

ETUDE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE PAR DES ADOLESCENTS MIGRANTS

1. Nous nous proposons de présenter ici quelques éléments d'une recherche que nous avons effectuée (en vue d'une thèse de doctorat, à paraître).

Nous laisserons de côté les questions relatives au contexte sociologique et scolaire de cette étude. Nous dirons seulement que l'apprentissage de l'orthographe française (langue étrangère) représente à l'heure actuelle pour les jeunes immigrés non francophones, enfants de travailleurs migrants, un écueil difficile à surmonter, et pourtant déterminant pour leur avenir. Dans l'immédiat de la situation scolaire, les difficultés liées à la langue écrite ont des conséquences sur la sélection. Elles aboutissent à la limitation des choix professionnels ou de l'accès aux études, bientôt des chances de réussite dans la carrière scolaire ou professionnelle entreprise.

Tenant compte de ces réalités, nous avons étudié le processus d'apprentissage des adolescents récemment immigrés, notamment des moins scolarisés. Il nous apparaissait d'une part que les difficultés n'étaient pas dues à un manque d'aptitudes intellectuelles, d'autre part que l'enseignement de l'orthographe posait des problèmes non résolus: peut-être une meilleure connaissance de la manière dont les élèves appréhendent cet apprentissage pourrait-elle apporter quelques éclaircissements méthodologiques.

Il semble en effet que les connaissances actuelles relatives au processus d'apprentissage des langues, au rôle des erreurs dans l'apprentissage, n'ont pas encore pénétré le

domaine de l'enseignement de l'orthographe. On pense communément que l'orthographe est arbitraire, que par conséquent elle ne s'enseigne pas, que l'aptitude à écrire correctement est "innée" ou qu'il suffit d'apprendre et de se conformer à une norme pour savoir. Or l'apprentissage de l'orthographe correspond à un processus qui met en oeuvre des opérations cognitives tout comme c'est le cas d'autres dimensions de l'apprentissage linguistique.

Notre population de référence a été celle de classes d'accueil du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois, notamment de classes regroupant des élèves mal scolarisés de 13 à 15 ans, italiens et espagnols. Notre corpus est composé de productions d'élèves recueillies par l'intermédiaire de tests de dictée et de rédaction (récit d'une BD) présentés plusieurs fois au cours de la première année d'apprentissage du français, parfois également au cours des deuxième ou troisième années.

Nous nous bornerons à présenter ici ce qui nous paraît constituer les composantes d'une maîtrise linguistique du code graphique, à souligner, à l'aide de l'analyse des erreurs, les processus qui sont en jeu dans cet apprentissage, à observer la progression et les itinéraires des élèves.

2. LES COMPOSANTES D'UNE MAÎTRISE DU CODE GRAPHIQUE (du français)

Malgré la tendance actuelle à séparer radicalement code oral et code écrit, nous considérons qu'il convient de traiter ces codes en partenaires, de reconnaître à la fois leurs spécificités et leurs relations.

La maîtrise du code graphique implique une distanciation par rapport à l'oral. Ses composantes générales se situent au niveau de:

- la transcription d'un code auditif en un code visuel,
- la transcription de la linéarité temporelle dans l'espace, selon un axe conventionnel gauche/droite, en haut/en bas,
- la sélection parmi les informations transmises par la communication orale des composantes spécifiquement linguistiques qui font l'objet d'un transcodage,
- la connaissance des signes graphiques dans leur valeur distinctive.

Ces dimensions ne vont pas de soi. Dans bien des cas, elles doivent faire l'objet d'un apprentissage (cours d'alphabétisation par exemple). La population que nous avons étudiée avait déjà acquis, dans l'ensemble, ces préalables. Il n'empêche que certaines erreurs peuvent être liées à ces composantes, notamment au problème de la linéarité et à celui de la valeur distinctive des signes graphiques.

Le système graphique du français reflète le fonctionnement de la langue dans sa double articulation. Ainsi, les composantes spécifiques d'une maîtrise du code graphique sont liées aux relations existant entre première et deuxième articulation d'une part, entre identification et transcription d'autre part.

Elles peuvent être représentées par le tableau ci-dessous qui permet de déduire les types d'erreurs (liés aux composantes) intervenant dans l'apprentissage¹.

Composantes spécifiques

	Par rapport à la 1 ^{re} articulation Composantes morphologique et morphogrammique	Par rapport à la 2 ^e articulation Composantes phonétique et phonogrammique
IDENTIFICATION	<u>C. morphologique</u> (repérage des morphèmes et des mots) - Sur l'axe syntagmatique: découpage et délimitation de la chaîne (présence/absence/ajout/ordre des morphèmes et des mots). - Sur l'axe paradigmatique: identification, choix des morphèmes et des mots.	<u>C. phonético-phonologique</u> (identification des phonèmes) - Sur l'axe syntagmatique: repérage des phonèmes (présence/absence/ajout/ordre). - Sur l'axe paradigmatique: identification phonologique.
TRANSCRIPTION	<u>C. morphémogrammique et morphogrammique</u> (formes utilisées pour la transcription des morphèmes) - Dominante syntagmatique: Choix des morphèmes ou des morphogrammes grammaticaux pour indiquer une mise en relation syntaxique. Problèmes d'accord, genre, nombre, personne. Concerne les morphèmes liés et les variantes de morphèmes grammaticaux tels que déterminants et pronoms personnels. - Dominante paradigmatique: Transcription des morphèmes lexicaux. Autres types de relations avec le syntagme que les questions d'accord. Marques distinctives et non fonctionnelles.	<u>C. phonogrammique</u> (règles de correspondance graphie - mot) - Dominante syntagmatique: Agencement des lettres constituant les phonogrammes composés. Lois de position. - Dominante paradigmatique: Choix des variantes phonogrammiques.

3. PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

3.1. Activité métalinguistique

L'orthographe française est fondamentalement métalinguistique, dans la mesure où elle exige une réflexion sur la langue, ses constituants et son fonctionnement. Les élèves sont conscients de ce rapport. Leur effort pour découvrir les relations existantes est constant.

Cette réflexion métalinguistique se dégage de l'analyse des erreurs dans de nombreux cas, mais de manière privilégiée dans l'observation des ratures. Celles-ci se situent à un point crucial de croisement entre la diachronie et la synchronie, où l'on voit l'élève récapituler, réorganiser ses connaissances, assumer un choix.

Ex. (E. Que, 12) deux, biffé, corrigé: deux (deux)

La correction effectuée dans cet exemple nous informe que l'élève a pris conscience du fait que deux exprime un pluriel, que, par conséquent, il cherche à lui appliquer (par surgénéralisation d'une règle d'orthographe) la marque du pluriel -s, mais qu'enfin, il est capable de dépasser cette hypothèse et de reconnaître une limite au fonctionnement de la règle en question.

Cette rature a été produite lors de la deuxième passation. Quelques mois plus tôt, deux était écrit correctement. On notera au passage que la forme juste apporte en elle-même peu d'informations sur la réflexion dont elle procède et qu'elle n'est pas toujours garante d'une analyse correcte.

Nos observations confirment les conclusions de l'étude de I. Berthoud-Papandropoulou et C. Othenin-Girard (1978) effectuée

à notre demande sur la même population, qui ont mis en évidence le fait que ces adolescents avaient une conscience claire des éléments du langage et une capacité de réflexion métalinguistique tout à fait comparable à celle d'autres élèves.

3.2. Interférences inter et intralinguistiques

Après avoir souligné le rôle des interférences, la linguistique appliquée a porté son intérêt sur les erreurs de type intralinguistique et minimisé l'importance des premières.

La question nous paraît mal posée. L'analyse de notre corpus nous permet de constater que l'ensemble de l'expérience langagière de l'apprenant est mobilisée dans son apprentissage de l'orthographe. Or celle-ci a plusieurs dimensions. La plus étendue est celle qu'apportera la langue maternelle. Mais s'y ajoutent, du fait de la migration, une expérience du français, éventuellement d'autres langues parlées par les camarades ou présentes dans la vie sociale genevoise. Il n'y a pas de limites déterminées à l'interpénétration des différentes composantes, sur lesquelles s'appuie chaque nouvelle acquisition, produit d'une activité de création, prise en charge personnelle d'un phénomène linguistique reconnu. Ainsi, les interférences et les erreurs d'origine intralinguistique procèdent d'une même démarche. Elles peuvent d'ailleurs se présenter simultanément².

Ex. (E. Que) 11 : sedu saufan sendu memas (ces deux enfants sont du même âge)

12 : C'est deux enfants son du men edax

12' : ses deux enfants sont du même edads

13 : C'est deux enfants son deux même édads

21 : C'est deux enfants sont du même âge

22 : c'est deux enfants ils sont du mêmes agès

23 : C'est deux enfants sont de mêmes agès

Un seul élément retiendra ici notre attention: la transcription de âge à la passation 13.

La forme édads est une création particulièrement complexe. Il y a certes interférence lexicale avec la langue maternelle (on peut voir qu'il ne s'agit pas d'une erreur de perception, mais bien d'une interprétation, puisque lors de la première passation les phonèmes de même âge avaient été presque correctement identifiés - à ceci près que le /3/, inconnu en espagnol, avait été transcrit par s). Mais il ne s'agit pas d'une forme espagnole empruntée telle quelle. En effet, Que la transcrit en tenant compte des règles phonogrammiques du français, en l'occurrence, elle transcrit /e/ par é, ce qui est correct dans cette position. De plus, elle applique à cette forme une règle d'accord proprement française, la marque du pluriel -s, choisie à la suite d'une réflexion qui ne fait pas intervenir la comparaison avec la langue maternelle (de la misma edad est singulier, comme du même âge), réflexion incorrecte mais logique (puisque'il y a référence à deux enfants) et qui apparaît chez presque la moitié des élèves à un moment ou à un autre. Celle-ci aboutit même ici à la substitution de du par deux, qui justifie donc, grammaticalement, l'accord (ce qui n'est plus le cas dans les dernières passations où réapparaît le morphogramme -s).

Cette présence simultanée d'erreurs d'origine inter et intralinguistique est une des caractéristiques les plus intéressantes des erreurs rencontrées dans notre corpus. Elle

manifeste l'unité de l'expérience et du développement linguistiques, l'interaction des diverses composantes.

3.3. Opérations cognitives

Il est notoire qu'en orthographe, le processus d'apprentissage s'effectue de la même manière que dans d'autres domaines de l'apprentissage linguistique (cf. Frauenfelder et Porquier 1979). Les erreurs relèvent des mêmes opérations cognitives: assimilation et généralisation, différenciation et catégorisation, analogie et inférence. Si toutefois l'on peut distinguer théoriquement ces différentes opérations, il est fréquent, dans notre corpus, qu'une même production soit le produit de plusieurs d'entre elles.

4. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

L'apprentissage de l'orthographe ne mobilise pas seulement les connaissances linguistiques des élèves, mais l'ensemble de leur expérience cognitive, langagière, sociale et psychologique.

Nous avons observé plusieurs stratégies intéressantes chez ces élèves.

Dans la mesure où les cadres de référence leur manquent et où les élèves doivent procéder par formulation d'hypothèses, une stratégie fréquente est la juxtaposition d'hypothèses, ou l'amalgame de solutions diverses. Cette stratégie peut être liée aux conditions dans lesquelles se sont déroulés les apprentissages, notamment au manque d'habitude scolaire et à la nécessité de se débrouiller.

Par ailleurs, à un même état de connaissance correspondent divers choix instables, erronés ou corrects, qui semblent

parfois représenter un raccourci des difficultés rencontrées, une sorte de préfiguration des progrès et des acquisitions. Ce phénomène se trouve dans toutes les catégories d'erreurs.

Une autre stratégie d'apprentissage est manifestée par les erreurs qui relèvent, selon les termes de Guion (1974) de l'interférence psychologique. Bien qu'il soit difficile dans l'analyse des erreurs orthographiques d'isoler le rôle de l'intérêt et de la disponibilité psychologique, quelques cas nous paraissent clairs dans notre corpus.

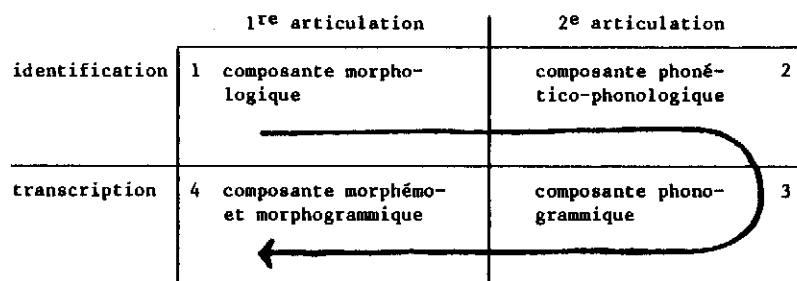
5. PROGRESSION

Il existe une progression (au sens large) dans l'apprentissage du code graphique et de l'orthographe élémentaire. Tenant compte des composantes d'une maîtrise du code graphique que nous avons dégagées, la progression nous paraît se développer dans le sens suivant:

- progression dans la maîtrise des composantes générales du code graphique (ou préalables),
- progression dans la maîtrise de la composante morphologique,
- progression dans la maîtrise des composantes phonologique et phonogrammique,
- progression dans la maîtrise de la composante morphémologique et morphogrammique.

En effet, une fois connues les composantes générales du code graphique, celui-ci est appréhendé comme un outil servant à la communication. Le souci de la communication n'est jamais absent de la démarche des élèves. Certes, il y a interaction entre compréhension et identification phonétique. Il semble néanmoins que la recherche de forme et de sens soit

première et que les hypothèses effectuées sur le plan phonologique et phonogrammique y soient généralement subordonnées. Mais par ailleurs, au niveau de la transcription, la composante phonogrammique est plus directement accessible que la composante morphogrammique qui ne correspond que peu aux formes rencontrées à l'oral. On pourrait donc schématiser ainsi la logique, ou le sens de la progression:



Ce schéma ne signifie pas que les différentes dimensions soient appréhendées successivement de manière autonome. Dans l'expérience linguistique, à l'écrit comme à l'oral, toutes les composantes apparaissent simultanément, globalement. Il est clair, d'une part que l'apprenant est confronté d'emblée à tous les ordres de difficultés - et qu'il est susceptible de faire des erreurs correspondant à toutes les composantes du système -, d'autre part que dès que s'engage le processus d'apprentissage, celui-ci touche toutes les dimensions de l'expérience linguistique et que donc la progression se fait sur tous les fronts à la fois.

Il semble néanmoins que, d'une manière générale, les difficultés d'ordre morphologique se résolvent avant celles d'ordre phonologique et phonogrammique, et que ces dernières ont

tendance à trouver une solution avant les difficultés de type morphogrammique.

Les limites de ce schéma sont de deux types. D'une part, les difficultés ne se résolvent pas toujours par une acquisition stabilisée. D'autre part, et c'est ce qui nous intéresse le plus ici, la forme correcte peut représenter une hypothèse parmi d'autres dans le processus d'apprentissage.

Par exemple, le choix d'une variante phonogrammique erronée succédant au choix correct peut représenter un procédé heuristique et participer à la progression, notamment quand la variante phonogrammique "essayée" est une forme moins fréquente que la forme requise. Il est en effet, du point de vue de l'apprentissage, faux de considérer comme plus simple une forme empruntant des archigraphèmes qu'une forme empruntant des variantes phonogrammiques moins fréquentes. Dès que l'apprenant a connaissance de la diversité des formes existantes, son choix doit tenir compte du nouvel éventail de possibilités qui s'offrent à lui et il doit faire de nouvelles hypothèses.

Ex. (E. For, 12', 13): train, trein (train)

Il en va de même au niveau morphogrammique: dès que l'apprenant a pris conscience de la zone morphogrammique du système, une forme sans morphogramme ne peut plus être considérée comme plus facile qu'une forme terminée par une marque muette.

Si la première hypothèse de fonctionnement du code graphique est de faire correspondre les phonèmes à des phonogrammes, la deuxième consiste à ajouter, à la suite de la forme obtenue, des marques muettes. Compter dans l'éventail des morphogrammes et des marques muettes la marque zéro se situe à un troisième niveau d'hypothèse. Ainsi donc, les mots

qui s'écrivent avec des graphèmes qui ont tous une fonction phonogrammique peuvent être transcrits correctement par les apprenants en faisant appel soit à la première hypothèse, soit à la troisième. Il en va de même pour les accents distinctifs. La progression se manifeste sous la forme:

Forme correcte —> erreur morphogrammique —> forme correcte

Ex. (E. Lop, 11, 12, 13): noir, noire, noir ([du café] noir)

6. ITINERAIRES

Si l'on peut dégager des lignes de force dans l'apprentissage de l'orthographe élémentaire, on constate néanmoins qu'au plan individuel, celle-ci n'est ni homogène ni régulière.

La progression (au sens étroit), la stabilisation et la régression sont trois mouvements, trois dimensions d'une description de la réalité éminemment évolutive d'une connaissance qui tend vers l'acquisition du système orthographique. Nous parlons de:

- progression (—>) lorsqu'une production particulière manifeste par rapport à la réalisation correspondante de la passation précédente une évolution allant dans le sens du schéma de progression établi,
- régression (<—) lorsqu'une production particulière manifeste par rapport à la réalisation correspondante de la passation précédente une évolution allant dans le sens inverse du schéma de progression établi (sans inclure dans cette catégorie les erreurs provoquées par une complexification d'hypothèse),

- stabilisation (==) lorsqu'une production particulière correspond au même type d'erreur que la réalisation correspondante de la passation précédente, ou correspond, de même que la réalisation précédente correspondante, à la forme correcte.

Dans cette évolution, dans cette progression (au sens large), c'est assurément la progression (au sens spécifique) qui tient la première place dans les productions des élèves. Cependant, ce mouvement n'est ni constant ni régulier. Si l'on peut constater dans le cadre du développement également des temps de stabilisation et de régression, ce qui est surtout intéressant, c'est la combinaison de ces différents mouvements.

Ainsi, l'évolution nous paraît caractérisée chez les élèves observés, par la variabilité des parcours, leur non-homogénéité et leur simultanéité.

Nous entendons ici par variabilité la diversité des combinaisons de mouvements dans l'évolution (étude longitudinale) d'une même unité.

Ex. (E. Mar) 11 : C'est deux enfants (Ces deux enfants)
12 : C'est deux enfants
12' : Ce deux enfants
13 : C'est deux enfants
21 : Ce deux enfants
22 : C'est deux enfants
23 : ce deux enfants
33 : Ces deux enfant_

Pour Ces, le parcours se fait par stabilisation - progression - régression - progression - régression - progression - progression (forme correcte).

Pour deux, la forme correcte est stable (stabilisation constante).

Pour enfants, il y a stabilisation de la forme correcte (six fois), puis régression.

Nous entendons par non-homogénéité des parcours le fait que les variations de mouvements ne sont pas systématiques. Dans l'apprentissage de telle composante du système ou de tel microsystème n'apparaît, ni pour l'ensemble des élèves ni chez le même élève, l'utilisation des mêmes combinaisons de mouvements.

Par ailleurs, il faut souligner que, du fait de la présence de plusieurs composantes dans le code graphique et de la complexité des formes comptant plusieurs unités, plusieurs mouvements peuvent se manifester simultanément dans la réalisation d'une même forme.

Ainsi, les réalisations manifestent souvent une régression quant à l'une de leurs composantes, une progression ou une stabilisation quant aux autres.

Ex. (E. Vaz, 13, 23): biento, vientôt (bientôt)

Il y a dans cet exemple régression sur le plan phonologique, progression sur les plans phonogrammique et morphogrammique.

De même, on a parfois l'impression qu'une progression dans un mot s'accompagne d'une régression dans un autre, qui se trouve en relation syntagmatique. Il arrive que l'on puisse interpréter ce phénomène comme une remise en question des acquis par suite d'un nouvel apprentissage, mais les deux éléments ne sont pas toujours liés.

Ex. (I. Nic, 12, 13, 23): seluen, c'est longue, ç'et loin
(c'est loin)

Il apparaît toutefois, quelle que soit l'importance de la variabilité et de la non-homogénéité, qu'il y a cependant évolution et progression générales. Tandis qu'au début de l'apprentissage il y a en quelque sorte homogénéité de la non-connaissance, la variabilité et la non-homogénéité sont des indices d'activités cognitives et d'hypothèses variées portant sur des éléments non encore maîtrisés.

7. CONCLUSION

Au terme de cette étude longitudinale, une question se posait, celle de la spécificité des comportements observés chez les élèves de la population choisie. Dans quelle mesure les erreurs effectuées par les adolescents italo et hispanophones, enfants de travailleurs migrants, mal scolarisés, dans quelle mesure leurs processus d'apprentissage, leur progression, leurs itinéraires sont-ils semblables à ceux d'autres types d'élèves ?

La question se pose par rapport aux adolescents non francophones d'autres origines linguistiques et sociales. Elle se pose aussi par rapport au processus d'apprentissage de l'orthographe en français langue maternelle. Nous ne pouvons pas y répondre de manière exhaustive, mais une comparaison avec différents groupes d'élèves auxquels nous avons soumis les mêmes tests nous fait penser que tous les apprenants apprennent l'orthographe élémentaire par le truchement d'hypothèses successives et donc d'erreurs, qu'on retrouve chez tous les mêmes types d'erreurs, que le processus d'apprentissage et les opérations cognitives qui le composent sont identiques chez les moins bien et les mieux scolarisés, enfin que la progression se manifeste de la même manière et que l'on rencontre

dans les itinéraires des uns et des autres les mêmes procédures. Les différences semblent se situer essentiellement au niveau des rythmes d'acquisition et de la stabilité des acquis.

Etant donné que les enfants des travailleurs migrants manifestent les mêmes aptitudes sur le plan des activités métalinguistiques et des opérations cognitives que les élèves d'autres milieux, il nous paraît que l'instabilité des acquis est liée, non pas aux aptitudes intellectuelles, mais aux conditions d'apprentissage et au rapport de l'apprenant à la langue.

En effet, la migration introduit les enfants des travailleurs migrants dans un nouveau système de significations. L'apprentissage linguistique va de pair avec une acculturation qui affecte leur propre système. Il en est l'expression la plus évidente, le symbole.

De ce fait, leur rapport à la langue est caractérisé par l'ambiguïté, de même que leur rapport à l'école, lieu social privilégié de son apprentissage, et à la norme, à la fois sociale et linguistique, qu'elle représente.

Ce qui dès lors nous paraît déterminant dans l'apprentissage de l'orthographe, c'est le rapport des apprenants à la norme.

Se trouvant dans une situation d'insécurité et d'ambivalence, par rapport à la langue française, à l'école (et bientôt à la formation professionnelle) et à la communauté d'accueil, les enfants des travailleurs migrants n'appréhendent pas la norme orthographique comme un objet que l'on peut maîtriser, mais comme une exigence à laquelle il est impossible

de satisfaire, comme une valeur inaccessible. Tout se passe comme si le manque de stabilité de l'acquisition était une forme d'anomie.

Sur le plan pédagogique, les résultats de cette étude nous amènent à souligner:

- le rôle important et positif de l'erreur;
- la nature dynamique et créative de l'apprentissage orthographique (la norme orthographique constituant, en fait, un frein à l'apprentissage du système graphique);
- la nécessité d'une pédagogie centrée sur les intérêts des apprenants et prenant en compte leur expérience;
- le rôle prioritaire de l'insertion sociale et des bonnes conditions de l'acculturation.

Accueil et éducation des
migrants
Département de l'instruction
publique
CH 1200 Genève

Micheline Rey von Allmen

Notes

1. Les termes techniques utilisés ici sont empruntés à la terminologie de l'Equipe CNRS HESO. Cf. Catach 1980.
2. C'est pourquoi nous utilisons volontiers, pour souligner qu'elles se situent sur le même plan, du point de vue cognitif, les termes d'interférences interlinguistiques (pour désigner ce que l'on reconnaît d'habitude comme des interférences) et d'interférences intralinguistiques pour désigner les erreurs issues d'activités cognitives de mêmes types portant apparemment seulement sur des traits de la langue cible.

Références bibliographiques

- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. et C. OTHENIN-GIRARD (1978): Quelques aspects du raisonnement chez des adolescents récemment immigrés à Genève et mal scolarisés, Bulletin CILA 27, 10-22.
- CATACH, N., dirigé par (1979): Orthographe. Pratiques 25, décembre.
- FRAUENFELDER, U. et R. PORQUIER (1979): Les voies d'apprentissage en langue étrangère, in Travaux de recherches sur le bilinguisme 17, avril, 37-64.
- GUION, J. (1974): L'institution orthographe, Centurion.
- REY-von ALLMEN, M. (1977): Français langue étrangère: l'enseignement de l'orthographe élémentaire aux adolescents mal scolarisés issus de milieux socio-culturels défavorisés. Quelques notes sur une recherche, Bulletin CILA 25, 24-30.