retenir que l'éducation en général, et l'éducation scolaire en particulier visent le développement de la personne en faisant fructifier son potentiel.

G. Avanzini (1992, p. 136) a d'ailleurs fortement mis l'accent sur la nécessité de prendre en compte les finalités de l'acte éducatif qui *«infléchissent profondément la manière de circonscrire et de présenter l'objet ; le choix des savoirs à transmettre n'est jamais fortuit ni neutre ; même si les exécutants le discernent mal, il engage un type d'homme et de société et en est fonction»*.

Certes toutes les familles ne sont pas dépourvues de tout objet culturel (cf. celles de Sérop et de Sipan). Mais ces objets peuvent rester parfois à l'état de lettre morte, parce que personne ne les fait vivre (cf. univers familial de Mylène, où la pratique effective de la langue écrite est peu fréquente).

B. Lahire (1995, pp. 277-278) souligne d'ailleurs que *«l'existence d'un capital culturel familial objectivé n'implique pas forcément l'existence de membres de la famille possédant le capital culturel incorporé adéquat pour se l'approprier»*. Les enfants peuvent disposer de livres achetés par leurs parents, mais ne sont pas accompagnés dans la découverte de ces objets culturels. Les parents ne jouent pas dans ce cas le rôle d'intermédiaires qui permettraient aux enfants de s'approprier les textes, et ne montrent pas l'utilité ou l'intérêt de ces supports. Il s'agit d'un "patrimoine culturel mort, non approprié et inapproprié".

La perspective socio-cognitive décrit elle-aussi l'impact des facteurs sociaux dans le processus de développement cognitif, et conserve l'idée que l'essentiel est le contact avec la langue, le bain d'écrit, l'expression langagière, les interactions adulte/enfant.

Pour J.-P. Jaffré, l'acquisition de l'écrit implique également le développement de capacités déterminées par les relations entre un potentiel ontogénétique et les usages sociaux.

Ainsi, comment demander à des enfants de maîtriser un outil dont ils ignorent l'utilité et les fonctions, dont les tâches de production ne sont nullement évaluées à l'aune des exigences sociales correspondantes, mais avec des exigences propres à la sphère scolaire ? Enfin, d'entrer en activité d'apprentissage s'ils ne rencontrent, hors contexte scolaire, que peu d'interlocuteurs qui les confortent dans leur identité ?

Pour A. Donabédian (1997), il s'agit d'accepter que l'arménien soit une langue écrite pour la plupart des élèves, de **reconnaître que l'écrit arménien n'a pas de fonction définie en France**, ce qui permettra aux instituteurs de le désacraliser, d'en faire un instrument "vivant" et par là-même, de modifier les pratiques pédagogiques. Pour cet auteur (2000, p. 151), l'une des modifications nécessaires serait l'arrêt de l'enseignement de l'arménien *«comme langue maternelle (c'est-à-dire avec une approche normative, visant l'appropriation du code écrit et du registre soutenu) à des enfants dont la compétence voudrait qu'ils soient pris en main comme des non-arménophones (c'est-à-dire devant acquérir les mécanismes de la langue parlée)*. Cette prise de conscience empêcherait un

enseignement inadéquat basé sur des connaissances plaquées».

Cependant ce passage, dans l'inconscient collectif, du statut de la langue d'origine – langue maternelle – à celui de langue étrangère – langue seconde – n'est pas chose aisée car, comme le souligne J.-M. Kasbarian (1995, p. 398), l'arménien est devenu *«matière et médium de l'identité ethnique ("ce fait d'être arménien")»*.

Une autre conséquence pourrait être un **apprentissage différé de la langue écrite arménienne**, ceci afin de laisser en premier lieu la priorité à la langue orale et à sa compréhension. Ainsi, la maîtrise des éléments techniques du code pourrait déboucher sur le savoir-lire et écrire, et non sur un simple déchiffrement, comme chez Gauthier.

Concernant la **genèse de l'écrit**, les conclusions dégagées sont celles de la *"coexistence de principes graphiques"*, en français comme en arménien, débouchant sur la notion de mixité de J.-P. Jaffré, entre phonographie et sémiographie. Ce développement n'est pas consécutif mais parallèle (organisation en *"phase"* avec l'adaptation des savoirs aux besoins de l'enfant en fonction d'un milieu toujours différent).

Comme le souligne R. Siegler (2000), les théories du développement, quelles qu'elles soient, présentent toutes une faiblesse : elles classent, ordonnent, définissent des stades, en un mot mettent de l'ordre dans une réalité somme toute beaucoup plus complexe.

En effet, dans tout développement (langage, motricité, arithmétique...), plusieurs approches coexistent et sont en compétition pendant un long moment, appuyant le fait que *«l'ensemble du développement est une période de transition, sachant que de nouvelles approches sont introduites en permanence et que ces multiples approches, dont la fréquence d'utilisation changerait avec l'âge, seraient continuellement en compétition les unes avec les autres»* (ibid., p. 131).

Cet auteur (ibid., p. 186), note également que *«lorsque les enfants apprennent une stratégie, ils la généralisent rarement à de nouvelles situations. Une raison pourrait être que, comparée aux stratégies disponibles, la nouvelle stratégie ne leur fournit pas autant de bénéfices au niveau de l'exactitude, avec une demande accrue en efforts, qu'une fois la nouvelle stratégie automatisée (Gutentag, 1984 ; Miller et Seier, 1994). Ils ont ainsi moins de raisons de généraliser, au moins à court terme»*.

Comme R. Siegler (2000, p. 62), nous concluons que la variabilité, qu'elle soit intra-individuelle ou interindividuelle, *«constitue véritablement une réalité omniprésente dans la cognition de haut niveau comme dans celle de bas niveau»*, malgré le fait que les modèles exagèrent le degré de cohérence avec lequel les enfants abordent certaines tâches cognitives.

Concernant les interférences interlinguistiques et les erreurs d'origine intra-linguistiques, les frontières se dégagent au fur et à mesure de l'apprentissage, qu'il s'agisse de frontières de langues ou de micro-systèmes à l'intérieur de celles-ci.

Sans généraliser ces résultats fondés sur des études de cas, nous n'en tirons pas pour autant l'intérêt, car leur apport permet de s'interroger sur certaines hypothèses ou d'en formuler de nouvelles.

Nous avons constaté que les enfants bilingues tels que Sipan et Mylène évoluent dans l'univers du visuel et du symbole, celui qui fait appel à des processus cognitifs de niveau supérieur, tandis que les enfants bilingue de compréhension (Philippe) et monolingue (Gauthier) en restent au domaine de l'auditif et du concret, celui qui caractérise en général les processus cognitifs moins élaborés.

En outre, les performances orthographiques et les compétences métagraphiques évoluent de manière hétérogène et le niveau de la première ne détermine pas forcément celui de la seconde, et réciproquement.

Quant à Sérop, pourtant bilingue, il reste pour nous un cas à part, nécessaire à étudier car allant à l'encontre des théories de certains auteurs (R. Titone, 1985 ; E. Peal et W. E. Lambert, 1962...), pour qui les jeunes enfants bilingues devraient apprendre à lire sans difficultés.

Concernant la **genèse de l'acquisition du nombre à l'écrit**, la difficulté que rencontrent ces cinq apprenants est liée aux différences structurelles interécritures. Ils ont du mal à accepter dans un même temps le marquage "irrégulier" du nombre en français et celui "régulier" de l'arménien (où la forme nominale du pluriel diffère phonologiquement de celle du singulier dans la langue parlée).

De plus l'acquisition "naturelle" de la formation du pluriel en arménien n'est pas "spontanée" ; elle paraît ralentie (même chez Sipan ; cf. 2/arm.) ou très partiellement acquise (cf. Philippe en 4/arm.), en regard de la fréquence d'utilisation moins intense de cette "langue faible".

Cette acquisition est à rapprocher de l'acquisition par apprentissage d'une L2, *versus* l'acquisition de la L1 (J. M. Meisel, 1991).

Pour atteindre un système comparable à celui des adultes, l'apprenant doit intégrer les différentes facettes (aspects sémantique et grammatical) de celui-ci, ce qui est ardu lorsqu'on est confronté à un bilinguisme et un bilettrisme si particuliers.

Au travers de ces quelques études de cas, nous avons approfondi l'histoire d'un enseignement et d'une transmission de langue diasporique, et évalué les progressions de chaque élève par rapport à lui-même et non par rapport à un modèle standard.

Comme le souligne M.-M. de Gaulmyn (1992, p. 47), *«l'enseignement scolaire se greffe sur une évolution commencée. L'instituteur tente d'homogénéiser le processus évolutif, en apportant à tous les enfants les mêmes informations, en leur ménageant les mêmes situations d'expérience de l'écrit. Mais ces informations ne sont pas assimilables de façon identique par chaque enfant. Certains enfants, grâce à leurs expériences antérieures, sont prêts à intégrer l'enseignement de la lecture qui se trouve conforme à leurs attentes, tandis que, pour d'autres enfants, cet apprentissage se révèle difficile et l'écrit leur reste étranger»*.

Ainsi, toute construction de savoir demeure fragile si elle n'intègre pas les expériences socioculturelles de l'apprenant.

Le travail que nous venons de présenter et les résultats obtenus ne sont pas sans conséquences pédagogiques. Gageons que l'ampleur de la tâche qui reste à accomplir, loin d'effrayer les enseignants et les chercheurs, les stimulera dans leurs réflexions concernant l'assimilation par l'élève des savoirs requis par l'Institution.