



HAL
open science

L'entrée dans l'écrit des enfants mauriciens en situation multilingue

Nita Rughoonundun-Chellapermal, Emmanuel Bruno Jean-François

► **To cite this version:**

Nita Rughoonundun-Chellapermal, Emmanuel Bruno Jean-François. L'entrée dans l'écrit des enfants mauriciens en situation multilingue. Travaux & documents, 2013, La littératie dans l'océan Indien : politiques, pratiques et perspectives, 45, pp.145–160. hal-02186030

HAL Id: hal-02186030

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02186030v1>

Submitted on 13 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'entrée dans l'écrit des enfants mauriciens en situation multilingue

NITA RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAI,
EMMANUEL BRUNO JEAN-FRANÇOIS,
MAURITIUS INSTITUTE OF EDUCATION

INTRODUCTION

Si la littératie constitue un des objectifs fondamentaux de l'école en général, l'entrée dans l'écrit fait partie de ces moments les plus délicats et les plus complexes du parcours scolaire. À l'école mauricienne, cette entrée, et notamment la conceptualisation des objets et des pratiques de l'écrit, ainsi que le développement des stratégies et procédures de lecture et d'écriture, s'opère essentiellement par le biais du français et de l'anglais, les deux langues obligatoires de l'école. Ajoutons que dès la première année du primaire, un nombre important d'élèves apprend également à lire dans une troisième langue, dite orientale, optionnelle cette fois, et non commune à tous, qui relève de familles de langues différentes de celles des langues obligatoires communes à l'ensemble des enfants. Peu courante au regard des pays occidentaux qui ont – jusqu'à très récemment, en tout cas – toujours fonctionné avec un modèle de littératie monolingue, cette situation l'est beaucoup moins dans les pays ayant connu un passé colonial, où le multilinguisme est pour ainsi dire une norme.

L'introduction récente du Kreol Morisien à l'école primaire apporte en outre une nouvelle donne au paysage linguistique scolaire local. Le Kreol, qui est la L1 d'une importante majorité des apprenants, n'est toutefois ni une langue obligatoire, ni un médium d'enseignement officiel, mais une langue optionnelle, au même titre que les langues orientales. Les élèves qui choisissent le Kreol Morisien à l'école sont alors les « seuls » à apprendre à lire et à écrire dans leur L1, en même temps qu'en anglais et en français. L'avenir nous dira si cette nouvelle configuration fera émerger des situations favorables à une meilleure entrée dans la littératie, le savoir lire et écrire étant perçu à ce jour comme une des plus grandes difficultés des enfants mauriciens à l'école !

Partant d'un côté du récent aménagement de la politique des langues à l'école et des nouveaux modèles de littératie développés à partir des contextes multilingues, et de l'autre d'un début de travail empirique sur le développement de la littératie par des enfants, nous nous proposons d'examiner dans notre communi-

cation ce que l'entrée dans la littératie, en deux ou trois langues différentes, pourrait avoir comme effet sur les parcours d'appropriation de l'écrit chez cette nouvelle génération d'apprenants qui fait l'expérience de l'écrit dans leur L1. Nous questionnerons pour cela le postulat d'une littératie unique, uni-linéaire et universelle pour proposer celui de plurilittératies, en évoquant également la nécessité d'arriver à une modélisation de la littératie qui tienne compte de la complexité de l'écrit, en tant que pratiques multi-modales, accentuées en contexte multilingue. Nous tenons toutefois à préciser que cette étude n'en est qu'à ses débuts et que notre propos ne constitue que les prémices d'une première réflexion.

ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET PROBLÉMATIQUES DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT À L'ÉCOLE MAURICIENNE

C'est donc dans plus d'une langue que l'enfant mauricien fait son entrée dans la littératie. Ce simple constat de départ fait que l'on ne peut parler, dans leur cas, d'un développement linéaire des compétences en lecture et en écriture. Avec l'apprentissage aussi du Kreol Morisien, la conceptualisation et le développement de l'écrit prend une dimension encore plus complexe. En tant que didacticiens, formateurs d'enseignants et concepteurs de matériel pédagogique, et conscients du fait que les élèves apprennent aussi bien l'anglais et le français, il nous appartient alors de nous poser les questions suivantes : doit-on simplement aborder les questions, non seulement de standardisation du Kreol Morisien, mais aussi de méthodologie d'enseignement de la littératie dans cette langue, de manière cloisonnée et dissociée des autres langues ? Devrait-on parler plutôt de trois entrées linéaires distinctes dans la littératie ou d'une entrée composite et multi-modale dans le monde de l'écrit ? Jusqu'où les enseignants de Kreol Morisien sont-ils tributaires ou non des stratégies d'apprentissage de la lecture et de l'écriture telles que les enseignants cherchent à les développer dans les autres langues ? Ou encore, ne devrait-on pas plutôt privilégier une pédagogie des langues plus intégrée, qui tienne compte d'une part de la présence du français et de l'anglais, sans chercher non plus à faire du Kreol uniquement une béquille à l'apprentissage des deux autres langues ?

On peut penser, du fait du cloisonnement des langues à l'école, que les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas toujours les mêmes et que d'une langue à une autre les enseignants donnent des repères différents aux apprenants dans l'intention de faciliter leur entrée dans l'écrit ; l'analyse phonétique et l'assemblage syllabique étant, par exemple, davantage pratiqués en français, et la reconnaissance globale des unités lexicales écrites et de schèmes graphémiques, en anglais. Cela dit, même si ces stratégies sont données de cette façon, comment savoir ce que l'enfant en fait ? Est-ce qu'il les retient de manière

cloisonnée ? Est-ce qu'il les mélange ? Est-ce qu'il commence par les mélanger pour ensuite les séparer ? Ou l'inverse ? Selon quelle(s) modalité(s) et directionnalité(s) les fait-il dialoguer entre elles ? Peut-être encore prend-il appui sur les repères dans une langue pour avoir accès à la littératie dans une autre langue, comme dans une tentative tantôt de transfert, tantôt de médiation. Si, souvent, les études sur les phénomènes de transfert se limitent à deux langues (De Angelis et Selinker, : 43-44), le cas mauricien constitue un cas intéressant dans la mesure où il permet d'appréhender cette question dans une situation trilingue¹. L'on pourrait supposer, par exemple, que la proximité lexicale et phonétique du français et l'éloignement de l'anglais par rapport aux deux autres langues influencent le parcours d'appropriation de l'écrit dans différentes langues chez l'enfant. Ainsi, certaines opérations de l'écrit dans une langue pourraient servir à l'activation (comme le soutient F. Grosjean) d'autres opérations dans d'autres langues. En tout cas, ce que l'enfant mauricien doit gérer, c'est une entrée non-linéaire et multidimensionnelle dans la littératie.

Si les langues optionnelles ont toujours été considérées comme des langues « annexes », donc moins importantes, les stratégies d'apprentissage que développent les enfants sont probablement loin de correspondre à la hiérarchisation instituée et institutionnalisée par le curriculum scolaire. L'apprenant utilisera en effet, autant de moyens nécessaires et à sa disposition pour donner du sens à son apprentissage². Il faut, par ailleurs rappeler, sur le plan formel, toute la question, peu soulignée, de l'identification des unités discrètes sonores, lexématiques ou phonologiques que l'enfant doit extraire du flux continu de parole qui lui arrive. Ainsi, l'on peut supposer que ce qui existe réellement pour l'apprenant ne correspond pas toujours à ce qu'il apprend, et ce qu'il n'apprend pas de manière formelle à l'école peut exister ou se créer dans sa conscience d'apprenant. En effet, la littératie, c'est d'abord et avant tout des pratiques de littératie et le savoir-lire n'est pas uni-dimensionnel, ce qui fait que la littératie est loin d'être un même objet, commun à tous les apprenants : elle est pour ainsi dire création individuelle.

Il est donc important qu'on puisse passer d'un modèle de littératie multilingue séquentiel et/ou concomitant ou parallèle, à un modèle plus intégré et en arriver à une sorte de cartographie des pratiques de littératie telles qu'elles se présentent dans les classes multilingues mauriciennes pour tenter de mieux

¹ Voire quadrilingue, mais ce ne sera pas le cas ici.

² Dans le cas des apprenants d'une langue orientale d'ailleurs, l'on pourrait encore se poser la question des implications de la distance maximale du ou des systèmes d'écriture avec les langues européennes obligatoires. En effet, le système de signes est certes différent, mais les principes d'encodage de transposition phono-graphique sont comparables dans de nombreux cas, sauf pour le mandarin.

comprendre les recours de l'apprenant, chose que nous tentons modestement de faire à travers cette étude.

DE LA BILITTÉRATIE À LA PLURILITTÉRATIE

En 1985, François Grosjean avançait déjà que le bilingue n'était pas la somme de deux monolingues, mais qu'il possédait au contraire une unité psychique qui se développe de façon différente du psychisme du monolingue (Grosjean 1985). La reconnaissance durant les deux dernières décennies du fait que les apprenants multilingues ont des compétences particulières et que le multilinguisme est non seulement un droit mais aussi une ressource, ont également conduit à une révision des champs d'études liés à l'acquisition du langage par exemple, mais aussi de la littératie. Par ailleurs, pris dans la mouvance de la mondialisation, les écoles à travers le monde sont de plus en plus multilingues pour des raisons aussi diverses que l'intégration de populations migrées, l'efficacité pédagogique, les enjeux professionnels et économiques, *etc.* Le tableau ci-dessous résume d'ailleurs clairement la redéfinition des repères et des frontières conceptuels et définitionnels telle qu'elle a été provoquée par le passage d'un paradigme moderne et industriel à un paradigme post-moderne et post-industriel – un passage généré par la mondialisation. C'est un tableau que nous reprenons de l'ouvrage de Colin Lankshear et Michele Knobel intitulé *New Literacies*.

Modern/Industrial paradigm	Postmodern/post-industrial/ knowledge society paradigm
Singular/Uniform Centred Monolithic Enclosed/Bounded Localized/Concentrated Stable/Fixed Linear « Push »-oriented Individualized	Multiple De-centred Disperded/modular Open/Unbounded Distributed Dynamic/Fuid/Flexible Non-linear « Pull »-oriented Joint/Collaborative/Collective

Tiré de Lankshear et Knobel, New literacies, p. 53

Dans cet ouvrage, Lankshear et Knobel rappellent que la littératie en tant que concept a été à maintes reprises redéfinie pour répondre aux nouveaux besoins, contextes et enjeux liés à l'écrit. C'est dans la prise en compte des contextes multilingues que l'on aura parlé de bilittératie et de multilittératies, voire plus récemment de translittératie, remettant en question le modèle de juxta-

position véhiculé par le bi/multilinguisme et la bi/multilittératie. Dans un article fondamental intitulé « From biliteracy to pluriliteracies », Ofelia Garcia, Lesley Barnet et JoAnne Kleifgen insistent non seulement sur la nécessité de passer du bi/multi- au pluri-, mais aussi de passer d'une utilisation du terme « littératie » au singulier à son utilisation au pluriel, dans le but précis de rendre compte de la multidimensionnalité des littératies dans le cas d'apprenants confrontés à plusieurs langues ou à une diversité de pratiques de l'écrit dans une même langue. Garcia *et al.* défendent l'idée d'un « pluriliteracies approach, or integrated plurilingual literacy practice » pour répondre à ces situations.

Lors d'une intervention au NALDIC Conference à Londres en 2009, Ofelia Garcia proposait en effet que nous pensions à *utiliser* les langues plutôt qu'à les *avoir* – il s'agit de les voir en tant que compétences opératoires, non de gisements mnésiques –, puisque les pratiques de langues dans lesquelles les locuteurs plurilingues sont engagés sont interconnectées (Garcia 2009 : 4). L'idée de compétences translinguistiques dont seraient dotés les bilingues souligne bien le fait que les apprenants développent et intègrent de nouvelles pratiques langagières à l'intérieur d'un répertoire complexe, dynamique et multilingue. D'autres chercheurs, tels que Nancy Hornberger, avec son concept de *continua of literacy* ou Canagarajah, se sont intéressés d'une part à l'établissement d'une cartographie des pratiques langagières hybrides des apprenants et à leurs potentialités dans l'espace de la salle de classe, d'autre part à l'importance des facteurs socio-linguistiques et politiques dans le développement de la littératie. Celle-ci ne peut en effet être considérée comme une compétence désincarnée et universelle. Les contextes sociaux et culturels, voire économiques et politiques, et la valeur que la/les communauté(s) accorde(nt) à l'écrit dans telle ou telle langue, tout cela sans doute fait sens et oriente ou détermine les chemins de son apprentissage/appropriation.

Le recours au concept de plurilittératies comme cadre permettant de mieux appréhender les modalités de l'entrée dans la littératie chez les jeunes enfants mauriciens immergés en situation de multilinguisme pourrait nous permettre de formuler des modèles qui rendraient compte de la multidimensionnalité des littératies. Il s'agit pour cela, d'arriver à une/des modélisation/s de la littératie qui intègre(nt) les processus enclenchés à la fois par l'action de l'école et celle de la famille et de la société, notamment par le biais des media, et qui mette(nt) au centre de ses/leurs préoccupations les représentations et les stratégies opératoires des apprenants eux-mêmes.

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE

La découverte de la dimension symbolique de l'écrit dans son rapport avec l'oral est rendue problématique pour l'enfant mauricien du fait du nombre de langues dans lesquelles la littératie est enseignée et, paradoxalement, du non enseignement de cette même compétence dans la L1 des enfants. Toutefois cet état de choses a brusquement changé avec l'introduction en janvier 2012 du Kreol Mauricien dans le cursus scolaire, en tant que langue enseignée. C'est ce contexte d'innovation curriculaire qui nous a donné l'envie de suivre l'évolution des représentations des enfants s'agissant de l'écrit³. Notre projet est d'identifier leurs représentations en Standard I⁴ et de recueillir les mêmes données sur un temps long, de 2 à 3 ans. Notre objectif était au départ de faire émerger les conceptions des enfants en ce qui concerne la langue qu'ils utilisent spontanément, à la fois pour communiquer et pour engager leur activité langagière de conceptualisation du monde, en d'autres mots pour apprendre. Nous avons donc effectué une première prise de données en mai 2012 auprès des enfants de Std I venant en classe de KM⁵. Toutefois, au moment du deuxième sondage, entre la mi-septembre et le début du mois d'octobre, nous avons revu notre projet et l'avons considérablement étendu en nous intéressant aussi d'une part aux représentations de la population à l'étude en anglais et en français, et d'autre part à celles des autres enfants de la classe dans ces deux langues d'apprentissage en commun.

Notre postulat de départ est la découverte chez E. Ferreiro (1988) que les enfants même jeunes, mettent en œuvre une intense activité cognitive sur la langue écrite. Nous cherchons donc à découvrir les représentations des divers groupes d'enfants en direction de l'écrit dans le contexte plurilingue de l'école mauricienne afin de tenter de répondre aux questions suivantes :

- Quelles représentations les enfants qui viennent en classe de KM ont-ils de la langue écrite en KM et dans les autres langues ? Sont-elles communes aux trois langues ou spécifiques à chacune ?
- L'apprentissage du KM est-il un facteur de clarté ou de confusion cognitive ? Ou encore cela ne fait-il aucune différence ?
- Les enfants conceptualisent-ils l'écrit dans les trois langues au même rythme ?

³ N. Rughoonundun-Chellapermal (2007) a déjà consacré sa thèse de doctorat à l'appropriation de l'écrit par des enfants mauriciens avant cette innovation curriculaire.

⁴ Les niveaux de scolarité au primaire reçoivent la désignation de « Standard ». Nous utiliserons parfois l'abréviation Std pour y référer. La Standard I est la 1^e année de primaire.

⁵ Nous ferons référence au Kreol Mauricien par le sigle KM, au français par FR et à l'anglais par ANG.

- Quelles sont les représentations des enfants qui ne viennent pas en classe de KM par rapport à l'écrit anglais et français ? Comment se comparent-elles à celles de leurs camarades ?

C'est un vaste projet que nous démarrons et ne savons si nous pourrions le mener à aboutissement, l'exercice de collecte de données nous faisant dépendre d'un nombre important de personnes, de même que le traitement des données, qui ne relève plus de l'étude de cas. Nous utilisons comme instrument de recueil de données la tâche d'écriture inventée, mise au point par E. Ferreiro (1998) et qui consiste à demander la production en écrit de textes divers, qu'en principe l'enfant n'a pas appris à produire pour pouvoir ensuite interroger ses productions. Les textes proposés aux enfants satisfont certaines variables de longueur, de complexité syntaxique et de traits sémantico-référentiels des entités auxquelles les mots, en tant qu'objets linguistiques, réfèrent. Il s'agit en fait de mots, référant à des entités matérielles tangibles contrastées en termes de grosseur/grandeur, et comportant un petit ou un grand nombre de lettres et de syllabes de sorte qu'il n'y ait pas d'homologie entre la taille de l'entité et la longueur du mot. Sont inclus aussi dans la liste des productions demandées, un groupe nominal et une phrase. Les mêmes textes sont donnés dans les différentes langues. Les voici, en Kreol Morisien : *seval* (cheval), *lera* (rat), *papiyon* (papillon), *krokodil* (crocodile), *krokodil dan enn basin*⁶ (un crocodile dans un bassin) et *Lera pe manz fromaz* (Le rat mange du fromage). Nous avons exprimé le souhait d'un entretien post-tâche avec certains enfants pour qu'ils nous éclairent sur leurs stratégies de production mais cela a rarement eu lieu, les conditions ne s'y prêtant guère⁷.

LES MODÈLES PSYCHOGÉNÉTIQUES DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCRIT

Le premier modèle de développement génétique de l'acquisition de l'écrit (1988) dans la littérature scientifique de tradition latine, est d'Emilia Ferreiro. Elle a montré que lorsqu'ils se trouvent en situation d'apprentissage de l'écrit, les enfants, même très jeunes, mettent en place des conduites réflexives en direction de cet objet. Ils assimilent l'objet à leurs propres schèmes et en élaborent des représentations, qui sont sujettes à évolution. Adoptant une approche constructiviste, qui se centre sur ce qui est spécifique à l'écriture en tant que système ou structure, Ferreiro observe le mode de construction de ce système par les enfants. Elle distingue, au terme d'une vaste étude, quatre stades ou « niveaux », précédant le

⁶ « Krokodil dan enn basin » a parfois été traduit par « The crocodile is in a pond. ». Cette variation ne change pas grand'chose au corpus à considérer.

⁷ C'est là une grande limitation de notre travail que nous ne savons comment surmonter.

stade orthographique, se caractérisant chacun par le recours à un éventail de stratégies intelligentes qui visent à résoudre le même problème développemental de la même manière :

Niveau I : C'est ici l'intention que l'enfant met dans sa production qui l'amène à donner un sens à ses tracés.

Niveau II : L'intention subjective ne suffit plus à l'enfant. Il a l'intuition que pour lire des choses différentes, les tracés doivent être différents. Il manifeste alors la différence de signification de différentes manières. La lecture de ce type d'écriture reste cependant globale, sans correspondance entre composantes sonores et composantes graphiques.

Niveau III : L'enfant établit désormais une correspondance entre les aspects sonores du texte oral et les aspects graphiques de son écriture. La première valeur attachée aux lettres est syllabique. Le fait d'assigner à chaque graphie la valeur d'une syllabe permet à l'enfant, progressivement, de contrôler et d'anticiper la quantité de graphies à écrire et à mettre autant de lettres que le mot comporte de syllabes. La connaissance de la valeur sonore des lettres n'est pas une condition d'accès à cette hypothèse syllabique. Certains enfants représentent une syllabe avec n'importe quelle graphie, tandis que d'autres utilisent la voyelle ou la consonne correspondante. Certains enfants, aussi, passent parfois par une écriture et d'autres, un phonème avant d'atteindre le stade proprement syllabique.

Niveau IV : L'enfant accède alors à une écriture proprement alphabétique où chaque signe représente un phonème de la langue. Ce stade ne représente cependant pas le point final dans l'évolution vers une connaissance complète du système. Il reste encore deux problèmes que l'enfant doit résoudre : l'orthographe des mots et le marquage d'une séparation entre les mots.

Ferreiro conclut, à l'issue de sa recherche, à un modèle génétique universel d'apprentissage de l'écrit. Besse, qui sera celui qui fera connaître les travaux de Ferreiro en France, répliquera son étude auprès d'une population de sujets français et arrivera aux mêmes conclusions (Besse : 1990). Mais Fijalkow et Fijalkow qui s'inspirent aussi de Ferreiro arrivent, au bout d'une série d'expériences, à une grille plus fine comportant neuf catégories (Cazes : 2000) :

Catégorie	Caractérisations des productions
1	Des idéosignes : Regroupe les productions des enfants qui disposent de un ou plusieurs signes, figuratifs ou non, mais d'aucun signe conventionnel.
2	Des pseudo-signes : Regroupe les productions des enfants qui recourent à un éventail de trois à quatre signes différents, constitués de pseudo lettres ou pseudo-mots, c'est-à-dire de signes qui imitent des lettres ou des mots sans en être réellement.
3	De mélange de signes en voie d'achèvement : Regroupe des productions constituées d'un mélange de signes provenant de lettres majuscules et minuscules, et de chiffres de même que des pseudo-lettres, tous en voie d'achèvement.
4	Des lettres isolées : Regroupe les productions constituées en majorité de lettres qui souvent proviennent du prénom de l'enfant.
5	De l'inflation littérale : Regroupe les productions enfantines caractérisées par des productions importantes en nombre de lettres ou de surface utilisée.
6	D'un jeu de combinatoire de lettres : Regroupe les productions enfantines présentant un répertoire de sept à neuf lettres environ, provenant pour la plus grande partie des lettres du prénom, et combinées entre elles pour varier la composition des mots.
7	De l'intervention de l'oral : Regroupe les productions de huit à onze lettres provenant du prénom et d'autres sources et faisant apparaître une analyse de la phrase, segmentée en deux parties ou plus.
8	De l'analyse phonétique partielle : Regroupe les productions de douze à quinze lettres, provenant en majorité de lettres extérieures au prénom et caractérisées par une analyse de l'oral d'une partie du message, plus ou moins élaborée.
9	De l'analyse phonétique complète : Regroupe les productions dans lesquelles les enfants, à l'exception de quelques mots directement puisés dans leur lexique interne, font une analyse phonétique du message.

LE CORPUS ÉTUDIÉ

Nous avons examiné les productions d'enfants de 2 écoles (A et B), en mai (16 + 22) et en septembre (14 + 22⁸), pour le Kreol Morisien. Nous avons aussi

⁸ L'école B, tout en comptant à chaque fois 22 élèves, n'en compte que 18 qui ont été présents aux deux séances de la tâche d'écriture. Comme nous ne travaillons pas ici sur le principe d'études de cas pour voir l'évolution des représentations chez des sujets spécifiques, nous avons jugé bon ici de considérer les productions des 22 sujets.

disposé des productions de 61 (34 + 27, dont les 36 ci-dessus) enfants en FR et de 63 (33 + 30) en ANG pour le sondage de septembre-octobre. Là encore, ce chiffre inclut ceux qui font le KM. Notre corpus compte donc 198 productions, représentant 1188 textes produits. Nous n'examinerons pas le corpus de manière séparée pour chacune des deux écoles, la comparaison inter-classes ne nous intéressant pas ici.

LES PREMIÈRES REPRÉSENTATIONS : LA GESTION DE L'ESPACE-PAGE

Les enfants se sont vus remettre des pages blanches non lignées, posées sur leur table en orientation « portrait ». En mai, soit après cinq mois au primaire, ils maintiennent tous l'orientation donnée – cette donnée ne vaut que pour les enfants qui viennent en classe de Kreol Morisien. En septembre, certains commencent à explorer les possibilités de gestion de la page et tournent leur feuille pour la mettre en orientation « paysage ». Toutefois, la population élargie de l'ensemble des enfants de Std I – incluant donc ceux qui font le KM – maintient massivement l'orientation portrait pour l'ANG et l'adopte à l'unanimité pour le FR. S'agissant de l'alignement des productions, les enfants adoptent davantage l'alignement gauche en septembre qu'en mai pour le KM ; un nombre conséquent d'enfants continue toutefois à utiliser l'alignement central. Ce sont ces mêmes options qui sont préférées pour le FR et l'ANG, avec un écart toutefois assez significatif entre les trois langues, l'alignement gauche prévalant à 66,7% pour le KM, 71,4% pour l'ANG et 82,0% pour le FR. En revanche, l'alignement droit ne semble être une véritable option pour personne quelle que soit la langue.

La provision d'espaces-mots augmente sensiblement de mai à septembre en KM, passant de 42,1% à 61,1%. On observe pratiquement ce même taux de conformité pour le FR en septembre tandis qu'il n'est observable que dans 49,2% des cas pour l'ANG, un chiffre plutôt proche du comportement des enfants en mai. C'est là un comportement qui semble indiquer que les représentations s'agissant de l'écrit en ANG manifestent un certain décalage par rapport aux représentations relatives au KM et au FR.

LES OBJETS D'ÉCRITURE EMPLOYÉS DANS LES TROIS LANGUES À L'ÉTUDE

En mai déjà, un nombre significatif d'enfants réalise les productions avec les signes conventionnels de l'écrit. A l'autre extrémité, celle de la production figurative, dite des idéosignes par Fijalkow et Fijalkow, ne rend compte que de 7,9% des productions en mai et n'a plus du tout cours en septembre dans les trois langues. Le traitement visuel de l'écrit, référant au traitement mixte (écriture et dessin en redondance) et aux pseudo signes, minime aussi en mai, a totalement

disparu en septembre. Un deuxième type de traitement visuel, partiellement figuratif et partiellement scriptural, en complémentarité, attesté à 15,8% en mai, l'est désormais à 5,6% – soit chez deux enfants – en septembre pour la tâche en KM et ne l'est plus du tout pour les deux autres langues. Quant aux productions proprement scripturales, elles passent de 63,2% à 91,7% en septembre pour le KM, et sont de 98,4% pour le FR et 100% pour l'ANG⁹. Les lettres-miroir, attestées à 28,9% en KM en mai, décroissent considérablement dans cette langue en septembre mais restent attestées à 13,1% et 23,0% respectivement en FR et en ANG. Ainsi les tendances ont considérablement évolué pour le KM de mai à septembre et sont assez nuancées pour les trois langues à cette deuxième date¹⁰.

LES PRODUCTIONS EN SEPTEMBRE POUR LE KM

En septembre, beaucoup moins d'enfants restent sans production. Les trois premiers textes sont tentés pratiquement par tous ; on passe toutefois à un autre palier de sentiment de difficulté avec « *krokodil* », omis par presque 14% des enfants quoique le taux de non production ait baissé de plus de 50% par rapport au taux enregistré en mai. On atteint un nouveau palier avec les deux derniers textes, pour lesquels le taux de non réponse reste pratiquement le même qu'en mai (28,9%, contre 27,8% en septembre pour « *basin krokodil* » ; 31,3%, contre 27,8% en septembre pour la phrase). Les deux derniers textes, non traités par plus d'un enfant sur quatre, sont aussi les plus longs et les plus complexes syntaxiquement. Le traitement figuratif, dont le taux est assez comparable pour les six textes en mai, n'est plus attesté en septembre. C'est là une évolution importante dans les représentations que les enfants se font de l'écrit. Le traitement par pseudo signes, significatif en mai, le reste en septembre, avec un écart considérable entre le taux enregistré pour « *krokodil* » et celui attesté pour les autres textes. Enfin la production par traitement de l'oral, en intégralité ou partiellement, accuse un bond de 100% ou plus – presque de 300% pour la phrase – pour quatre des six textes.

⁹ Nous ne pouvons attribuer de sens particulier à l'écart attesté pour les trois langues.

¹⁰ Cela voudrait-il dire que le KM tire les autres langues derrière elle ? Que la conceptualisation étant aboutie en KM, est reprise de là en FR et ANG ? C'est là une hypothèse éventuelle que nous considérerons lorsque nous pourrons travailler sur un corpus plus important.

Tableau 1 : Les modalités de traitement pour le *Kreol Morisien*

Textes	Traitement visuel%		Traitement de l'oral%	
	mai	septembre	mai	septembre
seval	34,2	19,4	42,1	75
lera	39,5	22,2	23,7	72,0
papiyon	26,3	25,0	36,8	69,4
krokodil	36,8	41,7	21,1	44,4
basin krokodil	31,6	25,0	23,7	47,2
Lera pe manz fromaz.	39,5	27,8	15,8	44,4

Une analyse fine des productions des enfants pour les textes 1 (*seval, horse, cheval*), 3 (*papiyon, butterfly, papillon*), et 4 (*krokodil, crocodile, crocodile*) montre que les écoliers ont fait du progrès de mai à septembre. Les productions non valides ont baissé de cinq à trois pour « *seval* », de neuf à deux pour « *papiyon* » et de onze à cinq pour « *krokodil* ». Il est intéressant de noter que les enfants ne font pas de manière générale de productions identiques en KM et en FR pour « *papiyon / papillon* » et « *krokodil / crocodile* », alors qu'ils le pourraient en principe, les deux paires de lexèmes étant homophones. Bien plutôt ils s'attellent à chaque fois à une activité nouvelle de résolution d'un problème nouveau, comme si les mots ne pouvaient être ressemblants ou identiques dans les deux langues. Le traitement pour « *seval* » est la discrimination du son d'ouverture ; ils sont ainsi dix à inscrire le phonème initial du mot. Pour « *papiyon* » et « *papillon* », ils appliquent l'analyse syllabique, avec des solutions comme « *pei, païar, painr, paisn, ai, papi, pinate* » pour le FR et « *papi, pati, papu, para, pi, parro, pol, painns* » pour le KM. L'analyse phonétique et l'analyse syllabique sont ainsi les deux stratégies marquantes pour ces deux langues. Les enfants y recourent aussi pour l'ANG, comme en attestent « *betterfl, ber, buai, btsbee* » pour « *butterfly* » et « *hoas* » pour « *horse* ». Ils procèdent aussi par reproduction d'une image graphique mnésique du texte comme l'attestent « *hose* » et « *hoers* » pour le même mot. Une troisième stratégie ressort de l'analyse des productions recueillies : le recours au translinguistique – ce qui semble paradoxal étant donné ce qui a été relevé pour « *papiyon / papillon ; krokodil/crocodile* » ; pas moins de sept en mai pour « *seval* » et de dix-sept productions de « *cheval* » en relèvent (cf. Annexe 1).

LES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES QUI N'APPRENNENT PAS LE KM

Deux tableaux en annexe répertorient les productions des enfants qui ne vont pas en classe de KM, en septembre, soit à leur neuvième mois de primaire. Leur examen montre que la non rencontre avec l'écrit KM ne signifie pas pour autant un état de confusion s'agissant de l'écriture. Aucun enfant ne se soustrait de

la tâche ni ne produit de réponse non valide ou aléatoire pour l'ensemble des textes. La stratégie privilégiée est la reproduction de mémoire (pour *horse*, *rat* (en FR) ou le traitement des unités sonores composant le texte (pour les textes 1, 3, 4, 5 et 6 dans les deux langues) ou encore une stratégie mixte, partiellement sémantique de reproduction de la forme en mémoire et partiellement codique d'analyse phonologique ou syllabique (pour « *horse* » ou « *The crocodile in the pond.* »). On note peu de réponses complètement aléatoires même si neuf enfants font un traitement non verbo-scriptural des textes 4 et 5 (cf. les productions codées 99). Ainsi 22 enfants sur 23 donnent une réponse au moins partiellement valide pour « *crocodile* » en FR. Sept enfants ne font pas de réponse scripturale en ANG mais ont tous des productions qui révèlent un traitement de l'oral partiel et valide au moins en partie en FR ; elles comportent au moins deux syllabes et débutent notamment avec la consonne appropriée, suivie de la voyelle requise pour la syllabe dans quatre des sept cas, et de celle-ci précédée de la digraphe consonantique dans un cas. Cela signifie que les enfants n'en sont pas exactement au même point d'acquisition dans les deux langues et que la suite phonique du mot en anglais est plus difficile à interpréter.

Toutefois la prédominance des productions par traitement de l'oral, signalée par la typographie en gras dans le tableau ci-dessous, saute aux yeux. En outre, dans la plupart des cas, cette stratégie ne se limite pas à une des productions mais s'applique à deux, trois ou aux quatre textes référant à une même entité ou événement. On remarque par ailleurs que, s'agissant des textes 4 et 5, neuf enfants en font un traitement non verbo-scriptural. (cf. les productions codées 99). Plus notable encore, un enfant peut ne pas écrire verbalement un texte et écrire le suivant dans lequel le texte précédent est enchassé. Ainsi trois enfants font une production invalide pour « *crocodile* » en ANG mais proposent des productions partielles par traitement de l'oral pertinentes dans cette même langue pour la phrase (cf. *the co is the ponm* ; *croco in the pon* (deux occurrences)).

Il semble aussi que chez un nombre significatif d'enfants, le traitement oral se fasse par unités syllabiques. Davantage d'enfants traitent le FR plutôt que l'ANG en écrit ; de plus les productions en FR de certains manifestent une appropriation des mécanismes de l'écrit dans cette langue. On note aussi que s'agissant du cinquième texte en ANG, plus d'un enfant sur quatre écrit les petits mots outils (mis en italiques) qu'ils doivent reproduire de mémoire tandis qu'ils omettent les deux nominaux. Est-ce parce qu'ils ne peuvent convoquer de schème graphique mis en mémoire pour ceux-là, ni mettre à profit leur compréhension du décodage-encodage en cette langue ? A moins que ce ne soit parce que la suite verbale sonore est continue et que les unités qui la composent ne sont pas automati

quement reconnaissables et que dans ce cas de figure, ce sont les zones frontières de la suite verbale continue qui font impression sur le psychisme de celui qui écoute ?

Tableau des productions par les apprenants de KM pour « *krokodil* » et ses équivalents en ANG et en FR

SN	Septembre			
	Anglais		Français	
	<u>crocodile</u>	<u>the crocodile in the pond</u>	<u>crocodile</u>	<u>Le bassin du crocodile</u>
1	crocobile	The crocibile in the pouns	corodile	Le basin du corodile
2	buncoco	99	ccodi	le bainccodi
3	99	99	ccodi	la bainccodi
4	coirtsis	in	o'c'o'c'	lebaced
5	crocodile	the in crocodile	coco	le bace du coco
6	99	croco in the pon	croco	le basen de croco
7	rocodre	The brette in The pretre	crocrogi	le san be crocrogi crocrogi
8	crocodile	the in crocodile pans	crocodile	Le bassin du crocodile
9	99	croco in the pon	crودي	le ba ci crودي
10	99	99	coco	le bace du coco
11	otsb	bte tss in the	cocen	Le ban'u'coc
12	99	99	cocorine	la ma ciokng
13	pdtisi	the	corocoar	lebaccorocoar
14	99	99	cocot	bame
15	co	pd +isi	espr	cpsa arpl bfls
16	coco	the is in	crocodile	le baan
17	coco	the is in the	crocodile	le ba crocodile
18	coco	the si no	crocodil	lac
19	coet	is the	ernd	oarn
20	coo't'	the is ni the	corco	el pacil un corco
21	99	the co is the ponm	corod	le ba cord
22	cococ	the is ni the	corro	un corlo
23	s	99	99	99

La production des phrases « *The rat eats the cheese* » et « *Le rat mange le fromage* » donne à voir des comportements convergents. Dix enfants ne font pas de production scripturale pour l'ANG contre deux pour le FR. Cinq d'entre eux avaient déjà fait de même pour le texte ANG précédent, signalant plutôt que des productions aléatoires, un positionnement à un stade. Sept des dix enfants aboutissent à une production prometteuse du texte en FR, deux d'entre eux les réussissant même complètement ou presque. Dix-sept des dix-neuf qui ne réussissent pas leurs productions manifestent un traitement de l'oral plus avancé en FR qu'en ANG.

CONCLUSION

A l'issue de cet examen des productions de deux groupes d'enfants en cours d'appropriation de l'écrit en deux langues étrangères en sus ou non de l'écrit dans leur L1, nous pouvons affirmer que les enfants sont tous engagés dans l'élaboration de représentations opératoires de l'écrit de même que de stratégies qui ne sont pas spécifiques à l'une ou à l'autre des langues de leur répertoire linguistique. On ne voit pas pour l'heure d'avantage ou de désavantage associé à l'apprentissage de la L1, ou à l'apprentissage de l'écrit en deux ou plus de deux langues. Il semble clair aussi que les enfants de manière générale ont pris ou sont en train de prendre conscience de la nature pour une part codique de l'écrit et en explorent le fonctionnement. Ils ne produisent plus exclusivement des idéo-signes et ne font pratiquement pas de traitement visuel, mixte ou complémentaire. En fait les traitements figuratif et visuel redondant ont disparu en septembre dans les trois langues chez l'ensemble des populations ; en revanche, le traitement visuel complémentaire reste faiblement attesté dans les productions en KM tandis qu'elles n'apparaissent pas – plus – dans les productions dans les deux autres langues. Mais ce constat mérite-t-il d'être interprété ? Les productions proprement scripturales comptent pour plus de 90% pour les trois langues en septembre même si leur taux d'occurrence reste différencié selon la langue, pas dans le sens attendu d'ailleurs. En revanche, la spatialisation des lettres sur le support d'inscription est encore en voie d'acquisition avec un taux croissant de lettres-miroir du KM au FR puis à l'ANG. Il en est de même, mais dans un sens inversé, pour la provision d'espaces-mots. Cette provision est attestée dans 61,1% des textes en KM en septembre (contre 42,1% en mai), un taux très comparable pour le FR et pratiquement équivalent au taux enregistré en mai pour le KM dans le cas de l'ANG. Il est clair que la conceptualisation de cette procédure est en cours d'une part, mais aussi d'autre part que l'application de la procédure est plus ardue en ANG que dans les deux autres langues.

Nous retenons que les enfants qui apprennent la littératie en KM ne font pas nécessairement de productions identiques pour des termes synonymes homonymiques mais que douze des vingt-trois élèves qui n'apprennent pas le KM montrent une cohérence dans leur conceptualisation des termes repris dans les textes ou synonymes homophones. On note aussi que les enfants qui apprennent le KM n'utilisent pas les mêmes objets pour tous les textes en KM. Le traitement visuel pour « *krokodil* » augmente de mai à septembre, contrairement à ce qui se passe pour les autres textes et à ce qu'on aurait attendu. Le taux de production par traitement de l'oral en septembre pour ces mêmes enfants laisse voir un comportement différencié pour deux ensembles de textes, 1, 2, 3 d'un côté et 4, 5, 6 de l'autre avec un taux qui tourne autour de 70% pour les premiers et de 40% pour les seconds. Cela indique que la conceptualisation de l'écrit n'est pas homogène et ne s'applique pas à l'ensemble des unités d'une langue mais s'applique à des sous-ensembles. Ceci s'ajoute à d'autres faits déjà notés pour plaider en faveur d'une conceptualisation paramétrée plutôt que générique de l'écrit. Mais nous devons reconnaître que nous n'avons pas rencontré de constat majeur opposant ou réunissant les conceptualisations de l'écrit par les deux populations d'enfants susceptible de faire avancer la réflexion sur le sujet. Un travail sur un corpus plus conséquent devrait nous permettre d'y voir plus clair et de confirmer si l'ANG écrit est plus ardu à conceptualiser que le FR ou le KM de même que nous faire avancer sur l'évolution des stratégies individuelles, dimension restée non traitée dans le présent travail.

BIBLIOGRAPHIE

- CENOZ J., HUFSEISEN, B. et JESSNER, U. (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- DE ANGELIS G. et SELINKER L., « Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind », in Cenoz *et al.*, p. 42-58.
- DEWAELE J.-M., « Activation or Inhibition ? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum », in Cenoz *et al.*, p. 69-89.
- FIJALKOW, J., FIJAKOW, E., GARCIA, O. (2009), « Reimagining Bilingualism in Education for the 21st century », Keynote presentation at NALDIC conference. Reading, UK. Transcript, p. 4-10.
- HERDINA, P., et JESSNER U. (2002), « A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics », Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- HERWIG, A., « Plurilingual Lexical Organisation : Evidence from Lexical Processing in L1-L2-L3-L4 Translation », in Cenoz *et al.*, p. 115-37.
- LANKSHEAR, C., KNOBEL M. (2011), *New Literacies. Everyday Practices and Social Learning*, Open University Press / McGraw House, England, 3rd édition.
- RUGHONUNDUN-CHELLAPERMAI, N., *Enfant, famille, école : Les représentations de l'école et de l'écrit d'enfants apprenant à lire en langues étrangères. Des études de cas conduites auprès d'enfants de trois à huit ans scolarisés en maternelle et en primaire à l'île Maurice.*