

***L'appropriation simultanée de deux  
langues écrites (français et arménien) de la  
Grande Section de Maternelle au Cours  
Elémentaire Première Année***

**par Sylvia TOPOUZKHANIAN**

Thèse de doctorat en Sciences du Langage  
sous la direction d'Harriet JISA  
soutenue le 3 juillet 2002

Composition du jury : Madame Marie-Madeleine de GAULMYN (Université Lumière-Lyon 2) Monsieur Robert DERMERGUERIAN (Université de Provence, Aix-Marseille) Madame Anaid DONABÉDIAN (INALCO, Paris) Monsieur Jean-Pierre JAFFRÉ (LEAPLE-CNRS, Villejuif) Madame Harriet JISA (Université Lumière-Lyon 2, DDL-CNRS)



# Table des matières

<b>Remerciements . .</b>	<b>1</b>
..	3
..	5
..	7
<b>Introduction générale . .</b>	<b>9</b>
<b>Première partie. La langue écrite : une démarche cognitive (Repères théoriques) . .</b>	<b>17</b>
Préambule . .	17
Chapitre 1. L'enfant, stratège de sa construction intellectuelle . .	18
I - Cognitivism et apprentissage .	19
II - Fonction sémiotique .	22
Chapitre 2. Langage écrit : objet cognitif, objet d'appropriation . .	26
I - Oral et écrit : quels liens ? . .	26
II - Appropriation de l'écrit par les enfants d'âge pré-scolaire .	29
Chapitre 3. Lecture : une problématique dynamique .	45
I - Regards historiques . .	45
II - Approche neuropsychologique . .	48
III - Regards sur les pratiques d'enseignement .	52
Chapitre 4. Orthographe et ontogenèse du nombre .	55
I - Irrégularités de l'orthographe française et incidences . .	56
II - Domaine de la morphographie . .	57
III - Travaux français sur la construction du concept et son actualisation .	60
Conclusion .	66
<b>Deuxième partie. Les Arméniens et leur langue .</b>	<b>69</b>
Préambule . .	69
Chapitre 1. Arménie : histoire et civilisation .	70
I - Carte de l'Arménie historique .	70

II - Diaspora . .	71
III - Du xii <sup>e</sup> siècle au lendemain du génocide .	72
IV - Données chiffrées actuelles de France . .	73
V - Aspects socio-psychologiques . .	74
VI - Retour à la mère-patrie . .	75
VII - Arménie post-soviétique . .	77
Chapitre 2. Immigration et cultures . .	79
I - Intégration des générations successives en France .	79
II - Migrants du Proche-Orient .	81
III - Migrants d'Arménie .	83
IV - Institutions communautaires .	85
Chapitre 3. La langue arménienne aujourd'hui . .	86
Chapitre 4. Bilinguisme et double culture .	86
I - Définitions et classifications . .	87
II - Bilinguisme et développement neuropsychologique .	92
III - Diglossie .	94
IV - Du bilinguisme au bilettrisme .	96
Chapitre 5. Enjeux de l'enseignement/apprentissage de l'arménien en diaspora . .	99
Conclusion . .	99
<b>Troisième partie. Recherche expérimentale .</b>	<b>101</b>
Préambule . .	101
Chapitre 1. Méthodologie .	102
Chapitre 2. La population .	102
I - Présentation des enfants . .	102
II - L'enfant au sein de sa famille . .	104
Conclusion .	113
<b>Quatrième partie. Résultats, analyses et interprétations des données .</b>	<b>115</b>
Rappel des hypothèses . .	115
Chapitre 1. Genèse des conceptualisations de l'écriture : étude transversale .	116

Chapitre 2. Genèse de l'acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit : étude transversale . .	117
Chapitre 3. Études comparatives .	117
Chapitre 4. Analyse longitudinale : études de cas .	117
Conclusion .	117
<b>Conclusion générale .</b>	<b>123</b>
<b>Bibliographie . .</b>	<b>133</b>
<b>Annexes . .</b>	<b>135</b>



## Remerciements

A Madame le Professeur Marie-Madeleine de GAULMYN, qui nous a fait l'honneur de diriger notre recherche.

Par vos conseils judicieux, votre confiance, votre aide efficace, chaleureuse et pour le moins dynamique, votre exigence intellectuelle, vous m'avez permis de réaliser la recherche dont il est rendu compte dans les pages qui suivent.

Je vous adresse le témoignage de ma plus vive gratitude.

A Madame le Professeur Anaïd DONABÉDIAN-DÉMOPOULOS, linguiste et responsable de la Section d'Etudes Arméniennes à l'INALCO.

Votre disponibilité, vos éclairages précieux et vos encouragements m'ont été d'une aide constante tout au long de mon cursus universitaire.

A Monsieur le Professeur Robert DERMERGUERIAN, titulaire de la Chaire d'Arménologie à l'Université de Provence, qui n'a pas ménagé son aide bibliographique et m'a fait part de son expérience concernant la langue arménienne.

Je remercie très vivement Monsieur Jean-Pierre JAFFRÉ, linguiste et chargé de recherches au CNRS, pour son accueil chaleureux, l'apport de son expérience clinique et les ouvertures qu'il a su me suggérer.

J'adresse mes sincères remerciements à Madame le Professeur Harriet JISA, enseignante à Lyon 2 et chercheur en psycholinguistique à l'UMR Dynamique du Langage pour avoir accepté de juger ce travail.

La recherche exposée ici est basée sur la coopération active des enfants de l'Ecole Arménienne Markarian-Papazian, de sa directrice Madame F. DEBAY et de leurs enseignantes de CP et CE1, Mesdames A. CADART, L. BAJAKDJIAN et A. BÉJART.

Qu'il me soit autorisé ici de vous exprimer toute ma reconnaissance pour votre accueil chaleureux, l'intérêt que vous avez manifesté à ce travail et vos encouragements constants.

A Monseigneur Norvan ZAKARIAN, sans qui mes investigations empiriques n'auraient pu voir le jour.

Je tiens à vous remercier vivement de l'intérêt que vous avez porté à toutes mes recherches et de votre affectueuse sollicitude.

A Madame Armelle JACQUET, linguiste et enseignante à l'Université Lumière-Lyon 2, qui s'est révélée un lecteur critique d'une rare disponibilité.

Qu'elle trouve ici l'expression de ma sincère reconnaissance.

Mes remerciements vont également à Mesdames Isabelle et Claude PORTOUKALIAN pour leur collaboration précieuse dans la récolte des données, ainsi que Monsieur Pascal PORTOUKALIAN qui m'a apporté son aide dans la présentation assistée par ordinateur de cette recherche.

Je tiens à exprimer ma gratitude à Monsieur et Madame Krikor et Christine KHAYIGUIAN, pour la constance de leur soutien amical et efficace, ainsi qu'à Mesdames Aïda et Anie BOUDJIKANIAN, Sossie STAMBOULIAN et Monsieur Ara TOPOUZKHANIAN, qui ont accueilli ce projet et contribué à sa réalisation.

Je remercie aussi pour leur collaboration mes responsables qui, de différentes façons, ont participé au travail entrepris ; Messieurs les Docteurs G. BOACHON et D. GÉRARD ainsi que Monsieur le Professeur R. de VILLARD.

A tous mes collègues de L.I.M.E. du Val-de-Saône, du C.H. St Joseph et St Luc et du C.M.P. du 6ème qui, par leur soutien amical, leur aide et leurs suggestions, ont su créer autour de ce travail une ambiance de recherche et de sympathie dont je conserverai toujours le souvenir.



---

*A la mémoire de ma grand-mère, Madame Yévníké KURKDJIAN, à qui je dédie ce travail qu'elle a inspiré par sa passion pour la langue arménienne.*



---

*A mes chers parents, en témoignage de ma très grande affection. Qu'ils veuillent bien trouver ici l'expression de ma profonde reconnaissance pour leur contribution précieuse à tous les stades d'élaboration de ce long travail de recherche.*



---

*A mon frère Benjamin et ma sœur Astrig, pour leurs encouragements constants, leur soutien si efficace et leur aide logistique. Qu'ils en soient ici remerciés.*

**«Je garde intacts tous les éléments de ma première culture, et la deuxième devient un enrichissement». Henri VERNEUIL**



# Introduction générale

L'histoire nous apprend au quotidien que l'usage officiel des langues est générateur de conflits. En effet la langue est autre chose qu'un simple outil de communication ; elle est l'élément le plus représentatif d'une culture et d'une civilisation, mais aussi un des plus puissants facteurs d'individuation, de construction de la personnalité.

Instrument d'intégration collective et d'affirmation individuelle, toute langue fonctionne ainsi comme marqueur, comme indice d'appartenance.

Ceci est tout particulièrement ressenti dans le discours identitaire des **Arméniens de la diaspora de France**.

La langue est et reste l'arme la plus puissante dans la lutte pour l'identité culturelle et cette question, de façon obsessionnelle et récurrente, traverse l'histoire de l'Arménie.

Quotidiennement, elle est une nouvelle cause d'inquiétude et de litige, surtout par rapport à l'Etat-Nation français, unilingue depuis 7 siècles. Ainsi, dès les premiers instants de l'immigration, le souci de transmettre fut pour les Arméniens le pendant de leurs efforts d'adaptation, comme l'antidote à une dilution redoutée.

C'est pourquoi dès leur entrée en CP, les jeunes élèves scolarisés dans les écoles arméniennes sont pressés par les exigences et les attentes des adultes. Les enseignants de langue les considèrent prêts à recevoir leurs informations sur l'écrit et à assimiler **deux codes alphabétiques différents**. Cependant chaque apprenant aborde l'apprentissage systématique avec des représentations personnelles sur le fonctionnement de l'écrit. Celles-ci peuvent d'ailleurs être différentes selon la langue étudiée.

Notre recherche se situe dans un contexte où, après une période consacrée surtout à l'étude des structures linguistiques, l'approche scientifique du langage a connu un regain d'intérêt pour le locuteur, perçu sous plusieurs facettes : sujet situé dans un système de rapports sociaux ou dans l'histoire, sujet cognitif siège de dispositions mentales, sujet en développement.

Ce mouvement, déjà ancien dans le domaine de l'oral, s'est manifesté par l'essor des courants de la sociolinguistique. Plus récemment, il s'est poursuivi par une augmentation des échanges entre linguistique, psycholinguistique, pédagogie et didactique dans le cadre des sciences de la cognition, notamment autour des questions de l'acquisition.

Malgré la multiplicité et la diversité des recherches qui lui sont consacrées depuis plusieurs décennies, le langage écrit reste un sujet prometteur ; loin d'être épuisé, soumis à controverse, il suscite toujours autant les discussions.

En effet, la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe fait l'objet de remises en cause et de recherches qui reflètent la place stratégique que détiennent ces disciplines dans le processus de scolarisation.

L'écrit apparaît également comme l'un des enjeux socio-économiques prioritaires pour l'avenir. La variété des moyens modernes de communication, l'importance croissante des médias et l'émergence des technologies nouvelles de l'information ne font que souligner la nécessité de sa maîtrise, qui reste incontournable pour en tirer profit.

Il s'ensuit un regain d'intérêt des scientifiques (linguistes et psycholinguistes) pour les diverses manipulations de cet objet langagier particulier.

C'est ainsi que ce domaine, réservé essentiellement aux pédagogues, est devenu dans les années 1960 un objet d'investigation scientifique ; même cette visée n'en garantit pas la maîtrise, face à un processus si complexe, où le désir de sens est omniprésent.

La littéracie classique (terme emprunté à la littérature anglaise – *literacy* – qui représente le fait de savoir lire et écrire) s'inscrit aujourd'hui au centre de toutes les réflexions. Les impératifs de la scolarité primaire exigent en effet de rompre avec une longue tradition qui faisait de l'alphabet l'objectif premier de l'apprentissage scolaire, et de l'écriture un rituel sacralisé.

En outre l'échec scolaire, mis en évidence par la démocratisation du collège, confronte l'école à sa pédagogie de l'écrit, par le biais de ses mauvais lecteurs, et remet en cause les modalités d'apprentissage du savoir lire.

Aussi, face à une pratique pédagogique mise en péril, tente-t-on de fonder scientifiquement une démarche d'apprentissage de l'écrit, délimitant la didactique du savoir lire-écrire comme un champ de recherche à part entière.

La psychologie génétique s'ouvrant à une perception "savante" de l'élève, permet de justifier scientifiquement une gradation des apprentissages et apparaît comme une voie susceptible d'identifier quels sont les obstacles sur lesquels bute l'enfant.

Nous nous inscrivons ici dans une **perspective constructiviste piagétienne**. Dans cette orientation, les recherches en psycholinguistique génétique montrent que les interactions avec l'objet à lire débutent bien avant la scolarisation et que la "démarche



d'appropriation" se développe et se poursuit dans toutes les situations au cours desquelles l'enfant est en relation avec l'écrit.

Cet apprenti grandit en effet dans une société empreinte d'écrits avec lesquels les adultes entretiennent des rapports mystérieux à ses yeux. Il essaie alors de les imiter en s'inventant des conduites qui l'amèneront progressivement à découvrir le rôle de cet objet, puis l'inciteront à en chercher les clés.

L'originalité de la perspective constructiviste d'Emilia Ferreiro, inspirée des travaux de J. Piaget, est liée à son objectif initial : *montrer que l'acquisition de la langue écrite ne se réduit pas à celle des correspondances phonographiques mais qu'elle résulte d'un processus d'assimilation, par reconstruction progressive des lois internes de ce système.*

Selon elle, différentes étapes marquent le processus de construction des savoirs écrits. Chacune correspond, pour l'enfant, à un état particulier de questionnement sur ce savoir.

Ses recherches sur la psychogenèse du lire-écrire ont retenu notre attention. Par ailleurs, constatant l'absence d'études similaires en arménien, nous avons décidé d'en vérifier les théories pour cette langue – dont la pratique, en France, est essentiellement intra-communautaire.

En outre, les rares tentatives d'études comparatives témoignaient elles aussi de la nécessité d'entreprendre des recherches dans les différentes régions linguistiques et des analyses transculturelles sur les problèmes d'écriture.

Les raisons qui ont présidé au choix de ce sujet relèvent donc de deux préoccupations : l'une est scientifique, et l'autre d'ordre personnel.

Pour la seconde, il s'agit de la connaissance de la langue arménienne et de sa pratique en diaspora. Notre intérêt se porte en particulier sur l'évolution et l'avenir de cette langue écrite en France. Ce travail a pris corps dans la confrontation à une pratique de l'enseignement de l'arménien, et plus particulièrement de la littéracie. Diverses interrogations, voire certaines inquiétudes nous ont conduite à choisir ce sujet, intérêt partagé par un certain nombre d'enseignants et de spécialistes de cette langue : historiens, sociologues, philosophes, linguistes, etc.

En France, *la diversité linguistique est mise en danger*, à la différence d'autres pays qui légitiment les fonctionnements et les replis communautaires : d'où un effet sur les pratiques orales des langues minoritaires et, partant, sur leur pratique écrite.

La disparition de ces idiomes est une perte non seulement pour les populations dont c'était la langue maternelle, mais aussi pour la communauté scientifique dans son ensemble et pour le patrimoine de l'humanité. En effet, l'étude du fonctionnement du langage, et notamment celle des universaux linguistiques, s'enrichissent de la pluralité des langues et s'appauvrissent de leur disparition.

Le travail présenté ici répond ainsi aux préoccupations suivantes :

**a)** - approfondir notre connaissance de la façon dont les enfants bilingues français-arménien ou précocement immergés s'approprient simultanément deux systèmes écrits différents, de la Grande Section de Maternelle (GSM) au Cours Élémentaire

Première Année (CE1), et leur progression par les étapes syllabique, phonographique et morphographique.

- entreprendre une étude comparative portant sur l'acquisition de ces deux alphabets et évaluer s'il existe une corrélation dans les stades d'appropriation, sachant que les apprentis-scripteurs seront bien plus avancés en français (ils bénéficient seulement d'une heure quotidienne d'enseignement de langue arménienne),

- relever les éventuels interférences et transferts apparaissant dans les écrits recueillis à travers l'étude des points de divergence entre ces langues et de certaines difficultés particulières à l'une ou l'autre.

**b)** analyser, chez ces mêmes enfants, la genèse de l'acquisition de la morphologie du nombre lors d'une étude comparative de ces systèmes orthographiques.

Il est clair qu'en français, l'accord du verbe est un point crucial, réellement central, dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale. En comparaison, l'accord du nom est presque facile ; toutefois on doit lui porter une certaine attention si l'on considère que sa maîtrise précède celle de l'accord du verbe.

Notre hypothèse sera celle d'une acquisition plus précoce en arménien, système ne contenant que des morpho-phonogrammes (ou *morphonogrammes* : morphèmes composés de phonèmes). Ceux-ci ne requièrent qu'un travail de réanalyse.

**c)** apporter une réflexion susceptible d'éclairer les enseignants des écoles arméniennes de la diaspora au sujet de la genèse du savoir lire-écrire ; celle-ci peut par la suite susciter un travail sur les pratiques pédagogiques de l'enseignement de l'écrit.

Cette recherche s'articule en quatre parties complémentaires :

Dans la **première**, nous délimiterons le cadre théorique en proposant des définitions pour les concepts majeurs de notre thèse.

Nous présenterons un aperçu général des diverses conceptions dont sont issues les travaux sur l'acquisition de la langue écrite.

Dans le premier chapitre, nous nous attacherons à retracer le cheminement intellectuel de l'enfant vers le langage écrit, pour montrer que son apprentissage s'inscrit dans l'évolution de la construction intellectuelle.

L'étude des fondements linguistiques et psychogénétiques qui sous-tendent les diverses conceptions de la littéracie, fera l'objet du second chapitre.

Nous présenterons les différents travaux sur la psychogenèse du lire-écrire, en mettant l'accent sur les données théoriques et expérimentales obtenues par différentes équipes de chercheurs et nous esquisserons les grandes étapes de son acquisition :

- comment l'enfant entre dans le monde de l'écrit ?
- quelles stratégies met-il en place pour appréhender cet objet ?
- à quel conflit cognitif est-il confronté ?

Nous faisons référence ici aux situations où l'apprenant se rend compte que sa production est erronée ou insatisfaisante ; il essaie alors de trouver d'autres solutions qui vont lui permettre de résoudre le problème et d'accéder au niveau évolutif supérieur.

Dans le troisième chapitre, nous nous proposons d'effectuer une revue des recherches antérieures sur la lecture, sans prétendre à l'exhaustivité.

Notre objectif, plus modeste, sera de faire émerger les principaux résultats connus.

Nous évoquerons, dans le quatrième chapitre, la complexité du système orthographique français et nous nous attacherons à découvrir les étapes qui jalonnent l'apprentissage de la compétence orthographique, transformant lentement le jeune enfant, néophyte en orthographe, en scripteur confirmé.

Les difficultés lors du passage à l'écrit sont réelles, variées et nombreuses.

Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'ontogenèse du nombre, complexe en langue française – contrairement au système arménien – et déroutante par sa variété de graphies, dont plusieurs sont phonétiquement muettes. Ces dernières privent l'élève du recours à la forme verbale de l'énoncé à transcrire.

La **deuxième partie** a trait à la langue arménienne dont la vie relève d'une diaspora de locuteurs, d'où la complexité de ses définitions et de ses enjeux : aspects conceptuels, géographiques, historiques, linguistiques, culturels et scolaires.

Dans le premier chapitre nous présenterons l'histoire et la civilisation de l'Arménie et des Arméniens pour en peindre le caractère infiniment riche et composite.

En abordant dans le second chapitre le problème de l'immigration arménienne en France au cours des deux derniers siècles, associée aux mouvements de population des Arméniens sur presque un millénaire, nous insisterons sur la diversité culturelle engendrée.

Dans le troisième chapitre, nous exposerons une description détaillée du système linguistique de cette langue indo-européenne, dans ses composantes orthographique et morphologique, tout en abordant certaines variantes dialectales.

Le quatrième chapitre sera consacré aux notions de bilinguisme, illettrisme, biculturalisme et à leurs interactions.

Enfin dans le cinquième chapitre, nous expliquerons comment s'organise l'enseignement/apprentissage de l'arménien en diaspora, dans les principaux pays où la communauté arménienne est présente (Etats-Unis, Canada...) et tout particulièrement en France.

Le propos sera de montrer que l'enseignement de cette langue minoritaire et diasporique en France présente certaines spécificités par rapport à d'autres lieux. Il ne s'agit pas pour nous d'admettre comme universellement valables des résultats obtenus dans un contexte géographique autre. Ils offrent cependant une source de connaissances sur les processus éducatifs qui peuvent stimuler la recherche française, de même que des concepts, des instruments et des méthodes auxquels il est possible de recourir.

Dans la **troisième partie**, nous présenterons les aspects théoriques et méthodologiques de notre recherche : une étude expérimentale réalisée sur trois années scolaires qui comporte un échantillon de 15 enfants scolarisés dans une école privée arménienne de Lyon.

Pour l'observateur, les situations de production d'écrit, développées dans le premier

chapitre, constituent un moyen approprié.

En effet, on peut considérer que, sur le plan des compétences qu'elles mettent en œuvre, mieux que toute autre situation, elles évaluent la maîtrise du système de la langue écrite atteint par l'enfant.

L'écriture productive est une situation où l'examineur suggère à l'apprenti d'écrire des mots qu'il connaît oralement, mais qu'il n'a jamais produits auparavant.

Par ailleurs, sur le plan pratique, ces situations d'écriture présentent l'avantage de permettre un recueil de données important.

Tous les aspects méthodologiques de l'expérimentation seront explicités en détail : la détermination des modalités des variables, le choix des épreuves et leur application, et la construction des plans expérimentaux.

Le second chapitre précisera la composition de l'échantillon soumis à expérimentation, ainsi que ses caractéristiques.

La **quatrième partie** comportera les données recueillies, leur analyse et leur interprétation.

Le premier chapitre sera consacré à une étude transversale portant sur la genèse des conceptions de l'écriture, et constituera le point de départ de questions nouvelles posées au cadre théorique de référence.

La seconde analyse transversale, traitant de la genèse de l'acquisition des marques du pluriel, constituera notre second chapitre.

Dans le troisième chapitre, nous exposerons les études comparatives réalisées autour de plusieurs thèmes émergeant des données recueillies.

Le quatrième chapitre sera consacré à l'analyse longitudinale, illustrée par cinq études de cas ; elle mettra en lumière l'hétérogénéité des enfants et la diversité de leurs stratégies d'apprentissage.

La conclusion de la partie expérimentale dressera une nécessaire synthèse, avec :

- un retour sur les hypothèses avancées dans la partie théorique et sur les questions posées à l'issue de ce travail ;
- une discussion d'ensemble donnant l'occasion de mettre nos résultats expérimentaux en regard de ceux d'autres recherches récentes. Analogies et différences seront évoquées et leurs apports précisés ;
- des hypothèses et conclusions, tirées de nos observations, pourront suggérer des propositions didactiques pour l'enseignement de l'écrit arménien.

Pour conclure nous reprendrons le fil conducteur de notre démarche de recherche et nous évoquerons des perspectives d'investigations.

Cette contribution originale à l'étude psycholinguistique peut paraître très spécifique. A notre connaissance, aucun travail de ce genre n'a été réalisé. Peut-être permettra-t-il une avancée vers la connaissance des processus mis en œuvre dans le langage écrit d'enfants confrontés à un double apprentissage.

En tout cas, nous espérons que nos recherches contribueront, en complémentarité avec l'approche linguistique, à progresser dans un domaine dont l'importance, pour être désormais soulignée, est longtemps restée négligée.



# Première partie. La langue écrite : une démarche cognitive (Repères théoriques)

## Préambule

Les problèmes concernant le langage écrit sont aujourd'hui au centre de nombreux champs de réflexion, de pratique et de polémique. S'y mêlent souvent les questions relatives à l'acquisition et à l'enseignement, elles-mêmes objets de travaux multiples.

C'est que l'écrit est un moyen d'expression très normé, et c'est peut-être en cherchant à écrire que l'on en éprouve le plus les contraintes.

Cette première partie va tenter d'élaborer un cadre théorique et conceptuel cohérent et complet autour de la notion d'**appropriation d'une langue écrite**, en intégrant les acquis de plusieurs champs d'investigations.

Nous nous placerons pour cela du côté de l'enfant qui se construit, qui s'apprend, pour tenter de mieux comprendre ses tâtonnements, ses interrogations tout au long de son parcours.

Nous voudrions saisir comment il agit dans cette situation spécifique d'apprentissage de l'écrit, en fonction de ce qu'il est et de ce qu'il a été.

En effet, chaque élève aborde cet apprentissage systématiquement avec des représentations personnelles sur le fonctionnement de l'écrit. Cependant, certains ne sont pas encore en mesure d'intégrer les comportements enseignés. Pour favoriser cette appropriation, il est important de déterminer ce que chacun a déjà construit, de remonter le parcours de l'écrit jusqu'à sa source, et de nous demander quelles étaient les structures intellectuelles nécessaires à la construction de ce code de communication si abstrait.

Le premier chapitre évoquera les *explications des théories cognitivistes* et *l'élaboration de la fonction sémiotique*, grâce à laquelle l'enfant progresse, au fur et à mesure, dans l'univers de la représentation.

Le second chapitre abordera les *liens entre l'oral et le scriptural* et, entre autres, la *perspective constructiviste* piagétienne où l'entretien individuel, clinico-critique, permet de saisir la dynamique de la pensée enfantine, son activité conceptualisatrice relative au fonctionnement et à la structure de l'écrit, et les procédures déployées pour écrire des mots.

La question de *l'apprentissage de la lecture* selon les points de vue linguistique et neuropsychologique sera soulevée, ainsi que les différents modèles de lecture et les processus mentaux mis en place par l'apprenant dans le troisième chapitre.

Nous terminerons cette partie par le quatrième chapitre consacré au plurisystème graphique du français, où coexistent principes phonographique et sémiographique, et plus particulièrement à *l'ontogenèse du nombre*.

## **Chapitre 1. L'enfant, stratège de sa construction intellectuelle**

Dès les années 1970, les références à la psychologie génétique envahissent le discours scolaire, permettant de revendiquer une perception "savante" de l'élève, et de fonder scientifiquement une progression des apprentissages, dans laquelle la notion de stade joue un rôle essentiel.

C'est en s'interrogeant sur les formes successives d'élaboration de la connaissance ou du psychisme que J. Piaget et H. Wallon en viennent à se référer à l'enfant. Son rapport à l'adulte les intéresse moins que son développement, et ils le définissent comme l'image de la genèse de l'Homme, centre de toutes leurs interrogations.

Cependant, dans cette intention d'étudier l'enfant pour lui même, motivée par l'obligation de se démarquer des conceptions contradictoires développées jusqu'alors, le refus d'assimiler le développement de l'enfant à une simple chronologie s'affirme, l'objectif étant d'étudier les lois et les facteurs de sa transformation en adulte. Celle-ci se saisit dans le développement même de l'enfant : c'est donc le processus de construction psychologique du sujet en développement qui fera l'objet des investigations de ces



chercheurs.

## I - Cognitivism et apprentissage

---

### A - Qu'est-ce que l'apprentissage ?

#### 1) Définition

Il se définit globalement comme la modification d'une conduite de façon systématique et relativement durable. Il implique pour M.-M. de Gaulmyn (1997, p. 16) «la répétition d'expériences dans des situations variées sur un temps long».

C'est donc la capacité d'adaptation d'un sujet à son environnement. Ce comportement est observé chez de nombreuses espèces spécifiques, mais l'homme, dans ce domaine, présente une aptitude aux apprentissages complexes qui contribuent à la formation de son intelligence.

L'origine du terme "apprendre" – apprehendere – signifie saisir. Apprendre, c'est acquérir une connaissance ou un ensemble de connaissances. Cette origine latine qu'il partage avec le verbe "appréhender" dévoile le sens profond "d'apprendre". On y décèle l'idée d'un mouvement, d'une action et par extension d'un sujet qui "saisit" intellectuellement un objet de connaissance pour se l'approprier, le faire sien. Dans cette optique, les comportements d'une personne ne peuvent se résumer à une accommodation passive au milieu de vie, car l'être humain est l'acteur de son évolution intellectuelle.

Il y a multiplicité de modes et de styles de "l'apprendre". On distinguera ce terme de celui "d'enseigner", souvent confondu dans l'usage courant. L'enseignement concerne tout dispositif mis en place pour que les individus auxquels on le destine se trouvent dans une situation d'apprentissage. Quant à l'acquisition, elle concerne les processus de transformation et d'intériorisation des états de connaissance d'un sujet, la dynamique cognitive elle-même dans l'interaction sujet-objet.

#### 2) Cognitivism : le sujet qui acquiert

C'est cette orientation, regroupant les théories cognitives de l'apprentissage, que nous allons développer.

Générales, les connaissances se construisent grâce à l'activité du sujet au cours de son développement et de son évolution.

Les *schèmes* sont des ensembles structurés de réactions qui tendent à se répéter de manière à se consolider et à s'élargir pour s'appliquer à des faits nouveaux. Les schèmes de construction de l'information qui se développent alors gardent leur indépendance vis-à-vis des situations particulières qui ont permis leur structuration ; ils prennent un caractère général (M. Reuchlin, 1977).

Cette vision des apprentissages complexes entre en contradiction avec les tenants

de la théorie "Stimulus-Réponse" et du behaviorisme, pour qui une association de plus en plus forte se crée entre un stimulus et une réponse ; dans ce cas, on pourrait alors établir une continuité entre les conduites d'apprentissage les plus simples et les conduites de résolution de problèmes.

## **B - Constructivisme génétique**

### **1) Fondements de l'intelligence**

Au travers de ses travaux sur la psychologie du développement, Piaget a étudié l'évolution et les mécanismes de la construction cognitive chez l'enfant. Ses recherches les plus connues concernent la fonction logico-mathématique.

Pour cet auteur, l'apprentissage est «comme une construction complexe où ce qui est reçu de l'objet et ce qui est apporté par le sujet sont indissociablement réunis» (J. Piaget et B. Inhelder, 1998). La genèse de l'intelligence est alors une généralisation ou un prolongement de la capacité biologique d'adaptation que l'on retrouve chez les animaux.

Mais cette activité intellectuelle a entraîné l'homme vers des capacités adaptatives touchant des domaines plus abstraits que l'adaptation biologique, élargissant le champ des possibilités en matière d'apprentissage.

### **2) Facteurs du développement intellectuel**

J. Piaget et P. Friauf (1969) considèrent que l'intelligence est issue de l'action physique du sujet sur son milieu, puis de l'intériorisation de cette activité. Les expériences effectuées par l'enfant (ainsi que ses déductions après 7-8 ans) lui permettent de découvrir, d'abstraire les propriétés des objets et des actions effectuées sur les objets, et donc de les comprendre.

L'intelligence ne se développe pas en copiant le réel, mais en le structurant en systèmes de plus en plus complexes qui englobent les structures antérieures et qui déterminent une succession de stades dans les divers domaines d'acquisition.

L'ordre régulier des étapes indique que ce processus est lié à la maturation naturelle, en particulier celle du système nerveux.

En effet, à la naissance, le système nerveux du nourrisson est inachevé et au cours des années suivantes, surtout jusqu'à 5-6 ans, période sensible, les fibres nerveuses complètent leur myélinisation et entrent en connexion avec d'autres fibres. Mais la maturation n'explique pas pourquoi les enfants n'accèdent pas tous au même âge aux différents stades.

Selon cet auteur, le facteur principal de l'évolution intellectuelle est un processus interne au sujet, "**l'équilibration par auto-régulation**".

On ne peut comprendre la construction intellectuelle de l'enfant sans tenir compte de ce processus qui constitue la trame de l'évolution des structures mentales.

Piaget définit ainsi l'*autorégulation* : face à un nouvel objet de connaissance qui entraîne perturbations et conflits cognitifs dans le système que l'enfant avait jusqu'alors

établi, ce dernier réagira par une compensation du déséquilibre cognitif engendré en essayant de s'approprier, de transformer la nouveauté qui se présente à lui. Et c'est cela qui permet l'évolution du niveau cognitif du sujet ; confronté à une demande cognitive supérieure, il accroît son potentiel de connaissances et complexifie les schèmes de traitement de l'information.

Ces nouvelles acquisitions marquent le passage à d'autres étapes que Piaget a décrites précisément. Par ailleurs, dans ce principe d'équilibration, pour pouvoir incorporer et organiser l'information, l'enfant procédera selon deux mécanismes qui le posent en tant que "*reconstructeur permanent*" de son savoir ; il s'agit de l'assimilation et de l'accommodation orientées vers la création de schèmes.

"L'**assimilation**" est l'action du sujet sur les objets ou les situations, de manière à les incorporer à une structure préexistante interne. Cette nécessité est imposée par le besoin de réactualiser les schèmes d'actions qui s'appliqueraient à des objets anciens, différents des objets nouveaux.

Ainsi, à cause de ces différences, l'enfant rencontre dans son cheminement des résistances, de nouveaux problèmes qui l'amènent à affiner et diversifier sa "palette" de schèmes d'actions. Ce processus caractérise alors "**l'accommodation**", où la structure mentale du sujet va se modifier en fonction des modifications du milieu (adaptation).

Les transmissions sociales, et plus particulièrement scolaires, sont fondamentales pour le développement intellectuel, mais elles sont inefficaces sans une assimilation active de l'enfant. Or cette assimilation suppose que le sujet ait auparavant construit les structures cognitives où ces informations prendront sens.

Loin d'être seulement passif et réceptif aux stimulations de son environnement, l'enfant est "*l'artisan de sa construction intellectuelle*" et, par son activité cognitive, il assure d'incessantes restructurations de son milieu. Dans cette psychologie d'adaptation active, c'est l'expérience personnelle qui est à la base de l'acquisition du savoir.

Inscrivant l'homme comme visée ultime de l'enfant, la psychologie génétique ne peut que saisir le sujet dans le cadre d'un développement qui, d'emblée, pose celui-ci comme un être inachevé ou en voie d'achèvement. Tel est le postulat qui sous-tend les théories piagétienne et wallonienne.

Quel que soit le modèle proposé, l'étude porte sur l'évolution des conduites de croissance, évolution centrée sur le passage de l'action à la pensée, et articulée à la notion de stades ou d'étapes.

### **C - Conception socio-cognitive**

L'approche socio-cognitive, défendue par le psychologue soviétique L. S. Vygotsky (1934, trad.1985), accorde, en opposition à J. Piaget, une importance certaine aux facteurs sociaux et historiques, considérés comme déterminants pour le développement cognitif et langagier des êtres humains.

Vygotsky développe le concept de "*fonctions psychiques supérieures*", qui se développent d'abord au plan des rapports sociaux et sont transmises aux individus dans les processus d'apprentissage et de socialisation.

Pour cet auteur, la structure psychique de l'individu humain va bien au-delà de ses contours biologiques, et se déploie pleinement dans le développement de comportements acquis. Ce sont un ensemble de pratiques techniques et instrumentales qui caractérisent une société. Déposées en chaque individu, elles s'y organisent en systèmes cognitifs complexes qui constituent un aspect de la conscience.

Ces habitus sociaux se réalisent psychiquement sous la forme d'un vaste système de signes au sein desquels la langue occupe une place privilégiée mais non unique.

L'acquisition de ces fonctions psychiques supérieures s'effectue dans un mouvement qui va de l'extérieur du sujet vers l'intérieur (prise de conscience). Elles y organisent le contrôle du comportement individuel par cet enseignement de signes d'essence sociale.

La pensée a donc une origine sociale, externe, et le langage fonctionne comme un outil dans le développement des capacités cognitives individuelles à partir de cette origine externe.

La notion de "**zone proximale de développement**", également importante chez Vygotsky, marque la présence d'une tutelle adulte.

Tous ces concepts apportés par la psychologie sociale présentent donc l'interaction entre adulte et enfant comme un moyen privilégié d'apprentissage.

La "redécouverte" des thèses de Vygotsky a permis de rappeler le rôle des échanges sociaux, linguistiques notamment, pour l'intériorisation de la pensée. L'accent mis par cet auteur sur la "*zone proximale de développement*" nous invite à nous intéresser aux conditions qui permettent de bénéficier de l'aide d'autrui pour apprendre.

Si l'enfant de Piaget reconstruit le monde en le réinventant, celui de Vygotsky le reconstruit en se l'appropriant. Il n'y a pas de contradiction, mais pour un auteur, il y a insistance sur l'action du sujet face aux événements du monde environnant (Piaget) ; chez l'autre, il y a insistance sur les répercussions du monde environnant (la société) sur l'être, et moins sur ses réactions aux événements du monde (Vygotsky).

L'enfant piagétien dispose, comme instruments, des schèmes dont l'ont pourvu ses structures mentales, et dont le degré de développement lui permet d'agir à des niveaux différents d'opérationnalité et d'efficacité sur le monde. C'est donc équipé d'un outillage mental qui se transforme avec l'âge, qu'il est en mesure de construire ses connaissances et de développer ses différentes capacités.

L'enfant vygotkien trouve dans le monde social qui l'entoure les instruments dont il aura besoin pour se développer ; il y puisera des informations qu'il traitera, comprendra, assimilera, s'appropriera.

---

## **II - Fonction sémiotique**

### **A - Définition**

L'origine grecque du terme "sémiotique" – "semeïon" – signifie "le signe". La fonction sémiotique ou symbolique a pour fondement de représenter une chose (signifié, objet,

événement, schéma conceptuel) au moyen d'un signifiant différencié et ne servant, en principe, qu'à cette représentation. Elle se base donc sur des signes et des symboles. Le problème est plus complexe en langage.

Le symbole présente le plus souvent un lien de ressemblance avec le signifié. Le signe linguistique possède une signification conventionnelle ; il entretient un lien de ressemblance avec son signifié. C'est ce système de représentation que l'enfant devra comprendre pour entrer plus tard dans le code de l'écrit qui relève d'un mode de symbolisation très abstrait.

## B - Evolution du symbolisme graphique

### 1) Généralités

La fonction symbolique apparaît comme fondamentale dans le développement intellectuel de l'enfant puisqu'avec elle, il accède à l'abstraction et à la pensée abstraite, au delà des perceptions et de l'immédiateté.

C'est un point très important pour l'acquisition du code écrit, qui fixe la parole avec des signes graphiques. Cette représentation par signes comporte un double aspect ; d'une part elle est signifiante phonétiquement, et d'autre part, elle l'est sémantiquement. En effet, dans notre système d'écriture alphabétique, il s'agit pour l'enfant d'instaurer une correspondance entre signes graphiques et sons, et de donner un sens à ces associations linéaires de signes écrits.

### 2) Du dessin à l'écriture

Entre 3 et 5 ans, l'on assiste à une évolution du dessin, d'où naîtra l'écriture. C'est une période cruciale pour l'évolution symbolique, car pour acquérir les signes de l'écrit, l'enfant doit perfectionner son système de représentation, à travers le dessin.

H. Wallon et J. Piaget ont exposé le cheminement de l'activité symbolique de manière différente.

Pour Piaget, elle commence à apparaître durant la seconde année, avec la **fin de la période sensori-motrice** (caractérisée par l'intelligence des situations) et la constitution de la notion de *permanence de l'objet*. Le jeune enfant devient alors capable de rechercher un objet absent, ce qui implique un début d'image mentale et de représentation de l'objet. Ainsi, vers 1 an 5 mois / 2 ans, par ses jeux de faire semblant et par l'imitation différée d'un modèle extérieur, l'enfant intériorise l'objet.

Pour H. Wallon, le passage de l'intelligence sensori-motrice à l'intelligence "*discursive*" (ou de représentation) nécessite un passage de l'espace postural à l'espace mental, car la possibilité d'imaginer un objet absent suppose la capacité à l'imaginer dans un espace mental, indépendamment de l'espace postural lié au mouvement. Ainsi, pour cet auteur, le propre de la fonction symbolique est de trouver à un objet sa représentation, et à sa représentation un signe.

Dans cette continuité, nous nous intéresserons au dessin, puisque c'est par la

progression de cette activité que l'enfant va s'acheminer vers l'écrit.

En premier lieu, aux environs de 2 ans 1/2, l'enfant qui gribouillait progresse dans l'enrichissement de sa communication avec ses proches. Son graphisme ne comporte encore pas de formes représentatives, mais il l'interprète selon sa fantaisie. Même s'il ne sait pas qu'il s'agit de signes, il commence à mettre en relation son graphisme et la possibilité de communication avec son entourage qui essaie d'interpréter ses productions. Sentant qu'il suscite l'intérêt, le jeune enfant comprend très vite qu'il détient un moyen d'action sur ses proches. Le mécanisme s'enclenche et il continuera à s'essayer dans ce nouveau mode de communication. Il y trouve du plaisir, en fait un jeu.

L'enfant entre dans la courte période du **dessin symbolique**, point de départ capital pour l'activité de représentation et surtout pour le codage de l'écrit (D. Fily, 1991).

Pourtant la forme n'est pas encore figurative pour lui. Aussi parle-t-il en dessinant, mais la dénomination des tracés ne coïncide pas directement avec leur figuration. C'est néanmoins à partir de ces échanges entre l'adulte et l'enfant que va s'amorcer le **dessin figuratif**, et c'est grâce à la combinaison dessin et langage que s'améliore la fonction de représentation.

Dans une seconde étape, aux environs de 3 ans, l'enfant s'amuse à jouer le rôle d'un lecteur. Il "fait semblant" de lire, suivant les lignes du doigt tout en créant sa propre histoire. Il s'agit d'une lecture "magique", signe d'affirmation de sa personnalité.

Par ailleurs, sous l'influence de l'école, il va être confronté à des modèles graphiques pour représenter les objets. N'étant pas encore capable de les reproduire fidèlement, il s'aide alors du langage : il "parle" lors de ses productions graphiques, explique ce qu'il a dessiné et énumère les détails. Le langage accompagne donc la représentation graphique.

Ainsi, l'on observe doucement le passage à la figuration schématique de l'objet et donc à une maîtrise plus grande de l'abstraction dans la représentation. L'on assiste peu à peu à la mise en place du pictogramme, et il faut alors distinguer les **figurations concrètes** de celles qui sont **abstraites** ou schématiques.

La *fonction symbolique* marque ainsi son emprise croissante dans le graphisme de l'enfant qui, jusqu'alors, était essentiellement un acte moteur.

Lors d'une troisième étape, vers 3 ans 5 mois/4 ans, l'enfant va tenter de représenter les relations entre les objets. Avec les pictogrammes, il va différencier de plus en plus finement graphisme et écriture.

Cependant, mettre en évidence les relations entre les divers éléments du dessin reste difficile, car il ne fait que juxtaposer des formes dans l'espace, et c'est toujours la verbalisation qui lui permet de relier les éléments représentés.

Et c'est certainement cette présence encore nécessaire du langage pour faire comprendre ses dessins qui fait réaliser à l'enfant les manques de son système pictographique. Il perçoit que ses pictogrammes ne peuvent encore être complètement compris de l'adulte et que le code graphique que celui-ci utilise, et qu'il côtoie de plus en plus à l'école, est d'un niveau autre que le sien.

La différenciation dessin-écriture n'est pas encore faite puisque le signifiant et le signifié ne sont pas totalement séparés. Cependant ces enchaînements sous forme de dessins sont une première étape qui invite l'enfant à jouer avec les fonctions de l'écrit :

- Il produit du graphisme pour quelqu'un et avec une certaine intention (plaire, affirmer un nouveau pouvoir de communication, persuader, etc...)
- Il établit les premières coïncidences entre chaîne temporelle orale et chaîne spatiale graphique, car l'amélioration progressive de la figuration dans le dessin et la perception des relations entre le signe et le son semblent constituer les conditions de la différenciation entre le dessin et l'écrit, dans cette recherche d'une représentation différente de l'univers.

Aussi, accéder à la connaissance du système d'écriture, c'est parvenir à une représentation du monde radicalement différente, allant des unités significatives aux unités hors-sens (syllabes et phonèmes) pour réaliser les correspondances grapho-phonémiques conventionnelles.

### **C - Historique de la fonction sémiotique de l'écrit**

Avec l'écriture, l'enfant est confronté à un niveau de représentation d'un important degré d'abstraction.

Ce système n'a pas toujours été le même ; il a évolué au cours des âges. J. David et J.-P. Jaffré (1993) parlent d'une "*double logique des écritures*" ; l'obligation de faire sens et la nécessité d'économie de la trace.

Ainsi ont été mises en évidence des modifications des modes de représentation. Cette évolution va d'une représentation figurative du signifié à un code formé de signes abstraits.

Les systèmes d'écriture tendent vers une abstraction plus élevée et deviennent des codes de communication dont les signes ont rompu la majorité de leurs liens avec le sens du mot.

Pour illustrer ces étapes de l'écrit alphabétique, on reprend traditionnellement la classification de M. Cohen (1953) avec ses trois phases – les pictogrammes, les idéogrammes et les phonogrammes –, qui caractérisent la tendance toujours plus marquée à l'économie des systèmes.

Le **pictogramme** n'est pas compréhensible hors de la communauté qui l'a choisi puisque c'est un "*dessin complexe*" illustrant le sens d'un message sans référence à l'énoncé parlé.

L'**idéogramme**, quant à lui, est un "*signe chose*" (M. Cohen, *ibid.*) qui, bien que représentant chaque objet par un signe, n'est toujours pas le plus économique, même s'il illustre la découverte de la segmentation de la chaîne orale en mots distincts. C'est le système que l'on découvre dans la langue chinoise où il a pour fonction la représentation d'une notion ou d'un concept et non pas de la sonorité d'un mot.

A. Jacquet-Andrieu (2001, p. 143) évoque la distinction suivante entre ces deux vocables : «D'un point de vue linguistique, on retient le terme idéogramme pour rendre

compte de l'aspect formel, représenté du signe ; le pictogramme en est l'actualisation concrète».

On entre avec l'emploi des **phonogrammes** dans un système d'une très grande économie et d'un important niveau d'abstraction. D'une part, il est possible de composer un nombre infini de messages à partir de quelques signes, et, d'autre part, on y trouve une analyse poussée des structures phonétiques minimales de la langue : les phonèmes deviennent les unités constitutives des vocables, les mots en sont les actualisations phonétiques.

Pour J.-P. Jaffré et J.-M. Sandon (1996, p. 158), «d'un point de vue linguistique, les formes de l'écriture sont le résultat d'un processus lent et complexe, lui-même produit d'une rencontre à chaque fois originale entre les besoins d'une société et le potentiel intellectuel de ses élites (scribes, prêtres...) [...]. Cela dit, une écriture donnée, quels que soient son lieu et son époque d'apparition, n'échappe pas aux contingences linguistiques, et particulièrement à celles du principe phonographique».

La langue française écrite appartient, à l'intérieur des écritures alphabétiques, au système morphophonologique, se séparant des écritures idéographiques et des écritures syllabiques (à chaque syllabe correspond un signe particulier ; cf. l'hiragana japonais) ou consonantiques (les signes notent les consonnes de la langue, les voyelles n'étant indiquées qu'en cas de nécessité ; cf. l'hébreu, l'arabe).

L'apparition des écritures alphabétiques s'explique par le haut degré d'abstraction des segments de la parole (les phones) sur lesquels ce système se fonde.

Le système français d'écriture, type même de plurisystème moderne complet, entretient des relations complexes avec le réel et avec la langue orale, et comporte des structures propres qui l'en distinguent. Nous approfondirons dans le prochain chapitre cette sorte de structure architecturale faite de pièces séparées ou ajoutées.

## **Chapitre 2. Langage écrit : objet cognitif, objet d'appropriation**

Les travaux, de plus en plus nombreux sur les débuts de l'apprentissage de la langue écrite, interpellent aussi bien les chercheurs dans les disciplines fondamentales concernées par les questions d'enseignement, que les responsables de la politique éducative et les praticiens confrontés aux difficultés d'acquisition et à l'illettrisme.

Ces études tendent vers la connaissance suivante : comment l'enfant entre-t-il dans le système du langage écrit ?

Elles remontent jusqu'aux conduites protolingüistiques à partir desquelles le sujet va construire le système.

### **I - Oral et écrit : quels liens ?**



Il paraît intéressant de chercher à saisir la structure de l'écriture française et ses rapports avec la langue orale, ceci dans l'objectif de cerner les niveaux que l'apprenant doit assimiler dans son abord de l'écrit.

Travaillant à ce problème, les linguistes ont démontré tout un ensemble de spécificités de l'oral par rapport à l'écrit. Depuis quelques années, les recherches se sont d'ailleurs multipliées afin de connaître l'influence du système d'écriture sur l'apprentissage du langage écrit et le rôle des capacités d'analyse segmentale.

## A - Influence des systèmes d'écriture

Nina Catach (1986) insiste sur ce point en se posant la question suivante : «Existe-t-il des liens entre la lecture et un système d'écriture donné ?».

Se basant sur les "*niveaux de rapports*" à mémoriser, elle explique que les problèmes sont moindres lorsqu'il n'existe qu'un niveau de rapport à intégrer (cas des langues espagnole ou serbo-croate). Lorsque les correspondances grapho-phonétiques sont comprises (elles se font pratiquement sans variation), beaucoup de difficultés sont aplanies.

En revanche l'écriture du français, complexifiée pour diverses raisons, a engendré une pluralité de types de codage que N. Catach a mise en évidence dans son analyse de la composition des textes français. Elle a ainsi défini trois types de graphèmes :

– Les **phonogrammes** constituent 80 à 85% des graphèmes et sont donc à la base du système français d'écriture. Ils correspondent au principe alphabétique et notent les phonèmes, unités vides de sens et en nombre fini. Ils sont représentés majoritairement par les lettres de l'alphabet, base de la langue française.

L'écriture française dispose de plus de graphies que de phonèmes à transcrire, et comporte des graphies pouvant prendre des valeurs phoniques différentes.

A cette classification s'ajoutent des valeurs phonologiques motivées morphologiquement. Quand chaque graphie correspond à un seul phonème, il n'y a pas de difficulté pour la convertir en sa forme phonologique. Mais pour écrire, il faut souvent faire un choix de graphies, motivé par des informations phonologiques, morphologiques, sémantiques et étymologiques. Il est donc souvent impossible de prédire l'orthographe des mots sur la seule base de leur forme phonologique, synchronique.

– Les **morphogrammes** (3 à 6% des graphèmes) apportent des informations complémentaires. Ce sont des unités graphiques en rapport avec des unités pourvues de sens lexical ou grammatical. Ils se situent surtout aux jointures des mots et constituent les marques de genre, de nombre, les suffixes, les préfixes, les radicaux, les dérivés. Ils sont prononcés ou non (ex.: le -s du pluriel).

– Les **logogrammes** (3 à 6% des graphèmes) correspondent à une écriture de sens plus que de sons, et notent le signifié. Ce type de graphème a pu être utilisé, tout comme les variations d'écriture d'un même phonème, pour faciliter la reconnaissance visuelle de certains mots, en particulier des homophones (ex.: vingt, vin, vain ...).

– Enfin, 12 à 13% des graphèmes sont des "reliquats" d'écritures anciennes, des

**lettres étymologiques ou historiques.** Elles témoignent de l'origine et de l'histoire du mot, et ont aussi une fonction logographique.

Ce "*plurisystème graphique*" (N. Catach, 1986) rend plus difficile la redécouverte des règles de codage du français. Dans ce système graphique, la dimension alphabétique se heurte à de sérieux obstacles. En effet, la différence importante entre le nombre de phonèmes et le nombre de graphèmes compliquent singulièrement le tableau des relations phonographiques (J.-P. Jaffré, J.-M. Sandon, 1996).

L'apprenant français ayant une écriture alphabétique est donc encore loin de la norme orthographique. Il doit découvrir les morphogrammes, les logogrammes, les diverses particularités des correspondances graphèmes-phonèmes qui, elles-aussi, sont moins régulières et univoques que dans le système graphique de l'espagnol, du serbo-croate ou du finnois.

Ainsi, de par sa spécificité, le système français d'écriture soulève des problèmes cognitifs particuliers.

## **B - Conscience segmentale**

### **1) Analyse de l'oral et lecture**

La compréhension du fonctionnement de ce système complexe requiert que l'enfant puisse opérer un certain nombre de comparaisons entre le code écrit et le code oral, tout en saisissant progressivement les spécificités de chacun d'eux.

On parle de "distorsion" entre le code souple de l'oral et celui de l'écrit.

Des auteurs comme L. Bradley et P. E. Bryant (1983), ont démontré, lors de leurs expérimentations, que le matériel orthographique que l'on propose «attire l'attention de l'enfant sur les rapports éventuels entre l'oral et l'écrit, et l'aide aussi dans son travail d'élaboration du système alphabétique».

Pour J. Alegria et J. Morais (1979), il paraît nécessaire qu'un travail de sensibilisation et de rapprochement entre oral et écrit soit mené par l'enseignant, car les capacités métaphonologiques – c'est-à-dire les habiletés du sujet à manier, en conscience, les segments phonologiques de sa langue – ne seraient pas obligatoirement "*capitalisables*" pour l'apprentissage de la lecture si l'adulte n'accompagnait pas l'enfant.

E. Ferreiro et A. Teberosky (1982) ont souligné dans leurs travaux la difficulté du passage de l'hypothèse syllabique à l'hypothèse segmentale. L'enfant ne l'effectue pas spontanément, mais avec l'aide de l'adulte. C'est pourquoi la forte croissance des réussites dans les tâches d'analyse segmentale entre 5 et 6 ans pourrait être imputable à la didactique de l'instituteur qui aurait commencé à expliciter le code alphabétique dans ses exercices en classe. Ces deux auteurs ajoutent que si ces capacités n'étaient dues qu'à la maturation psychologique des enfants entre 5 et 6 ans, il suffirait alors d'attendre que par leur seule réflexion ils fussent capables d'analyser la structure segmentale de la parole pour apprendre à lire.

### **2) Système de représentation phonologique**

Dans ses expériences sur l'activité lexicale et les compétences phonologiques chez le jeune enfant, P. Lecocq (1991) postule l'existence d'un "*système de représentation et de traitement de l'information phonologique*", qui s'enrichira au fur et à mesure de l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, ce système serait soumis à une hiérarchisation dans l'acquisition des compétences phonologiques.

En effet, cette dernière compétence croît de manière exponentielle entre 42 et 78 mois, et l'on observe alors une progression dans la maîtrise des différentes unités utilisées selon la hiérarchie suivante :

- identification de rimes,
- identification de phones,
- segmentation de syllabes terminales, initiales, médianes,
- catégorisation de phones,
- segmentation et fusion de phonèmes.

A partir de ces constats, P. Lecocq propose un "*schéma théorique hypothétique*": à 4 ans, l'enfant posséderait une ébauche de représentation et de traitement de l'information phonologique qui fonctionnerait selon le principe de la hiérarchisation cognitive évoquée ci-dessus, en relation avec la mémoire elle aussi en développement. Elle permettrait alors la recherche d'informations dans le lexique mental interne défini comme le système organisé des connaissances que le sujet possède à propos des mots de sa langue. Ces connaissances concernent les différentes dimensions des mots et elles ont trait aux propriétés phonologiques mais aussi orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de ceux-ci (P. Lecocq et J. Segui, 1989).

Ainsi, selon la maturité et l'état d'avancement du système dont il dispose, l'enfant serait plus ou moins prêt à affronter le principe alphabétique et à le déchiffrer.

En conclusion, et à propos des liens qui unissent conscience segmentale et lecture, P. Bertelson et B. de Gelder (1989) proposent l'interprétation suivante : «Est-ce la capacité d'analyse segmentale qui conditionne la réussite en lecture, ou cette capacité est-elle consécutive à l'apprentissage de la lecture ?».

Pour eux, l'important est que ces deux habiletés relèvent de processus complexes : chacune d'elles fait intervenir un nombre important d'autres sous-habiletés . Entre acquisition de la lecture et analyse segmentale, les rapports sont du "tout" à la "partie". Pour acquérir le tout : apprendre à lire, il faut que chacune des parties composantes ait été acquise. Des difficultés avec l'une ou l'autre de ces composantes vont créer des problèmes avec le tout.

En définitive, on pourrait affirmer qu'au-delà des capacités métalinguistiques et métaphonologiques, ce serait le niveau métacognitif de l'enfant qui serait essentiellement concerné par les processus complexes qui conduisent à s'approprier la structure du système de l'écrit.

---

## II - Appropriation de l'écrit par les enfants d'âge pré-scolaire

---

Le langage écrit est un élément fortement présent dans la vie des enfants. En effet, dès leur plus jeune âge, ils sont tous confrontés, tant à la maison qu'à l'école et dans la rue, à des "écrits fonctionnels" omniprésents (publicité...). Il est donc important de se demander ce qu'ils comprennent de ce langage et quelle interprétation ils en donnent, durant la période préscolaire, avant d'en aborder l'apprentissage classique.

Parmi les premiers travaux dans ce domaine, on peut citer ceux de A. R. Luria (1929, trad. 1983) qui situe vers 4-5 ans une première forme de différenciation de l'activité graphique sur la base de la longueur de l'énoncé oral.

Plus tard, N. Chomsky (1971, 1979) étudie les "écritures inventées" et montre que, vers 4-5 ans, c'est-à-dire avant l'apprentissage formel de la langue écrite, les enfants commencent à écrire en créant leurs propres règles.

En référence au contexte constructiviste et dans le but de montrer que la construction du langage écrit peut s'expliquer dans le cadre plus large du développement cognitif, Emilia Ferreiro – en espagnol, au Mexique –, L. Tolchinsky-Landsmann – en hébreu, en Israël – et d'autres chercheurs s'inspirent de la démarche de N. Chomsky et mettent en évidence les étapes de la conceptualisation de la langue écrite par l'enfant, et ce, en relative indépendance des situations d'apprentissage scolaire.

### **A - Théorie de Piaget : constructivisme ou psychogenèse du lire-écrire (travaux d'Emilia Ferreiro)**

Les travaux de E. Ferreiro ont montré que l'enfant commence son apprentissage des propriétés de l'écrit indépendamment de tout enseignement institutionnel, soulignant qu'il «n'est pas un réceptacle mais une source de connaissance» (1997, p.71).

Chercheuse d'origine argentine, Emilia Ferreiro est psycholinguiste généticienne. Ses recherches sur l'entrée dans l'écrit s'inscrivent dans le cadre général de la théorie piagétienne du constructivisme génétique des apprentissages et résultent d'une collaboration avec Margarita Gomez-Palacio, responsable du Service National de l'Education Spéciale, dans le but de remédier à des échecs scolaires massifs. Leur étude s'est déroulée sur un échantillon de 1000 élèves appartenant à 150 classes de 61 écoles différentes.

Elle note qu'il y a 20 ans, l'acquisition de l'écrit n'intéressait que le pédagogue. D'ailleurs on ne parlait pas d'acquisition mais d'enseignement, et cet enseignement était compris comme un "dressage". On estimait que l'enfant apprenait les choses exactement dans l'ordre où elles lui étaient présentées, par la méthode particulière qu'on avait choisie.

L'écrit était réduit à un objet scolaire, dégagé de sa vie sociale, et l'enfant apprenant devait acquérir un ensemble d'habiletés : on s'occupait de la main, de la vue, de l'appareil phonatoire... On estimait qu'il n'y avait pas d'intelligence, ni de pensée pendant les premières étapes de l'acquisition. Celles-ci venaient une fois la technique dominée.

Le travail dont Emilia Ferreiro était responsable se fonde sur une idée très simple : les enfants s'intéressant à toutes sortes de choses, il est inconcevable qu'ils ne s'intéressent pas à cet objet, à la valeur sociale si grande et présent dans leur environnement. Elle remarque, très justement, que malgré les décisions institutionnelles,

les enfants ont «la mauvaise habitude de ne pas demander la permission pour commencer à apprendre» (E. Ferreiro, 1993b, p. 34), et que bien avant l'entrée au CP, ils procèdent avec l'écrit comme ils le font avec d'autres objets (physiques ou sociaux) : ils essaient d'en connaître les propriétés en agissant sur eux, en les manipulant.

C'est ainsi qu'elle a étudié l'entrée des enfants dans la langue écrite et, plus précisément, leur accès au système alphabétique. Elle a montré qu'ils émettent des hypothèses et élaborent leurs propres représentations de l'écrit, objet qui suscite leur curiosité bien avant l'âge de l'enseignement de la lecture.

E. Ferreiro expose ainsi dans ses travaux les aspects génétiques de l'appropriation de la langue écrite. L'observation est centrée sur le sujet apprenant et sur les processus qu'il met en œuvre pour se "construire" un savoir.

Dans cette psychogenèse du lire-écrire, elle se demande comment appréhender l'activité des enfants et déchiffrer leurs productions.

L'examen minutieux de leurs conduites permet de distinguer différents niveaux : chacun est caractérisé par un ensemble de schèmes de conceptualisation de l'écrit, c'est-à-dire un ensemble de savoirs qu'un enfant est capable de mobiliser à un moment précis et dans une situation donnée.

L'interaction entre le sujet et cet objet cognitif qu'est l'écrit est donc à la base du savoir ; le développement du savoir est alors un processus dynamique. Ce que l'adulte perçoit comme des erreurs sont les traces d'une construction, de son activité de pensée, la manifestation de son effort pour comprendre l'écrit, le signe même de son identité, de son "*activité conceptualisatrice*".

Pour appréhender le travail cognitif d'un apprenant, E. Ferreiro a mis au point une démarche originale inspirée de l'entretien critique de J. Piaget. Il consiste à faire produire les enfants et à les laisser s'exprimer sur leurs productions. Il ne s'agit donc pas d'un test de niveau puisque l'on s'intéresse en fait au processus de raisonnement et qu'on le replace dans un contexte développemental.

Dans une **première épreuve** (E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio 1988), l'expérimentateur lit une phrase à l'enfant en suivant sa lecture avec le doigt, puis lui demande où se trouvent les différents mots sur le papier et ce qui est écrit aux endroits non spontanément désignés. Les réponses sont génétiquement ordonnées.

1) L'écrit n'est pas une copie de l'oral

Ce comportement est très fréquent chez les enfants qui n'ont pas encore compris qu'il existe des éléments isolables dans l'énoncé.

2) L'écriture est une copie incomplète de l'oral

Certaines relations entre oral et écrit commencent à se mettre en place :

**a) seuls les noms sont écrits**

L'enfant pense qu'on écrit uniquement les noms qui représentent les objets mentionnés, à l'exclusion des autres mots.

Le texte n'est donc pas encore une représentation de la chaîne phonologique, mais

une représentation des objets.

**b) la phrase entière est écrite dans un simple fragment du texte**

L'apprenant dit que l'ensemble de la phrase se trouve à la place d'un mot et il interprète le reste du texte. Il est incapable d'opérer, dans la suite phonologique, une segmentation qui correspondrait à celle de la suite graphique.

**c) une incapacité à diviser la phrase orale en fragments**

Lorsqu'on lui demande si un mot précis est écrit dans la phrase, l'apprenti lecteur-scripteur désigne le texte sans précision (soit le texte tout entier, soit un ou plusieurs fragments, soit une lettre unique).

**d) les noms présents dans la phrase sont écrits séparément, mais pas les verbes**

**e) tout est écrit sauf les articles**

Pendant longtemps, les enfants ne considèrent pas les articles comme des mots ; pris isolément, leur sens est difficile à représenter, et d'autre part ils sont trop courts pour être lus et considérés comme des mots.

**f) tout est écrit, même les articles**

Les enfants ont compris que tous les mots lus à haute voix par l'expérimentateur sont écrits ; on note donc une correspondance entre l'ordre des mots prononcés et celui des mots écrits.

Par ailleurs, beaucoup de sujets entre 4 et 5 ans ne reconnaissent pas l'unité mot puisque, dans une phrase non segmentée comme "loursmangedumiel", moins d'un enfant sur cinq conteste cette écriture.

Dans une **seconde épreuve**, E. Ferreiro demandait aux enfants d'écrire une série de mots (un monosyllabe, un disyllabe, un trisyllabe et un tétrasyllabe) ainsi qu'une phrase.

A l'analyse des résultats, elle distingue **quatre niveaux de conceptualisation** de l'écrit génétiquement ordonnés (représentation d'un concept en cours de construction).

Conceptualisation pré-syllabique

1.

Elle se caractérise comme suit : l'enfant n'établit aucun lien entre le langage oral et le langage écrit.

E. Ferreiro (1988) y fait figurer les hypothèses de ses deux premières périodes.

Lors de la *première période*, l'enfant établit d'abord une distinction entre les marques graphiques iconiques et celles qui n'en sont pas. Ses écrits (gribouillages, pseudo-lettres, pseudo-chiffres, lettres, chiffres) ont une forme arbitraire, différentes de la forme de l'objet, et s'organisent de façon linéaire. Il ne peut donner de signification à des écrits sans contexte. Il peut produire des écrits identiques pour des objets différents. Ses propres productions sont distinguées de façon subjective.

L'enfant entre dans une *deuxième période* à la suite de ses recherches sur les conditions nécessaires pour qu'un texte soit lisible. Les critères principaux sont :

- la variété intrafigurale (un mot ne peut être écrit avec une seule lettre répétée),
- la variété interfigurale (deux mots différents ne peuvent s'écrire de la même façon),
- l'exigence de quantité minimale (une lettre ne suffit pas à écrire un mot).

Plus tard, l'enfant perçoit la nécessité de différencier objectivement les suites de graphèmes en procédant à des variations qualitatives et quantitatives.

Certains sujets peuvent faire varier le nombre ou la grandeur des graphies en fonction des propriétés de l'objet représenté (sa taille, sa longueur, son âge...) et non de la forme sonore du mot.

Ainsi, chaque fois qu'on entend les réponses suivantes : «Il faut plus de lettres parce qu'il est plus âgé, plus grand, plus gros, parce que y'en a plusieurs...», on voit l'enfant s'attaquer à des propriétés quantifiables de l'objet.

Cependant aucun d'entre eux n'écrira "ballon" uniquement avec des lettres rondes (vs. lettres carrées, pointues...) en mettant les lettres en rapport avec le contenu et la forme des objets. Ce sont donc les **propriétés quantifiables de l'objet** qui sont prises en compte.

La période pré-syllabique se décompose en plusieurs sous-niveaux :

- *graphismes primitifs* (gribouillage, pseudo-lettres),
- *écritures unigraphiques* (utilisation d'une seule graphie pour chaque nom),
- *écritures sans contrôle de quantité* (interrompues uniquement en fin de ligne ou de page),
- *écritures fixes* (avec une prédominance de graphies conventionnelles). Ce sont les lettres de l'alphabet mais l'enfant ne les utilise pas à ce niveau pour transcrire le son correspondant. Il ne différencie pas non plus les écritures qui représentent des noms différents.
- *écritures différenciées* (avec une prédominance de graphies conventionnelles) : variations liées au répertoire et/ou à la quantité de graphies, permettant des différenciations qualitatives et quantitatives.
- *écritures différenciées avec valeur sonore initiale*.

A la fin de la période pré-syllabique, l'enfant, après de multiples recherches, comprend que, pour écrire un mot, il faut se référer à sa forme sonore. Il accède alors à la phonétisation de l'écrit.

Conceptualisation syllabique

1.

La *troisième période* commence par un niveau dit syllabique car l'apprenant fait correspondre une syllabe à chaque graphie.

Plus tard, il rectifiera son écriture pour l'ajuster au nombre de syllabes, puis anticipera le nombre de graphies nécessaires avant d'écrire. Il parviendra alors à effectuer une correspondance syllabes-graphies stricte.

L'écriture peut être syllabique avec une forte exigence quantitative : il faut deux, trois

ou quatre signes pour qu'une écriture ait un sens. L'enfant utilise alors des "éléments postiches" pour compléter ce nombre.

En premier lieu, il usera d'éléments non qualifiés puis introduira progressivement des lettres ayant une valeur fixe, définie par lui-même ou correspondant à la "*valeur sonore conventionnelle*" (désormais V.S.C.).

Le terme de "*correspondance sonore*" (désormais C.S.) est employé pour toutes les écritures dans lesquelles l'enfant cherche une correspondance entre les graphies et les unités sonores du mot (syllabe/phonèmes). En fait, l'enfant contrôle la quantité des marques graphiques d'un mot par rapport à la quantité d'unités sonores qu'il identifie.

On observe donc qu'il peut faire correspondre un nombre de lettres à un nombre d'unités sonores (C.S.) et/ou qu'il produit la lettre traduisant le son identifié (V.S.C.).

Conceptualisation syllabico-alphabétique 1.

Grâce à l'observation des écrits des personnes alphabétisées notamment, le sujet entre en conflit cognitif et va affiner son analyse de la forme sonore. La période mixte, syllabico-alphabétique est un intermédiaire entre le niveau syllabique et le niveau alphabétique. Chaque graphie correspond alors à une unité sonore : soit une syllabe, soit un phonème. Si l'enfant utilise des lettres à VSC, elles seront presque toutes correctes mais il en manquera quelques unes par rapport à une écriture alphabétique.

Ce type d'écriture est souvent considéré comme pathologique puisqu'il manque des lettres. En fait, l'enfant accroît sa somme de graphies.

Conceptualisation alphabétique 1.

L'apprenti-scripteur va effectuer une analyse plus fine de la forme sonore du mot et fera correspondre une graphie à chaque phonème ; c'est l'accès à la période alphabétique proprement dite.

L'enfant est capable de segmenter la chaîne orale en éléments différents et de les combiner en éléments significatifs. Il lui restera à résoudre deux problèmes : l'orthographe et la séparation des mots.

*Les recherches d'Emilia Ferreiro en ont inspiré d'autres notamment en Israël, en Italie et en France, afin de vérifier l'universalité des résultats ; à Lyon, par le PsyEF (J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn et D. Ginet) puis poursuivis à Paris par J.-P. Jaffré au CNRS (1992, 1993), G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau à l'INRP, et à Toulouse par l'équipe EURED (J. et E. Fijalkow, 1991 ; A. Liva, 1993 ...).*

Nous baserons notre recherche sur l'ensemble de ces différents travaux.

Ces expérimentations montrent certaines spécificités liées aux différents systèmes linguistiques spécifiques que nous étudierons dans la suite de ce chapitre.

## **B - Travaux d'inspiration piagétienne dans un contexte comparatif**

Nous avons abordé plus haut les spécificités du système graphique de la langue française, régi par les trois principes : phonographique, morphographique et



logographique.

Les recherches conduites dans divers pays occidentaux ont confirmé l'existence d'une psychogenèse de l'écrit. Cependant, elles ont aussi révélé des divergences partielles imputables aux différences entre les langues orales et leurs systèmes de transposition graphique.

Ces éléments interviendraient essentiellement à partir des premières mises en correspondance entre l'oral et l'écrit (J.-P. Jaffré et J. David, 1993).

Ainsi par exemple, il semble que les enfants anglophones américains utilisent rarement la correspondance syllabique retrouvée chez les enfants mexicains par E. Ferreiro. En revanche, beaucoup emploient une correspondance consonantique dans le sens où ils notent les sons consonantiques sans que le nombre de graphies corresponde à celui des syllabes (ex.: *cmt* pour "cement").

Cette différence paraît liée au fait que les syllabes et les sons vocaliques sont plus nettement prononcés en espagnol. En anglais, les sons vocaliques sont peu perçus quand ils se trouvent dans des syllabes non accentuées. En outre, les syllabes sont plus complexes et contiennent plus de sons consonantiques qu'en espagnol où les successions consonne-voyelle sont plus fréquentes. D'autre part, les substantifs monosyllabiques sont beaucoup plus courants en anglais ; or ils sont source de déstabilisation de l'hypothèse syllabique qui, si elle apparaît, semble disparaître rapidement (J.-P. Jaffré et J. David, 1993).

Ce même conflit est également observé en français dans les productions enfantines étudiées par J.-M. Besse (1993a).

La comparaison des procédures utilisées par les enfants anglophones et francophones montre également des différences caractéristiques :

- différence de repérage de l'unité mot à l'oral, en français. Contrairement à l'anglais où les mots pleins ont leur accent propre, l'accent de groupe se substitue en français à l'accent de mot ; celui-ci sera donc plus difficilement discernable à l'oral.
- différence liée au fonctionnement de la structure syllabique ; le français a une préférence pour les syllabes ouvertes.
- plus grande régularité des relations graphie-phonie en français (L. Sprenger-Charolles, 1993).

Ces facteurs divergents influencent la production des premières écritures et peuvent expliquer en partie la difficulté que rencontrent les élèves anglais pour transcrire les voyelles de leur langue et, comparativement, l'instabilité de la notation des consonnes chez les sujets français (J.-P. Jaffré et J.-M. Sandon, 1996).

Quant aux études sur l'allemand, elles ont permis d'observer des effets plus marqués de la médiation phonologique que ceux relevés en anglais et en français. Il semble que les enfants s'appuient dès les débuts de l'apprentissage sur les relations phonie-graphie, sans passer par le stade logographique ; c'est le cas des langues à orthographe opaque au sens plus ou moins éloigné de la forme phonique (prononciation) (L. Sprenger-Charolles, 1993).

Voyons dans la partie suivante les spécificités relevées dans le cadre des recherches françaises.

## **C - Travaux d'inspiration piagétienne dans un contexte francophone**

### **1) Recherches du PsyEF**

L'équipe du PsyEF (laboratoire de Psychologie de l'Éducation et de la Formation de l'Université Lumière-Lyon 2) se place aussi dans un cadre piagétien pour étudier la longue élaboration des conceptualisations de l'enfant qui entre dans l'écrit.

Cette équipe a été fondée par J.-M. Besse (Psychologue), M.-M. de Gaulmyn (Linguiste) et D. Ginet (Psychologue). Ses membres travaillent depuis 1981-1983 à partir des travaux d'E. Ferreiro, adaptés et expérimentés avec des enfants de maternelle, de CP et de CE1 de la banlieue lyonnaise.

Le PsyEF s'est aussi intéressé à la façon dont les enfants sont amenés à modifier leurs représentations sur l'écrit, et particulièrement au rôle du conflit cognitif dans cette modification.

En effet, les nouvelles données sont assimilées selon le niveau de développement intellectuel du sujet. Elles sont donc intégrées en fonction du degré de complexité de ses structures cognitives – c'est-à-dire de ses systèmes de structuration de l'activité – d'où une certaine "déformation" de ces informations. Les nouvelles données peuvent aussi être trop incohérentes par rapport aux structures du sujet pour être assimilées. Elles engendrent alors une *situation de déséquilibre, de conflit*, qui nécessitera une accommodation des structures disponibles par leur coordination ou par l'élaboration de structures plus larges et complexes. Cette accommodation suscite alors un progrès cognitif (J.-M. Dolle, 1989).

Les membres du PsyEF ont traduit l'ouvrage de référence d'E. Ferreiro : "Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?" en collaboration avec celle-ci et ils ont créé un Groupe de Recherches pour l'Apprentissage et l'Appropriation de l'Écrit (GRAAL).

Les expérimentations entreprises n'ont pu avoir l'ampleur numérique de celles d'E. Ferreiro, ni correspondre exactement du fait de la différence de population étudiée. Cependant leurs résultats sont importants ; ils confirment la validité générale des travaux d'E. Ferreiro en ce qui concerne sa démarche théorique et le protocole expérimental.

Les chercheurs retrouvent les grandes périodes décrites par E. Ferreiro, mais certaines spécificités liées à la langue française semblent apparaître.

Ainsi, l'hypothèse syllabique est moins fréquemment relevée dans les productions françaises que lors de l'expérimentation mexicaine, le français n'étant pas comme l'espagnol une «langue à forte structure syllabique et dont les mots courants sont bi- ou tri-syllabiques» (E. Ferreiro, 1993a, p. 96). En outre, les enfants français font peut-être plus souvent correspondre plusieurs graphies, et non une seule, à chaque syllabe, ce qui rend les écritures syllabiques moins repérables (M.-H. Luis, 1988).

D'autre part, les expérimentations françaises ont souligné la nécessité d'approfondir

l'évolution des enfants ayant atteint le niveau alphabétique. La plupart des sujets français évalués en décembre ou janvier de leur année de CP ont en effet déjà atteint ce stade. Il a donc fallu ajouter un niveau orthographique ou morphographique prenant en compte les difficultés d'individualisation et de classification des mots, liées à l'analyse en morphèmes.

Pour M.-H. Luis (1992, 1993), l'écriture orthographique française s'acquiert, au moins en partie, en opposition avec l'hypothèse alphabétique, et non de façon complémentaire, comme cela serait peut-être envisageable pour la langue écrite espagnole où l'orthographe pose moins de problèmes.

M.-H. Luis (1993) a dégagé trois grandes périodes de conceptualisation de l'écrit :

– l'**écriture "mimographique"**, où les enfants produisent des marques qui ressemblent à de l'écriture à l'aide de lettres et de pseudo-lettres. Ils réalisent non seulement une activité motrice, mais également une activité cognitive.

– l'**écriture "sémiographique"**, (terme emprunté à J.-P. Jaffré) où les enfants établissent une relation entre les marques graphiques et la signification de leur énoncé.

Elle se divise en deux sous-catégories : l'*écriture idéographique* (écriture d'une catégorie sémantique) et l'*écriture logographique* (on observe ici une relation entre les marques graphiques et la signification de leur énoncé. L'enfant écrira deux synonymes de deux façons différentes).

Ces deux périodes correspondent à ce qu'Emilia Ferreiro a appelé "*le stade pré-syllabique*". Elles sont donc antérieures à la phonétisation de l'écrit.

– **écritures syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique**

Dans une dernière catégorie, on trouve des écritures alphabétiques orthographiques. Nouvelle par rapport à la classification ferreirienne, cette catégorie est fondamentale pour la langue française. Elle se divise en deux sous-catégories : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

M.-H. Luis parvient à la conclusion de M.-M. de Gaulmyn (1992) : l'enfant n'abandonne pas les stratégies qu'il a développées sur l'écrit, mais celles-ci se développent et se combinent entre elles au fur et à mesure qu'il modifie ses hypothèses sur la nature et la fonction de l'écrit.

Nous emploierons le terme **stratégie** comme un ensemble de règles de décisions susceptibles de diriger l'élaboration ou l'exécution d'une procédure. La **procédure** est alors le moyen par lequel le sujet réalise effectivement la tâche, ce qui suppose qu'à une même stratégie se rattachent plusieurs procédures.

Les chercheurs du PsyEF se sont interrogés sur l'influence de l'écriture mémorisée du prénom dans l'évolution psychogénétique de l'écrit.

Le prénom est très souvent le premier mot que les enfants français apprennent à écrire. E. Ferreiro (1990, p. 25) avait déjà souligné que cette écriture "*constitue une pièce-clef dans l'évolution*". Connaître l'écriture de son prénom peut aider l'enfant à comprendre que les lettres ne sont pas utilisées de façon aléatoire, ni dans un ordre quelconque.

L'utilisation du prénom a été étudiée dans une situation de production d'une phrase

(J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn et M.-H. Luis, 1993).

La coexistence de deux modes de compréhension de l'écrit, dans les productions écrites des apprentis-scripteurs français, a été mise en évidence : l'écriture mémorisée, amorcée en classe par l'apprentissage de l'écriture du prénom, et l'écriture construite, bâtie peu à peu par l'enfant selon ses schèmes conceptuels.

L'enfant connaît l'écriture conventionnelle de son prénom, d'où un conflit possible entre deux modes de compréhension de l'écrit : mémorisé pour le prénom, construit pour les autres mots. Les chercheurs ont ainsi relevé des conduites d'évitement : les sujets omettent d'écrire le prénom ou les mots le précédant. Dans d'autres cas, ils ne distinguent pas le prénom des autres graphies, que celui-ci soit écrit correctement ou non. D'autres enfants assument le conflit mais manifestent le statut particulier du prénom en l'isolant des autres graphies ou en utilisant pour l'écrire une autre typographie ou des lettres de taille différente.

Ce conflit se résorbe avec l'acquisition des relations graphèmes-phonèmes. L'apprenant sait alors que ses écrits sont lisibles et ne ressent plus le besoin de distinguer l'écriture conventionnelle de son prénom.

M.-H. Luis (1988, 1993, 1998) a conduit d'autres recherches pour établir les relations entre ces deux modes d'écriture : elle oppose alors l'*écriture construite* à l'*écriture mémorisée*, c'est-à-dire apprise.

En effet, certains enfants les combinent, selon les mots produits. Ceci a été mis en évidence par l'utilisation de deux typographies différentes par certains. Par exemple une écriture en cursive pour les écrits mémorisés (pour l'écriture du prénom, par exemple, apprise visuellement sous forme de lettres ou de gestes à réaliser), et des lettres en majuscules d'imprimerie pour les écrits construits.

Or, E. Ferreiro exclut de ses analyses les écrits mémorisés qu'elle assimile à de la copie différée. Pourtant, pour mémoriser un écrit, l'enfant exerce une activité cognitive spécifique qui le conduit à sa rétention. Il assigne un sens à la forme qu'il reproduit (parfaitement ou non). Celle-ci est considérée dans sa totalité et par rapport à une signification globale.

L'écriture mémorisée ne peut être réduite à de la copie. Il est certain que ces écritures posent des problèmes car elles peuvent occulter le niveau de conceptualisation de l'enfant. Cependant, il faut les prendre en considération puisqu'elles sont fréquemment présentes dans les productions des enfants français, en raison de leur scolarisation plus précoce (par rapport à la population mexicaine étudiée par E. Ferreiro).

M.-H. Luis rapproche l'activité d'écriture mémorisée de la catégorie sémiographique et l'activité de copie de la catégorie mimographique.

L'écriture mémorisée peut être :

– soit de type sémiographique : l'enfant mémorise le mot globalement (succession des formes graphiques, des gestes ou des lettres du mot, à la suite d'un enseignement le plus souvent) ;

– soit de type orthographique : l'enfant produit une écriture phonographique

alphabétique avec des éléments orthographiques mémorisés.

D'autre part, M.-H. Luis (1993) a étendu son analyse aux marques morphographiques et estime que certaines d'entre elles fonctionnent pendant un temps comme des fragments d'écriture mémorisée.

L'interaction entre ce qui relève de la mémorisation et d'une réflexion métasyntaxique permettrait la construction du niveau orthographique.

Une deuxième notion à souligner : certains enfants français refusent d'écrire autre chose que des mots appris et mémorisés.

Pour J.-M. Besse (1993), ce **blocage** peut être de nature psychoaffective quand les enfants sont inhibés par la relation avec un adulte inconnu ressenti comme un juge. Le refus peut aussi être lié à la tâche elle-même, les enfants n'ayant pas l'habitude d'écrire sans modèle ou sans avoir appris le mot auparavant.

E. Ferreiro n'a pas mentionné de tels refus face à la production d'écrit. L'équipe du PsyEF les explique par l'exigence de perfection orthographique de beaucoup d'enseignants français, exigence que les enfants intègrent dès la maternelle à travers les exercices de copie.

J.-M. Besse (1993) présente une classification des productions d'écrit établie empiriquement d'après les écritures des enfants français. La série de conceptualisations proposées par cet auteur n'est pas à entendre comme une série ordonnée de phases obligatoires, étant donné que l'enfant fluctue souvent entre deux, voire trois niveaux au cours d'une même séance. En outre, les sujets sont souvent vus une seule fois, ce qui ne permet pas de suivre l'évolution de leurs conceptualisations.

Sept étapes composent cette psychogenèse :

- catégorie 1 : l'écrit est une trace différente du dessin ;
- catégorie 2 : l'écrit est une trace qui se rapporte au référent ;
- catégorie 3 : l'écrit est une trace relative à la durée de la chaîne sonore ;
- catégorie 4 : l'écrit est une trace relative à une analyse phonique de l'énoncé ;
- catégorie 5 : pour écrire, il faut faire correspondre, dans le même ordre, des éléments graphiques codant des éléments sonores ;
- catégorie 6 : l'écriture comprend des particularités par rapport à l'oral ;
- catégorie 7 : l'écrit est à comprendre comme un texte représenté et communiqué selon des formes culturelles données.

Les deux premières catégories sont similaires aux niveaux décrits par E. Ferreiro.

La recherche de J.-M. Besse privilégie les représentations que l'enfant a de la tâche à accomplir (une production d'écrit sans modèle). Il cherche à décrire les aspects structurels du système graphique. Il ressort que le jeune apprenant opère un travail cognitif sur la langue écrite (ou activité conceptualisatrice).

Les études d'I. Montésinos-Gelet (1996), également chercheur au PsyEF, fournissent un modèle essentiel pour comprendre de quelle manière les enfants entrent

progressivement dans la structure de l'écrit.

I. Montésinos-Gelet subdivise le principe phonogrammique en **sept sous-principes**, en précisant qu'ils ne sont pas des stades successifs par lesquels passent tous les enfants dans la phonétisation de l'écrit.

- Principe A : L'écrit est une trace relative à la durée de la chaîne sonore

L'enfant pourra ici établir une différence de longueur dans la production d'une phrase et dans celle d'un mot. Il peut donc traiter ce principe sans être encore dans une conceptualisation syllabique de l'écrit.

Cette production comporte ou non des lettres à valeurs sonores conventionnelles.

- Principe B : Les phonèmes doivent être extraits de la chaîne orale

L'enfant les transcrit avec ou sans V.S.C., sans extraire forcément tous les sons et toujours dans leur séquentialité.

Les sons extraits ne sont pas obligatoirement des phonèmes comme le dit l'énoncé du principe, mais des groupes sonores (ex.: des syllabes).

Des apprenants de conceptualisation pré-syllabique (théorie ferreirienne) peuvent utiliser ce principe. Il sera exploité de plus en plus finement jusqu'à l'arrivée du scripteur dans la conceptualisation alphabétique.

Le principe B peut précéder le principe A ou s'y mêler.

- Principe C : Les phonèmes se combinent pour faire de nouveaux sons

Parmi les syllabes, certaines sont plus faciles à traiter ; il s'agit des syllabes ouvertes (la structure syllabique se termine par une voyelle prononcée).

Seules certaines unités peuvent être transcrites au début : les unités intra-syllabiques.

L'enfant traitant ce principe a au moins une conceptualisation syllabico-alphabétique de l'écrit.

Principe D : *Tous les sons doivent être transcrits*

Cependant tous les graphèmes ne sont pas conventionnels. Le sujet peut aussi introduire des "*brouillages*" : par exemple, il reproduira certains graphèmes plusieurs fois.

On est ici dans une conceptualisation alphabétique de l'écrit.

- Principe E : Les sons doivent être transcrits dans l'ordre

Cependant l'enfant peut introduire différents types de brouillages dans sa production (exemple : inversion de graphies à l'intérieur d'une syllabe, inversion entre les syllabes, écriture de droite à gauche).

Il peut traiter ce principe en étant dans des conceptualisations allant du syllabique à l'alphabétique.

- Principe F : Des conventions régissent le lien phonie-graphie

L'enfant traite des digraphes (ex.: in, ch...) ou des trigraphes (ex.: ein, eau...).

Il sait que certaines graphies (s, g) sont les graphèmes de sons différents, ou que certains phonèmes peuvent se transcrire à l'aide de graphèmes différents.

- Principe G : Toutes les graphies doivent être significatives

L'apprenant peut, ici, ajouter aux phonogrammes marqués d'autres lettres n'occupant vraisemblablement pas de fonction morphogrammique. Ces lettres pourront surgir à la faveur d'un automatisme grapho-moteur.

L'enfant peut traiter ce principe en étant dans des conceptualisations allant du syllabique à l'alphabétique.

## 2) Autres recherches françaises :

Nous avons choisi d'exposer l'étude d'I. Lempens (1999) traitant de *l'encodage/décodage au début de l'apprentissage de l'écriture*.

Cette recherche, axée sur l'écriture en tant que codage et la lecture en tant que décodage, se compose d'entretiens individuels avec trois tâches précises :

- tâche d'écriture de mots inconnus afin de cerner les représentations du système alphabétique des apprenants dans une situation de codage,
- tâche de lecture de mots inconnus sans contexte, afin d'évaluer l'aptitude à décoder,
- questions sur les tâches effectuées.

S'appuyant sur une synthèse des recherches mentionnées, I. Lempens répertorie **onze types de réponses**. Elle précise que l'ordre de présentation des réponses n'est pas défini comme une progression, et que des regroupements ont été effectués pour dégager une typologie.

1. *refus*

2. *production pré-syllabique pure* :

sans aucun ajustement oral/écrit, relecture globale.

3. *production pré-syllabique avec une amorce de prise de conscience phonologique* :

aucun ajustement, relecture globale.

4. *production pré-syllabique due à une erreur de mémorisation de mots* :

L'enfant procède par mémorisation (réponse essentiellement observée pour les petits mots), transcrivant pour le mot dicté un mot qui peut être considéré de la même famille.

Il relit son écrit globalement comme le mot dicté, sans aucun ajustement oral/écrit.

5. *production minimale* :

Lors de l'écriture de la phrase (seuls cas rencontrés), l'enfant en surcharge cognitive

n'écrit qu'une seule lettre par mot. Lors de la relecture, il donne à cette lettre (souvent la lettre initiale) la valeur du mot.

*6. production syllabique :*

Un graphème est noté pour chaque syllabe. A la relecture, l'élève énonce le mot dicté, pointant parfois chaque graphème à l'énonciation de chacune des syllabes.

*7. production phonétique incomplète avec relecture textuelle :*

Le sujet refuse de produire des graphies pour lesquelles il ne maîtrise pas les correspondances grapho-phonétiques. Il relit ce qu'il a écrit textuellement, montrant ainsi qu'il est bien conscient de ne pas avoir tout écrit.

*8. production phonétique incomplète avec relecture globale :*

L'élève tente d'ajuster l'oral et l'écrit, mais soit il ne maîtrise pas encore parfaitement toutes les correspondances grapho-phonétiques, soit il ne perçoit pas encore tous les sons. Il relit son écrit tel qu'il lui a été dicté.

*9. production phonétique complète :*

L'enfant maîtrise suffisamment la correspondance graphie-phonie et perçoit suffisamment tous les sons pour produire un écrit conforme à l'écrit dicté.

*10. production quasi-orthographique :*

Le jeune scripteur parvient presque à l'écriture orthographique du mot, soit par hypothèse, soit parce qu'il l'a déjà rencontré.

*11. production orthographique :*

Il s'aide uniquement de sa mémoire ou s'appuie sur sa connaissance de la langue écrite et de ses automatismes.

Nous exposerons également le modèle descriptif hiérarchisé de J.-P. Jaffré (1992b) sur la dimension phonogrammique, résumé dans le tableau n° 1.

Il distingue trois stratégies chez l'enfant pour écrire des mots peu fréquents ou inconnus :

– la stratégie phonogrammique : mise en correspondance des phonèmes et des graphèmes. Un phonème sera noté par un graphème, quel qu'il soit, à la seule condition qu'il soit dans une correspondance phonographique pertinente.

– la stratégie analogique : l'enfant constitue des réseaux analogiques, non explicites, qui revient à écrire un segment graphique "à problème" dans un mot, en évoquant dans le lexique intégré en mémoire des segments identiques.

– la stratégie distributionnelle, dérivant indirectement de la stratégie analogique, où les enfants plus âgés mettent en place une sorte de micro-syntaxe de l'écrit. Des régularités apparaissent dans les rapprochements qui sont faits avec des analogies de segments graphiques selon leur possibilité dans les mots du lexique.



PROCÉDURES GRAPHIQUES FONCTIONNELLES			
Procédures	Définitions	Exemples	
Logographiques	Une séquence de lettres note un signe linguistique	"bonjour"/ BONJOUR	
Phonographiques	épellatives	Les lettres sont employées pour leur dénomination	"gâteau"/K "aider"/D
	syllabiques	Les lettres représentent des syllabes	"farine"/AI "Paris"/PR
	logosyllabiques	Ajout de lettres aux lettres-syllabes	"farine"/AIEUA
	phonogrammiques	Les lettres représentent certains phonèmes d'un mot	"poivre"/PAVR "cidre"/SIRE
	logophonogrammiques	Les lettres représentent tous les phonèmes d'un mot	"affiche"/AFIH "cheveux"/CHEVE
	distributionnelles	Le choix des lettres est déterminé par l'environnement graphique	"couleur"/COULER

Tableau n° 1 - Les procédures graphiques fonctionnelles (J.-P. Jaffré, 1992b)

## D - Travaux d'inspiration socio-constructive

La théorie opératoire de Jean Piaget, fondatrice de la psychologie génétique, a établi la genèse des structures normatives de l'intelligence humaine.

Pour sa part L.S. Vygotsky a démontré l'importance du langage dans le développement et le fonctionnement de la pensée, et de ce fait l'importance de l'environnement social.

Dans son ouvrage fondamental (1934, trad. 1985), ce dernier s'interroge sur les raisons du retard que présente chez un écolier la maîtrise du langage écrit par rapport à celle du langage oral. Il souligne que l'écrit n'est pas la simple traduction du langage oral, en signes graphiques.

Vygotsky est le premier à exposer ces différences de façon systématique, et il n'a été à ce jour contredit ni par les psychologues, ni par les didacticiens.

Il souligne tout d'abord le niveau d'abstraction plus élevé exigé par la langue écrite. Un premier aspect que l'enfant doit abstraire est le niveau sonore de la langue. Une seconde différence provient du fait que l'enfant doit imaginer un interlocuteur. Une troisième différence est le fait que l'incitation et la motivation à recourir au langage écrit sont encore peu à la portée de l'enfant qui commence à écrire.

Les recherches développées par l'équipe EURED ont un double objectif : identifier les stratégies que l'enfant utilise dans la redécouverte du système écrit, et mettre en place

une didactique expérimentale visant une appropriation optimale de l'écrit. Cette démarche prend en compte aussi bien les pratiques et les stratégies possédées par l'enfant, que les capacités métalinguistiques et métacognitives lui permettant de penser l'écrit.

L'objectif premier de ces études est de vérifier si l'évolution des écrits des apprenants suit une progression régulière, comme le postule la psycholinguistique génétique, ou si elle est soumise à des facteurs sociaux ; elle relève alors d'une sociogenèse.

Issus des recherches d'Emilia Ferreiro, les travaux de J. et E. Fijalkow (1991) tendent à cerner si, dans un contexte linguistique et didactico-linguistique différent, les apprentis lecteurs-scripteurs s'approprient la langue écrite de la même façon que les enfants étudiés par E. Ferreiro. Ils en concluent que, pour le sujet, la conquête de l'écrit peut se ramener à deux temps : un temps de découverte de l'écrit et un temps de découverte des relations oral-écrit. La suite de l'apprentissage consiste à découvrir les composantes non phonétiques de la langue écrite.

J. Fijalkow et A. Liva (1994) ont utilisé la même technique d'écriture inventée (avec des enfants de GSM, CP et CE1), et ils ont établi une grille élaborée à partir des résultats fournis par les investigations empiriques. Ces auteurs accordent une place plus discrète à la syllabe qu' Emilia Ferreiro.

Cette grille génétique est articulée en **quatre grandes catégories** de traitement du message :

- *traitement figuratif* où l'enfant dessine ou simule l'écriture ;
- *traitement visuel* où il produit des pseudo-lettres, des simulations et quelques lettres conventionnelles de son prénom et d'autres mots ;
- *traitement de l'oral* dans lequel l'enfant commence à segmenter la phrase et à prendre conscience de la correspondance phonographique ;
- *traitement orthographique* où le scripteur utilise majoritairement des lettres conventionnelles.

Cette prise en compte de la dimension orthographique de la langue va s'effectuer progressivement. On remarquera tout d'abord une écriture orthographique partielle – deux mots de plus de trois lettres, plus de deux mots –, puis une écriture orthographique systématique.

Ces auteurs insistent eux-aussi sur le fait que le prénom de l'enfant apparaisse comme la source principale de toutes ses productions écrites, et qu'en combinant de différentes façons les lettres qui le composent, il réponde aux demandes d'écriture de l'adulte.

La maîtrise de l'écriture de son prénom fournirait ainsi les éléments littéraux qui lui faisaient jusqu'ici défaut et l'amenaient à recourir à des pseudo-lettres. Puis cette source privilégiée perdrait de son influence au fur et à mesure que le scripteur effectuerait d'autres acquisitions littérales et découvrirait que les lettres utilisées dans la langue sont bien plus nombreuses que celles qui permettent d'écrire son prénom.

Les recherches actuelles postulent que les apprentissages de la lecture et de l'écriture suivent le même schéma développemental, avec cependant des dissociations

temporelles liées au degré de difficulté que requièrent ces deux activités.

Nous aborderons dans le chapitre suivant ce que recouvre cette activité si complexe qu'est la lecture.

## Chapitre 3. Lecture : une problématique dynamique

Les activités qui se rapportent à la langue écrite sont probablement de toutes les activités humaines celles qui ont les dimensions les plus larges, qui touchent les secteurs les plus diversifiés du psychisme humain.

La langue écrite s'étend des activités les plus automatiques, comme la lecture au sens étroit du terme, sa mécanique, aux activités les plus volontaires, conscientes et organisées telles que la compréhension des significations et la coïncidence avec la pensée de celui qui s'exprime à travers un texte écrit.

Plus qu'un mécanisme automatisé, la lecture s'inscrit dans un processus actif, requérant de la part du lecteur une réelle activité de langage (raisonnement, synthèse, assimilation, exploitation...).

Bien qu'il s'agisse de deux systèmes de communication, l'un immédiat, et l'autre différé, les communications orale et écrite sont étroitement liées.

C'est l'appui affectif – symbolique – qu'il a dans la parole des siens et la parole avec les siens qui peut permettre à l'enfant de passer à un autre mode de communication qui s'appelle la lecture. Il s'agit de passer également à cette autre langue qu'est l'écriture, modulée par des codes sémiologiques comme le graphisme ou la peinture.

Dans notre propos, nous aborderons la question de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon deux points de vue :

- le point de vue linguistique ;
- le point de vue neuropsychologique, qui concerne le fonctionnement du cerveau dans l'acte de lire.

### I - Regards historiques

---

#### A - Essai de définition

Voici plus d'un siècle, à l'époque de Jules Ferry, les missions du système éducatif s'organisaient autour des objectifs fondamentaux : apprendre à lire, écrire et compter. Aujourd'hui comme hier, personne ne conteste l'importance et la nécessité d'une connaissance solide de la langue écrite, base de tous les apprentissages ultérieurs. En effet, l'apprentissage de la lecture n'est pas considéré comme un apprentissage scolaire comme les autres, pour deux raisons essentielles : (1) il correspond à la première mission de l'école, étant considéré comme la base ou la clé de tous les autres ; (2) parce que

l'écrit et sa lecture occupent une grande place dans la vie des sociétés développées dès le plus jeune âge.

Mais sur certains points, une évolution a eu lieu dans l'approche de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue écrite. Pendant de longues années, deux conceptions du "lire" se sont affrontées, à travers leur application dans les méthodes d'apprentissage de la lecture.

La première centrée sur le code, la seconde, défendant l'accès au sens.

En effet, jusqu'à la Libération, la pédagogie de la lecture se centrait sur la capacité à lire un texte court, "sans trébucher" et "en mettant le ton". Dans les années 1970, apprendre à lire se résumait encore à acquérir un mécanisme : identifier les lettres, les assembler en syllabes puis en mots.

Or, depuis une quinzaine d'années environ, les chercheurs ont mis en évidence que lire est une activité plus complexe. A partir de là, les stratégies d'enseignement se sont modifiées ; les enseignants ont tenté de mettre en place des procédures d'apprentissage susceptibles de faire travailler d'emblée la compréhension.

Ce souci est transcrit dans les textes officiels de 1985 : "lire, c'est comprendre" et ceux de 1995 qui établissent clairement l'objectif à atteindre par la formule "lire, c'est pour comprendre". L'identification du mot est donc nécessairement celle de son sens, et on ne peut plus limiter l'acte de lecture à un problème de mécanique ou de mécanismes.

La lecture peut donc être définie comme une construction de significations, réalisée par un sujet (le lecteur) à partir d'un texte (écrit). Elle est le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (linguistiques et extra-linguistiques), en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture.

Cette définition conduit à différencier deux grandes familles de processus cognitifs dans l'activité mentale du lecteur : les processus de bas niveau qui traitent les données graphiques de l'écrit, et les processus de haut niveau qui permettent la mobilisation des connaissances du sujet et qui gèrent ses procédures de raisonnement.

## **B - Les pré-requis : conception traditionnelle**

La conception traditionnelle, apparue en 1925 aux Etats-Unis et ensuite en Europe, décrit comme "pré-requis" les différentes aptitudes nécessaires à l'enfant avant son apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dans le cas idéal, il faut que chacune de ces capacités soit arrivée au stade de la parfaite maturité pour aborder cet apprentissage. On distingue ainsi :

- La maturité intellectuelle, qui comprend l'intelligence, la compréhension du symbolisme abstrait, la mémoire...;
- La maturité du langage oral ;
- La maturité socio-affective, qui s'étudie en observant le comportement, l'attention, la motivation, la concentration, le niveau d'élaboration des relations sociales ;
- La maturité instrumentale, déterminée à partir de la discrimination visuelle et auditive,

du sens des rythmes, du niveau de différenciation de la latéralité...

L'influence de ces divers aspects a donné lieu à de nombreuses recherches. Des corrélations significatives entre ces capacités et la réussite à certaines épreuves de lecture et d'écriture ont été relevées. Notons toutefois que chaque pré-requis se développe de façon individuelle ; ces facteurs arrivent à maturité à des moments différents du développement.

En outre, la plupart de ces facteurs sont liés, non pas à la réussite de l'apprentissage ou à la lecture elle-même, mais à la réussite d'un enseignement de la lecture, qui pose l'oralisation et le déchiffrage comme étape préalable et obligatoire à l'apprentissage.

Les pré-requis classiques et les pré-enseignements ne se justifieraient donc que par rapport à un certain enseignement. Ils n'auraient pas de rapport avec la lecture proprement dite et n'en seraient pas des préalables obligatoires.

### C - Les pré-requis : conception nouvelle

Pour J. Foucambert (1976), la lecture résulterait de l'équilibre entre deux processus indissociables :

- Emission d'hypothèses ou Anticipation : le contexte, la nature des derniers mots, ainsi que la quête proprement dite du lecteur ; tout cela conduit à anticiper le mot écrit ou le groupe de mots qui va suivre sous une forme visuelle.
- Vérification d'hypothèses ou Identification : le lecteur a en mémoire des milliers de mots écrits. Ceci lui permet d'associer instantanément une signification à une forme ou à un ensemble de formes écrites, et donc de vérifier l'exactitude de son anticipation.

Cette théorie a donné lieu à un courant pédagogique dans lequel deux grands principes s'imposent :

- l'enfant doit devenir un "chercheur de sens" ;
- l'enfant doit apprendre à adapter sa quête à son projet de lecture.

Nous retiendrons ces deux principes ; ils traduisent l'importance de la fonction de communication du langage écrit.

Cependant ce modèle ne suffit pas à expliquer l'ensemble des processus mentaux mis en jeu dans l'acte de lire. Le lecteur ne peut utiliser uniquement les processus décrits auparavant (anticipation et identification). En effet, il doit nécessairement d'abord prélever de l'information écrite (visuelle), pour formuler ses prédictions sur le sens du texte à lire. En outre, la prédiction consciente est un processus peu probable.

Pour G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau (1992), l'entrée dans le monde de l'écrit comporte **trois dimensions essentielles** : une dimension *culturelle* (développer des pratiques de l'écrit, multiplier les expériences d'écriture et de lecture), une dimension *sociale* (agir sur des partenaires qui savent lire et écrire) et une dimension *cognitivo-linguistique* (comprendre notre système écrit et la nature de l'acte de lire).

Pour ces auteurs, l'acquisition de la langue écrite serait plus que la mise en place d'habiletés perceptivo-motrices, ou l'expression du désir ou du projet de l'enfant. Il ne suffirait pas davantage que l'apprenant possède un stock de mots qu'il reconnaîtrait du premier coup d'œil, qu'il ait passé en revue la liste des phonogrammes ou qu'il soit capable de faire des anticipations sémantiques sur de l'écrit. L'apprenti-lecteur a besoin également d'une conscience de la langue écrite qui lui permette de comprendre les fonctions et le fonctionnement de la lecture, de saisir la nature alphabétique de l'écriture et les principales opérations mentales en jeu dans la langue-compréhension.

Les préoccupations de ces auteurs rejoignent celles de A. Y. Durgunoglu et B. J. Hancin (1992) sur la nécessaire conscience métalinguistique.

Ainsi, la lecture apparaît à la fois comme un processus perceptif, cognitif et psychoaffectif.

## **II - Approche neuropsychologique**

---

Comme l'illustrent les difficultés de l'apprenant, la lecture est une conduite langagière régie par un ensemble complexe d'opérations cognitives.

En outre, il faut souligner que celles-ci sont modulées en fonction des intentions du lecteur et des objectifs qu'il se propose d'atteindre, eux-mêmes liés à la nature du texte. Elles mobilisent ses connaissances et ses savoirs.

La tendance actuelle est de considérer les trois types d'unités linguistiques : mot, phrase et texte mises en jeu dans le message, et de formuler pour chacune d'elles des hypothèses théoriques avant d'articuler l'ensemble dans un modèle général de la lecture.

Les modèles proposés par les psychologues cognitivistes s'appliquent en effet fort bien à l'analyse des processus cérébraux de traitement de l'information contenue dans un mot écrit isolé. Cet aspect, certes restreint de la lecture, demeure indispensable à la compréhension de cette activité complexe, comme le démontrent les études chez l'enfant en apprentissage, mais aussi chez le lecteur adulte compétent.

Le fondement de ces modèles repose sur la conjonction des travaux de la psychologie expérimentale et des réflexions linguistiques sur les rapports entre orthographe et langue parlée. Le problème posé est celui de l'accès au sens et à la prononciation d'un mot écrit, une fois réalisée l'analyse de ses caractéristiques visuelles élémentaires. En d'autres termes, le problème posé est celui de l'accès au lexique interne contenant les représentations orthographiques, sémantiques et phonologiques propres à chaque mot.

### **A - Modèle de U. Frith**

U. Frith (1985), chercheur à l'Université de Londres, a présenté un modèle cognitiviste classique qui envisage l'apprentissage de la lecture comme une suite de stades acquis successivement par l'enfant. Sa théorie cognitive a exercé une grande influence sur les recherches ultérieures.

Frith définit *trois stratégies* au cours desquelles différentes procédures de traitement

---

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

des mots sont acquis :

a) La stratégie logographique : c'est le traitement global et uniquement visuel des mots, sans référence à la phonologie. Il s'agit, selon l'auteur, d'une mémorisation de formes visuelles où l'enfant traite les mots comme des "objets visuels", des images et non comme des objets linguistiques.

b) La stratégie alphabétique : il s'agit d'une procédure analytique, dans laquelle l'enfant traite tous les graphèmes qui sont décodés les uns après les autres. Ici, l'information phonologique est centrale et, contrairement à l'étape précédente, l'identité et l'ordre de toutes les lettres sont déterminants.

c) La stratégie orthographique : elle permet un accès visuel direct au mot, par adressage. L'analyse du mot écrit s'effectue sur la base orthographique sans intervention de la phonologie.

Le trait le plus novateur de cette théorie est de considérer des relations entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture.

Les exigences différentes de l'écriture et de la lecture introduisent un élément dynamique dans le processus d'apprentissage.

Cependant, la description de U. Frith de cette évolution est trop imprégnée de la perspective développementale, qui fait surgir chaque capacité d'une autre. Cette théorie ne tient pas assez compte du fait que l'apprentissage de la lecture n'est pas le produit spontané d'une évolution de type biologique. Il est d'ordre culturel, fondé certes sur des capacités naturelles, contraint aussi par ce que la famille et les institutions scolaires offrent à l'enfant.

En outre, U. Frith postule l'existence de trois stades qui apparaîtraient successivement, mais apporte peu d'informations sur la façon dont les acquis d'un stade s'intègrent et déterminent les stades ultérieurs.

En particulier, on peut se demander si les processus de reconnaissance visuelle acquis au cours de la période logographique interviennent également au cours du stade orthographique, ou si l'existence de deux types de processus distincts est à envisager.

## **B - Modèle à deux procédures indépendantes de lecture**

Elaboré selon une conception neuropsychologique de la lecture chez l'adulte, le modèle à deux voies de J. Morton (1989) décrit deux procédures de traitement des mots écrits qui peuvent fonctionner en parallèle.

Ce modèle suppose l'existence de deux médiations pour la lecture (cf. figure 1) :

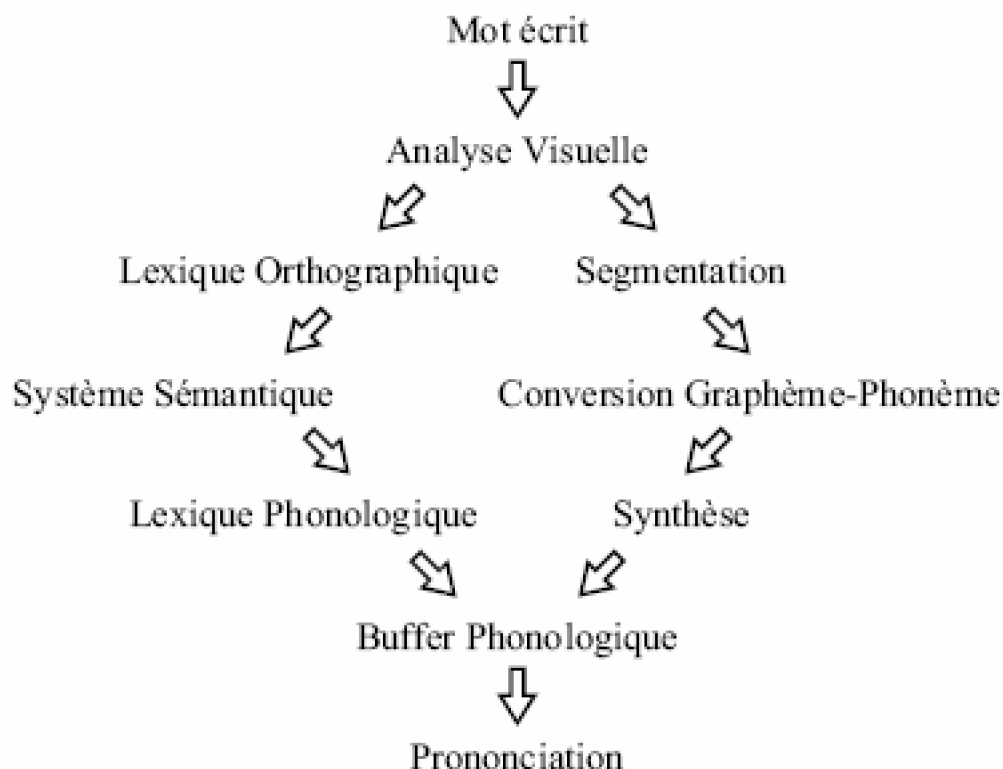


Figure n° 1 - Modèle à deux voies de J. Morton

– La *procédure lexicale* ("directe" ou "d'adressage") permet de lire les mots familiers réguliers ou non. C'est une voie d'accès directe au lexique interne : l'analyse visuelle du mot entraîne l'activation de sa représentation orthographique stockée en mémoire à long terme et sa réalisation orale. Le lecteur obtient donc la phonologie globale du mot directement à partir du stimulus écrit.

Cette procédure est sensible à la fréquence d'usage des mots et au statut lexical des séquences orthographiques ; un mot inconnu ou un pseudo-mot, n'étant pas représentés lexicalement, doivent être traités autrement.

La lecture des mots irréguliers se fonde sur le principe de l'adressage uniquement.

– La *procédure phonologique* ("indirecte" ou "d'assemblage") permet la lecture de mots réguliers, des mots inconnus et des non-mots. C'est une voie de recodage phonologique régie par les règles de conversion graphèmes-phonèmes.

Tout comme dans la procédure d'adressage, le mot est en premier lieu soumis à une analyse visuelle. Trois étapes se succèdent jusqu'à sa production orale :

- **segmentation** du mot en ses différents constituants graphémiques ;
- application des règles de **conversion** graphèmes-phonèmes ;
- **synthèse** de cet ensemble pour accéder à la représentation phonologique du mot stocké dans le lexique interne.



La lecture des mots inconnus ou des logatomes est possible à partir de cette seule voie.

Au début de l'apprentissage de la lecture, le lexique orthographique de l'enfant est peu développé et ne permet pas l'utilisation de la procédure d'adressage dans l'acte de lire. Dans la mesure où la plupart des mots qu'il rencontre à ce moment là lui sont inconnus, l'enfant a donc essentiellement recours à la voie phonologique pour les identifier.

Le lecteur habile, quant à lui, s'est constitué un stock important de représentations orthographiques de mots désormais accessibles en identification directe.

Le lecteur expert est capable d'utiliser harmonieusement les deux voies de lecture.

Le but de l'apprentissage est d'installer un adressage de plus en plus rapide et correct pour des unités de plus en plus longues, et un assemblage précis pour vérifier l'adressage, le rectifier en cas de besoin et décoder des mots nouveaux. Un bon adressage est le résultat d'un bon déchiffrage, et non d'une devinette basée plus ou moins sur le sens ou sur une forme approximative. Un déchiffrage qui atteint son but suppose le contrôle par le sens.

Dans le modèle de A. Caramazza et G. Miceli (1989) concernant la production d'écrits, l'orthographe d'un mot serait récupérée par adressage. Les morphogrammes et logogrammes seraient donc gérés par la voie lexicale. Ce modèle expliquerait ainsi la capacité des enfants à produire des mots mémorisés sous une forme globale.

Dans l'orthographe par assemblage, la séquence de lettres produite est le résultat d'une segmentation du stimulus en unités phonologiques, puis d'une traduction de ces segments en graphèmes. Cette voie phonologique serait donc construite à partir du moment où l'élève est capable de distinguer les phonèmes et surtout d'avoir des activités réflexives sur la langue et son utilisation.

*Le prénom est le plus souvent produit grâce à une procédure d'adressage, car l'enfant mémorise la succession des formes, des gestes ou encore des lettres, pour produire un écrit.*

Comme nous l'avons vu, sous divers aspects, la lecture est irréductible à un simple déchiffrage ; les éléments reçus prennent leur valeur, une fois intégrés dans une structure sémantico-syntaxique. La lecture "courante" est réalisable quand le lecteur sait émettre des hypothèses à partir d'indices qu'il doit détecter, reconnaître et comprendre.

Dans le cas de la lecture, les modèles à deux voies ont été l'objet de nombreuses critiques.

### **C - Modèle à une procédure de lecture**

Les données expérimentales recueillies par différents auteurs remettent en cause l'hypothèse d'un mécanisme de règles de correspondance indépendant du système lexical.

Une procédure unique de lecture a été représentée dans différents modèles.

Au delà du traitement visuel de la séquence de lettres, les mots et les non-mots font l'objet d'une analyse en fonction des spécifications orthographiques contenues dans le

lexique visuel d'entrée. S'il s'agit d'un mot, sa prononciation peut être obtenue directement au départ de l'intégralité de la forme orthographique ; s'il s'agit en revanche de non-mots, des segments sont repérés en fonction de leur appartenance à des mots de la langue. Toutes les prononciations potentielles sont activées à partir de ces segments pour retenir celle intégrée dans le plus grand nombre de mots.

A l'inverse du modèle de J. Morton, les associations entre segments orthographiques et segments phonologiques ne sont donc pas stockées indépendamment des mots dans lesquels elles apparaissent, et ne peuvent par conséquent être évoquées en l'absence de l'activation lexicale.

Cependant ces modèles n'arrivent pas à rendre compte de toutes les capacités d'assemblage du lecteur habile (A. Content, 1990).

Dans l'état actuel des connaissances, il semble bien qu'on ne puisse plus admettre l'existence de deux procédures indépendantes de lecture, pas plus d'ailleurs que l'hypothèse d'un système qui fonctionne en l'absence de connaissances quant aux relations qui unissent des segments orthographiques aux segments phonologiques.

Les théories cognitivistes, en contribuant au renouvellement des méthodes d'investigation dans plusieurs domaines de la neuropsychologie auxquels elles se sont étendues depuis les premiers travaux sur la lecture, mettent en exergue un certain nombre de désordres assez spécifiques et permettent une meilleure compréhension des processus cérébraux.

Aujourd'hui, l'une des idées-clés défendues par E. Ferreiro (1988), G. Chauveau (1990, 1993) et J.-M. Besse (1990, 1993...), est que le modèle de fonctionnement du lecteur adulte n'est pas assimilable, *stricto sensu*, à un modèle d'acquisition de la lecture.

La conduite de l'enfant, en présence de l'écrit, ne constitue pas le modèle réduit ni même embryonnaire de celui de l'adulte. Cependant les travaux sur le fonctionnement du lecteur expert peuvent éclairer sur certains points.

### **III - Regards sur les pratiques d'enseignement**

---

L'acquisition du langage écrit reste l'élément essentiel de la scolarité, et le choix de la méthode d'apprentissage de la lecture est primordial pour être la plus efficace. Le but est de permettre l'approche la plus aisée.

La lecture s'exerce-t-elle du bas vers le haut ou du haut vers le bas ? Qui pilote le système d'interactions ? Deux familles de modèles théoriques s'opposent à ce sujet :

– Les modèles ascendants ("bottom up") sont des modèles d'interactions "dirigés par les données". Ce serait le texte qui déterminerait la construction de la signification.

– Les modèles descendants ("top down") sont au contraire "dirigés par les concepts". Ce seraient les connaissances du lecteur qui orienteraient son traitement des données du texte.

Depuis les années 1970, les polémiques sur les méthodes pédagogiques se sont cristallisées autour de cette opposition.

L'étude de ces dernières s'avère difficile, car le champ que recouvre chacune d'elles ne peut toujours être défini de façon rigoureuse. La présentation de quelques méthodes va se limiter à la description de leurs principaux caractères explicités par leurs auteurs. En aucun cas, il ne peut s'agir d'une étude exhaustive d'une didactique de l'apprentissage de la lecture (didactique : au sens littéral de "art d'enseigner", cf. Dict. Littré ; T. 3 p. 39) ou de sa mise en œuvre. Pour ce faire, il aurait fallu recourir à une enquête très large qui aurait dépassé le cadre de notre travail.

La grande variété de méthodes traduit bien la multiplicité des approches possibles. Pourtant elles visent toutes le même objectif : permettre à l'enfant d'apprendre à lire.

Dans ce vaste domaine, les pratiques habituelles oscillent généralement entre deux orientations :

### **A - Méthodes alphabétiques et syllabiques**

C'est la méthode la plus ancienne ; elle est appliquée depuis la création de l'école obligatoire par J. Ferry. L'utilisation du manuel y est prépondérante. L'enfant apprend toutes les lettres de l'alphabet avant de les associer en syllabes. On classe aussi dans ce type de méthode celles dites mixtes, c'est-à-dire globales d'abord (le début de l'apprentissage est basé sur la mémorisation de la forme écrite de mots provenant de textes ou de phrases proposés par les enfants ; les correspondances lettres/sons ne sont pas enseignées systématiquement, mais introduites lorsque l'occasion se présente, et l'accent est mis sur la compréhension et la communication), puis alphabétiques/syllabiques.

ex.: "*Ratus et ses amis*" de J. et J. Guion

"*Daniel et Valérie*" de L. Houblain, R. Vincent et P. Farcy

### **B - Méthodes phonologisantes**

#### **1) Courant synthétique**

Connue généralement sous le nom de "méthode synthétique", quoiqu'on la dise également "syllabique", cette méthode repose sur une démarche ascendante, l'apprentissage des éléments minimaux permettant d'accéder à la lecture du mot. Elle repose donc sur deux fonctions :

- la combinatoire
- la correspondance visuo-audio-phonatoire.

Elle passe du signal visuel au signal acoustique phonatoire : c'est le déchiffrement.

L'enfant acquiert le mécanisme de la lecture avant de l'appliquer dans la lecture de textes simples, où il découvrira du sens.

ex : "*Bien lire, aimer lire*" de S. de Sacy en collaboration avec S. Borel-Maisonny

"*Nounourse et ses amis*" de M. de Maistre

## 2) Courant analytique

Ses tenants mettent en cause le principe même de la méthode synthétique. L'hypothèse de base est que l'apprentissage de la lecture doit prendre pour point de départ l'écrit dans sa globalité. Les méthodes s'appuient ainsi sur les ressorts idéovisuels de la lecture, dans le cadre d'une appréhension directe des formes de l'écrit, avant d'en enseigner les différentes graphies en correspondance avec les sons.

ex.: *"La méthode du sablier"* de R. Préfontaine.

La base est un ensemble de comptines où un segment est répété souvent ; à partir de celui-ci, l'enfant va découvrir les différents "costumes" ou graphies et permettre des remontées du phonème vers le sens.

ex.: *"Au fil des mots"* de C. Toyardot, C. Rollant et C. Giribone.

L'utilisation de l'Alphabet Phonétique International permet d'amener l'enfant à opposer ce qu'il voit à ce qu'il entend. La progression se fait d'après la fréquence du phonème dans la langue et en fonction de sa simplicité.

Entre ces deux pôles extrêmes se distribuent diverses autres méthodes, dites "mixtes". Des voies de compromis sont recherchées, en insistant plus ou moins sur la logique de l'une ou de l'autre méthode.

L'évolution des recherches pédagogiques a permis de dépasser aujourd'hui la controverse des méthodes (notamment l'antagonisme traditionnel entre la méthode syllabique et la méthode globale), même si l'on ne peut nier que, à l'observation, certaines apparaissent plus opportunes que d'autres.

Cependant si la méthode globale a surtout généré des passions à l'école maternelle, où apprendre à lire n'est pas sanctionné, peu de classes primaires l'appliquent.

De fait, cette méthode "idéo-visuelle" fera moins l'objet de pratiques réelles que de plaidoyers sur l'apprentissage de la lecture.

Cependant deux faits sont à souligner :

– la lecture doit d'une part être envisagée prioritairement comme une **activité productrice de sens**, dans une perspective résolument cognitiviste, là où certaines approches traditionnelles ne considéraient, le plus souvent, que l'exercice d'un mécanisme de nature exclusivement perceptive (la lecture est d'abord conçue comme un travail à partir d'un matériel perceptif, auditif et/ou visuel, restitué par le déchiffrage),

– l'**activité propre de l'apprenant** tend d'autre part à être réhabilitée par rapport aux prescriptions de la méthode qui jusqu'alors s'imposaient à lui. Et l'on s'interroge plus directement sur la nature et l'évolution des stratégies d'apprentissage de la langue écrite.

Les prises de position en faveur de l'écriture comme préalable nécessaire à l'apprentissage de la lecture ne cessent de se multiplier aujourd'hui.

**«On considère souvent la lecture et l'écriture comme des miroirs l'une de l'autre, comme des reflets de la communication par le moyen du langage observée sous des angles opposés. Mais les aptitudes et connaissances utilisées pour lire et**

***celles utilisées pour écrire, sont radicalement différentes, tout comme le sont les stratégies d'apprentissage de la lecture et de l'écriture» (F. Smith, 1980, p. 85).***

Il est important de rappeler que **c'est sur l'écriture que s'enseigne la lecture**. Toute production écrite est un construit humain. L'écriture peut être considérée comme un objet complexe, qui peut donner prise à différents modes et niveaux de perception, et qui détient différentes fonctions : celles des usages qui en sont faits, que ce soit au stade de l'émission ou à celui de la réception.

Ainsi l'écriture sert-elle à apprendre à lire à l'enfant (D. Belin, 1988).

Les recherches récentes en psycholinguistique de l'écrit, centrées sur l'observation de l'activité de l'apprenti et présentées dans le chapitre précédent, amènent aujourd'hui à de nouvelles conceptions de l'apprentissage, plus respectueuses de l'évolution de l'enfant lui-même.

Cette conquête nouvelle qu'est la lecture va non seulement dépendre de facteurs déjà évoqués – intelligence, langue, motricité, autonomie, rythme, adaptation au changement –, elle va s'inscrire aussi comme possible ou non, ou entravée par le fonctionnement psychique à ce moment de la vie (marquée par le déclin de l'Œdipe et le démarrage de la période de latence).

Nous considérons alors que le poids de la vie fantasmatique et pulsionnelle va jouer de manière tout à fait discriminante dans les activités psychiques, notamment dans les activités d'apprentissage scolaire et d'utilisation de la pensée. Celles-ci peuvent en effet être entravées, si le champ mental qui leur est nécessaire pour se développer est utilisé à d'autres fins.

Si beaucoup de travaux ont été consacrés à la lecture, peu existent sur la production de l'écrit et l'une de ses composantes essentielles : la capacité d'orthographe.

Ce désintérêt est paradoxal, tant il est vrai – si l'on se réfère aux remous suscités par le problème de la réforme en 1990 – que l'orthographe constitue, tout particulièrement en français, un sujet constant de préoccupation et de polémique.

Nous constaterons au travers du chapitre suivant toute la complexité de notre système orthographique et aborderons le point particulier de l'ontogenèse du nombre.

## **Chapitre 4. Orthographe et ontogenèse du nombre**

L'acquisition et la mise en œuvre de l'orthographe demeurent l'un des problèmes majeurs auquel se trouvent confrontés les enfants et les adultes francophones. En effet, l'orthographe du français est relativement irrégulière en production : les correspondances entre configurations de sons et configurations de lettres y sont peu systématiques (J.-P. Jaffré et M. Fayol, 1997).

Ces irrégularités se manifestent spécifiquement dans deux sous-domaines pour lesquels des séquences de lettres n'ont pas de contrepartie phonologique (M. Fayol, S. Pacton et C. Totereau, 1998). Il s'agit d'abord des accords en nombre, et dans une

moindre mesure en genre, des adjectifs, noms et verbes pour lesquels la plupart des flexions ne se prononcent pas (J. Dubois, 1965 ; M. Fayol, P. Largy et P. Lemaire, 1994 ; C. Totereau, M.-G. Thévenin et M. Fayol, 1997). Il s'agit ensuite de certains aspects de l'orthographe lexicale comme des doubles consonnes et des homophones (J.-P. Jaffré et M. Fayol, 1997). Seul le domaine de l'orthographe grammaticale sera abordé ici.

## **I - Irrégularités de l'orthographe française et incidences**

---

L'orthographe renseigne précisément sur la nature linguistique d'un système d'écriture.

Plus qu'une affaire de norme, l'orthographe rend le sens visible. Sa maîtrise et son traitement exigent que l'on soit conscient de ses règles pour que certaines formes soient mémorisées (J.-P. Jaffré et M. Fayol, 1997).

La présence d'irrégularités dans les correspondances phonèmes/graphèmes permet de situer les systèmes alphabétiques sur un continuum allant des systèmes orthographiques superficiels aux systèmes orthographiques profonds (J.-P. Jaffré et M. Fayol, 1997 ; L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti, 1997).

Dans les systèmes orthographiques dits superficiels comme le finnois ou le serbo-croate, la langue est représentée au niveau phonologique. Par contraste, les systèmes orthographiques dits profonds, parmi lesquels l'anglais et le français, représentent en plus du niveau phonologique des aspects morphologiques et syntaxiques. Par conséquent, il n'existe pas dans ces langues de correspondance biunivoque entre les sons et les symboles.

Le français écrit renvoie donc à une **forte polyvalence graphique** (S. Bousquet, D. Cogis, D. Ducard, J. Massonnet et J.-P. Jaffré, 1999).

Ainsi J. Véronis (1988) a montré que l'application des seules règles de transcription son-orthographe en français permettait la transcription correcte de 88% des phonèmes mais de seulement 50% des mots, d'où les problèmes soulevés pour l'apprentissage de l'orthographe.

L'analyse des erreurs orthographiques fait apparaître qu'il existe, dans un système d'écriture particulier, des zones de fragilité pour certaines configurations, sur lesquelles même des scripteurs experts manifestent des hésitations.

Ces zones de fragilité concernent essentiellement des variations graphiques pour lesquelles il n'existe pas conjointement de variations ou d'informations sonores (J.-P. Jaffré et M. Fayol, 1997).

La plupart des modèles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture postulent un apprentissage en stades, dont la correspondance avec le modèle des deux voies est claire. Ces stades correspondent à l'utilisation de différents types d'information.

Le développement de l'orthographe débiterait avec un stade d'utilisation systématique des correspondances phonèmes/graphèmes, renvoyant à la voie phono-graphémique. Un stade orthographique apparaîtrait ultérieurement lorsque les enfants disposent d'un corpus de mots suffisants. Il se traduirait par la connaissance de certaines séquences particulières de lettres et par des appariements directs entre mots

écrits et items stockés en mémoire lexicale. Une telle conception est aujourd'hui fortement contestée. Elle conserve toutefois un certain intérêt descriptif.

## II - Domaine de la morphographie

---

**«Tous les spécialistes s'accordent pour considérer la morphologie de l'écrit comme le secteur le plus complexe de la compétence orthographique» (J.-P. Jaffré et D. Bessonat, 1993, p. 41).**

L'acquisition de l'orthographe dépend de procédures phonogrammiques (correspondances entre phonèmes et graphèmes) et logogrammiques (les séquences de lettres ont un sens), mais aussi de procédures morphologiques et syntaxiques : les mots appartiennent à des classes qui déterminent leurs variations, et donc leurs configurations.

Les parts logographique et morphographique de la langue écrite française posent de nombreuses difficultés aux apprenants.

Nous allons donc nous attacher plus précisément à l'étude des morphogrammes.

### A - Définition

Ce sont des unités graphiques en relation avec des unités pourvues de sens et sans relation directe avec l'oral. Cette catégorie contribue à dissocier l'oral de l'écrit ; c'est la raison pour laquelle leur mise en œuvre pose de lourds problèmes aux apprenants.

### B - Morphogrammes lexicaux

Ils représentent des marques graphiques rétablissant un lien visuel avec le féminin ou les dérivés. Ces morphogrammes sont donc directement régis par l'oral, puisqu'ils sont en relation avec un phonème d'un autre mot de la famille dérivative où celui-ci apparaît. Mais il s'agit d'un système instable, irrégulier (ex : *vert/verte mais verdure*). Malgré cela, chaque graphie du mot est elle-même stable et régulière.

Les morphogrammes lexicaux sont donc permanents dans la graphie, non soumis aux aléas syntaxiques. Ils participent au même titre que les logogrammes à la physionomie des mots.

On note, entre autres, les marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin, les marques spécifiques des préfixes, des suffixes....

### C - Morphogrammes grammaticaux

Ce sont des désinences graphiques supplémentaires ajoutées aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre, de nombre, flexions verbales). Ils sont donc en relation avec la morphosyntaxe du texte. Ils représentent les variantes allomorphes du mot dans des relations de dépendance. Cependant leur fonctionnement est plus régulier que celui des morphogrammes lexicaux. Ils sont en outre liés eux aussi à l'oral ; mais à l'oral, la morphologie syntaxique est dite "clignotante" : elle est prononcée parfois mais elle ne l'est pas systématiquement (ex : *petits chats* [poti|a] ; *petits ours*

[potizuRs]).

Par ailleurs, le fonctionnement de la morphologie du français se fait selon deux principes : par adjonction et il y a donc association d'un morphème à un lexème (ex : *rose/roses, ami/ami*), ou par amalgame et dans ce cas les frontières entre morphèmes et lexèmes sont plus floues (ex : *acteur/actrice, tendre/tenez*).

Ainsi les marques morphologiques ne présentent pas le même degré de complexité selon leur fonctionnement, et ceci est mis en évidence au moment de l'acquisition ; il est plus facile d'acquérir l'orthographe "morphologique" de mots où se juxtaposent une forme lexicale (ex : *maison*) et une forme grammaticale (ex : -s), qu'un mot dont le radical peut s'écrire différemment selon les situations (ex : verbe prendre □ prend-, pren-, prenn-).

Une autre caractéristique facilite la maîtrise des morphogrammes ; c'est le caractère audible de certains d'entre eux.

Nous désignerons sous le terme de "morphonogrammes" les graphèmes qui véhiculent à la fois une information syntagmatique (monèmes pluriel et/ou personnels) et une information phonétique (par exemple -ez [e] en finale du verbe conjugué, avec "vous").

La présence de l'oral dans l'écrit conserve ici toute son importance. Selon J.-P. Jaffré (1992b), les morphonogrammes (comme le "ai" de "chantais") sont acquis plus tôt que les morphogrammes (comme le "s" de "chantais").

«Tout semble se passer en effet comme si la présence phonogrammique permettait de déclencher l'élément graphique correspondant, évitant l'omission, source la plus fréquente d'erreurs en morphologie écrite» (ibid., p. 31).

Pour ce linguiste (1995, p. 117), «la maîtrise des morphèmes constitue sans aucun doute la plus grande difficulté de l'orthographe du français».

## D - Approche des marques nominales du nombre

En ce qui concerne les morphogrammes grammaticaux, en particulier les marques du nombre des noms, nous constatons que le nombre oral, en dehors des cas des mots en al/aux et ail/aux, ne doit pas être recherché au niveau du mot.

Les marques du nombre portant sur le nom et l'adjectif sont aujourd'hui, en français presque exclusivement écrites.

Les marques écrites du nombre des noms adoptent les quatre caractéristiques générales des morphogrammes (N. Catach) :

– maintien graphique d'une morphologie clignotante : ils dépassent le lien avec l'oral. En effet, on écrit dans tous les cas ce qui se prononce dans certains cas seulement.

ex.: on entend la marque du féminin dans *verte* et non dans *jolie*

– information morphosyntaxique supplémentaire : les cas d'information nulle demeurent relativement nombreux :

ex.: *leur(s) fil(s) coure(nt)*

– souplesse et cohésion syntaxique : la solidarité des éléments devient un facteur de



cohérence et de conservation des groupes, particulièrement en cas de séparation des éléments :

ex.: *les voiles sont noirs/noires*

– information paradigmatique : elle est très utile quand il s'agit d'opposer les marques nominales aux marques verbales. Cela permet d'actualiser visuellement un lien entre les divers éléments de la langue de même nature, de même fonction, de même sens.

ex.: Tableau de N. Catach (1986, p. 228).

Marques nominales		Marques verbales	
Singulier	Pluriel	Singulier	Pluriel
envol	envols	envole	envolent
envoi	envois	envoie	envoient
profil	profils	profile	profilent
ferme (1)	fermes	ferme (1)	ferment
cour (1)	cours (1)	cours (1)	courent

(1) cas d'ambiguïtés

Tableau n° 2 - Tableau de N. Catach

A l'écrit, les morphèmes de nombre sont distincts selon qu'ils sont utilisés pour les mots du groupe nominal ou pour la classe verbale.

On distingue trois modes distincts pour indiquer le singulier/pluriel :

– le premier mode de marquage se caractérise par l'adjonction d'une lettre (ex.: le -s pour le pluriel, *ami - amis*) ou d'un suffixe dans le cas des substantifs se terminant par -al ou -ail (ex.: *cheval - chevaux*).

Le morphème de nombre -s est commun aux termes essentiels du groupe nominal, déterminants, adjectifs, pronoms et noms.

R. Honvault-Ducrocq (1984, p. 63) remarque «qu'il agit pour l'œil comme un signe particulier puisqu'il est toujours placé à la fin des mots, après le morphème lexical ou même le morphème de genre, étant en quelque sorte la ponctuation du nombre. Cependant, il n'est pas totalement indépendant des lois graphiques du système du français. En effet, dans certaines distributions, c'est-à-dire après les graphèmes "ou", "eu", il est remplacé par son cousin historique, le "x" (ex.: bijoux, cheveux...)».

– le second mode est représenté par un changement lexical plus marqué (ex.: *œil - yeux*).

– le troisième type de formation du nombre ne peut être qualifié de marquage, le nom commun conservant la même forme (ex.: *un ou des procès*).

Ces substantifs ont en général comme terminaison un -s, un -x ou un -z. Les marques extérieures sont alors portées par l'article et l'adjectif.

## E - Approche des marques verbales du nombre

L'approche graphique du verbe paraît plus complexe, avec la multiplicité des catégories que l'on trouve selon l'aspect, les temps, les modes, le nombre, les personnes et les genres.

**«En fait, les formes verbales sont homophones dans 80% des cas employés, ce qui implique que toutes les flexions verbales qui ne concernent pas seulement les oppositions de nombre, mais aussi les oppositions de mode, temps et personne, sont incluses dans ces 80%» (R. Honvault, 1995, p. 62).**

Pour cette linguiste (ibid.), la marque verbale du nombre est le "n" mais le fait qu'il soit toujours associé à "e" et à "t" a donné à cet ensemble une cohésion visuelle. Dans le rapport des unités de l'écrit aux unités de la langue, le "n" serait linguistiquement le morphogramme de nombre verbal même si visuellement, pour le sujet, ce serait souvent l'association "nt" ou "ent" qui remplirait ce rôle.

M. Fayol, S. Pacton et C. Totereau (1998) soulignent que l'accord en nombre des noms et verbes est en français moins problématique que l'accord en genre. La difficulté proviendrait pour les apprentis-scripteurs comme pour les adultes de ce que les marques -s et -nt sont le plus souvent silencieuses. Seuls le déterminant et parfois l'auxiliaire se trouvent marqués à l'oral.

Les règles d'accord en genre et en nombre font partie des entités de la langue qui n'ont été essentiellement étudiées qu'en tant que phénomènes linguistiques.

Sur le plan psychologique, ces règles d'accord sont perçues comme faisant partie "d'*habitudes verbales*" (terme employé par P. Oléron, 1963).

Apparemment, l'application de ces règles d'accord, en langage parlé, ne pose réellement aucune différence majeure. En fait, il juge ces activités fort complexes, mais tellement "automatisées" qu'elles ne font surgir aucun problème.

Pourtant, sur le plan pédagogique, l'acquisition des règles d'accord, en langage écrit, est maîtrisée tardivement, chez le jeune enfant, et cela bien qu'il ait perçu très tôt l'existence de lois régissant le genre et/ou le nombre des items de la langue (A. Karmiloff-Smith, 1979).

Nous citerons dans la suite de ce chapitre les récentes études françaises qui traitent de l'acquisition d'unités orthographiques s'échappant à la seule prédictibilité phonologique. Cette préoccupation manifeste une orientation récente, la plupart des recherches antérieures ayant mis l'accent sur le rôle de la graphie. Le système orthographique du français offre justement un terrain particulièrement propice à cette observation des aspects de l'orthographe que l'apprenant ne peut déduire d'une reconstruction de ses connaissances phonologiques préalables.

### **III - Travaux français sur la construction du concept et son actualisation**

---

M. Fayol et J.-P. Jaffré (1999, p. 163) soulignent que l'étude de l'orthographe a été négligée en production plus encore qu'en compréhension : «Il a fallu attendre les années 80 pour voir se développer des approches théoriques et des études empiriques. Les

choses ont beaucoup évolué au cours des années 90. En effet, d'une part, d'assez nombreux travaux issus de chercheurs francophones ont mis en évidence, outre des faits nouveaux, l'intérêt que présente l'étude empirique de l'acquisition du français écrit pour la compréhension des mécanismes d'apprentissage et pour la conception de programmes d'intervention».

Voyons ce que suggère l'étude des derniers travaux sur l'acquisition de la morphosyntaxe du nombre et en particulier leur mise en œuvre en production écrite.

Pour J.-P. Jaffré et J. David (1999, p.13), «avant que l'instruction ne leur permette de s'approprier des formes normées, les jeunes enfants vont tester des possibles graphiques et envisager différentes solutions [...] Ils doivent dès lors se construire une "théorie du pluriel" et trouver les critères de son actualisation dans l'écriture».

Le **procédé d'itération** de l'écriture du singulier serait une des premières marques de pluralité qu'emploierait l'enfant (E. Ferreiro, 1988).

Il peut s'agir d'une juxtaposition de la série originale avec ou sans correspondance stricte.

Cet auteur note par ailleurs que d'autres enfants espacent plus ou moins les graphies pour exprimer le contraste singulier / pluriel.

D. Bessonnat et J.-P. Jaffré (1993, p. 27-28) parlent de deux conceptions opposées en ce qui concerne les procédures d'acquisition du principe morphographique :

– La première consisterait à privilégier une "*approche sommative*", avec un enseignement sur les règles d'accord singulier/pluriel, sous forme de connaissances déclaratives.

Cependant l'apprentissage ne devient nullement effectif.

– La deuxième conception relèverait d'une appropriation cognitive selon un "*double mouvement*" : «d'abord un mouvement de généralisation à partir des acquis qui aboutit à une surgénéralisation, et donc à des erreurs "constructives" (ex.: "les crient" pour "les cris"), puis une régulation à l'intérieur de cette avancée générale qui aboutit à la construction de savoirs particuliers. Autrement dit, la connaissance dans cette perspective se construit dans un va-et-vient dialectique entre :

1) une avancée qui fournit, par excès, un cadre d'investigation, un schéma permettant un "accrochage" de la connaissance, une structure d'accueil, et

2) un affinement qui œuvre à l'intérieur de ce cadre heuristique et permet des réajustements, la mise en place de savoirs non-déviant».

Par ailleurs, ces auteurs ajoutent que le processus d'acquisition du nombre en français «suppose concurremment une double maîtrise : savoir combiner des éléments co-variants dans une séquence et savoir sélectionner à chaque lieu de variance l'item final pertinent ("s" vs. "nt", par exemple en fonction de la classe d'appartenance du mot concerné)».

M. Fayol, P. Largy, M.-G. Thévenin et C. Totereau (1995) suggèrent l'existence de différentes phases dans l'acquisition de la morphosyntaxe du nombre du nom et du verbe chez l'enfant entre 7 et 10 ans.

Au départ, les terminaisons plurielles muettes sont tout simplement **absentes** des productions enfantines. Elles apparaissent d'abord dans le cas du pluriel nominal (-s) accompagnées d'un phénomène massif de **surgénéralisation aux verbes**.

L'acquisition du pluriel verbal (-nt) vient ensuite, accompagnée du phénomène de **surgénéralisation inverse aux noms**, plus limitée et moins durable que celles du -s nominal aux verbes.

Cette surgénéralisation, "*phénomène jusqu'alors considéré comme caractéristique de l'oral*", serait selon eux le fait de l'absence d'indice phonique. «On a donc affaire à une sorte d'auto-apprentissage procédant par réorganisation, non réductible à un apprentissage par cœur ou par simple correspondance oral-écrit» (ibid., p. 31).

Il est vrai qu'à l'oral, les déterminants (opposition le/la ou le-la/les) et les pronoms (opposition il/elle) assurent presque exclusivement le marquage du nombre. A de rares exceptions (certains verbe et noms ; phénomènes de liaison), les noms, les adjectifs et les verbes ne présentent aucune variation.

L'ambiguïté de ces formes est donc à l'origine de nombreuses et récurrentes erreurs dans les copies des enfants.

Les recherches de ces auteurs mettent en évidence que la compréhension du fonctionnement des marques précède leur production, et que la maîtrise du pluriel dans le syntagme nominal est antérieure à celle du verbe.

Le premier constat s'interprète assez facilement en considérant classiquement que la reconnaissance est plus facile que le rappel (en compréhension, les marques sont disponibles). En production, cette disponibilité est plus aléatoire. Les auteurs doivent activer eux-mêmes les marques pertinentes et les transcrire.

Le second constat renvoie à un autre niveau d'explication : le pluriel du syntagme nominal est sémantiquement fondé (la pluralité des entités auxquelles renvoient les noms est conceptuelle), celui des verbes est fonctionnel. Le pluriel du prédicat paraît dans une large mesure assurer la cohésion formelle sujet-prédicat sur le plan grammatical plutôt que notionnel.

Selon C. Brissaud et J.-M. Sandon (1999, p. 41), «au cœur d'une opposition elle-même fondamentale pour le français, l'opposition nom-verbe, la zone du verbe est à l'écrit celle qui demande aux élèves le plus lourd travail d'apprentissage et l'effort de contrôle le plus grand».

En effet, deux tiers de ses occurrences à l'écrit ont également des formes homophones (R. Honvault-Ducrocq, 1984).

Toutes les études récentes conduites relativement à l'acquisition/apprentissage de la morphologie ont montré qu'entre 7 et 10 ans, les enfants passent par plusieurs phases : non-marquage (-e systématique), acquisition du pluriel nominal (-s) et surgénéralisation de celui-ci aux verbes, acquisition du pluriel verbal (-nt) et surgénéralisation plus limitée mais aussi plus étendue dans le temps de ce marquage aux noms.

M. Fayol, S. Pacton et C. Totereau, (1998, p. 55) décrivent ces mêmes phases de non-marquage, d'utilisation systématique du -s, appliqué aux noms comme aux verbes,

et enfin d'acquisition d'une deuxième règle : "si "pluriel" et "verbe" alors -nt". «Celle-ci s'effectue plus tardivement et se manifeste par une période d'indécision au cours de laquelle certains noms et adjectifs se voient fléchis avec -nt alors que certains verbes reçoivent encore les -s terminaux».

Ces auteurs pensent que l'apprentissage opère par acquisition de règles successives dont les conditions d'utilisation doivent être progressivement affinées jusqu'à établir très clairement une distinction entre noms et adjectifs d'une part, puis les verbes d'autre part.

Les conclusions de J. Alegria et P. Mousty (1994, 1995, 1999), recourent celles des travaux précédents quant au décalage temporel (pluriel du nom et du syntagme nominal vs. pluriel du verbe), et les progrès observés le sont en fonction du niveau de lecture.

Les résultats montrent également que, à l'écrit, les sujets exploitent très peu les connaissances qu'ils ont, à l'oral, de la syntaxe du pluriel.

Ces faibles performances pourraient être dues à la "**lourdeur**", en termes de charge d'attention, **de l'écriture**. L'enfant doit mobiliser conjointement ses connaissances phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques.

Ces auteurs concluent que «si tel était le cas, un allègement de la tâche suffirait pour que ces capacités, disponibles mais non utilisées, se manifestent. Il se pourrait également qu'une simple réduction de la charge attentionnelle soit insuffisante et qu'il faille en plus "rappeler" à l'enfant que les notions de genre ou de pluriel sont pertinentes dans certaines circonstances» (J. Alegria et P. Mousty, 1995, p. 107).

Toujours selon ces auteurs, le pluriel des noms est plus facile que celui des verbes, probablement parce que les problèmes d'accord du nom sont plus simples sur le plan syntaxique ; ils sont traités à l'intérieur d'un même syntagme.

Pour C. Totereau, M.-G. Thevenin et M. Fayol (1997), l'acquisition des marques -s et -nt demande une longue période (du CP au CE2). L'automatisation de l'accord verbal ne survient guère avant le cours moyen, ou la quatrième année du primaire.

La manipulation du pluriel syntaxique soulève encore de fréquents problèmes chez les adultes, même cultivés (M. Fayol, P. Largy et P. Lemaire, 1994).

Des erreurs surviendraient au moindre relâchement de l'attention de ces "experts" (M. Fayol et J.-P. Jaffré, 1999).

J.-P. Jaffré et J. David (1999) ainsi que S. Bousquet, D. Cogis, D. Ducard, J. Massonnet et J.-P. Jaffré (1999) relèvent que la **notion de collectif** sera pour les enfants source de confusion, de part l'absence de correspondance entre le monde et la langue ; elle est de moins en moins usitée aujourd'hui.

«En s'immisçant dans le singulier, la pluralité peut donc brouiller les marques canoniques du nombre» (J.-P. Jaffré et J. David, 1999, p. 16).

«A l'évidence, le problème majeur des jeunes scripteurs est de construire la notion de pluriel, c'est-à-dire d'ajuster les mondes de la quantification et de la pluralité grammaticale» (S. Bousquet, D. Cogis, D. Ducard, J. Massonnet et J.-P. Jaffré, 1999, pp. 30-31.)

Nous aborderons enfin les travaux de O. Guyon (1997, 1998), intéressée elle aussi

par la façon dont s'acquiert le marquage du pluriel nominal et verbal dans le cadre d'une genèse de la compétence orthographique. Elle constate également que les erreurs sur l'accord nominal pluriel consistent presque exclusivement en une négligence du -s et elle répertorie celles des désinences verbales, plus variées du fait de l'existence de marques concurrentes (-s/-nt) et de la nécessité de conceptualiser le pluriel verbal.

Ces erreurs peuvent être réparties en **trois catégories** principales :

– l'omission d'une marque attendue, y compris le cas "limite" par omission du -e final de la forme verbale nue, chaque fois que ce -e n'est pas indispensable à la prononciation.

ex.: \* les pouleu picoreu ; \* papa répar le vélo (O. Guyon 1997, p. 24)

– l'adjonction abusive d'une marque.

ex.: \* le facteur les distribuent ; \* l'odeur des roses embaumente (ibid., p. 25)

– la substitution entre marques.

ex.: \* les poissons nages ; \* les livres, tu les rangente (ibid., p. 25)

O. Guyon (1997) valide son hypothèse : l'accord nominal précède l'accord verbal et l'explique par le fait que le nom admet peu de marques distinctes, contrairement au verbe qui reçoit des marques de temps, nombre, mode et personne. L'accord nominal serait également plus simple à conceptualiser avec une pluralité des référents dans le cas général.

Cet auteur propose, à la suite de son étude, un **modèle de genèse de l'orthographe grammaticale**, en six étapes :

– l'âge préorthographique, nommé ainsi car les productions graphiques du CP présentent souvent une trop grande distorsion par rapport aux normes orthographiques pour qu'il soit seulement possible d'identifier les syntagmes dictés, ce qui rend impossible l'identification d'éventuelles marques d'accord.

– l'âge phonogrammique, où une première analyse des productions est possible en regard d'une segmentation suffisante des mots et du respect minimal des correspondances grapho-phonétiques.

A ce stade, il est possible de repérer les parties du système phonogrammique qui posent encore des problèmes à l'enfant : distinction de sons et lettres proches comme [s]/[z], [m]/[n]... La conformité à la source sonore est alors son principal souci. Dans certains cas, cette concentration excessive sur les informations phonétiques conduit à l'apparition d'erreurs par oubli du -e sur la forme verbale non marquée.

– l'âge monomorphographique à empan court : l'apparition du premier morphogramme (le -s marquant le pluriel du nom) est automatisé en classe de CE1-CE2.

L'occurrence des termes les et des agit comme un puissant signal de la marque d'accord sur le mot suivant. L'enfant se construit une règle stipulant que la rencontre de ces deux déterminants impose la suffixation d'un -s final sur le mot suivant.

Le nom donné à cette étape signale que l'enfant n'emploie que la désinence, et limite l'accord au mot situé à droite du déterminant marqué.

– l'âge monomorphogrammique à empan large est l'étape où la procédure d'accord

---

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

initiale s'étend vers la droite, rendant bientôt possible l'accord du verbe avec le sujet. Seule est disponible pour l'instant la marque -s indiquant aussi momentanément le pluriel du verbe.

Cet auteur l'explique ainsi : «A ce stade, le comportement rigide observé face à l'accord semble indiquer que tous les mots fonctionnent dans l'esprit de l'enfant comme s'ils appartenaient à une seule classe indéterminée ; donc les enfants n'ont probablement pas construit la notion de classe grammaticale».

L'auteur situe ces quatre premiers niveaux dans les classes de CE1-CE2.

– l'âge plurimorphogrammique constitue l'étape suivante, où l'enfant effectue une scission des formes du monème pluriel, acceptant l'idée que la marque traduisant le pluriel puisse être différente selon la nature de l'item auquel on l'ajoute :

Nom □ -s vs. Verbe □ -nt

Selon que ces modifications conceptuelles et cognitives, concernant les graphèmes -e, -s, -nt et leur emploi, sont ou non effectuées, les productions orthographiques des enfants vont présenter des caractéristiques différentes. On observera par exemple comme biais systématique, l'ajout de -s au lieu de -nt sur le verbe au pluriel chez l'enfant qui conserve l'idée d'une relation biunivoque entre monème pluriel et marque -s.

– l'âge grammatical est la dernière étape où l'enfant est apte à identifier le sujet et à accorder le verbe avec lui selon les critères grammaticaux et non plus spatiaux.

L'auteur conclut qu'il est possible que l'enfant pratique davantage l'analogie que l'authentique raisonnement grammatical. L'accord verbal de proximité se calquerait ainsi sur l'accord nominal pluriel, à la fois dans le choix de la marque et dans la stratégie.

De ces différentes études ressort la complexité d'acquisition de l'orthographe grammaticale française, et plus particulièrement du système des morphogrammes du nombre.

Il existe bien entendu des raisons historiques à l'existence de ces marques muettes, et d'autres raisons pratiques, sur un plan synchronique, pour ne pas les supprimer (si tant est qu'une réforme prenne un jour cette initiative) et leur reconnaître l'avantage d'être utiles dans la lecture idéo-visuelle du lecteur expert.

I. J. Gelb (1973, p. 251) note que «l'école est plus conservatrice que la langue, et [qu'] elle a sur le développement naturel de celle-ci un grand pouvoir de contrainte. Souvent la langue écrite préserve d'anciennes formes, comme la langue de tous les jours n'en emploie plus».

Longtemps marquées du modèle latin, les descriptions du français tendent à privilégier le maintien à l'écrit de certains traits comme le -s du pluriel, que l'oral a effacé.

Concernant la langue écrite, les représentations des enfants sont autant de réponses, provisoires et parfois erronées, aux questions qu'ils se posent chaque fois que leur système de représentation entre en conflit de façon récurrente avec l'observation des données graphiques en réception (lecture) ou en production.

Le raisonnement tenu par le sujet finit par entrer en contradiction avec la stratégie grammaticale d'accord, car ses structures cognitives limitent ses représentations :

certains concepts ne peuvent être acquis à un moment donné de l'évolution psychologique de l'enfant, parce que l'information théorique à intégrer ou l'effort de conceptualisation à fournir sont provisoirement hors d'atteinte.

On peut résumer les différentes réalisations du nombre en trois catégories suivant les langues. Une catégorie où le nombre est facultatif (langues cambodgiennes, amérindiennes ...), une autre catégorie où l'existence de deux nombres – singulier, pluriel – est reconnue (comme en français), et enfin la dernière catégorie où plus de deux nombres existent (langues arabes, chamito-sémitiques, espagnol, russe où l'on trouve le duel, par exemple).

Dans la seconde partie, nous étudierons les spécificités du système du nombre pour la langue arménienne, dont la maîtrise ne requiert pas la mise en place de "*calculs spécifiques et coûteux*" (J.-P. Jaffré et J. David, 1999, p. 9).

Comme le soulignent ces deux auteurs, «cette différence de statut, qui varie avec les écritures, devrait avoir des incidences sur le plan cognitif. La maîtrise des morphogrammes peut en effet se concevoir comme la réanalyse d'indices implicites déjà présents dans la compétence orale. Celle des morphogrammes au contraire nécessite la construction d'une compétence adaptée aux particularités de l'écrit» (ibid., p. 8).

## **Conclusion**

Au terme de cette partie théorique sur la genèse de l'écrit, nous pouvons évoquer la continuité dans l'unité de l'évolution d'un enfant et le constant fonctionnement de son esprit, transformant à chaque étape tous les acquis précédents et constituant peu à peu l'expérience individuelle. Celle-ci n'est jamais donnée comme telle et d'emblée. Elle est toujours précédée d'un vécu individuel marqué du dynamisme de chacun, de la richesse de l'environnement auquel l'individu participe dès sa venue au monde.

La maîtrise de la langue parlée modifie les formes et la nature du stockage des informations recueillies au cours d'un vécu multiforme, tantôt centré sur le moi, tantôt sur les objets auxquels celui-ci s'oppose, comme pour mieux prendre conscience de sa propre individualité.

L'acquisition et l'enrichissement de la langue orale facilitent les accès à la langue écrite.

La littéracie confère un pouvoir de communication et de découverte.

Les modalités d'un apprentissage aussi complexe nécessitent un mode spécifique d'appropriation des objets d'apprentissage.

Les écrits font partie de l'environnement de l'enfant au même titre que toutes les autres choses avec lesquelles il entre en contact dès son plus jeune âge. La démarche est la même, consistant à se familiariser avec les choses, à les faire devenir "objet" de son attention, de son intérêt, de son désir, et faisant de l'écrit un objet de contact distant,



puis de rapprochement, et enfin de familiarisation et d'appropriation ; un objet de plaisir que l'on peut, à son gré, démonter et reconstruire.

La seconde partie de cette thèse abordera la question d'enfants confrontés à un double apprentissage de l'écrit, au confluent de deux cultures et de deux langues présentant de multiples points de divergence. Nous examinerons comment cette confrontation peut déboucher sur des voies de coexistence très variées (complémentarité, dualité, entente, conflit).



# Deuxième partie. Les Arméniens et leur langue

## Préambule

Présenter une civilisation d'une aussi grande complexité est malaisé pour le chercheur qui dispose de peu de lignes. Nous tenterons malgré tout de dépeindre ici le caractère infiniment riche et composite de la société arménienne, au risque d'une simplification réductrice.

Au préalable, l'environnement social, culturel et linguistique nous incite à nous interroger sur les notions que peuvent recouvrir les termes de société, culture et langue, et particulièrement, sur le rapport qu'ils entretiennent les uns avec les autres.

En effet la langue, dans la communauté arménienne comme dans toute communauté, représente l'une des valeurs centrales de l'identité culturelle. Elle n'est plus seulement un instrument de communication ; elle est aussi un élément essentiel de l'héritage culturel.

C'est ainsi que l'ethnicité et l'identité culturelle sont associées au symbole que représente la langue plutôt qu'à son usage réel.

Mais avant d'aborder l'approche linguistique, nous nous attarderons sur les particularités socio-linguistiques de l'arménien occidental.

En effet, l'arménien occidental moderne ne jouit pas des avantages du statut de langue d'Etat, au même titre que l'arménien oriental. Il est d'ailleurs beaucoup moins étudié dans une optique purement linguistique.

Il s'agit finalement d'une langue diasporique qui, même pour ceux qui la reconnaissent comme leur langue maternelle, est en réalité une langue seconde puisqu'elle est avant tout parlée dans la sphère familiale sans être la langue exclusive de la scolarisation (dans le meilleur des cas) ni celle de l'activité professionnelle.

Ce jugement est, certes, à nuancer selon les diverses communautés arméniennes diasporiques.

La notion de langue est fortement liée à l'essence même de la vie sociale et à l'éducation de l'enfant. Dans la suite de cette partie, nous évoquerons la notion de bilinguisme au sens large – et ses diverses variantes – et son incidence dans la vie quotidienne des familles arméniennes. Nous analyserons également les moyens mis en place par la diaspora pour la pérennisation de sa langue et la spécificité de certaines mesures éducatives en vigueur dans la communauté arménienne.

## **Chapitre 1. Arménie : histoire et civilisation**

### **I - Carte de l'Arménie historique**

---

Entrée très tôt dans l'Histoire sous le nom d'Ourartou, l'Arménie a vécu, entre Occident et Orient, une histoire riche et mouvementée.

D'une superficie de 300 000 km<sup>2</sup>, l'Arménie historique avait pour frontières, au Nord, la Géorgie et les chaînes du Caucase, à l'Est, la Perse, au Sud, la Mésopotamie, et à l'Ouest, l'Empire romain d'Orient. Sa position géographique en fit un pont économique et politique entre l'Est et l'Ouest, qu'empruntaient les caravanes de marchands, venus des Indes et de l'Asie centrale, pour se rendre à l'Ouest, et vice versa. Pendant des siècles, le pays devint également le centre d'opérations militaires entre de grandes nations anciennes, telles que Babylone et l'Assyrie, la Perse, Rome et la Grèce.

C'est dans ce contexte que l'Arménie fut nommée le "*Berceau de la civilisation*".

Du IX<sup>e</sup> siècle avant J.C. au XV<sup>e</sup> siècle de notre ère, le pays connut d'importantes fluctuations géographiques et presque tous les systèmes politiques ; cette Arménie "historique" se réduisit au cours des siècles par les conquêtes et les exterminations.

En effet, en un quart de siècle, entre 1895 et 1920, le peuple arménien perdit deux millions de personnes. Les Perses d'abord, au XVII<sup>e</sup> siècle, ensuite et surtout les Turcs déportèrent et massacrèrent des millions d'Arméniens ; le Gouvernement "Jeune Turc" leur donna le coup de grâce le 24 Avril 1915, quand la population et notamment les

intellectuels arméniens de Constantinople furent déportés et massacrés.

Un million et demi d'Arméniens périrent, et un autre demi million a formé une population d'apatrides dont les descendants vivent aujourd'hui dans un grand nombre de pays sur tous les continents.



Carte n° 1 - Empire Ottoman. Arménie. Début XX<sup>e</sup> siècle (in M. Nitchanian, 1989)

---

## II - Diaspora

### A - Définition

D'étymologie grecque qui signifie dispersion, ce terme – appliqué à l'Arménie – désigne l'ensemble des communautés arméniennes établies hors d'Arménie, surtout suite au Génocide de 1915.

Comme le souligne A. Boudjikianian-Keuroghlian (1992), la vie en diaspora est un aspect important et permanent de l'histoire du peuple arménien. On est surpris devant cette histoire séculaire et variée, parfois émerveillé de la ténacité des anciens migrants à vouloir reconstruire, perpétuer sous des cieux étrangers les valeurs de leur culture et de leur foi ancestrales, en l'absence de toute structure politico-culturelle.

(On estime à environ 6 millions le nombre des Arméniens disséminés sur la planète. selon la ventilation décroissante suivante) :

République d'Arménie	3 400 000	Bulgarie	25 000
Ex-URSS (Karabagh, Géorgie, Russie, Ukraine, Asie Centrale)	1 227 000	Australie	25 000
Etats-Unis	700 000	Koweït	20 000
France	350 000	Irak	16 000
Iran	100 000	Grèce	15 000
Syrie	100 000	Allemagne	10 000
Amérique du Sud	100 000	Roumanie	8 000
Liban	70 000	Grande-Bretagne	5 000
Canada	50 000	Israël	3 500
Turquie	40 000		

Tableau n° 3 - Arméniens au pays et de par le monde

Ces chiffres – pour certains forcément approximatifs – émanent de l'ouvrage de R. BERTHIER, **Les Arméniens**(Ed. Médialogue, 1989) ; ils ont été mis à jour par A. TER MINASSIAN pour **Les Arméniens - Histoire d'une Chrétienté** (Privat, 1990)

## B - Présence arménienne en France

Dès le XII<sup>e</sup> siècle, on observe des mouvements migratoires de la population arménienne dans l'histoire socio-économique et politique de la planète.

L'exposé suivant établit une rapide chronologie de ces déplacements et de leurs raisons socio-politiques.

## III - Du xii<sup>e</sup> siècle au lendemain du génocide

---

Selon A. Ter Minassian (1992), l'immigration individuelle des Arméniens en France remonte au XII<sup>e</sup> siècle. La civilisation occidentale, et plus particulièrement la culture française, ont toujours fasciné les intellectuels arméniens qui, sans hésiter, venaient étudier à Paris.

Les relations commerciales se sont développées au XVI<sup>e</sup> siècle, et surtout au XVII<sup>e</sup> siècle avec la venue de nombreux négociants arméniens en France. Vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, le nombre d'Arméniens à Marseille devait atteindre 400 personnes, constituant des familles aisées, négociants et artisans pour la plupart.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, des Orientalistes parisiens étudièrent la langue, la littérature et l'histoire arméniennes. En 1798, Napoléon favorisa la création d'une chaire d'arménologie à l'Ecole des Langues Orientales.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la communauté arménienne de Paris était embryonnaire, originaire de la petite ou grande bourgeoisie de Constantinople, de Smyrne et de Tiflis. Ces Arméniens de longue tradition diasporique, déjà familiarisés avec la culture française,

---

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

formèrent à Paris un noyau de riches commerçants et d'intellectuels.

En 1910, la communauté arménienne de France comptait 2 000 personnes environ (M. Hovanessian, 1992).

Puis, en 1922, commença l'immigration collective des Arméniens de Turquie, devenus déracinés et orphelins, jetés aux quatre coins du monde. Le Traité de Lausanne (1923) accéléra cette immigration politique et forcée .

Quelques dizaines de milliers d'Arméniens trouvèrent ainsi refuge en France, entre la fin de la Première Guerre Mondiale et la fin des années 1920. Terre d'accueil rêvée, la France avait toujours favorisé les minorités chrétiennes d'Orient.

Ils débarquèrent ainsi à Marseille, dans un grand dénuement. La majorité d'entre eux avaient abandonné leurs biens. Ils arrivaient par bateaux entiers, en provenance du plateau d'Anatolie et de la plaine cilicienne.

Certains voyaient, dans cette ville, une simple escale avant l'Amérique, mais le quota d'immigration de ce pays fut vite atteint. Alors nombre d'entre eux restèrent sur place, d'autant plus que la France, sortie très affaiblie de la Première Guerre Mondiale, manquait de bras. Les immigrés n'ont pas hésité à prendre n'importe quel travail : sur les quais, dans les raffineries de sucre, dans les mines de Gardanne. Les employeurs appréciaient cette main-d'œuvre courageuse et travailleuse. Certaines grandes firmes industrielles allaient même jusqu'à parcourir les orphelinats et les camps de réfugiés de Grèce pour les recruter.

En 1934, 20 000 Arméniens étaient recensés pour la seule ville de Marseille. D'après le recensement préfectoral de 1939, la communauté arménienne du Rhône constituait environ 6% des étrangers du département, et elle était estimée à 5-6000 personnes (P. Videlier, 1994). Dans ses usines, Lyon, ville industrielle, a accueilli les travailleurs qui, suivant leurs contrats d'embauche, s'étaient dispersés dans les villes sidérurgiques, minières, métallurgiques ou textiles de moindre importance du sillon rhodanien (A. Boudjikianian-Keuroghlian, 1994).

En 1923, le premier directeur du nouveau Haut-Commissariat pour les Réfugiés de la Société des Nations, le médecin norvégien Fridjof Nansen, inventa pour les Arméniens et les Russes "apatrides" un passeport avec un statut spécial, dit "Nansen", qui leur donnait le droit de circuler et de travailler (C. Mouradian, 1995).

A partir de 1946, les naturalisations accordées généreusement ont accéléré l'intégration.

Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, d'autres épisodes migratoires marqueront l'histoire de cette diaspora ; les crises politiques permanentes en Europe Orientale et au Proche-Orient susciteront des vagues migratoires arméniennes qui modifieront le profil des communautés de France et d'Europe, généralement bien intégrées (M. Hovanessian, 1992).

## IV - Données chiffrées actuelles de France

---

Il est difficile de préciser le nombre d'Arméniens en France. En effet, l'historien et le

sociologue se trouvent privés du secours de la statistique dès lors qu'il s'agit de traduire en chiffres le poids de la communauté arménienne de France, généralement naturalisée. Actuellement, ce chiffre varie entre 150 000 et 350 000, suivant les ouvrages.

Ces données sont malheureusement incertaines, l'indétermination émanant de l'essence même du phénomène diasporique. Disséminés depuis 50 ans aux quatre coins du globe, les Arméniens font partie intégrante de structures juridiques, linguistiques et culturelles nouvelles, d'après leur appartenance nationale initiale, et par voie de conséquence, rendent impossible un dénombrement scientifique.

M. Hovanessian (1992) répartit de manière approximative autant d'Arméniens (80 000 à 100 000) entre Paris et la région parisienne (Issy-les-Moulineaux, Alfortville, Arnouville) que le long du couloir rhodanien (Valence, Romans, Saint-Etienne, Vienne, Décines, Lyon) ou dans les Bouches-du-Rhône (Marseille).

En fait, à la lumière de ce bref exposé, on comprend toute la valeur du terme diaspora, mais aussi les incertitudes quant aux chiffres à avancer pour la France.

## **V - Aspects socio-psychologiques**

---

Toute l'histoire des Arméniens illustre au mieux comment se maintenir en vie, c'est avant tout préserver son identité.

Selon J. Altounian (1990), la diaspora arménienne survit sur le terrain d'un véritable déni : alors que les Arméniens portent les marques du Génocide en eux, il leur faut néanmoins prouver des événements dont ils sont les descendants directs, attester de leurs origines, exhiber les racines douloureuses de leur existence. Et si, en premier lieu, ce Génocide est exemplaire parce qu'on prétend qu'il n'a pas eu lieu, il l'est aussi bien plus tragiquement encore parce que, non reconnu du tiers, il se trouve comme "refoulé" dans l'inconscient collectif des Arméniens de la diaspora (J. Altounian, 1990).

Les rescapés furent également privés de langage pour certains, puisque la deuxième génération de la diaspora connaissait parfois mal sa langue maternelle, sans toutefois maîtriser la langue du pays d'accueil. Or cette maîtrise ne peut s'amorcer sans celle de la culture véhiculée par elle, autant dire sans un très long processus d'intégration sur plus d'une génération et qui s'enlise, trop souvent, dans une assimilation pure et simple, oublieuse du passé.

A. Donabédian (1997, p. 99) souligne par ailleurs qu'«à leur arrivée en France, les migrants de 1922 avaient des pratiques linguistiques très hétérogènes», se caractérisant par "une prégnance inégale des dialectes et du turc, allant jusqu'au monolinguisme turc, avec la présence marginale d'autres langues de contact comme l'arabe ou le kurde».

J. Altounian (1998, p. 22) s'interroge sur «le rapport à la langue qu'entretiennent ceux dont les ascendants ne furent que des survivants à la terreur d'un Etat et à l'abandon des autres». Elle conclut que «pouvoir soutenir une langue en tant que sujet de sa propre histoire est éminemment paradoxal pour les héritiers d'une filiation qui remonte aux ratés d'une extermination».

Elle évoque une langue "*filiale*" à reconquérir, qui se rencontrerait chez tous les



*miraculés*" d'une extermination clandestine, engloutissant à la fois les êtres chers et la terre, réelle ou symbolique, où leur deuil aurait pu se faire d'une langue fétichisée à transmettre à tout prix (J. Altounian, 1990).

Les Arméniens ont compris très tôt que leur langue était l'expression la plus profonde de leur spécificité ethnique, et celle-ci est devenue **l'élément fondamental de cohésion et d'identification nationale**.

R. Dermerguerian (1998a) parle d'une véritable "*histoire d'amour*" entre le peuple et sa langue, créée par l'imaginaire collectif et ancrée dans le subconscient des Arméniens. Selon ce linguiste, la disparition de l'un des protagonistes entraînerait aussitôt la disparition de l'autre, ce qui expliquerait que l'état de la langue constitue une des préoccupations principales des Arméniens.

Il considère d'ailleurs que la création de l'alphabet arménien a donné au peuple la liberté de fonder une littérature nationale indépendante. Le caractère unique de celui-ci, spécialement conçu pour leur langue, renforcerait son prestige et lui attribuerait une valeur sacrée.

## VI - Retour à la mère-patrie

---

Suite aux combats de Sardarabad et de Karakilisa en mai 1918, est proclamée l'indépendance de l'Arménie, décision que le Conseil National Arménien prend en catastrophe.

Cette République ne réunit alors aucune des conditions nécessaires. En effet, elle regroupe une partie seulement des Arméniens de l'ancien Empire russe, et ne dispose d'aucun des moyens que requiert la situation politique dramatique dans laquelle elle se trouve lors de sa formation.

L'indépendance durera deux ans ; puis la République arménienne deviendra une République Socialiste Soviétique. La population d'Arménie accueillera avec soulagement cette soviétisation, car elle signifie le retour du protectorat russe et une garantie de paix.

A la fin de la Deuxième Guerre Mondiale, la question du "retour" des réfugiés en Arménie Soviétique obsédait tous les responsables arméniens. Mais les initiatives viendront de Moscou. En juin 1945, un Concile auquel ont été conviés des délégués clercs et laïcs de la diaspora, est autorisé à se réunir à Etchmiadzine. A l'unanimité, il élit un nouveau Catholicos, Kévork VI, qui, aussitôt, prend "l'initiative" de s'adresser à Staline pour obtenir le "rapatriement en masse" des membres de la diaspora et l'édification d'une nation permettant de mettre fin aux compromis de l'exil (A. Ter Minassian, 1990).

En 1946, le Gouvernement de la R.S.S. d'Arménie organisa une campagne de rapatriement, en accord avec les autorités centrales soviétiques qui promettent de faire renaître, des ruines de la guerre, une Arménie libre et socialiste, ouverte à tous les Arméniens décidés à revenir vivre sur leur terre d'origine. Les Soviétiques laissaient même entrevoir la récupération des territoires occupés par la Turquie en cas de succès de l'opération (P. Manoukian, 1983).

Séduits par cette argumentation patriotique et sociale, près de 100 000 Arméniens,

soit environ un dixième de la population estimée de la diaspora, partirent pour l'Arménie. Exilés de la première génération, encore mal intégrés dans les pays d'accueil et nostalgiques de la Mère-Patrie, ces derniers remplis de l'espérance d'une vie meilleure prirent le chemin d'Érévan. Dans l'euphorie de la victoire remportée sur les forces de l'Axe, au moment où le prestige de Staline et de l'U.R.S.S. était au zénith, le retour des "terres arméniennes" à l'Arménie Soviétique semblait cesser d'être une utopie.

Les "Fronts Nationaux" arméniens, apparus vers la fin de la guerre en France, aux États-Unis, au Proche-Orient, dans les Balkans, groupaient tous les courants politiques. Ceux-ci encourageaient les retours, sélectionnaient les candidats, organisaient les "caravanes" de rapatriés (A. Ter Minassian, 1990).

De juin 1946 à la fin de l'année 1947 (date à laquelle les débuts de la guerre froide mettront fin de façon abrupte au mouvement), 7 000 Arméniens de France auront succombé à la tentation du retour en Arménie Soviétique. Plus de 20 000 firent leur demande mais le quota pour la France était fixé à 7 000 rapatriés.

Depuis 1921, une immigration limitée et spontanée s'opérait déjà vers l'Arménie Soviétique à partir d'Iran, d'Irak, de France, etc. Elle s'élevait à près de 3 000 entrées par an ; entre les deux guerres, 43 000 migrants environ s'y étaient fixés.

Premier mouvement volontaire de retour vers les terres d'origine, le rapatriement en masse contrasta alors avec les péripéties migratoires diasporiques des années 1920. Cependant la propagande communiste masquait les réalités politiques, économiques et sociales de cette patrie d'élection. Et la déception fut à la mesure des promesses. Les rapatriés débarquèrent dans un pays exsangue, où sévissaient la famine, une crise du logement endémique et une terreur stalinienne à son apogée (C. Mouradian, 1995). Objets de discrimination, de vexation, les "nouveaux venus" eurent le sentiment tenace d'une duperie.

De 1948 à 1953, l'Arménie, comme toute l'URSS et toutes les démocraties populaires, traversa une période de glaciation, marquée par un développement du culte porté à Staline, une répression et un contrôle idéologique accrus. Accusés d'avoir des liens avec le "camp impérialiste", les derniers arrivés furent victimes du déferlement d'une vague "d'espionite" qui eut pour conséquence l'exil de bon nombre d'entre eux en Sibérie et dans l'Altaï (A. Ter Minassian, 1990).

Certains de ces immigrants s'adaptèrent, malgré leur déception devant les difficultés rencontrées dans leur pays ; d'autres se révoltèrent. Il fallait se plier aux nouvelles exigences ou repartir. A cela s'ajoutait la méfiance des autochtones qui comprenaient mal la mentalité de ces arrivants.

Dès 1956, l'échec du rapatriement était patent. Lors du voyage de C. Pineau à Érévan, des pétitions furent rédigées, demandant la possibilité de retourner en France. L'inauguration d'une politique de coopération entre les Gouvernements français et soviétique accéléra l'adoption de cette mesure : un important courant d'émigration vers l'Occident fut la réponse de ces "déçus du patriotisme" qui, avec les Juifs et les Allemands de la Volga, ont constitué le seul groupe national autorisé à quitter le "paradis socialiste", dans le cadre du regroupement familial. Les "retours", négociés par le Gouvernement français, s'échelonnent jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle.

La totalité, ou presque, des Arméniens qui ont quitté la France entre 1946 et 1948 (7 à 8 000 personnes grossies de leurs descendants), sont revenus en France.

## VII - Arménie post-soviétique

---

En 1988, l'Arménie est la plus petite des Républiques de l'Union soviétique (29 800 km<sup>2</sup> seulement). Cependant avec 3 400 000 habitants et une population à 90% arménienne, elle est aussi la République dont la densité et l'homogénéité ethnique sont les plus élevées (A. Ter Minassian, *ibid.*).

Dans les années 1960-1970, l'Arménie s'est modernisée et couverte d'usines. Mais depuis 1988, son économie a subi des chocs successifs.

Le **tremblement de terre** de 1988 engendrant 25 000 victimes et 530 000 sinistrés, détruit totalement ou partiellement le quart de l'infrastructure industrielle, le tiers de l'infrastructure agricole, et endommage sérieusement le réseau de communication (A. Ter Minassian, 1995).

A partir de l'automne 1989, le **blocus**, de plus en plus drastique, imposé par l'Azerbaïdjan entraîne une dégradation constante de l'économie de l'Arménie dépendante des approvisionnements extérieurs.

Particulièrement touchés, les secteurs de l'énergie et des transports entraînent à leur tour la paralysie des autres secteurs de la vie économique, multipliant le nombre de chômeurs, déjà augmenté par l'afflux de quelques 300 000 réfugiés arméniens fuyant l'Azerbaïdjan.

En effet, les deux peuples en présence s'affrontent pour le territoire enclavé appelé **Haut-Karabagh**, massif de 4 400 km<sup>2</sup>, peuplé en 1908 de 180 000 habitants dont 75% d'Arméniens et 20% d'Azéris (A. Ter Minassian, *ibid.*).

Cette guerre, interminable et meurtrière, devenue la "cause nationale" de l'Arménie et de l'Azerbaïdjan serait due, selon A. Ter Minassian (*ibid.*), à un "*territoire mythique*" où les deux peuples, arménien et azéri, inscriraient l'histoire de leurs origines.

Pour les Arméniens, il s'agirait du lieu où le moine Mesrob Machdotz, inventeur de l'alphabet arménien, aurait achevé ses recherches scripturaires et évangélisé les populations locales.

Pour les Azéris, leurs ancêtres – les Albans ou Albanais – y auraient vécu. Puis, au XI<sup>e</sup> siècle, ils auraient été submergés par les invasions turques, puis linguistiquement assimilés et islamisés.

Tous ces facteurs ont profondément ébranlé les bases de la société arménienne. L'une des conséquences de ces transformations sera un *important phénomène d'émigration*.

Selon le Gouvernement arménien, entre 1991 et 1995, elle aurait touché 500 à 520 000 personnes ; d'autres sources scientifiques font état de plus d'un million d'émigrants. Pour l'Institut Ministériel des Recherches Economiques d'Erévan, 85% d'entre eux sont partis pour la Russie (J.-N. Kouyoumdjian, 1996).

Pour A. Ter Minassian (ibid.), le développement des migrations saisonnières vers la Russie (en hiver) montre qu'elles sont amplement conjoncturelles et qu'elles devraient cesser avec la normalisation de la vie économique et sociale et le retour de la confiance.

La migration la plus massive concerne donc d'autres régions que l'Ouest. Depuis 1991, elle se déroule entre les anciennes Républiques soviétiques, devenues des Etats autonomes, membres de la Communauté des Etats Indépendants ou des Etats Baltes.

150 000 Arméniens se répartissent dans ce qui fut la diaspora soviétique (Géorgie, Azerbaïdjan, Russie, République d'Asie Centrale).

Malgré le déni des autorités arméniennes, qui considèrent cette émigration comme un phénomène marginal et transitoire, il semble qu'objectivement la situation ait empiré très rapidement.

Ceux qui se sont rendus en France restent à dénombrer (du fait de l'absence de statistiques) ; ceux qui peuvent y demeurer sont en nombre restreint.

Ce phénomène heurterait d'autant plus le nationalisme arménien que l'Arménie était présentée comme la "*patrie d'élection*", le lieu de "*rassemblement*" du peuple arménien, au XX<sup>e</sup> siècle (A. Ter Minassian, ibid.).

Ces migrations engendrent des problèmes aigus, non seulement entre ethnies différentes mais aussi entre les différents groupes ethnoculturels d'un même peuple ; par exemple, entre les Arméniens locaux bien intégrés (de la province russe de Stavropol, située dans le Nord Caucase) et les réfugiés arméniens (surtout ceux venant d'Azerbaïdjan).

Ces derniers ont leurs racines en Iran, et après leur passage par l'Azerbaïdjan (à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle), ils ont perdu depuis longtemps leur langue maternelle et même certaines coutumes nationales. En effet, à l'époque soviétique, surtout sous Staline, toutes les écoles arméniennes étaient fermées, le maintien des langues nationales n'étant organisé qu'à l'intérieur des frontières d'un territoire national officiellement reconnu (V. Belozarov, P. Touroun, T. Galkina et V. Kolossov, 1998).

Ces mêmes **difficultés d'intégration** se retrouvent dans les pays occidentaux et seront détaillées dans le prochain chapitre.

**«Confrontée à une situation inédite – la réapparition d'un État-nation arménien –», la diaspora, pour A. Dédeyan (1998, p. 31) «s'interroge, une fois de plus, sur son identité arménienne».**

La République indépendante d'Arménie existe à nouveau depuis septembre 1991 et on remarque que des personnes de la diaspora arménienne retournent s'y installer.

Selon S. Von Saxenburg (1999), la diaspora se réorganiserait autour d'un mythe du retour, comme si la violence du séisme de 1988 et l'accession à l'indépendance faisaient ressurgir la douleur du déracinement de 1915. Mais ce mythe du retour «ne se limite pas seulement au désir de retourner dans un pays inconnu ; il englobe aussi le désir de renouer avec une appartenance et de reprendre le fil de l'histoire d'un peuple» (p. 20). Ce qui est loin de couler de source.

A. Dédeyan (1999, p. 5) parle à ce propos de «vieux rêves d'unité et d'identité

collective partant en fumée dans ces régions d'extrêmes sensibilités, de clivages de mentalités, de mode de vie [...] et même de langues», [...] «autant de fractures invisibles qui freinent le rapprochement arméno-arménien !».

Dans le développement suivant, nous exposerons comment les Arméniens ont abordé cette problématique d'appartenance face à la société française.

## Chapitre 2. Immigration et cultures

La culture est l'identité d'une nation. S'exiler, c'est aller à la rencontre d'une autre culture dont on attend beaucoup puisqu'elle est celle de la terre d'accueil. C'est aussi la confronter à la sienne propre, ancrée dans l'âme comme les gènes de l'hérité.

Dans le présent développement, nous allons établir de façon synthétique comment, de génération en génération, la communauté arménienne a transmué ce qui aurait pu être conflit de cultures en une harmonie culturelle, envisagée comme possible *a priori*.

### I - Intégration des générations successives en France

---

#### A - Première génération

A leur arrivée, les Arméniens furent souvent mal perçus dans les petites villes de province ou de banlieue. Les Français, en général, ignoraient plus ou moins d'où ils venaient, les prenaient pour des Juifs, des Turcs ou des Bohémiens. Pour les Français de souche, leur arrivée de Turquie, quelques années après la guerre de 1914-1918, les rendait suspects et certains se demandaient s'ils étaient alliés des Allemands (A. Roze, 1995).

Matériellement, les réfugiés arméniens avaient tout perdu en quittant la terre qui était leur patrie depuis 25 siècles. C'est pourquoi cette génération a nourri une seule ambition : rester discrète et travailler pour vivre.

Cette population s'est regroupée autour des villes du couloir rhodanien, des Bouches-du-Rhône et de l'Île de France, démontrant sa volonté de réorganisation d'une communauté (M. Hovanessian, 1992). Cette communauté a vécu en *vase clos*, sans pouvoir se mêler à la population française à cause de la barrière linguistique et de coutumes différentes. La fréquentation presque exclusive des compatriotes l'a maintenue loin du risque, de la tentation même, d'une assimilation pure et simple.

*Jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, les Arméniens fixés en France considéraient leur séjour comme temporaire*. Vivant en diaspora, leur intégration devait rester hors du principe de l'assimilation. Au delà du maintien de la culture, la conscience nationale était entretenue et ravivée par la reconstitution, dans l'Hexagone, des partis politiques interdits en Arménie Soviétique et en Turquie.

L'appel de Staline, en 1945, divisa la communauté sur l'opportunité de ce "retour". La plupart de ceux qui étaient en France venaient de la partie turque de l'Arménie et il était

donc exclu, pour eux, de retrouver les lieux où avaient vécu leurs ancêtres. Seule l'Arménie Soviétique subsistait. Certains quittèrent donc leurs villes de province et se regroupèrent à Marseille pour le départ. L'échec et les désillusions de ce retour mirent fin, pour l'ensemble des Arméniens de France, à l'espoir de revivre un jour "chez eux" ; ils prirent tous conscience de leur installation définitive.

## **B - Deuxième génération**

La seconde génération, tampon entre une génération immigrée et un monde nouveau où il fallait s'intégrer pour survivre, a été élevée entre deux langues et deux cultures (P. Manoukian, 1983). Elle cherche à s'insérer dans la société française, mais parfois au prix d'une renonciation à son identité (A. Clévenot, 1989). La volonté de réussite scolaire des enfants s'est faite l'écho de l'acharnement au travail des parents qui, en général peu cultivés et orphelins, savaient peu ou mal le français.

Cette seconde génération a entretenu et présente encore, parfois, un complexe d'infériorité qu'elle a du mal à assumer. Pour réaliser son objectif prioritaire d'ascension socio-professionnelle, elle a valorisé, de manière souvent artificielle, les modèles dominants de la culture française, et manifesté des ambivalences psychosociales et des comportements antagonistes, qui l'ont détournée de la communauté (M. Hovanessian, 1992).

## **C - Troisième génération**

Née dans les années 1950, elle veut réussir, pour prouver sa réelle intégration. Certains vont se diluer, se fondre dans la société française, et pratiquement disparaître de la vie arménienne. Cette génération connaît peu ou pas du tout la langue arménienne. D'après M. Hovanessian (1992), la présence de cette classe d'âge serait peu marquée et son impact local dans la vie associative relativement réduit.

Cependant, A. Boudjikianian-Keuroghlian (1994) précise que, dans les années 1975-1985, la différence culturelle minoritaire ou le "*droit à la différence*" sont revendiqués et mobilisent ces esprits.

M. Bardakdjian (1972) souligne que la troisième génération a déploré le manque de dialogue sur l'arménité avec les parents ; il lui a fallu sauter une génération et s'adresser aux grands-parents.

## **D - Quatrième génération**

Elle semble en cours d'assimilation, malgré les efforts pour maintenir l'enseignement de la langue. Les Arméniens suivent le même parcours que toute autre population d'origine étrangère installée depuis un demi siècle ou plus. Les fêtes religieuses se transforment en fêtes familiales autour d'un repas, et les traditions se resserrent sur la famille (A. Roze, 1995).

Pourtant ceux qui ont 20 ou 30 ans aujourd'hui refusent souvent le culte de l'ascension sociale comme clé de leur identité.

Le désir d'intégration effréné de leurs parents les ont, certes, éloignés de leurs racines, mais sans les en couper définitivement (S. von Saxenburg, 1999).

Pour cette génération l'intégration n'est plus une question posée : l'éducation, la situation socio-professionnelle, la connaissance de la langue et la mentalité de la société environnante l'affichent clairement. Une fois la base existentielle assurée, elle peut se permettre de "jouer" avec les questions d'identité, et cela d'autant plus que nous avons affaire là, à un phénomène de mode.

Des questions sont alors posées : peut-on être Arménien hors du territoire ancestral, hors d'une langue, hors d'une nation ?

Pour la jeune génération, la recherche identitaire prend les dimensions d'une quête qui la conduit à un ancrage paradoxal dans un événement inconcevable, intransmissible, et pourtant incontournable. Il s'agit de l'insurmontable nostalgie née de l'évocation du temps antérieur au désastre, d'un temps idéalisé et d'une langue ressentie comme la dernière trace d'une culture presque anéantie.

Le réveil ethnique peut se manifester à différents moments de la vie. La profondeur aussi varie d'un cas à l'autre.

Les jeunes Arméniens luttent pour la reconnaissance officielle du Génocide, ce qui leur permettrait de faire le deuil d'un passé de martyrs. Il existe maintenant en France une mémoire de cette lutte menée pour la reconnaissance du Génocide arménien et sa réparation symbolique. Le vote de l'Assemblée Nationale, le 29 mai 1998, stipulant que "la France reconnaît publiquement le génocide arménien de 1915", marque une étape importante pour la levée du processus de dénégation.

Quand des dizaines de milliers d'Arméniens arrivèrent en France, à la fin des années 1920 et au début des années 1930, ils apparaissaient tellement ancrés dans leurs traditions que les commentateurs disaient qu'il leur faudrait des décennies pour "s'assimiler". Pourtant, leur évolution a démenti les pronostics les plus pessimistes. Ainsi, à Décines, l'un des hauts lieux de l'immigration arménienne, le taux de mariages mixtes, signe incontestable d'intégration, a progressé très vite jusqu'à atteindre 73% en 1970-1971 (C. Jelen, 1991).

La première génération cherchant à survivre s'est investie sans limite dans le travail, pour oublier le passé. La seconde a prôné l'ascension sociale sans regarder en arrière, la troisième génération a des "*états d'âmes*" (S. Von Saxenburg, 1999), la quatrième saura peut-être trouver des réponses.

## II - Migrants du Proche-Orient

---

Durant les années 1980, la répartition cartographique des membres de la diaspora a subi des transformations profondes. Le principe des vases communicants a favorisé les communautés de France et des Etats-Unis.

Les flux migratoires arméniens de l'Est vers l'Ouest ont contribué depuis 50 ans à une occidentalisation progressive de la diaspora, et particulièrement depuis ces deux dernières décennies. En effet, à partir de 1975, date de la déstabilisation du régime

libanais, et après la révolution islamique de l'Imam Khomeyni en 1979, ces deux bastions que sont les communautés du Liban et d'Iran ont été fortement ébranlés.

Un nouveau flux migratoire est venu en France, en Angleterre, au Canada et surtout aux Etats-Unis ; il s'est amplifié durant les mois où la violence était à son paroxysme. Bien que le mouvement soit difficile à évaluer d'un point de vue quantitatif, dans un cas comme dans l'autre l'émigration a été massive.

L'échelonnement des vagues migratoires au sein d'une même population a modifié le profil de la communauté arménienne de France, en a hétérogénéisé les pratiques culturelles (M. Hovanessian, 1992).

De 1950 à 1975, la communauté arménienne du **Liban**, petit pays de 10 452 km<sup>2</sup> où coexistent 17 communautés religieuses, avait acquis une grande importance numérique, une fonction culturelle (avec ses écoles, où l'enseignement est totalement dispensé en langue arménienne, ses institutions et ses publications) et un rôle administratif qui lui conféraient une *primauté par rapport à la diaspora toute entière*. En effet, les Arméniens réfugiés au Liban y ont gardé leur langue, leurs coutumes, et des députés les représentent à l'Assemblée Nationale, constituant ainsi un moteur important de la vie économique libanaise (K. Haddad, 1998).

Le démantèlement de ces communautés d'Orient a donc drainé de nouvelles populations vers la France. Mais le sort des Arméniens de Turquie, du Liban ou d'Iran a suscité des sursauts de solidarité plutôt modérés, excepté chez quelques leaders ou intellectuels (M. Bardakdjian, 1984). Les migrants évoquent souvent un sentiment de solitude.

Pour M. Hovanessian (ibid.), les Arméniens du versant oriental de la diaspora seraient même perçus comme des éléments perturbateurs et se sont plaints de l'absence de structures d'accueil au sein de la communauté arménienne pour les aider à trouver un logement, un travail (M. Hovanessian, 1995). Il est vrai que, même plongée dans une crise profonde, la communauté établie au Liban avait gardé un esprit communautaire, grâce au regroupement des individus en quartiers arméniens organisés.

Ces migrants bousculent ainsi en France l'équilibre communautaire, car ils maintiennent la connotation "*immigrée*" du phénomène arménien, de plus en plus occultée dans les mentalités de ces acteurs de la société française (M. Hovanessian, 1992).

En outre, si la migration des Arméniens du Liban ou d'Iran se justifie pour des raisons politiques, un certain flou caractérise les causes de l'immigration venant de **Turquie**.

Jusque dans les années 1950, et ceci malgré les massacres de 1915, la communauté arménienne d'Istanbul a été importante et bien organisée.

La situation économique des Arméniens, relativement bonne, les avait retenus dans ce pays, malgré un sentiment constant d'insécurité.

Mais, à partir de 1985, une vague d'immigration est constatée en direction de la France.

Des intentions de départ préméditées, motivées par le profit, leurs sont souvent



attribuées, et l'on grossit volontairement leur "turcophilie" en raison de leur pratique de la langue turque.

Ces Arméniens font l'objet d'une *marginalisation supplémentaire dans leur communauté d'origine*, et leur mise à l'écart, non pas comme force de travail mais comme potentiel représentatif de la communauté, nous révèle un ensemble de tensions internes dont les origines sont parfois très subjectives (M. Hovanessian, *ibid.*). Les nouveaux venus introduisent des discontinuités dans ce processus ; on les compare parfois aux premiers immigrés des années 1930, démunis, sans ressources, sans patrie, et qui, grâce à leur mérite, ont modifié la condition sociale des générations nouvelles. Cependant, ces nouveaux venus ont dynamisé la communauté qui, à leur contact, reprend conscience de sa différence ; ils ont contribué à la revalorisation du capital linguistique.

Cette même différence d'intégration dans la communauté d'origine est constatée pour les ressortissants d'Arménie.

### III - Migrants d'Arménie

---

A. Dédeyan (1998, p. 31) souligne que «pour établir des contacts avec les ressortissants d'Arménie, les suivre dans leur culture, leur mental et leur psychologie, et répondre pleinement à leur attente de la diaspora, il fallait se rendre à l'évidence de leur altérité – y compris leur langue – en passant impérativement par une phase de connaissance, voire de reconnaissance !».

Nous proposons donc leur répartition en deux catégories distinctes :

- les personnes de nationalité française,
- les demandeurs d'asile.

#### A - Sujets français

Ce sont les enfants ou petits-enfants des immigrés ayant vécu les massacres de 1915. Pour les survivants, égarés sur les routes de l'errance entre les camps de réfugiés et les orphelinats, il y avait impossibilité d'un retour en arrière, donc de réintégrer le sol natal. En une génération, leurs enfants s'intégrèrent dans une société occidentale avancée. Ceux-ci se sont d'autant plus facilement fondus dans le creuset français que régnait la volonté de s'établir définitivement dans le pays d'accueil (C. Jelen, 1991).

L'épisode de 1947 a introduit une rupture dans ce processus d'adoption (M. Hovanessian, 1995).

Les premières impressions du voyage vers la "terre promise" ont été une succession de désillusions, laissant entrevoir un avenir menaçant et misérable. La confrontation quotidienne avec d'autres conceptions de la vie collective suscita la prise de conscience de l'immense duperie de ce retour.

Dès 1956, pour certains de ces rapatriés, commença un moment de retour massif vers la France avec le double défi : quitter un lieu et en retrouver un autre fait d'un monde d'incertitudes.

Pour ces derniers, pourtant, être de nationalité française facilita bien des démarches et, en particulier, l'intégration dans la communauté d'accueil.

## **B - Demandeurs d'asile**

Ils ont décidé de quitter leur pays dans l'espoir d'une vie "meilleure". Leur famille constitue le moteur des projets d'émigration. Les Arméniens viennent la rejoindre dans le cadre du regroupement familial, ou bien émigrent pour apporter à leur famille déjà construite un avenir plus sûr.

Dès leur arrivée, ils sont acheminés vers des centres de transit. Au cours de ce séjour, on décide de leur orientation. Plusieurs solutions sont envisagées :

- une solution individuelle pour ceux dont la famille est susceptible de s'occuper,
- une solution "spécifique" de placement en établissement ou de parrainage par des familles françaises est appliquée aux mineurs, handicapés et personnes âgées.

Comme cela s'est passé pour les Arméniens du Proche-Orient, certains évitent le contact avec les nouveaux-venus, adoptant une attitude méprisante. Quelques-uns rejettent l'immigrant "économique" en le considérant comme faisant partie d'une couche sociale et intellectuelle différente, voire inférieure.

Par ailleurs P. Manoukian (1983) précise que les Arméniens de la diaspora considèrent l'Arménie comme un pays où l'on peut continuer à s'épanouir sans trop risquer de s'assimiler ; «une sorte de réserve, visitable l'été, un dernier espace naturel, où peu consentiraient à se laisser enfermer, mais dont tous acceptent l'utilité».

La langue orientale des migrants arméniens est parfois considérée, par les Arméniens de la diaspora, comme un "dialecte inférieur". Bien que le système phonologique, les désinences nominales, la formation des temps et une partie du vocabulaire de base diffèrent en arménien occidental et oriental, l'intercompréhension reste cependant tout à fait aisée.

Ainsi, la société d'accueil marginalise trop souvent l'immigrant, mais aussi certaines catégories de sa propre communauté.

R. Tirel (1999) souligne un fait similaire dans un article sur les pêcheurs italiens venus travailler en France en 1880 ; ceux-ci étaient stigmatisés et qualifiés "d'étrangers" par des pêcheurs, eux-mêmes italiens vingt ans auparavant. Ils critiquaient leurs techniques de pêche, leur façon de travailler, leurs mœurs.

Cependant A. Dédeyan (1998, p. 32) explicite l'état d'esprit de ces migrants, «porteurs d'une vision idyllique» de l'Occident, espace du "tout-possible-et-disponible", «persuadés quelque part que la diaspora ne pourrait faire autrement que rester constamment à l'écoute de leurs besoins, en s'appliquant à satisfaire leurs moindres désirs».

Le danger que provoque le migrant, par sa seule présence – danger de la nouveauté, de l'altérité, de la remise en cause de soi – pousse à l'écarter, et davantage encore, à le déprécier, à en faire un bouc émissaire.

La migration pose donc de nombreux problèmes : celui du rapport à l'espace, au

---

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

territoire, à l'Autre, mais peut-être davantage encore, par l'effet de miroir, la confrontation à d'autres réalités : la migration renvoie le sédentaire à ses propres pratiques.

#### IV - Institutions communautaires

---

Le concept d'ethnicité est couramment associé aux notions de culture, de religion, de nationalisme et de "race". Ainsi, le sens commun établit-il souvent une équivalence entre ethnicité et culture ; les groupes ethniques sont considérés alors comme des groupes humains qu'une culture distinctive et héritée du passé caractérise (M. Martiniello, 1995).

Les associations ethniques assument des fonctions qui s'expriment dans des activités à vocation politique, sociale, éducative et culturelle. Le champ couvert par les activités socio-éducatives est assez vaste, allant du soutien scolaire aux actions d'éveil culturel ou d'animation para-éducative (mercredi et samedi éducatifs), en passant par des cours de la langue d'origine.

Paradoxalement, nous avons remarqué la *faible proportion d'enfants venus d'Arménie dans les écoles quotidiennes et hebdomadaires*. Il semblerait que les parents aient opté, de manière consensuelle, pour l'apprentissage du français, langue de l'insertion, de la réussite économique et de la promotion sociale.

Les associations ont comme objectif principal l'adaptation de certaines catégories nouvelles de la population (nouveaux arrivants, réfugiés) ou de certains membres de la population (jeunes, femmes, personnes âgées) ayant des besoins particuliers, en termes de services ou d'applications des droits sociaux. Les associations religieuses, elles aussi, remplissent diverses fonctions sociales d'intégration.

M. Hovanessian (1992) précise que l'accès à la vie communautaire se réalise le plus souvent par le biais de l'église.

En effet, l'Eglise arménienne apparaît très tôt comme un moteur d'identification de la diaspora et joue un rôle d'édifice culturel. Pendant toute la période soviétique, elle sera la seule institution commune à l'Arménie et à la diaspora.

L'Eglise Apostolique Arménienne de France unit environ 90% des Arméniens. Les 10% restants se divisent entre Catholiques et Protestants.

Quelle que soit la perception que les Arméniens ont de l'avenir de la diaspora, ils s'appuient sur les mêmes institutions : églises, écoles, associations, partis...

Malgré la diversité des situations existentielles dans des sociétés dont les systèmes politiques, les régimes économiques et les valeurs morales et culturelles sont différentes ou même opposés, A. Ter Minassian (1997) dégage quelques traits communs aux Arméniens de la diaspora : une introduction rapide dans les sociétés d'accueil, une acculturation progressive marquée par un net recul de l'arménophonie (sauf au Proche-Orient), la multiplication des mariages mixtes, la survivance d'une mémoire et d'une identité nationales dont l'intensité varie en fonction des individus, des lieux et de la conjoncture politique.

L'identité culturelle arménienne, malgré la faiblesse numérique des Arméniens (moins de 0,6% de la population de la France et moins de 0,4% de la population des Etats-Unis),

malgré leur remarquable intégration économique et sociale, malgré les progrès de l'acculturation, reste relativement forte selon cet auteur. Mais cette identité est construite sur les fragments d'une culture résiduelle.

L'intensité de ce que l'on a à commémorer en commun est l'élément à retenir pour comprendre les variations de la mobilisation associative. La vigueur du sentiment religieux, la force du nationalisme pour ceux qui savent ce qu'est être apatride ou victime d'un génocide, seraient de puissants facteurs de ferveur associative.

Cet auteur avance que, contrairement à ce que l'on pourrait penser *a priori*, l'organisation communautaire renforce moins qu'on le croit la vie du groupe. Même lorsque la base du consensus est très large, comme chez les Arméniens, de très graves dissensions internes (presque toutes les associations sont dédoublées en fonction de leur orientation politique) divisent les organisations associatives. Paradoxalement, ce serait aussi le signe d'un très grand attachement au pays d'origine puisque, malgré les souffrances de l'exil, on reconstituerait très solidement les polémiques d'hier.

Située à la croisée des chemins entre l'Orient et l'Occident, terrain de rencontre de civilisations, souvent convoitée par des Etats puissants, attaquée, envahie, affaiblie, l'Arménie a survécu aux vicissitudes de l'histoire en se forgeant une civilisation originale, tenace et jalouse de son indépendance.

Dispersés sur tout le globe, les Arméniens sont, malgré leurs efforts, menacés d'assimilation.

S'efforçant par tous les moyens et où qu'ils se trouvent de préserver leur originalité, leur langue, leurs traditions, conscients du danger qui les menace, ils essaient de faire de la diaspora une alternative viable.

A. G. Haudricourt (1968) considérait «le langage comme essentiel à l'homme, et la langue comme caractéristique des peuples qui la parlent» (p. 288).

Comment mieux situer l'importance des relations qui existent entre langue et culture, maintes fois soulignées par les ethnologues et les linguistes ?

Voyons, dans les pages suivantes, comment l'argument puissant de la langue peut être le vecteur de cette identité particulière.

## **Chapitre 3. La langue arménienne aujourd'hui**

[topouzkhanian\\_s\\_partie2\\_chap3.pdf](#)

## **Chapitre 4. Bilinguisme et double culture**

La seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle a vu une augmentation de la fréquence, de la rapidité et de l'importance des échanges internationaux, ainsi que l'adoption de politiques

linguistiques officielles de la part de pays bilingues ou plurilingues. Parallèlement, l'on constate une fascination croissante pour les communications et pour la multiplicité, la diversité des cultures.

En fait, le bilinguisme et le plurilinguisme s'avèrent également un phénomène mondial, au vu de la migration d'une centaine de millions de personnes tous les ans et des quelques six mille langues et dialectes se côtoyant sur la planète – sans compter les milliers d'autres non prospectées –, et cela dans moins de deux cents états.

Cette évolution des sociétés contemporaines conduit à des situations nationales multiculturelles, ce qui rend cette approche plus complexe, compte tenu des différences susceptibles d'exister entre la langue de la famille et la langue de l'école. Le phénomène n'est certes pas nouveau, mais son ampleur croissante rend indispensable une prise en compte du décalage entre langue maternelle et langue d'enseignement. Mais, au préalable, essayons de définir ces concepts.

## I - Définitions et classifications

---

### A - Concept de bilinguisme

Le bilinguisme a été longuement étudié dans les pays monolingues comme un problème socioculturel lié à la population des immigrés.

En premier lieu, on a souligné les effets négatifs du bilinguisme sur la scolarité et le développement cognitif et social de l'enfant.

Ce n'est qu'à partir des années 1970 qu'on constate un changement radical vis-à-vis du bilinguisme, et un développement accru des recherches sur ce thème en sociolinguistique et psycholinguistique.

C'est ainsi que l'intérêt actuel pour l'étude des phénomènes du bilinguisme n'est plus seulement d'ordre psychologique ou anthropologique, mais aussi d'ordre pédagogique et didactique. La prise de conscience de l'importance qu'il y a à connaître plusieurs langues dans le monde d'aujourd'hui pose le problème des méthodes les mieux adaptées pour produire chez l'étudiant un état d'apprentissage aussi semblable que possible à celui de l'individu bilingue.

Mais que doit-on entendre exactement par bilinguisme ?

Selon T. Todorov (1985, p. 11), «le bilinguisme désigne l'emploi de deux langues par un même sujet». Il se définirait par la capacité qu'a un locuteur ou une communauté d'utiliser alternativement deux systèmes linguistiques.

Pour A. Tabouret-Keller (1968, p. 137), le bilinguisme est «le fait général de toutes les situations qui entraînent la nécessité de l'usage parlé et, dans certains cas, écrit de deux ou plusieurs langues par un même individu ou un groupe».

M. Siguan et W.F. Mackey (1986, p. 11), appellent «bilingue la personne qui, en plus de sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue, et qui est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec une efficacité

semblable». Et ils s'empressent de souligner qu'il s'agit là d'un bilinguisme parfait ou idéal.

«Le vrai bilinguisme, selon R. Titone (1972, p. 50), comporte non seulement le domaine structural de deux codes linguistiques, mais, plus profondément, la possession hautement personnalisée de deux systèmes de pensée, et dès lors de deux cultures. Le vrai bilinguisme est en même temps "biculturalisme". Ce n'est que dans ce sens que le bilinguisme, plutôt que de représenter un obstacle pour le développement de l'individu, représente un enrichissement de la personnalité».

A l'opposé de ces définitions qui ne retiennent que les bilingues parfaits, certains auteurs estiment que le bilingue est quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques (comprendre, parler, lire et écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle.

Ces différentes définitions constituent les deux pôles d'un continuum allant d'une compétence de locuteur natif dans les deux langues à une compétence minimale dans la langue seconde, et sur lequel s'échelonnent toutes les autres définitions, un ensemble de positions variables sur ce continuum.

Le bilinguisme, écrit d'ailleurs W.F. Mackey (1976, p. 372), est "*un concept relatif*".

Plusieurs types de bilinguisme sont donc possibles en regard du degré de maîtrise qu'a le locuteur de chacune des langues, et/ou des interférences phonétiques, sémantiques et/ou syntaxiques entre les systèmes linguistiques.

## **B - Types et degrés de bilinguisme**

### **1) Compétence linguistique**

Le bilinguisme est un tout indissociable ; ce point de vue holistique suppose l'existence d'une compétence globale du bilingue qui est unique et difficilement scindable. Il dispose d'une double compétence cohérente et harmonieuse, et non de deux compétences ajoutées. Le bilingue possède deux situations de communication de base, nécessaires à ses besoins, qui l'amènent à passer d'une langue à l'autre.

Cette compétence peut être équivalente dans les deux langues proportionnellement et qualitativement (A. de Houwer, 1990 ; J. Meisel, 1989).

Lambert (in J.-F. Hamers et M. Blanc, 1983) parle ainsi de "**bilinguisme équilibré**", C. Hagège (1996) "**d'équilinguisme**" (connaissance excellente des deux langues).

Cependant, dans les faits, le sujet bilingue est souvent doté de deux degrés de compétence, l'un étant plus élevé que l'autre, généralement. Il s'agit alors, selon cet auteur, de "**bilinguisme dominant**".

Pour H. Jisa (1989), beaucoup d'enfants bilingues simultanés montrent une compétence expressive plus développée dans une des langues, même si la compréhension des deux idiomes semble similaire.

La mesure du degré de bilinguisme s'effectue lors d'un examen bi-dimensionnel, fondé sur des tests spécifiques à l'aide desquels on vérifiera le degré de perfection des performances linguistiques de compréhension (orale, lecture) et d'expression (discours,

écriture).

C. Perregaux (1994) donne au bilinguisme le qualificatif de "*réceptif*" lorsque le sujet comprend et lit plusieurs langues sans les écrire et les parler, et utilise le terme de "*bilinguisme productif*" lorsque la personne peut parler et écrire dans plusieurs langues.

Les termes "réceptif" et "productif" ayant un autre sens, nous emploierons plutôt les substantifs *bilinguisme de compréhension* et *bilinguisme* pour différencier, dans la suite de notre développement, les variabilités dans les compétences linguistiques des élèves.

Les termes de compétence passive et de production sont également employés pour désigner respectivement le décodage des énoncés entendus et leur expression.

Selon H. Jisa (1991), un sujet placé dans un contexte où sa langue non-dominante deviendrait langue dominante de la situation, transformerait assez facilement sa compétence passive accumulée avant la période de contact intensif en une compétence de production.

## 2) Apprentissage de la seconde langue

Dans la mesure où il est phénomène multidimensionnel, le bilinguisme est toujours appréhendé sous un certain angle de pertinence, et les épithètes qui lui sont accolés renseignent sur la nature de cet angle. Il est par conséquent judicieux de prendre en compte une typologie pour apprécier les dimensions du bilinguisme.

Lorsque la seconde langue est apprise dans un contexte naturel, indépendamment de la langue maternelle, le sujet bilingue dispose de deux systèmes verbaux indépendants.

Les chercheurs Ervin et Osgood (in J.-F. Hamers et M. Blanc, 1983) parlent de "**bilinguisme coordonné**" (coordinate). Les mots de la langue A ne sont associés qu'avec les sens qui sont propres à cette langue, et de même ceux de B avec les sens qui sont propres à B. Il s'agirait donc d'une expérience de deux cultures, supposant chez l'enfant, même très jeune, une certaine conscience du fait qu'il dispose de deux codes distincts, reflétant un monde différent ; chacun est applicable à un type spécifique d'échange verbal (C. Hagège, 1996).

En revanche, le "**bilingue composé**" (compound) disposerait de compétences linguistiques pour une seule représentation cognitive, car sa seconde langue serait acquise/apprise par la médiation exclusive de sa langue maternelle (cas de l'apprentissage scolaire d'une deuxième langue, cas des situations familiales dans lesquelles les parents utilisent, indifféremment, l'une ou l'autre langue).

Toutefois, il paraît plus vraisemblable que, à des degrés divers, chez le même sujet, certains éléments des deux langues soient organisés de manière composée et d'autres de manière dissociée.

## 3) Age d'acquisition des deux langues

Le cas le plus fréquent est le bilinguisme infantile, au cours de la petite enfance. Les neuropsychologues s'accordent pour le préconiser. Pour les uns, les très jeunes cerveaux

ont une plasticité unique, qui se perd avec l'âge. Pour les autres, plus la seconde langue est acquise tôt, plus elle aura de chances de se développer dans la même harmonie que la première.

Si dès la naissance, l'enfant est confronté simultanément et avec une intensité égale à deux langues différentes, on parlera dans ce cas de **bilinguisme précoce simultané** ; il permet la maîtrise de deux systèmes verbaux indépendants, une séparation nette des deux codes, et le passage rapide de l'un à l'autre.

En revanche, si la seconde langue est introduite tôt dans l'enfance mais après l'acquisition des bases de la langue maternelle, il sera question alors de **bilinguisme précoce consécutif**. L'on retrouve ce cas de figure lorsqu'un enfant, issu d'une famille unilingue, découvre à son entrée à l'école une seconde langue. En étant plongé ainsi, effectivement et naturellement dans la langue d'enseignement de la communauté qui l'entoure, un déséquilibre de fonction et d'usage s'instaurera entre les deux, lié à cette situation sociale.

Selon le chercheur Swain (in J.-F. Hamers et M. Blanc, 1983), il n'existerait pas de différence entre l'acquisition simultanée de deux langues et celle d'une seule langue. En effet, il suggère l'hypothèse d'une grammaire mentale unique pour les deux, qui fonctionnerait comme deux codes d'une même langue. Sans doute serait-il plus exact de parler de l'existence d'une structure sémantique représentative unique susceptible de se mouler dans deux grammaires différentes, ce qui va dans le sens du point de vue holistique et précise celui de Swain.

Dans tous les cas, pour maintenir véritablement un bilinguisme, il est indispensable d'acquérir les deux langues par imprégnation et par enseignement, de les entretenir et de les renforcer dans des activités équivalentes. Le bilinguisme "vrai" est plus un état vers lequel on tend qu'un état de fait, comme d'ailleurs le développement normal du langage chez l'enfant.

Les modalités d'acquisition sont capitales pour la compréhension du développement linguistique de l'enfant bilingue et les travaux qui s'y rattachent fourmillent d'informations pertinentes. Cependant, les sujets d'étude de notre recherche ont dépassé ces phases initiales ; aussi éviterons-nous de nous y attarder.

#### **4) Statuts socioculturels des deux langues**

Pour obtenir un bilinguisme durable, non transitionnel chez l'enfant, l'on est tributaire du milieu socioculturel, et en particulier du statut accordé aux deux langues dans la communauté.

Dans certains modèles théoriques, les auteurs ont tenté de faire le lien entre les conséquences cognitives d'une expérience bilingue et le contexte socioculturel du développement langagier, d'où la distinction entre une forme "*additive*" et une forme "*soustractive*" du bilinguisme.

Lambert (in J.-F. Hamers et M. Blanc, 1983) parle de "**bilinguisme additif**" lorsque les deux langues sont valorisées socialement et qu'elles jouent des rôles harmonieusement complémentaires.



Ce cas de figure s'apparente à celui des enfants sûrs d'eux et de leur langue maternelle. Sûrs aussi du prestige supplémentaire qu'ils vont acquérir avec leur éducation "spéciale". Ils ont des maîtres qui savent ce qu'ils font et ne pensent que du bien du bilinguisme. Leurs deux systèmes symboliques sont distincts et sans interférences. A chaque langue correspond un système de communication complet. Le niveau d'aisance et la capacité d'expression sont élevés dans les deux langues : il en découle un enrichissement pour l'enfant.

Un tel bilinguisme permet à l'élève d'en tirer avantage sur le plan du développement cognitif. Parmi ces avantages, nous pouvons compter «une plus grande capacité d'abstraction, une meilleure perception d'indices conceptuels, et une plus grande utilisation de la pensée divergente ; en d'autres termes, l'additivité a trait au développement des capacités métalinguistiques et de la flexibilité cognitive» (J.-F. Hamers, 1988, p. 91).

A l'opposé, si la langue de l'environnement social est valorisée aux dépens de la langue familiale, un état de compétition peut s'instaurer ; un duel entre la langue seconde et la langue maternelle peut conduire à l'acquisition de L2 au détriment de L1. En effet, certains enfants sont contraints à un "*bricolage cognitif*", ce qui bloque ou nuit au développement harmonieux de l'apprentissage de l'écrit du français.

La principale forme de "**bilinguisme soustractif**" est le **semilinguisme**. D'après la définition de Hansegard (in M. Brossard, G. Lambelin et A. Manigand, 1988), le semilinguisme désigne une situation dans laquelle un enfant ne peut acquérir un niveau de langage correspondant à ses capacités linguistiques originelles, et ce dans aucune langue. Ce terme définit donc un cas de bilinguisme avec un faible niveau de compétence dans les deux idiomes.

Lorsqu'une communauté rejette ses propres valeurs socioculturelles au profit de celles d'une langue culturellement et économiquement plus prestigieuse, il se développe ce que l'on nomme le bilinguisme soustractif. L'esprit des enfants concernés est un champ de bataille entre la langue intime "honteuse" et la langue sociale, celle de l'intégration. Ces derniers ne maîtrisent aucun des deux systèmes ou codes linguistiques, faute de parvenir à se situer. Beaucoup résolvent le conflit en devenant monolingues "comme tout le monde".

En outre, P. Toukoma (1985) explique qu'il existe un phénomène de cascade : si l'enfant a de faibles notions dans sa langue maternelle, cela freine le développement d'une identité harmonieuse sur tous les plans (social, culturel, linguistique) et fait obstacle à une bonne acquisition de la langue seconde, nécessaire à une réussite scolaire.

Pour les sujets d'âge scolaire, les contacts langagiers et culturels peuvent être regroupés en trois milieux de vie importants : *le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socio-institutionnel*.

Pour les enfants issus d'une communauté à faible vitalité, le bilinguisme additif sera davantage favorisé par une accentuation de la langue d'origine non seulement dans le milieu scolaire, mais aussi dans le milieu familial. Ces deux milieux doivent agir, pour W. Mitter (1994), comme "*balanciers compensateurs*" pour assurer les contacts nécessaires au maintien de la langue ethnique. En outre, tous les contacts additionnels qui pourront

provenir du milieu socio-institutionnel pourront contribuer positivement à cet objectif.

Bien avant d'être objet de connaissance, la langue est le matériau fondateur du psychisme et de la vie relationnelle.

C'est parce que la langue n'est jamais seulement un "instrument" que la rencontre avec une autre langue est si problématique et qu'elle suscite des réactions aussi bien vives que diversifiées.

Seul l'adossement à une culture forte, vigoureuse et ouverte est capable de fournir aux élèves un ancrage cohérent et des ressources adaptatives, rendant possible l'ouverture sans danger à un bilinguisme qui génère ses richesses multiples, un bilinguisme additif.

## **II - Bilinguisme et développement neuropsychologique**

---

### **A - Aspects psychologiques**

Quand un enfant devient bilingue par une décision pré-établie de ses parents, nous voyons que ces derniers réunissent certaines conditions pour rendre leur objectif accessible et durable.

A noter toutefois que les choix de langues, qui ne reposent sur aucune motivation naturelle et dont l'enfant n'aperçoit pas la nécessité, aboutissent le plus souvent à des échecs (A. Lietti, 1994).

C'est aussi l'avis de L.N. Arnberg (1987) pour qui, en l'absence d'un contexte où seule la langue non dominante dans l'environnement linguistique peut servir de langue de communication, les enfants bilingues n'éprouvent pas la motivation nécessaire à cette acquisition.

En revanche, aucun projet de bilinguisme fixé à l'avance n'existe pour ceux qui doivent vivre dans un pays d'adoption ; ils ne s'approprient la langue et la culture du pays d'accueil que s'ils assument leur propre identité.

D. Bouvet (1984) insiste sur le fait que ceci est réalisable seulement dans le respect de la langue d'origine. Redécouvrir ses racines les plus profondes et rétablir la communication avec sa communauté culturelle naturelle, semble le point de départ de toute quête d'identité (C. Fitouri, 1983). Lorsque, dans son effort intense d'apprentissage de la langue de son pays d'adoption, l'enfant est mis dans la situation de perdre sa langue d'origine, peut-il vraiment s'agir de l'appropriation d'une parole ?

Le langage, outil d'expression, instrument de communication, est aussi un moyen de forger sa propre identité. Il est donc essentiel que les enfants de migrants puissent approfondir leur langue maternelle en la réservant non plus au cercle familial, mais en la reconnaissant également hors de ce milieu.

Le bilinguisme deviendra alors "*un luxe nécessaire*" (D. Bouvet, 1984), un enrichissement de la personnalité pour cet enfant immergé dans deux cultures. En contemplant le monde par deux "*lucarnes*", sa vision du monde s'élargit et, comme le

définit E. Deshays (1990), cela lui apporte «une certaine lucidité, une ouverture d'esprit et des capacités d'adaptation à un autre groupe».

Depuis longtemps on a reconnu que les bilingues possèdent généralement une malléabilité et une souplesse cognitives supérieures à celles des unilingues (B. Bain, 1974). Voyons plus précisément ce qui peut l'expliquer.

## **B - Aspects neurolinguistiques**

Le langage est probablement la fonction cognitive la plus élaborée, et certainement la plus importante pour l'être humain. Dans un certain sens, il s'agit d'un épiphénomène non pas localisé dans une région spécifique du cerveau, mais dépendant plutôt, pour être exprimé, de fonctions cognitives très diversifiées se trouvant dans différentes régions cérébrales. Dans des conditions normales, la plupart de ces fonctions spécifiques se trouvent dans l'hémisphère gauche chez un sujet unilingue. Progressivement, on a réalisé que les sujets bilingues constituaient un cas d'organisation et de fonctionnement cognitif remarquable à plusieurs titres.

Ce type de sujet manifeste une des caractéristiques du système cognitif humain, celle qui consiste à enregistrer et à utiliser deux grammaires différentes pour exprimer une réalité sémantique structurelle.

Les caractéristiques de quelques langues et les pré-requis pour en apprendre de nouvelles exigent ainsi l'apport de fonctions localisées dans d'autres régions incluant l'hémisphère droit.

L. Galloway (1983) affirme que les bilingues appartenant à des groupes minoritaires ou socio-ethniques non acculturés, ou qui subissent une forte pression à l'assimilation par la structure sociale dominante, manifestent une plus forte implication de l'hémisphère droit pour le langage, que les groupes témoins majoritaires ou les groupes ethniques acculturés ou établis. Ces affirmations ont été très controversées (cf. débat B. Bernstein – W. Labov).

En outre, il y a deux facteurs dépendants l'un de l'autre dans l'apprentissage d'une langue : **l'environnement** qui impose ses propres exigences aux processus cognitifs exploités par le cerveau, et **le développement**, durant lequel certains processus particuliers du cerveau subissent des changements.

Ces trois variables principales, l'acquisition d'une langue, l'environnement et le développement sont en interaction de façon complexe. Quelques-unes de ces interactions pourront être clarifiées au fur et à mesure que de nouvelles données seront recueillies. Nous serons alors en mesure d'apprécier la manière dont les processus cérébraux et surtout ces fonctions spécialisées de l'hémisphère droit et gauche participent activement au langage, à l'acquisition des langues et aux mises en relations des différentes langues.

Cependant le bilinguisme ne requiert pas de facultés cérébrales ni de processus mentaux qui ne s'observeraient pas chez les unilingues (M. Paradis, 1980), même s'il est reconnu que le bilinguisme précoce permet un développement plus rapide de la latéralité ainsi qu'une grande bilatéralité.

Pour E. Bialystok (1991), il n'y a pas de schéma de développement uniforme des

enfants bilingues et des enfants monolingues. Les sujets bilingues peuvent différer des autres en quelques uns mais pas en tous les éléments constitutifs de pensée. En outre, quelques enfants bilingues peuvent différer d'autres bilingues dans ces schémas de développement. Paradoxalement, ce serait l'étude de la diversité observable des enfants bilingues dans leurs aptitudes sociale, cognitive et linguistique qui conduirait à la compréhension la plus universelle des voies dans lesquelles langage et processus cognitifs se développent chez ceux-ci.

Si une langue était un simple outil, transparent et tout prêt à communiquer, sans y toucher, des idées qui seraient déjà là, toutes faites et bien formées avant d'être mises en mots, la tâche de professeur serait facile.

Mais la langue est tout autre chose. Elle est porteuse d'une culture, d'une histoire, de toute l'épaisseur d'une représentation du monde. Loin d'être un médium transparent, elle est, heureusement, opaque, pleine de surprises et de labyrinthes que les poètes explorent et dont les "communicants" n'ont que faire. Apprendre une langue, c'est donc accepter un décentrement, accepter à la fois la rencontre avec l'autre et la part d'autre qui est en soi.

La complexité du phénomène du bilinguisme ressort bien à la lumière de ces considérations. La confrontation d'un individu, au confluent de deux cultures, de deux langues, de deux modes de vie ou de pensée peut déboucher sur des voies de coexistence très variées (complémentarité, dualité, entente, conflit), et être la source d'un enrichissement ou d'un appauvrissement de l'individu à différents niveaux.

### **III - Diglossie**

---

Le concept même de bilinguisme devient très vite inopérant, trop abstrait lui aussi, trop théorique, trop idéal pour cerner la réalité changeante des échanges.

C'est de diglossie dont il est question quand, dans le concret sociologique, les langues en contact ne peuvent jamais avoir un statut identique, le même prestige, la même performance.

Essayons de clarifier ce concept par opposition à celui de bilinguisme avec lequel il est souvent confondu du fait de leur proximité sémantique.

Le bilinguisme, précise J.P. Jardel (1979), caractériserait un comportement et la diglossie, une situation sociale.

Le mot diglossie, utilisé à l'origine par l'helléniste Psichari pour décrire la situation linguistique de la Grèce antique où coexistaient le grec écrit et le grec parlé, a été repris ensuite par C. Ferguson (1959).

Ce dernier l'emploie pour parler d'une société disposant d'au moins deux langues. Ces langues, cependant, doivent avoir des aires d'usages spécifiques sans qu'il y ait d'interférences entre elles. La première langue est la langue de la culture et des relations formelles utilisée pour l'enseignement, dans la fonction publique et la presse ; l'autre langue est employée dans la vie quotidienne (conversation entre amis, rapports domestiques). Elle est rarement codifiée.

Les conditions d'acquisition diffèrent. La variété haute est généralement apprise à

l'école par le biais d'un enseignement formel, alors que la variété basse est apprise dans les mêmes conditions qu'une langue maternelle, ce qui se traduit par une différence certaine dans la maîtrise respective des deux langues et les niveaux de langue concernés. En outre, les rapports parents-enfants et les échanges des enfants entre eux se font la plupart du temps dans cette langue.

Le concept de diglossie se précise avec les travaux de J. J. Gumperz (1961, p. 130), qui considère que «la diglossie peut être envisagée non seulement dans les sociétés plurilingues reconnaissant officiellement les langues utilisées dans les communications internes mais également pour les sociétés usant de dialectes différents à côté d'une langue officielle, à condition que les langues en présence soient fonctionnellement différenciées».

L'emploi du terme de "diglossie" suscite cependant des réserves comme en témoignent les réticences d'A. Martinet (1970). En effet il réfute la spécialisation des termes qui limite l'emploi de bilinguisme aux situations où les deux langues ont un statut identique, et spécialise le second dans les situations de coexistence d'une variété de prestige et d'une autre plus familière.

Il y a selon lui «tant de possibilités diverses de symbiose entre deux idiomes, qu'on peut préférer conserver un terme comme bilinguisme qui les recouvre toutes, plutôt que de tenter une classification sur la base d'une dichotomie simpliste» (p. 148).

On retiendra également la définition de D. Daoust et J. Maurais (1987, p. 15) : «Par delà les variations dans la définition de la diglossie [...], c'est l'existence d'un rapport de force, soit entre deux langues, soit entre deux variétés d'une même langue, qui est ici la caractéristique essentielle».

La diglossie est donc généralement perçue comme un état de déséquilibre.

Pour R. Dermerguerian (1992, p. 636) «l'arménien est en état de diglossie par rapport au français dans la mesure où ce dernier, étant l'instrument de l'administration et d'un Etat organisé, a naturellement un statut supérieur à l'arménien, dont l'usage se limite à la communication écrite ou orale et à la création culturelle».

Cet auteur expose l'influence que peut exercer cet état de diglossie : par exemple, la création ou l'apparition de concepts nouveaux dans la langue dominante qui seront introduits, sans besoin réel, dans la langue dominée, soit par l'emprunt, soit par le calque – nous entendons par *calque* la traduction d'un élément lexical ou d'une structure syntaxique du français en arménien mais inacceptable dans cette dernière – .

Ces expressions calquées, compréhensibles uniquement du groupe linguistiquement significatif installé en France, sont le résultat des conditions atypiques dans lesquelles évolue la langue, de l'aspect de communauté linguistique non territorialisée et de langue diasporique posant le problème de la norme.

ex.: expressions "3ème âge" et "remède de cheval" relevées en France dans la presse écrite arménienne.

R. Dermerguerian (ibid., p. 639) envisage même que «la spécificité des conditions dans lesquelles fonctionne l'arménien occidental peut conduire, à long terme, à une nouvelle ramification de la langue en plusieurs dialectes».

A la lecture de la presse issue de différentes communautés linguistiques arméniennes, il constate un phénomène provenant du défaut d'unité et de coordination dans la création de termes nouveaux dans l'ensemble de la branche (le même concept est exprimé par des unités lexicales différentes, créant ainsi des doublets ou des triplets) ainsi que l'afflux de mots étrangers dans la pratique orale de la langue, ce qui progressivement favorise leur introduction dans la langue écrite.

#### **IV - Du bilinguisme au bilettrisme**

---

Dans les très nombreux travaux qui s'intéressent à l'apprentissage de l'écrit, il est peu souvent fait allusion à cet apprentissage chez les enfants bilingues. Par ailleurs, les recherches comparées des processus mis en œuvre lors de l'acquisition d'écritures différentes sont assez rares. Pourtant, sans maîtrise de l'écrit, l'homme est privé de toute une partie de la communication différée dans le temps et l'espace. Comment alors mieux connaître ses racines ou son environnement actuel ?

C. Perregaux (1994) traduit par bilettrisme le terme anglais "*biliteracy*" désignant le fait de savoir lire et écrire dans deux langues. Elle cite l'exemple du bilettrisme français/anglais (langues régies par un même système alphabétique) pour lequel elle émet l'hypothèse que, dans de bonnes conditions, lorsque le milieu valorise cet apprentissage, les habiletés nécessaires dans une langue peuvent se transférer sur l'autre.

Le transfert des habiletés d'une langue à l'autre serait ainsi possible lorsqu'on se trouve dans un même système alphabétique.

E. A. Doctor et D. Klein (1992) ont même proposé un modèle de "*reconnaissance de mots bilingues*" qui tient compte des caractéristiques des modèles à deux voies et qui est capable de rendre compte de l'effet homophonique interlangue observé dans les décisions lexicales.

J. Duverger (1994) cite les passions et "*terrorismes intellectuels*" de la part des enseignants, et surtout de la part des administrateurs et des parents, lorsqu'on aborde le sujet de l'apprentissage de la langue en L1 et L2 au niveau du second cycle, et parle même de "*hauts lieux d'affrontements idéologiques*".

En effet la stratégie à adopter – apprentissage écrit simultané ou consécutif de chacune des langues – est loin d'être évidente. Pour cet auteur néanmoins, les enfants ayant appris convenablement à lire dans une langue (L1 ou L2) liraient immédiatement tout seuls, dans l'autre – ceci dans le cas d'un même système alphabétique.

A l'inverse, les enfants lisant mal dans une langue liraient mal dans la seconde, en regard de leur maîtrise de la lecture dans leur langue maternelle. Selon J. Duverger (ibid.), ils développeraient les mêmes comportements de lecteur et transféreraient leurs comportements et leurs compétences de L1 à L2, et inversement.

L'auteur s'appuie sur le fait que, quelle que soit la langue des écrits, ceux-ci ont les mêmes fonctions ; théorisation, distanciation, mise en ordre, mise en relation mais également conservation et communication à distance. Par conséquent, si l'apprenant

prend conscience de ces fonctions-là, il le fera simultanément quelle que soit la langue, et qu'inversement, s'il ne le fait pas dans l'une, il ne le fera pas dans l'autre.

Nous retiendrons pour notre part que lorsqu'on sait lire dans une langue, on sait déchiffrer dans une autre ayant le même alphabet, et si celui-ci est différent, seule la connaissance de cet autre alphabet conditionne la lecture d'un enfant déjà lecteur.

J. Duverger (ibid.) parle ainsi de **faux problème de priorité d'une langue sur l'autre** pour l'apprentissage de l'écrit, dans les lieux où l'enfant les pratique toutes les deux.

Nous observerons dans notre propre recherche si les comportements et compétences sont transférés d'une langue à l'autre, pour le cas particulier de deux systèmes différenciés d'écriture.

J. Duverger et J.-P. Maillard (1996) sont également très favorables à ce cas de figure, avançant que l'exposition simultanée de l'enfant à deux systèmes de signes favorise grandement l'entrée en lecture par le sens, plutôt que par le son. En effet, l'enfant intérioriserait spontanément qu'apprendre à lire consiste à faire du sens directement avec des signes écrits variés. Ils ajoutent que l'apprenti-lecteur bilingue pourrait se fabriquer des repères supplémentaires – en termes de comparaisons, de recoupements, de similitudes ... –, améliorant sa "conscience graphique".

Ces auteurs posent par ailleurs l'hypothèse que «des bénéfices du bilinguisme sont également probables dans le champ de l'orthographe, puisque l'accent est mis chez le bilingue sur les mécanismes idéographiques, plutôt que sur des mécanismes phonographiques dont on sait les ravages en termes d'orthographe» (ibid., p. 23).

Quant à J.-P. Jaffré (1995 b), il cite deux études récentes à ce propos.

La première, comparant les processus d'apprentissage de la lecture chez des enfants bilingues hébreu/anglais, conclut que les élèves ayant des difficultés pour l'apprentissage écrit de l'anglais ont les mêmes en hébreu.

La deuxième étude entrerait en contradiction avec ces résultats ; ses auteurs relèvent des différences dans les processus d'acquisition de la lecture chez des enfants américains, chinois et japonais, tenant selon eux à l'enseignement et à l'écrit.

Les études traitant du bilettrisme évoquent les notions d'interférences et de transferts d'habiletés pour décrire l'influence d'une langue sur l'autre.

C. Edelsky (1986) réfute le mythe de l'interférence en argumentant que les enfants qu'elle a étudiés appliquent ce qu'ils connaissent de l'écriture en L1 à leur écriture en L2. Ainsi, les interférences de L1 à L2 seraient à analyser en tant qu'application de la connaissance de L1 en L2 (N. Hornberger, 1989).

K. Hakuta (1987) suggère que de nombreux transferts d'habiletés de L1 vers L2 ont lieu d'une façon globale plutôt que mot à mot, avec la mise en œuvre de processus et de stratégies métacognitives.

Pour N. Hornberger (1989), les bénéfices des transferts en lecture-écriture vers L2 augmenteraient proportionnellement au développement des habiletés écrites en L1.

Quant à J.A. Fishman et al. (1985), son étude conduite dans quatre écoles différentes (bilettrisme anglais/hébreu, grec, arménien et français) le conduit à conclure que la

divergence ou la proximité entre les deux systèmes d'écriture des enfants semble avoir peu d'influence sur la lecture et l'écriture de l'une ou de l'autre.

L'enfant doit accepter l'apprentissage de l'écrit comme un moyen d'entrer dans une culture. C'est seulement après, et en dominant toute une gamme d'habiletés spécifiques, qu'il va pouvoir exprimer ses besoins les plus personnalisés.

La question de la co-occurrence de l'apprentissage du français et de la langue d'origine au CP est tout à fait cruciale, en particulier pour ce qui est de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Nous verrons dans le chapitre suivant comment cette question est abordée au sein des écoles arméniennes.

La question linguistique est particulièrement cruciale. Il est utile de rappeler qu'à chaque langue correspond une organisation des faits de l'expérience. Chaque idiome véhicule et reflète une vision du monde.

Restreindre le langage à la communication verbale, c'est certainement l'appauvrir, en se fermant en partie à la communication et en négligeant l'en-deçà de ce qui s'entend et se manifeste, le domaine pragmatique.

Le langage est agissant au sein d'une relation à l'autre, il se construit dans cette relation et il représente une construction du monde à l'intérieur duquel le sujet s'édifie. Cette trace qui marque toute langue du sceau de la culture et de l'histoire nous oblige donc à lui restituer tout son contenu.

Le langage est un moyen de communication vivant. Schématiquement on peut y distinguer la Langue, conçue comme un système de signes conventionnels, et la Parole, qui peut être définie comme l'utilisation qu'en fait un sujet donné. La langue serait la "partie" sociale du langage, homogène et plus ou moins normative. Elle s'actualise dans la parole, toujours inédite, imprégnée d'individualisme, d'hétérogénéité.

Le système symbolique qu'est la culture et dont la langue est une image et un moyen d'expression, se transmet et s'intériorise, en particulier et d'abord à travers la relation à la mère, dont la langue est l'une des composantes et non des moindres : d'où l'importance de cette langue dite maternelle, médiateur affectif et/ou culturel qui a valeur structurante dans la formation de la personnalité (elle permet le repérage dans la lignée). Notons également son rôle structurant dans l'élaboration de la subjectivité en tant qu'initiatrice, entre autres, des interdits parentaux. Porteuse d'affect, **la langue maternelle est aussi organisatrice des facultés intellectuelles**, car son acquisition et sa maîtrise permettent la mise en place des capacités cognitives qui rendent possible la scolarisation, entre autres.

Il semble donc qu'un faisceau d'arguments milite en faveur de la fonction structurante de la langue maternelle. Toutefois si chez l'enfant monolingue, langue et culture paraissent s'harmoniser simplement, il en va peut-être différemment chez l'enfant d'origine arménienne. Porteur à la fois d'une langue et d'une culture maternelles ou grand-maternelles, et de la langue et de la culture du pays, il va devoir se situer par rapport aux unes et aux autres, et ce d'autant plus que l'école qui accueille la population étudiée est au croisement des deux cultures.



L'Arménien, traditionnellement attaché à sa langue maternelle, revendique son appartenance culturelle au groupe, même si celle-ci ne renvoie souvent plus à la pratique d'une langue : il est arménophone dans l'âme mais francophone dans les faits.

Ainsi, le lien existant entre l'enfant d'origine arménienne et sa langue maternelle est-il ténu. Le défi d'en maîtriser la variété normée, et de l'utiliser, est donc de taille.

Nous analyserons dans le prochain chapitre comment les écoles arméniennes de la diaspora font face à cette situation d'insécurité linguistique dont la gestion est si délicate.

## Chapitre 5. Enjeux de l'enseignement/apprentissage de l'arménien en diaspora

[topouzkhanian\\_s\\_partie2\\_chap5.pdf](#)

### Conclusion

---

Que l'on se place du point de vue de l'historien, du sociologue, du psychologue ou du linguiste, l'Homme est perçu de diverses manières. Pourtant il reste unique, et cette unicité peut être difficile à faire apparaître lorsque l'on propose d'étudier certains aspects aussi particuliers que les compétences écrites en deux langues des enfants arméniens de France : population très spécifique, si l'on en juge par l'extraordinaire de son histoire, au sens élargi du terme.

Dans cette deuxième partie, nous nous sommes intéressée aux cadres géo-historique et culturel de la communauté arménienne de France, ainsi qu'aux plans pédagogique (méthodes et critères d'apprentissage), psychoaffectif (liens entre langue et identité), et socio-linguistique (bilinguisme, diglossie, confrontation français/arménien).

Ces cadres ont été des repères qui nous ont balisé le chemin ; ils nous ont aidée à mieux appréhender cette population spécifique, scrutant dans les éléments linguistiques et culturels passés et présents ceux pouvant expliquer la situation actuelle.

Comme nous l'avons déjà souligné, la question linguistique est particulièrement cruciale pour les Arméniens. L'enfant arménien doit ainsi harmoniser au mieux deux cultures et un bilinguisme nécessaire.

Dans la suite de notre propos, nous serons amenée à observer comment se complètent efficacement les apprentissages simultanés de deux langues écrites à l'école.



# Troisième partie. Recherche expérimentale

## Préambule

La troisième partie se donne pour but de présenter la méthodologie qui a été adoptée dans l'objectif de tester les hypothèses énoncées dans la partie théorique. Seront donc abordées les questions susceptibles de décrire le mieux possible les données collectées, comment elles ont été sélectionnées, et en quoi elles consistent.

Le premier chapitre contient une description du protocole expérimental, ainsi que le cheminement de la démarche telle qu'elle s'est déroulée.

Les choix méthodologiques seront explicités en les reliant au questionnement théorique présenté. Ces choix tracent les contours de "l'aire de pertinence" de ce travail. Il faut les avoir à l'esprit et connaître les nécessaires limites de cette investigation empirique – au statut plus compréhensif et exploratoire qu'explicatif et définitif – mais également les avantages qu'elle offre.

Quant au second chapitre, il présente les sujets de l'expérimentation et leur milieu familial, analysé à l'aide d'un questionnaire proposé aux parents. Celui-ci a permis d'évaluer le cadre socio-historique, psychoaffectif et linguistique particulier dans lequel

évolue leurs enfants. En effet, pour bien comprendre les activités effectuées par le sujet sur la langue, il est nécessaire de prendre également en compte l'environnement linguistique et culturel dans lequel ces opérations s'effectuent.

## Chapitre 1. Méthodologie

[topouzkhanian\\_s\\_partie3\\_chap1.pdf](#)

## Chapitre 2. La population

### I - Présentation des enfants

---

Afin de mieux évaluer l'environnement sociologique, socio-linguistique et culturel des sujets, un questionnaire a été remis aux parents (cf. Annexe 2). Celui-ci nous aidera à décrire plus précisément l'échantillon étudié.

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

#### A - Présentation générale

La population de l'enquête s'élève à 15 enfants de GSM, déterminés d'après les critères précédemment décrits, scolarisés à l'Ecole privée Markarian-Papazian de Lyon.

Par ailleurs, nous remarquons que la plupart fréquente cette école depuis la petite section de maternelle.

#### B - Répartition par âge

	GSM
Nombre d'élèves scolarisés	15
Age moyen	5 ans 10 mois
Enfants en avance	0
Enfants en retard	0

*Tableau n° 8 - Répartition des enfants par âge*

#### C - Répartition par sexe

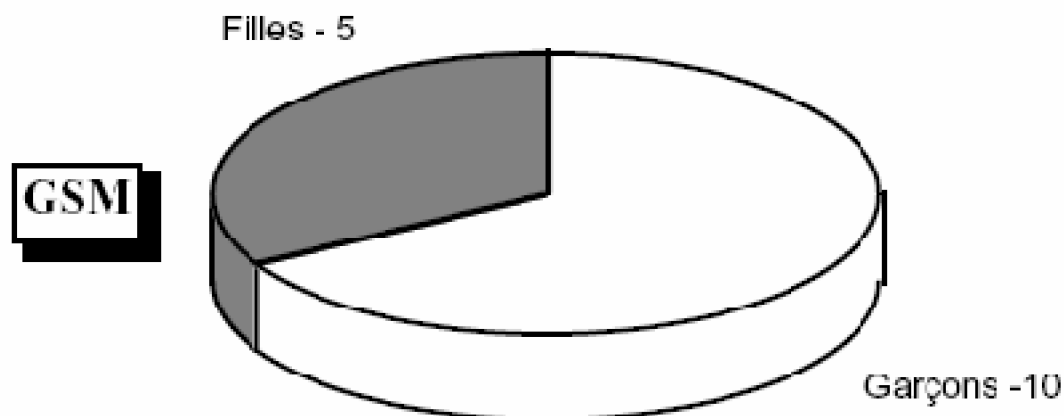


Figure n° 4 - Répartition des enfants par sexe

#### D - Lieu de naissance et nationalité

Tous sont nés en France et possèdent la nationalité française.

#### E - Degré de bilinguisme

Grâce à l'épreuve orale d'arménien, nous avons tenté d'évaluer le niveau de compétence de chacun des enfants.

En effet, malgré l'immersion précoce de chacun d'eux, la compétence langagière atteinte est variable.

Nous avons regroupé schématiquement les résultats sous trois entités, selon les définitions données précédemment dans la partie empirique et en tenant compte des dimensions décrites dans le chapitre précédent :

- enfant bilingue : note comprise entre 9 et 10.
- enfant monolingue : note obtenue 0/10.
- enfant bilingue de compréhension : note obtenue entre 1 et 4, significativement supérieure lorsque les réponses sont données en français.

La réalité linguistique, nous en avons conscience, est certes beaucoup moins tranchée.

Tableau n° 9 - Degré de bilinguisme des enfants

Nombre d'élèves de GSM	Enfants bilingues	Enfants bilingues de compréhension	Enfants monolingues
15	9	4	2

#### F - Prénoms des enfants

Les prénoms des sujets suivis sont intéressants à étudier :

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

## L'appropriation simultanée de deux langues écrites (français et arménien) de la Grande Section de Maternelle au Cours Élémentaire Première Année

---

– Six portent un prénom arménien traditionnel :

Astrig	Sérop	Viken
Nareg	Sipan	Taline

– Les parents de deux d'entre eux ont choisi un premier prénom français et un second arménien. Ce choix relèverait d'un désir de marquer une origine arménienne, tout en souhaitant que l'enfant soit parfaitement intégré en France et rencontre le moins d'obstacles possibles :

Gauthier	Vasken
Philippe	Hovig

– Les sept autres élèves ont des prénoms français ou internationaux, bien que la moitié des parents soient nés à l'étranger.

Le souci d'intégration dans le pays d'accueil pourrait expliquer leur choix :

André	Claude	Constance	Mylène
Rémi	Laura	Alex	

## II - L'enfant au sein de sa famille

---

### A - Fratrie

Le nombre moyen d'enfants par foyer est de 2,06. Le tableau ci-dessous illustre les faits.

Tableau n° 10 - Fratrie des enfants

Nombre d'enfants dans les foyers	1	2	3
Nombre de familles dans ce cas	2	10	3

### B - Milieu socio - professionnel des parents

#### 1) Profession du père

Pour des raisons pratiques, nous avons mis en évidence trois groupes socioculturels d'après la profession du père, mais en considérant celle-ci comme un indicateur indirect de leur niveau d'études.

Le *groupe A* correspond aux professions nécessitant des études supérieures (ex : médecin, ingénieur, professeur...).

Le *groupe C* comprend les ouvriers, les personnels de service sans qualification, donc ayant statistiquement peu de chance d'avoir fait des études générales ou techniques

supérieures au BEPC et au CAP, ainsi que les personnes sans profession.

Le *groupe B* est déterminé en partie par complémentarité des deux autres (ex : contremaître, cadre moyen, artisan et commerçant).

		Modalités	Groupe A	Groupe B	Groupe C
Père	Fréquence		4	5	6
	%		27	33	40

Tableau n° 11 - Répartition professionnelle des Pères

## 2) Profession de la mère

A la classification précédente, nous ajouterons un groupe D qui comprendra les mères au foyer.

		Modalités	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D
Mère	Fréquence		3	3	6	3
	%		20	20	40	20

Tableau n° 12 - Répartition professionnelle des Mères

## C - Lieu de naissance et de scolarisation des parents

– Le nombre de pères nés en *France* s'élève à 7, contre 8 à l'*étranger* : 1 au Liban, 2 en Turquie, 3 en Syrie et 2 en Arménie.

– Quant aux mères, 8 d'entre elles sont nées en *France*, et 7 à l'*étranger* : 2 au Liban, 4 en Arménie et 1 en Turquie.

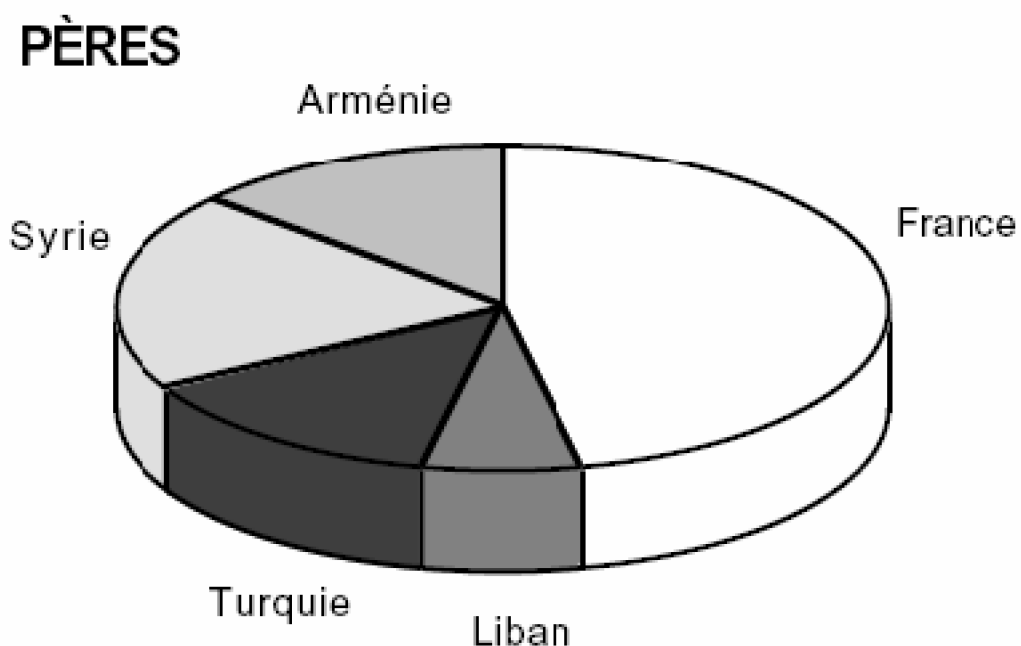


Figure n° 5 - Lieu de naissance des Pères

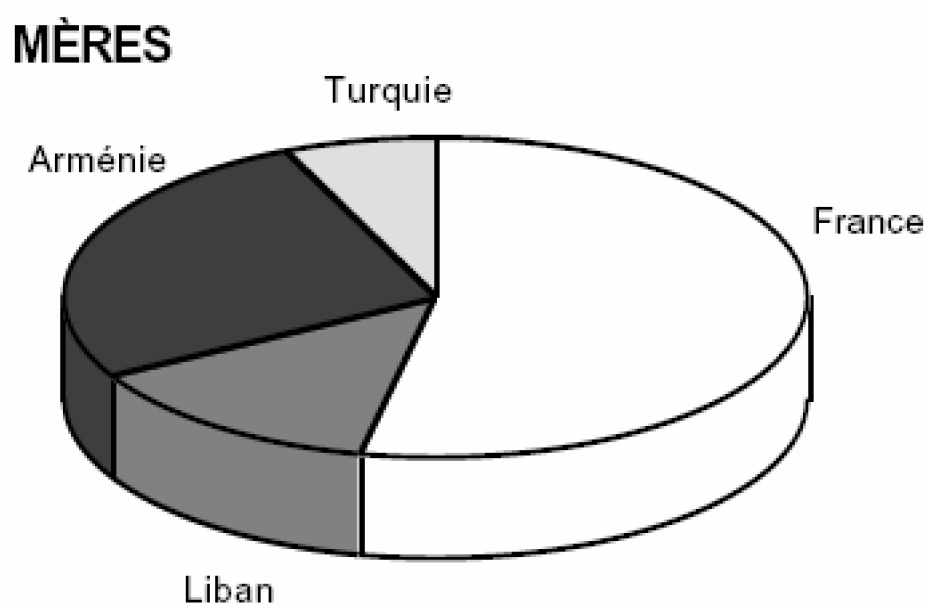


Figure n° 6 - Lieu de naissance des Mères

- La scolarisation des pères s'est effectuée en France pour 7 d'entre eux, au Liban pour 2 autres. Deux ont fait leurs études en Turquie, 2 en Syrie et 2 en Arménie.
- Le lieu de scolarisation des mères correspond à leur lieu de naissance.



## PÈRES

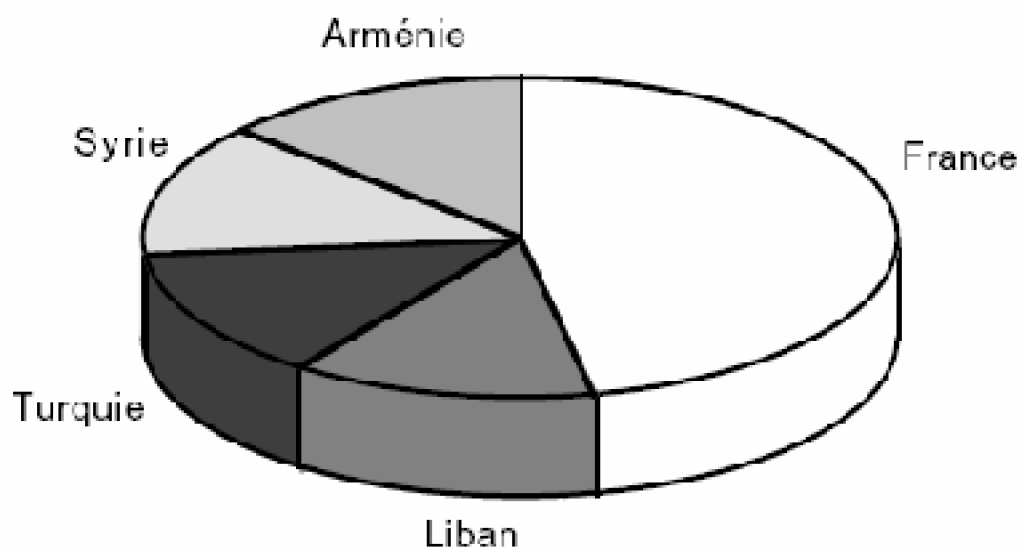


Figure n° 7 - Lieu de scolarisation des Pères

## MÈRES

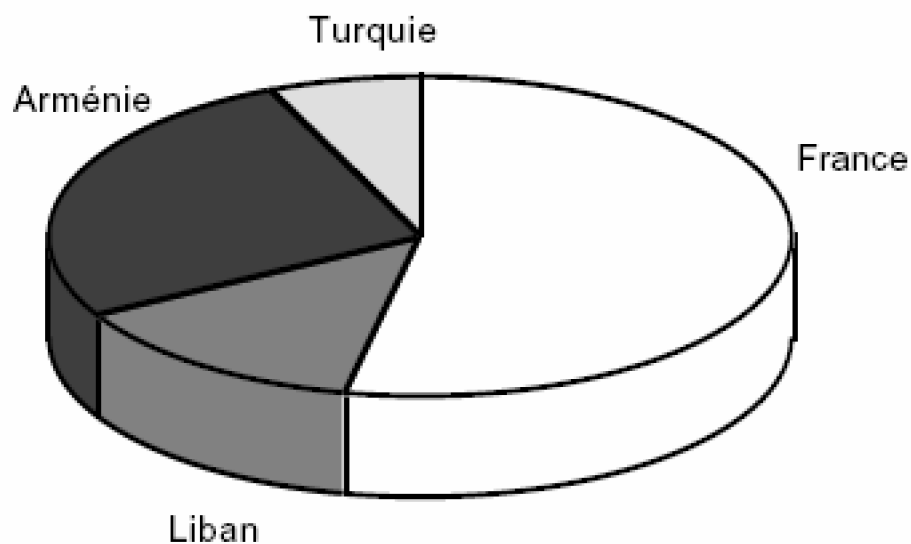


Figure n° 8 - Lieu de scolarisation des Mères

Nous pouvons remarquer qu'environ un tiers des parents sont nés et ont été scolarisés dans un pays du Moyen-Orient ou en Arménie, où l'enseignement est majoritairement dispensé en langue arménienne (hormis en Turquie).

### D - Origine arménienne des parents

Deux mamans ne sont pas d'origine arménienne et ne parlent donc pas cette langue.

## E - Echanges linguistiques à l'intérieur de la famille

Nous avons tenté de déterminer quelle était la langue véhiculaire dans les différents types d'interactions familiales :

- entre parents,
- des parents aux enfants,
- entre enfants.

Nous avons regroupé schématiquement ces usages linguistiques sous trois entités :

- usage de la langue arménienne,
- usage des deux langues en proportion plus ou moins égale,
- usage de la langue française.

La réalité linguistique, nous en avons conscience, est certes beaucoup moins tranchée.

### 1) Les enfants

#### a) entre eux

Langues	Arménien	Français	Les deux
Nombre d'enfants : 13 (car deux sont enfants uniques)			
	1	7	5

Tableau n° 13 - Langue(s) utilisée(s) dans les fratries

Entre frères et soeurs, les enfants privilégient la langue française. On remarque que chez les 9 enfants bilingues, seul un conserve exclusivement la pratique de l'arménien dans cette situation.

#### b) avec leurs parents

Langues	Arménien	Français	Français/ Arménien	Français/ Turc
Les enfants avec leur Père	3	7	3	2
Mère	4	8	2	1

Tableau n° 14 - Langue(s) utilisée(s) par les enfants avec leurs parents

Quand ils s'adressent à leurs parents, un cinquième des enfants le font indifféremment dans l'une ou l'autre langue, un cinquième en arménien uniquement et la moitié en français. Les enfants dont les parents sont turcophones mélangent quant à eux le turc et le français.

Les enfants entre eux s'expriment donc le plus souvent en français, alors qu'avec leurs parents ils emploient plus souvent leur langue maternelle ou les deux langues. Parfois il s'agit d'un mélange de français et d'arménien, et pour un enfant, d'un mélange de français et de turc.

## 2) Les parents avec leurs enfants

(un seul choix)

	Arménien	Français	Turc
Père	9	4	2
Mère	9	5	1

Tableau n° 15 - Langue utilisée préférentiellement par les parents avec leur enfant

Lorsqu'ils s'adressent à leurs enfants, les parents s'efforcent de communiquer en arménien, même sans faire usage spontanément de cette langue au sein de leur couple. Cependant sa fréquence d'utilisation en général varie pour les 9 pères et mères ayant déclaré parler en arménien à leur enfant, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

	Père	Mère
rarement	0	0
de temps en temps	3	5
tout le temps	6	4
Total	9	9

Tableau n° 16 - Fréquence d'utilisation de l'arménien avec leur enfant

Sur les deux tiers de parents parlant arménien à la maison, un peu plus de la moitié dit s'exprimer exclusivement dans cette langue. La pratique de cette langue est donc faible : environ un tiers des élèves seulement est immergé exclusivement dans sa langue d'origine au sein de l'environnement familial.

On remarque également que les 9 élèves bilingues de notre population sont tous issus de familles utilisant l'arménien comme langue véhiculaire.

La seule immersion scolaire, même précoce, ne semble pas suffisante pour former de jeunes bilingues dans le cas des écoles arméniennes.

## 3) Les grands-parents

Nous avons regroupé les grands-parents paternels et maternels. Seuls 3 enfants n'en ont plus ou pas en France, et 4 d'entre eux ne parlent jamais arménien.

D'autre part, aucun grand-parent ne vit sous le même toit que ses petits-enfants.

	Grands-parents
rarement	0
de temps en temps	1
tout le temps	7
Total	8

Tableau n° 17 - Fréquence d'utilisation de l'arménien avec leurs petits-enfants

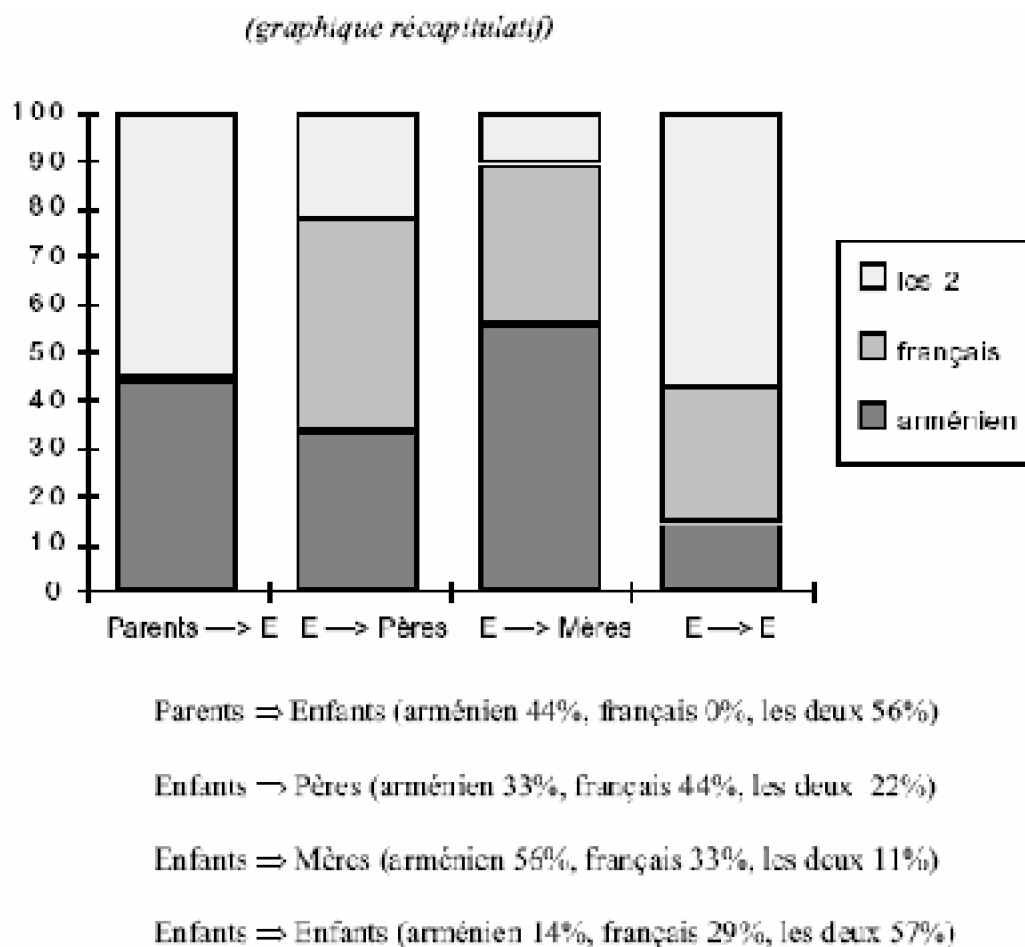
#### 4) Récapitulatif pour les 9 enfants bilingues

Le tableau de la page suivante révèle la ou les langues parlée(s) en famille suivant le lieu de scolarisation des parents. Il met en évidence deux types de bilinguismes français-arménien différents chez les 9 enfants bilingues rencontrés :

- un bilinguisme consécutif concerne 4 sujets :

L'arménien est la langue de communication familiale et leur apprentissage du français s'est réalisé en classe. De façon générale, leurs parents ont été scolarisés à l'étranger.

- un bilinguisme simultané chez 5 élèves.



*Figure n° 9 - Interactions linguistiques familiales des 9 élèves bilingues*

Ces graphiques reflètent bien l'asymétrie des comportements entre les deux générations :

- l'usage de la langue d'origine s'observe surtout dans la communication parents – enfants,
- il s'estompe dans la communication entre frères et sœurs.

La gestion de cette asymétrie semble passer par l'emploi conjoint des deux langues.

Langue(s) parlée(s)	Uniquement français	Uniquement arménien	Les deux
Les deux parents scolarisés en France <b>1 Famille</b>	0	0	1
Les deux parents scolarisés à l'étranger <b>2 Familles</b>	0	2	0
L'un en France et l'autre à l'étranger <b>6 Familles</b>	0	2	4
<b>Total</b> <b>9 Familles</b>	0	4	5

Tableau n° 18 - Langue(s) parlée(s) en famille suivant le lieu de scolarisation des parents

#### F - Place de l'écrit arménien au sein de la famille

Nous avons tenté de déterminer l'importance accordée au canal écrit. En effet, un environnement riche en informations et en activités lectures et scripturales constitue pour l'enfant un excellent moyen pour se familiariser précocement avec l'écrit et pour soutenir ses démarches et ses interrogations.

Le questionnaire montre qu'un tiers des enfants a découvert l'écrit par les caractères arméniens.

Les mères, comme les pères, sont peu nombreux à lire en arménien.

Tableau n° 19 - Lecture en langue arménienne chez les parents

	Père	Mère
Oui	6	6
Non	9	9
Total	15	15

Même si les parents s'efforcent pour la plupart de communiquer oralement en arménien, le canal écrit passe au second plan, probablement du fait de compétences plus réduites. Sa fréquence d'utilisation varie significativement d'un sujet à l'autre, comme l'illustre le tableau n° 20.

Tableau n° 20 - Fréquence de lecture en langue arménienne chez les parents

	Père	Mère
rarement	1	2
de temps en temps	2	3
souvent	3	1
Total	6	6

Ce chapitre nous a permis de préciser le cadre de notre étude.

L'enquête auprès des parents et des instituteurs a ainsi évalué le cadre socio-historique, psychologique, affectif et pédagogique particulier de ces enfants arméniens.

La partie suivante présentera les performances écrites de ces sujets.

## Conclusion

Les facteurs clés de la langue se trouvent dans l'enfant et dans ses interactions avec des adultes fournisseurs d'informations, et non dans un quelconque matériel.

J. Foucambert avance que toute la signification fonctionnelle de la langue est présente chez l'enfant dès sa naissance. Dans sa valeur affective et relationnelle, la langue serait un constituant de son milieu de vie, comme la parole.

Il ajoute même que l'usage familial de la langue détermine la valeur sociale et la valeur de communication que le sujet accorde à la langue.

L'attitude positive des parents à l'égard de la langue écrite est également primordiale, car l'élève réagit à leur implication émotionnelle. Il voit que ses parents sont fascinés par leurs langues, et c'est cela qui lui donne envie de savoir lire pour partager leurs secrets.

Cependant toute acquisition est personnelle et procède d'une volonté d'arriver à un certain résultat, avec des moyens qu'on découvre soi-même. L'adulte peut seulement favoriser l'activité en fournissant les supports et stimuli nécessaires. L'enfant fait le travail sur les réalités qui lui sont offertes.

*Toutes les considérations précédentes aboutissent à faire jouer à la famille un rôle déterminant dans la familiarisation quotidienne de l'élève avec l'écrit et avec ses différentes fonctions et usages.*

La lecture-écriture est un acte intellectuel, culturel et social, et nous venons de voir que la littéracie résulte d'un apprentissage qui débute dès la naissance et dépend d'une multiplicité de facteurs.

Au delà de ce que le milieu familial de l'apprenant peut lui offrir et de la manière dont il le fait, il y a aussi le désir du sujet, sa relation au savoir et le sens qu'il donne à sa scolarité.

On peut admettre qu'il y a au moins trois modes d'existence de la motivation :

– est motivante l'activité qui, par son origine, a une signification pour l'enfant, celle qui

assure la continuité avec son univers familial.

- à un second degré, il existe une mémoire qui naît de l'activité elle-même.
- la satisfaction, la joie qui sont une force pour d'autres recherches.

Dès le premier jour d'école et tout au long de l'année scolaire, il faudra tirer parti de ces trois modalités, pour éviter à chaque élève de vivre son apprentissage passivement.

Néanmoins, au vu des réponses obtenues dans cette partie, la première modalité ne sera satisfaite que chez peu d'entre eux pour les écrits en langue arménienne.

Le rôle des activités extra-scolaires autour desquelles l'enfant est amené à réfléchir et à tester ses hypothèses revêt pourtant une importance véritable pour la suite du processus d'apprentissage.



# Quatrième partie. Résultats, analyses et interprétations des données

## Rappel des hypothèses

Avant de présenter brièvement cette quatrième partie, nous récapitulerons au préalable nos objectifs et hypothèses :

- décrire les grandes tendances de la psychogenèse de l'écrit en langue arménienne, et généraliser les productions recueillies, afin d'établir un comportement moyen en arménien et en français de notre population.
- étudier s'il existe une corrélation dans les stades d'appropriation, sachant que les enfants seront bien plus avancés en français, ne bénéficiant que d'une heure d'enseignement de langue arménienne par jour.
- noter les éventuels interférences et transferts d'habiletés apparaissant dans les écrits de notre population.
- étudier l'homogénéisation des profils individuels opérée par l'enseignement lors des études longitudinales et transversales.
- repérer la pluralité de stratégies d'un même enfant au cours d'une même séance

(variations intra-individuelles).

– faire une étude comparative de la construction du concept du nombre avec l'hypothèse d'une acquisition plus précoce en arménien en tant que système ne contenant que des morphonogrammes et ne nécessitant qu'un travail de réanalyse (vs. nécessaire travail de conceptualisation en français).

La morphographie du nombre en arménien, entraînerait-elle des interférences en français ? Ou bien les enfants simplifieraient-ils, au contraire, les termes français et surchargeraient-ils l'écrit arménien dans sa morphographie du pluriel ?

– analyser les processus d'acquisition de l'écrit pour une langue que l'on maîtrise oralement (enfants bilingues), et pour une langue non maîtrisée (enfants précocement immergés mais monolingues ou bilingues de compréhension). Evaluer ainsi les effets qu'entraîne l'apprentissage sans appropriation véritable.

– étudier les points de divergence entre ces deux langues, et déterminer en quoi les procédures repérées sur le français vont être retrouvées en arménien.

Cette quatrième partie se propose de rassembler les données recueillies, de les analyser puis de les interpréter suivant plusieurs axes.

Pour tenter de répondre à nos hypothèses théoriques, notre plan de dépouillement des données comprend deux études transversales, des études comparatives ainsi qu'une étude longitudinale.

Le premier chapitre propose en premier lieu une étude transversale des productions recueillies en deux langues, incluant un regroupement des données, pour chaque expérimentation, par niveaux de conceptualisation et procédures de traitement.

Succédera, dans le deuxième chapitre, une seconde étude transversale des seules données de l'épreuve du pluriel.

Les études comparatives du troisième chapitre sont réalisées autour de plusieurs thèmes émergeant des données recueillies.

Le quatrième et dernier chapitre sera consacré à une analyse longitudinale regroupant cinq études de cas que nous considérons comme représentatifs des profils individuels observés dans l'ensemble de la classe.

Nous rappelons au lecteur le sens que nous attribuerons aux termes "stratégie" et "procédure" dans la suite de notre propos : la notion de stratégie est à comprendre comme une hypothèse de traitement, les procédures seront définies comme «l'ensemble des opérations d'identification et de transformation des données graphiques effectuées par le sujet» (J.-M. Besse, 1992b).

## **Chapitre 1. Genèse des conceptualisations de l'écriture : étude transversale**

[topouzkhaniaan\\_s\\_partie4\\_chap1.pdf](#)

## Chapitre 2. Genèse de l'acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit : étude transversale

[topouzkhaniaan\\_s\\_partie4\\_chap2.pdf](#)

## Chapitre 3. Études comparatives

[topouzkhaniaan\\_s\\_partie4\\_chap3.pdf](#)

## Chapitre 4. Analyse longitudinale : études de cas

[topouzkhaniaan\\_s\\_partie4\\_chap4.pdf](#)

## Conclusion

Au terme de cette partie expérimentale, il importe que soit reprécisée la pertinence de chacune des quatre analyses développées.

La première étude, contenue dans le premier chapitre, était une **analyse transversale des productions recueillies en deux langues**. Celle-ci incluait un regroupement de nos données, pour chaque expérimentation, par niveaux de conceptualisation et procédures de traitement, afin de distinguer les grandes étapes de l'évolution de l'écrit des langues française et arménienne.

Après avoir présenté la grille génétique descriptive de J.-M. Besse et les modifications apportées pour son application à nos données, nous avons procédé à la catégorisation de celles-ci.

Les conclusions suivantes s'en dégagent :

– Il semble difficile de décrire l'acquisition du langage écrit en termes d'étapes ou de phases bien délimitées, successives, linéaires, caractérisées par l'utilisation d'une stratégie unique pour chaque apprenant. La progression s'effectue sur divers plans parallèlement, même si certaines stratégies apparaissent dominantes à un moment donné.

– En GSM, les connaissances de la population étudiée sur la **littéracie** sont parcellaires et disparates. Il s'agit, indépendamment de la langue étudiée, de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire isolés.

En CP, les enfants intègrent progressivement leurs acquis antérieurs aux nouvelles connaissances dans leurs deux codes, et en CP(1) manifestent des stratégies moins conformes à leur profil pédagogique d'apprenant en GSM mais influencées par l'enseignement formel.

En CP(2), le principe phonogrammique est acquis dans les deux langues, avec des performances visiblement supérieures en français. La plupart des élèves font déjà preuve de la prise en compte du principe orthographique.

– Les variations individuelles des performances interlangues sont liées tant aux caractéristiques de l'écrit arménien (alphabet complexe entraînant des difficultés dans la discrimination de ses graphèmes) qu'au contexte d'apprentissage de cette langue minorée (faible pratique scolaire et extra-scolaire des enfants à ce système, accent moindre sur le nom des lettres...).

En résumé, dans les débuts de l'apprentissage formel, nous notons une certaine similarité des conceptualisations et processus d'acquisition de l'écrit chez notre population confrontée au bilettrisme, auxquels s'ajoutent des transferts de compétences d'une langue à l'autre avec des interférences.

Certes, les performances des enfants diffèrent très significativement dès la fin du CP en faveur de la langue française. Ceux-ci devront multiplier les expériences scripturales en langue écrite arménienne avant de pouvoir la manipuler avec autant d'aisance que le français.

L'étude de J. Ross Kendall et al. (1987) montre d'ailleurs qu'il faut attendre la troisième ou quatrième année du primaire pour que les enfants confrontés au bilettrisme aient le même niveau en lecture que leurs pairs soumis à un enseignement classique.

Les études de P. Rosier et W. Holm (1980), M. Reyes (1987), C. M. Roller (1988) et F. Genesee (1987) mettent également en lumière que les bénéfices pour la **littéracie** en L2 deviennent de plus en plus prégnants à partir de la troisième classe de primaire et les années suivantes.

La majorité des élèves bénéficie d'un transfert du savoir de la langue dominante à la langue dominée ; ils recourent ainsi aux processus déjà intériorisés lors de l'acquisition du français, montrant que le savoir acquis n'est pas rattaché à quelques expériences isolées, mais peut être généralisable dans un autre contexte.

Les interférences linguistiques qui en découlent (dans la majorité des cas de la langue forte vers la langue faible) mettent en évidence aussi bien la manifestation de la capacité créatrice des apprentis-scripteurs que celle de phénomènes perturbateurs dans l'acquisition des structures des deux langues.

Comme le souligne A. Trévisse (1996, p. 26) en parlant des «transferts analogiques (positifs ou négatifs) d'activités et/ou de représentations métalinguistiques [...], les enfants auront des conduites linguistiques contrastives mais aussi des représentations liées sur les deux langues, "tremplins ou handicaps" suivant les cas».

– Le degré de maîtrise orale de la langue arménienne, peu décisif avant l'apprentissage formel de l'écrit, devient un facteur déterminant dans l'acquisition de la **littéracie**. En effet, seuls les enfants bilingues du CP(2) détiennent les conceptualisations les plus avancées dans la langue arménienne.

En revanche, dans les corpus des autres élèves (en particulier les monolingues et les bilingues de compréhension), on observe des difficultés importantes dans la maîtrise des correspondances phonographiques et dans le recodage phonémique de groupes de lettres dont les sons leurs sont peu familiers. En outre, leur lexique interne est très pauvre.

Ces constats rejoignent ceux de L. Verhoeven (1990).

Pour chaque apprenant, cette approche permet ainsi de dégager une pluralité de stratégies, mettant en évidence des différences inter- et intra-individuelles.

La seconde analyse transversale était consacrée à la **genèse de l'acquisition de la morphographie du nombre**, en reprenant dans le deuxième chapitre les données recueillies auprès de la population en CP(1), CP(2) et CE1.

La comparaison des traitements que les enfants opèrent sur les structures propres aux deux langues a été analysée, associée aux conditions d'émergence des marques morphologiques à partir des états cognitifs successifs des apprenants.

Nos observations pour la langue française valident celles d'autres chercheurs, à savoir :

– en premier lieu, le jeune enfant ne produit pas ou peu de morphogrammes grammaticaux, car son attention est d'abord focalisée sur les correspondances grapho-phonétiques, au détriment des autres éléments graphiques.

– l'accord nominal s'automatise et se produit surtout derrière un déterminant très "typique" comme les ou des.

– l'apparition plus tardive du pluriel verbal, par rapport au nominal, d'abord traité comme ce dernier.

Dans les résultats obtenus, l'hypothèse initiale d'une maîtrise plus précoce de la morphologie du nombre en arménien a été infirmée.

En effet, même si la maîtrise des morphogrammes est conçue uniquement comme la «réanalyse d'indices déjà présents dans la compétence orale» (J.-P. Jaffré et J. David, 1999, p. 8), encore faut-il avoir acquis cette compétence orale, qui n'est pas "spontanée" mais "naturelle".

A l'oral, seuls 27% des élèves, en CE1, forment correctement le pluriel des cinq items proposés ; il s'agit uniquement d'enfants bilingues. Ce dernier constat amène l'hypothèse d'un développement retardé pour les enfants bilingues, poussant certains à surgénéraliser l'emploi du morphème des plurisyllabes. Ce retard fait suite à des interactions moins nombreuses et à un *input* linguistique moins massif. S. Schlyter (1995, p. 129) parle de «manque de développement dynamique de la morphologie dans la langue faible», car les enfants ne «testent pas ces formes dans l'interaction avec l'adulte».

Les surgénéralisations sont le fait d'enfants qui testent régulièrement une règle donnée, au cours de leur apprentissage. Il en est de même de l'utilisation de formes

analogiques incorrectes (-r [s]). Seule l'acquisition tardive en arménien du non-marquage en présence du numéral semble liée à l'influence de facteurs internes au système de l'arménien, très spécifique. Le non-marquage consécutif à la présence du numéral (4/fr.) chez 29% des sujets pourrait être lié à une interférence de la langue arménienne.

Certains élèves bilingues de compréhension et monolingues semblent adopter un développement déviant, effectué de manière qualitativement différente.

Exemple : absence de réponse orale lors de la présentation des images (trois enfants bilingues de compréhension et monolingues, mais aucun sujet bilingue). Les interactions verbales des écoliers avec leur institutrice sont insuffisantes pour qu'ils acquièrent les spécificités de l'arménien, qu'ils étudient comme une langue seconde.

Comme le souligne N. Müller (1995, p. 66), il s'agit pour le nombre de faire la distinction entre «l'opposition conceptuelle "unique/multiple" et l'opposition grammaticale "singulier/pluriel"».

En arménien, bien que la forme nominale du pluriel diffère phonologiquement de celle du singulier dans la langue parlée, la catégorie grammaticale du nombre n'a été découverte que par un nombre restreint d'élèves en CE1, même si le concept sémantique correspondant, lui, est acquis.

En outre l'arménien, ne possédant pas de déterminants présubstantivaux, n'attire donc pas l'attention des enfants et leur focalisation sur les noms qui les suivent et leur marquage.

Enfin le non-marquage systématique en présence d'un numéral entraîne une confrontation moindre des enfants aux morphèmes -f9/-hf9, que certains d'entre eux n'ont pas encore repéré en CE1.

Apparemment, seul l'apprenti-scripteur le plus avancé s'est approprié l'enseignement formel (règle) dispensé à l'école.

Dans ce domaine d'acquisition du pluriel arménien, les élèves ont donc besoin d'un travail directif, axé sur des situations "authentiques" de communication en sélectionnant ces types d'*input* linguistique ; l'inefficacité de l'enseignement de règles à appliquer mécaniquement semble prouvée.

Comme le remarque R. Carol (1999, p. 14), «l'acquisition ne se réduit donc pas à la reproduction correcte de règles se trouvant dans l'input, l'essentiel étant la transformation par l'apprenant de règles externes en règles de fonctionnement interne à travers des actes cognitifs autonomes».

Dans le troisième chapitre, les **études comparatives**, par le biais d'analyses de points caractéristiques (typographie, répertoire, conventionnalité...), ont montré le rythme d'acquisition des langues considérées. Elles ont également mis en relief le poids de l'enseignement scolaire et l'homogénéisation des profils individuels qu'il entraîne, liés aux spécificités des deux langues écrites.

On peut citer, pour ce dernier point, l'exemple de lexiques internes, très réduits chez nos élèves pour la langue arménienne (vs. en français). Ce constat rejoint celui de L. Verhoeven (1990), pour qui une représentation lexicale visuelle ne peut se construire que

si la signification du mot est connue de l'enfant.

Les observations dégagées sont celles d'une compétence scripturale et en lecture déjà bien développée en français en fin de CP.

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

Comme le souligne J.-P. Jaffré (1995b, p. 9), «la permanence et la stabilité des principes linguistiques qui sont à la base de toute écriture peuvent servir à expliquer la présence : a) d'invariants développementaux ; b) de difficultés, dans l'acquisition de la lecture comme de l'écriture».

Les décalages de niveaux atteints dans les deux langues (au profit du français) sont liés d'une part aux variables du milieu socio-éducatif, et d'autre part au niveau de maîtrise de l'expression en langue arménienne. En effet, les enfants bilingues ont déjà beaucoup de mal à gérer simultanément les exigences du contenu et de la forme (alphabet complexe de l'arménien) en raison des limites de leurs capacités cognitives. Quant aux élèves bilingues de compréhension et aux monolingues, l'écriture dans une langue peu maîtrisée leur demande plus d'attention et d'efforts, et par là plus de temps en relation avec leurs connaissances limitées.

Il en est de même pour la lecture en arménien, qui exige une charge attentionnelle élevée, au détriment, chez certains enfants, de la saisie et de la prise en compte d'indices contextuels (cf. épreuve du tri de cartes).

Dans le quatrième chapitre, l'**analyse longitudinale**, composée de cinq études de cas, a permis de constater la part de cohérence et de variabilité des stratégies appliquées. Les profils cognitifs, tous différents, se manifestent dans leurs performances et leurs explications métagraphiques ; elles révèlent si leurs résultats sont ceux d'une appropriation véritable ou d'un apprentissage scolaire "plaqué".

Le choix de nos apprentis-scripteurs a été effectué en fonction de leur représentativité par rapport à l'échantillon choisi, en termes d'évolution psychogénétique et de niveau de compétence orale en arménien.

Pour l'ensemble de la population, nous avons observé à quel point la découverte des fonctions sociales de l'écrit (et pas seulement scolaires) était importante, de même que le réseau individuel de contacts avec la **littéracie** et les pratiques scripturales extra-scolaires. Les contextes intra- et extra-scolaires dans lesquels les enfants entrent en contact avec l'écrit agissent en effet sur leurs représentations des actes correspondants et sur leurs potentialités d'apprentissage.

Le développement du langage écrit dépend, certes, de l'habileté à apprendre (aptitudes cognitives) mais aussi de la volonté d'apprendre (intention, disposition affective) des élèves.

Il est donc nécessaire que cet apprentissage, tellement investi par les parents, s'inscrive dans la continuité de l'histoire de l'enfant arménien. Il doit proscrire un apprentissage plaqué, éloigné d'un désir et du plaisir, sans finalité.

Les stratégies d'apprentissage des sujets arméniens sont les suivantes :

– le recours à la langue dominante pour orthographier un mot qui contient des graphèmes complexes en arménien (digrammes). Ces transferts phonémiques sont accompagnés de transferts sémantiques et visuels. Néanmoins nous pouvons souligner, avec D. Moore (2001, p. 72-73), le fait que «le déclenchement du transfert ne soit pas forcément lié à la seule présence de chevauchements partiels entre les systèmes en contact, mais puisse relever de stratégies de l'apprenant pour résoudre des difficultés d'apprentissage ou de communication. L'apprenant, de victime des relations entre L1 et L2, redevient en ce sens acteur de son propre apprentissage, en pouvant faire appel à L1 selon ses besoins (Py, 1991)».

– le français est utilisé pour expliciter certaines activités métalinguistiques, à cause d'une maîtrise insuffisante de l'arménien.

– l'utilisation du "code switching" (passage d'une langue à l'autre) permet de suppléer à une lacune linguistique ; c'est une stratégie facilitatrice.

– le raisonnement analogique entre les deux langues résulte d'une interaction entre une information nouvelle et une conception préalable ; il permet de constituer des savoirs nouveaux (mais pas forcément corrects).

– L'activité réflexive et les comparaisons interlinguistiques élargissent le champ de conscience langagier et montrent deux types de fonctionnements différents. La relation et la confrontation de deux systèmes linguistiques bien différents joue un rôle important dans le développement de leur conscience métalinguistique et métagraphique. Cette opération est bénéfique aussi bien pour les enfants bilingues que pour les monolingues.

La mise en lumière des progressions, et parfois des régressions, de chaque enfant, par rapport à lui-même et non par rapport à un modèle standard, montre que cette construction de savoir demeure fragile si elle n'intègre pas les expériences socioculturelles des apprenants.

La position particulière des écoles arméniennes semble induire une représentation traditionnelle de l'apprentissage de la langue écrite focalisé sur un enseignement du code écrit. Cette approche traditionnelle est certainement conforme aux pratiques scolaires dominantes, mais elle n'est pas à préconiser. Il s'agit plutôt d'opter pour une approche fonctionnelle, dont l'objectif est l'accès progressif à la langue écrite, grâce à des outils et des méthodologies bien adaptés sur le plan cognitif.

La didactique de la communication en langue écrite se doit de prendre d'abord en considération le sujet apprenant, situé dans une situation spécifique, pour adapter la méthodologie fonctionnelle de l'apprentissage.



## Conclusion générale

Au terme de cette thèse, nous allons repréciser le fil conducteur de notre démarche, en en soulignant les acquis, les axes centraux de nos conclusions, les nouvelles questions posées au cours de cette recherche, mais aussi les lacunes ou insuffisances.

Le propos est de souligner les objectifs atteints et les ouvertures que notre démarche de recherche peut susciter.

Dans les *repères théoriques*, nous avons présenté l'état de la question de l'acquisition de l'écrit dans le domaine de la psychologie génétique et de l'ontogénie du langage. Puis, compte tenu de ce substrat, nous nous sommes attachée à retracer les cheminements intellectuels de l'enfant vers la maîtrise de l'écrit.

Parmi d'autres, les travaux d'E. Ferreiro nous ont montré que l'on pouvait interpréter les productions écrites des enfants en termes de niveau cognitif d'appropriation. Cela nous a permis de comprendre comment ces derniers devenaient lecteurs-scripteurs et pourquoi cet apprentissage posait des problèmes à certains d'entre eux.

Nous avons pu constater que la notion d'apprentissage de la langue écrite recouvre des phénomènes très divers et d'une grande complexité.

Dans l'*introduction* de cette thèse, nous nous donnions comme objectif de **cerner les étapes par lesquelles passent les apprentis-scripteurs arméniens de France, confrontés à l'école journalière arménienne à deux systèmes d'écritures si différents.**

Notre exploration de ce domaine a commencé par la réalisation de trois

expérimentations portant sur 15 enfants scolarisés en GSM puis en CP. Le but était alors de vérifier des corrélations dans l'appropriation simultanée de ces deux langues écrites et de dégager des similitudes et des différences interlangues.

Ensuite, dans la continuité des deux précédentes, nous avons mené la quatrième expérimentation avec les mêmes élèves scolarisés en CE1. L'objet était de définir la genèse comparée de l'acquisition du pluriel dans les deux langues considérées.

Les *données expérimentales* obtenues contribuent à vérifier la diversité et l'originalité des moyens mis en œuvre par les enfants pour s'approprier cet objet nouveau qu'est l'écrit, à travers l'acquisition/apprentissage de deux alphabets.

*L'interprétation des résultats* a été réalisée dans trois perspectives :

– la première regroupait des données recueillies, pour chaque expérimentation, par niveaux de conceptualisations et de procédures de traitement.

– la seconde approfondissait l'analyse de points caractéristiques et les spécificités liées aux langues écrites étudiées.

– la troisième exposait les résultats de plusieurs enfants, considérés comme représentatifs des profils individuels observés dans l'ensemble de la classe, en fonction de leur niveau initial, ainsi que du rythme et de la nature de leur progression.

Les résultats globaux obtenus par notre population, les observations plus affinées d'études transversales et comparatives, ainsi que les éléments de l'étude longitudinale montrent bien que, dans le cas d'une dynamique évolutive favorable, on assiste, chez certains élèves, à une appropriation véritable des deux langues écrites en présence ; un bilinguisme fait suite à leur bilinguisme initial. Nous notons toutefois, même dans le meilleur des cas, un décalage en faveur de la langue française quant au degré de compétence atteint par ces apprenants.

Ces résultats ne sont cependant pas généralisables à l'ensemble de la population que nous avons étudiée ; c'est pourquoi, à partir des données de nos expérimentations, nous n'avons pu esquisser un modèle-type de progression conceptuelle suivant le degré de bilinguisme des enfants.

Avec les observations des 15 enfants, confirmées par l'étude longitudinale, nous mettons l'accent sur les **singularités de chacun**, à un moment de la vie particulièrement sensible et structurant.

Les élèves qui ont fait l'objet de cette recherche nous font constater la complexité de ce qui se joue pour chacun d'eux dans leur apprentissage. Aussi avons-nous pu éclairer certains aspects du fonctionnement mental et relationnel, impliqués dans les apprentissages à cet âge, et à partir desquels il nous paraît utile de dégager des points essentiels.

Les stratégies d'accès à l'écrit correspondent à la réalité des démarches utilisées par les enfants et constituent une série d'étapes progressives qui les conduisent, selon des configurations propres, vers des modalités d'assimilation et de compréhension de l'écrit de plus en plus élaborées.

L'étape la plus achevée est l'utilisation souple, diversifiée et coordonnée de toutes les

stratégies analysées. Cependant, comme le décrivent les théories actuelles (vs. le modèle piagétien), nous avons pu constater une grande variabilité à la fois inter- et intra-individuelle.

Ce constat des variantes de performances vient remettre en question l'ordre séquentiel d'appropriation et d'utilisation des stratégies décrites dans certaines théories fondées sur des stades précis.

La variabilité interindividuelle est également notée par rapport aux deux langues écrites considérées.

Dans le cadre de notre recherche et compte tenu de la méthodologie utilisée, nous avons remarqué une évolution des apprentis-scripteurs, pour la langue française, conforme aux résultats de recherches précédentes sur cette question, sans retard imputable à un bilettrisme imposé.

On assiste également à un **transfert de connaissances de l'écrit français, omniprésent, vers l'écrit arménien.**

L'écart manifesté entre les deux langues est dû, d'une part, à un enseignement d'arménien limité à une heure par jour et, d'autre part, aux difficultés proprement graphiques de cette langue ; ces dernières entraîneraient une prise en compte plus tardive, chez certains enfants, de l'aspect phonétique.

Notons qu'en GSM, les enfants monolingues comme les petits bilingues assimilent cet apprentissage intensif de deux codes alphabétiques ; malgré un décalage, ils arrivent à maîtriser la forme écrite de l'arménien.

L'alphabétisation, la "transmission", sont certes réussies mais l'appropriation, la "construction" de ce savoir ne peut être durable si d'abord l'enfant ne s'est pas approprié le patrimoine que constitue sa langue orale.

En effet, d'un point de vue génétique, dans des conditions normales, l'oral est un relais nécessaire pour l'entrée dans l'écrit, car l'expression de la langue orale est une base de la compréhension de l'écrit.

L'enfant monolingue peut apprendre à déchiffrer, tout en restant très démuni face à la nécessité de savoir reconnaître et comprendre des structures qu'il a été incapable de découvrir et de s'approprier oralement.

Dans cette évolution, face au rapport à la langue écrite, le rôle de l'école est d'autant plus important si les sollicitations du milieu familial sont limitées, et si les supports écrits mis à la disposition des enfants sont rares. Le moteur principal de leur apprentissage est d'ordre social. Mais les moyens leur en sont donnés essentiellement par l'école (du moins pour ce qui concerne l'arménien).

Dans l'échantillon étudié (expérimentation 1/arm.), seul un enfant, monolingue de surcroît, a considéré l'écrit arménien comme ayant une utilité hors du cadre scolaire, et il a proposé une raison psycho-sociale et affective (éventualité de recevoir une lettre d'un autre Arménien et de pouvoir la lire). Deux élèves réduisent cet apprentissage à son utilité scolaire, et douze d'entre eux (sur 15) s'abstiennent de répondre. Ce nombre élevé d'abstentions démontre le peu d'importance donnée à l'arménien face à la lecture et

l'écriture (vs. 3 abstentions pour le français), et leur conception floue des fonctions de l'écrit dans cette langue.

C'est ainsi que nos conclusions rejoignent celles d'A. Donabédian (1994, p. 63), pour qui «l'arménien occidental est bel et bien une langue en péril, au sens où il a subi un changement fondamental de fonction : sa fonction communicative (fonction principale et moteur principal du développement des langues naturelles) est devenue parfaitement secondaire au regard de sa fonction symbolique qui est d'affirmer une identité ethnique». La langue cesse alors d'être un outil de communication pour devenir seulement une représentation symbolique, associée à un groupe ou en lien avec ce dernier.

En outre sa pratique, circonscrite dans le temps et délimitée dans l'espace, devient un objet pédagogique dont l'apprentissage est sans enjeux pratiques immédiats.

Ce statut est tout à fait précaire et ambigu.

Pour C. Hagège (2000, p. 95), «une langue vivante sera définie comme celle d'une communauté qui renouvelle d'elle-même ses locuteurs de naissance ; et une langue morte, si l'on choisit de conserver ce terme, sera celle d'une communauté où la compétence native a totalement disparu, dans la mesure où les locuteurs de naissance n'ont transmis qu'imparfaitement leur savoir, leurs descendants transmettant à leur tour une aptitude de plus en plus faible à parler et à comprendre l'idiome du groupe».

Cet auteur (ibid., p. 213) cite le cas de plusieurs langues mortes en diaspora ; «c'est là le cas du hongrois d'Autriche orientale, du dialecte albanais arvanitika de Grèce, du bhojpuri de Trinité, de l'arménien en France».

Toutefois A. Donabédian (2000, p. 145), relève que «parallèlement à ce mouvement de régression de la transmission familiale, l'apprentissage dans les établissements scolaires arméniens connaît une forte croissance depuis un peu moins d'une décennie».

Concernant la *genèse de l'acquisition des morphogrammes du nombre*, les procédures constatées pour la langue française sont typiques et en conformité avec les recherches antérieures.

La complexité de l'accord sujet-verbe est supérieure à celle de l'accord déterminant-nom pour lequel les désinences sont plus faciles à comprendre et à mémoriser : pluriel en -s ou en -x, peu d'exceptions à cette loi générale.

Il est donc clair que l'accord verbal est un point réellement central dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale. En comparaison, l'accord nominal est relativement simple. Toutefois, lorsque l'évocation de la forme orthographique ne peut prendre appui sur aucune information auditive (cas des morphogrammes vs. morphonogrammes), la maîtrise de l'accord du nom semble malaisé.

Quant à l'arménien, les marques grammaticales du pluriel, audibles, permettent une corrélation entre la catégorie grammaticale du nombre (le pluriel) et le concept sémantique (la pluralité).

Contrairement aux hypothèses émises, cette différence de statut n'est pas à l'origine d'une compréhension et d'une intégration plus rapide de la catégorie grammaticale du nombre à l'écrit.

La compétence orale active n'étant pas acquise par tous les écoliers en CP et en CE1 (du fait d'une pratique insuffisante), notre hypothèse de départ est infirmée.

L'une des remédiations possibles pourrait consister en une instruction directe et systématique de la formation orale du pluriel en arménien, et non plus à une acquisition par simple exposition, apparemment insuffisante.

Compte tenu de ces caractéristiques et de la rareté des recherches menées sur cette question, il serait intéressant d'effectuer une analyse longitudinale avec plusieurs enfants bilingues français/arménien (de 2 ans à 7 ans) sur ce point précis d'acquisition orale des morphogrammes du nombre. La production langagière serait enregistrée sur bandes vidéo dans l'environnement naturel. Pendant les enregistrements, les deux langues seraient séparées selon le principe "une personne – une langue" proposé par Ronjat (1913).

Après cette synthèse des principaux résultats de nos expérimentations, nous nous efforcerons de pointer leurs limites, mais également de montrer leur portée.

Les résultats dégagés dans cette étude, outre le fait qu'ils soient partiels, devraient être confirmés par d'autres recherches plus étendues, avec une population suffisamment importante pour que les statistiques soient significatives.

Compte tenu du faible nombre de sujets et de la durée des séances consacrées à nos expérimentations, nous devons rester prudente quant aux conclusions dégagées et à leur généralisation.

Ces impératifs de recherche découlent des choix méthodologiques et expérimentaux possibles sur le terrain.

Nous pensons toutefois que cette thèse répond à nos objectifs, sans vouloir décrire tout le processus d'apprentissage du lire-écrire dans deux systèmes alphabétiques différents. Les réponses qu'elle tend à dégager contribuent à avancer dans la connaissance de cet apprentissage et dans les méthodes d'enseignement.

Outre son intérêt descriptif et théorique, ce travail a des **conséquences didactiques** directes. En effet, il importe pour l'enseignant de pouvoir situer les apprenants sur un parcours potentiel, en connaissant les étapes générales de leur développement cognitif. Cette référence permet au didacticien de disposer d'une représentation d'ensemble des capacités des élèves, et de fixer les contours généraux de ses interventions.

Par ailleurs, les données produites remettent en question l'idée de stades strictement établis et successifs dans l'acquisition, et l'existence d'un modèle de développement standard. Un tel constat pourrait inciter les enseignants à être des didacticiens qui, loin d'appliquer des techniques préfabriquées, se livreraient à une constante recherche d'aide adaptée à chacun, considéré comme un être pensant unique.

*L'acquisition de la lecture et de l'écriture n'est pas uniquement et simplement un apprentissage technique que l'enfant est amené à maîtriser à un moment donné de son cursus scolaire.* En effet, le problème de la lecture dépasse largement le cadre de l'école et s'enracine dans les expériences socio-familiales et culturelles qui précèdent et accompagnent les premiers contacts avec les éléments graphiques, à l'école. L'apprentissage de la lecture-écriture ne peut se concevoir sans une certaine pratique

sociale parallèle, impliquant l'enfant dans des situations interactives de communication effective.

Pour l'enseignement de la langue arménienne, il s'agit de tenir compte de la compétence langagière des élèves et de la réalité d'environnements culturels extrêmement variés, afin qu'il ne se produise aucun décalage entre les capacités linguistiques de l'apprenant et ses besoins de communication, souvent très variables d'un enfant à l'autre et déroutantes pour l'enseignant.

Nous mentionnerons également l'importance d'adhérer à la solution de souplesse sans imposer de normes strictes, grâce à un enseignement qui valorise l'amour de la langue arménienne au détriment de règles académiques trop éloignées de la réalité quotidienne. La complexité de l'application pratique d'une telle prise de position doit se dérouler sans étouffer l'accomplissement d'une pédagogie ouverte sur la réalité sociale et humaine dans laquelle elle s'inscrit. Car finalement, adapter les méthodes pédagogiques aux particularités linguistiques et culturelles des Arméniens équivaut à poser la question d'une didactique sensible à la culture des enfants, et elle se doit d'écarter toute contrainte de l'autorité pour favoriser le plaisir d'apprendre.

Il convient également de dépasser l'aspect de la conformité de la production graphique et orthographique pour saisir, à travers la production de l'apprenti-scripteur, la mise en œuvre de procédures plus ou moins performantes, en tout cas "sensées" du point de vue psycholinguistique, et révélatrices d'une réflexion de l'apprentissage sur la langue.

Cette pratique pédagogique, qui reconnaît à l'erreur un statut particulier, nous enseigne que cette dernière fait partie intégrante du processus d'acquisition, parce qu'elle est bien souvent riche d'informations pour l'enseignant soucieux de comprendre les stratégies et les représentations conceptuelles de ses élèves. La réussite ne garantit pas toujours un raisonnement sous-jacent correct.

La diversité des modes d'accès à l'écrit, mêlée à l'hétérogénéité initiale des élèves, rend complexe la conduite de ces apprentissages.

Ces quelques points de repères devraient permettre de pratiquer différemment les activités déjà connues et appliquées au cours des enseignements traditionnels de la lecture-écriture.

Tout au long de ces démarches d'apprentissage, l'essentiel réside, autant pour le formateur que pour l'apprenant, dans la prise de conscience et la mise en œuvre des activités et des connaissances nécessaires pour devenir lecteur-scripteur.

C'est à ce prix que des apprentissages pourront se développer et permettre aux écoliers, selon leurs modalités propres, d'accéder à la maîtrise de la lecture-écriture, au goût de lire et à une compréhension réelle de la langue écrite.

Nous achèverons cette recherche en mentionnant les questions et les pistes restées nouvelles ou en suspens.

Le prolongement le plus immédiat serait, à l'aide d'études microgénétiques, d'analyser l'évolution des productions, procédures et performances d'enfants d'origine arménienne de différents pays pour :

– explorer les interactions entre enseignement et apprentissage, et de constater ou non des modifications de procédures liées à un environnement didactique particulier et à ses conséquences ;

– déceler et expliquer les différences dans les scolarisations préélémentaires, afin de mieux distinguer les variations et leurs causes : ce qui tient à la langue et ce qui relève des particularités du contexte scolaire ;

– analyser, avec une population témoin, si la coexistence de deux écritures différentes peut conduire l'enfant à des progrès plus rapides que ceux d'élèves monolingues usant d'un seul alphabet ;

– étendre les recherches, pour la langue arménienne occidentale, au bilinguisme arménien/français, arménien/anglais, arménien/espagnol, arménien/italien... et, comme le suggèrent J.-P. Jaffré et J. David (1993, p. 127), «évaluer l'effet conjugué ou non des différentes langues sur l'acquisition de l'écrit».

La diaspora arménienne est complexe puisqu'elle subsiste dans des environnements diversifiés sur les plans linguistique, culturel, religieux, politique.

Nous séparerons donc le cas particulier des communautés du Moyen-Orient, où l'arménien n'est pas en position linguistique mineure, comme dans les autres pays de la diaspora. Le trilinguisme que l'on y rencontre la plupart du temps (arménien/arabe/anglais ou français) est encore bien différent ; enseignées oralement, souvent dès la maternelle, les trois langues sont ensuite présentées dans leur forme écrite, bien différenciées dès la maternelle, parfois avec leurs trois systèmes d'écriture.

Cette piste d'étude serait intéressante et enrichirait certainement nos connaissances sur la genèse de l'écrit et les conceptualisations enfantines afférentes. Au cours d'un voyage au Liban, nous avons eu l'occasion de réfléchir à cette question, en réalisant une courte étude avec deux enfants scolarisés en CP dans une école privée où le français leur était enseigné quotidiennement à mi-temps. Dans ce contexte socioculturel, les premiers résultats laissent à penser que les difficultés rencontrées sont comparables à celles observées avec les élèves arméniens de France.

Pour être tranchée, la question de l'influence du bilinguisme demande d'autres études longitudinales sur le développement langagier des enfants monolingues. Toutefois cela sera impossible pour la variante occidentale de l'arménien en tant que langue diasporique.

Même si ces propositions demeurent embryonnaires, elles pourraient favoriser le développement des compétences en lecture-écriture. Il reste donc à développer des expériences et des recherches pour savoir comment, jusqu'où et pour qui elles pourraient étayer cet enseignement relié à l'apprentissage, quels seraient les avantages mais aussi les écueils et les limites...

Le langage est à la fois un objet cognitif et social, point essentiel pour les perspectives didactiques et pédagogiques.

Si l'exercice requis pour l'apprentissage d'une langue étrangère ou ethnique paraît généralement si délicat, c'est qu'en sollicitant à la fois le rapport au savoir, le rapport à la langue et le support de la culture, les bases mêmes de la structuration psychique de

l'élève sont éprouvées et, avec elles, l'instrument et la matière de cette structuration : le langage, la langue maternelle.

Toute tentative pour apprendre une autre langue vient déranger, interroger, modifier ce qui est inscrit en l'enfant avec les mots de la première.

La perspective constructiviste piagétienne offre un cadre théorique et méthodologique où l'entretien individuel permet de saisir la dynamique de la pensée enfantine, son activité conceptualisatrice et les procédures déployées pour écrire des mots.

Nous avons vu que, pour bien comprendre les opérations du sujet-scripteur sur la langue, il est nécessaire de prendre en compte l'enfant et son environnement culturel et social.

Cette dynamique permet à chaque élève de construire son parcours personnel de production et d'apprentissage.

En effet, nous avons montré, à travers cette recherche, que **les savoirs s'élaborent selon des itinéraires individuels à partir de ruptures, d'anticipations et de réorganisations successives qui sont le contraire d'une progression linéaire à petits pas dont l'enseignant pourrait contrôler toutes les étapes et en déclencher mécaniquement le déroulement.**

La production écrite est une activité cognitive complexe, qui aboutit presque toujours chez les apprenants à une surcharge cognitive. Elle implique essentiellement le développement de savoir-faire et non une accumulation de savoirs. Elle doit être appréhendée autrement que comme un simple savoir technico-scolaire soumis à un enseignement formel et systématique, que l'enfant serait amené à maîtriser au même moment que ses camarades. Il s'agit d'une activité de communication effective et d'une individualisation intégrée à des pratiques communautaires et sociales. Ceci semble plus difficile à réaliser pour l'écrit arménien, qui évolue dans un contexte socio-politique différent du français, et dont les fonctions sociales sont de moins en moins nombreuses.

A l'heure actuelle, où les Arméniens s'interrogent sur l'avenir de la langue arménienne occidentale, nous espérons que la réflexion engagée ici permettra de dégager quelques pistes qui pourront éventuellement contribuer aux recherches sur d'autres langues diasporiques.

R. Marienstras (1975, p. 83), note que les Sionistes interprètent le fait diasporique comme une situation pathologique. Il s'agit pour eux de l'alternative suivante : «Partir en Israël pour rester Juifs, ou s'assimiler».

Cependant pour cet auteur, la différence est que «dans la situation historique présente, le milieu d'origine d'un grand nombre de Juifs diasporiques est précisément celui où ils vivent [...]. Ils ne se considèrent pas en exil. Leur situation véritable est celle de la dispersion acceptée, ou pour mieux dire, de la dispersion revendiquée».

Le parallèle avec la situation du peuple arménien en diaspora peut être effectué ; peuple au confluent de deux ou trois langues et cultures différentes, dans des civilisations où s'opposent culture dominante et culture dominée, langue privilégiée et langue déshéritée.



Cependant, quelle que soit l'importance de la préservation de l'identité de la culture, il existe une prise de conscience de plus en plus forte des individus, que les cultures sont en croisement et que le dialogue et l'interrelation s'imposent. C'est également l'optique de R. Marienstras (1975, p. 180), «qui fait de chaque culture un bien irremplaçable, et la participation à plusieurs cultures non pas une trahison, mais un enrichissement».

L'école, lieu privilégié d'épanouissement individuel, se doit de rendre réel l'accès à l'interculturalité. Etayant des ponts entre ethnies et cultures, elle peut être le lieu de survie, puis d'épanouissement d'une langue diasporique, maintenue en vie à travers une démarche psychogénétique et une didactique développée dans le respect des autres langues en présence, au profit d'une harmonie linguistique librement consentie.



# Bibliographie

[topouzkhanian\\_s\\_bibliographie.pdf](#)



# Annexes

[topouzkhania\\_s\\_annexes.pdf](#)