

880

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
FACULTÉ DES LETTRES

APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE
ÉLÉMENTAIRE PAR DES ADOLESCENTS NON FRANCOPHONES
ENFANTS DE TRAVAILLEURS MIGRANTS

Problèmes linguistiques et sociolinguistiques

THÈSE

présentée à la Faculté des Lettres
de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de docteur ès lettres

par

MICHELINE REY - VON ALLMEN



Peter Lang
Berne · Francfort/M.
1982

**Apprentissage de l'orthographe française élémentaire
par des adolescents non francophones enfants
de travailleurs migrants**

**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
FACULTÉ DES LETTRES**

**APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE
ÉLÉMENTAIRE PAR DES ADOLESCENTS NON FRANCOPHONES
ENFANTS DE TRAVAILLEURS MIGRANTS**

Problèmes linguistiques et sociolinguistiques

THÈSE

**présentée à la Faculté des Lettres
de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de docteur ès lettres**

par

MICHELINE REY - VON ALLMEN



**Peter Lang
Berne · Francfort/M.
1982**

La Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de MM. Georges-Eddy Roulet, professeur à l'Université de Genève, Louis Porcher, professeur à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud et Bernard Py, professeur à l'Université de Neuchâtel, autorise l'impression de la thèse présentée par Madame Micheline Rey – von Allmen, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 2 juillet 1982

Le doyen:
André Gendre

© Editions Peter Lang, Berne 1982
Successor des Editions
Herbert Lang & Cie S.A., Berne

Tous droits réservés. Réimpression ou reproduction interdite
par n'importe quel procédé, notamment par microfilm, xérographie,
microfiche, microcarte, offset etc.

Impression: fotokop Wilhelm Weichert KG, Darmstadt (RFA)

La présente recherche a bénéficié de la compétence, de l'amitié et de la collaboration d'un grand nombre de personnes. Elle a été possible grâce à la contribution de plusieurs instances.

Nos remerciements s'adressent tout d'abord à notre directeur de thèse, M. Eddy Roulet, Professeur à l'Université de Neuchâtel, puis de Genève, et au Professeur Louis Forcher, Directeur du Laboratoire de Sciences Sociales de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, qui nous a accueillie dans son équipe de recherche pendant l'année 1980-81. Leurs conseils et leurs avis nous ont été précieux tout au long de notre recherche. Nous leur devons beaucoup.

Nous savons gré au Professeur Eugen Egger, Secrétaire général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, de son appui, et à M. Bernard Py, Professeur à l'Université de Neuchâtel, de ses suggestions, au cours des différentes étapes de ce travail.

Nous remercions la Direction générale du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois, le Département de l'instruction publique de Genève et le Conseil de l'Europe, d'avoir rendu possible l'organisation de classes d'accueil expérimentales au Cycle d'orientation des Coudriers.

Notre reconnaissance va également à tous les collègues qui, à un titre ou à un autre, nous ont prêté leur concours. Nous remercions en particulier les membres de l'équipe pédagogique des deux classes expérimentales, enseignants et conseillers d'orientation, et, parmi eux, tout particulièrement la maîtresse de classe, Mme Arlette Olmos, adjointe au Service des classes d'accueil, dont la collaboration a été très fructueuse, et mon mari, M. Frédéric Rey, psychologue, qui a aussi fait partie de cette équipe et nous a fait bénéficier de sa compétence, de sa clairvoyance et de son soutien.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION		11
Chapitre I	CONTEXTE DE LA RECHERCHE	21
1.	Une idée pédagogique, une école : le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois	23
2.	Les classes d'accueil	27
3.	La population des classes d'accueil	35
4.	Orientation des élèves des classes d'accueil	39
5.	Mouvement migratoire et population étrangère dans l'école genevoise	43
Chapitre II	CHOIX DU SUJET, CONDITIONS ET INTERRELATIONS	47
1.	Choix du sujet	49
2.	Des élèves "mal scolarisés"	55
3.	Les élèves des deux classes d'accueil expérimentales de 1974-75 et de 1975-76	59
4.	Quelques caractéristiques sociologiques	61
5.	Aspects psychopédagogiques	67
5.1.	Tests d'entrée	67
5.1.1.	Evaluation des compétences en langue maternelle	67
5.1.2.	Evaluation des connaissances en mathématique	69
5.2.	Tests psychopédagogiques	70
5.2.1.	Choix des tests	70
5.2.2.	Résultats	73
5.3.	Interprétation de dessins	80
5.4.	Approche de la réflexion métalinguistique et du raisonnement logico-mathématique	81
6.	La situation pédagogique	85
6.1.	Généralités	85

6.2.	La relation des élèves à l'école	87
6.3.	La relation des parents à l'école	89
6.4.	L'enseignement du français	92
6.5.	Remarques	96
Chapitre III	ÉTUDE LONGITUDINALE DES PERFORMANCES EN ORTHOGRAPHE : RECUEIL DES DONNÉES ET HYPOTHÈSES THÉORIQUES	99
1.	Présentation des tests	101
2.	Premières observations	111
3.	Hypothèses théoriques	113
3.1.	Instruments de référence, aspects linguistiques	115
3.1.1.	Composantes d'une maîtrise linguistique du code graphique du français	116
3.1.2.	Influence de la langue maternelle	125
3.1.2.1.	- Caractéristiques phonético-phonologiques de l'espagnol	126
3.1.2.2.	- Caractéristiques phonético-phonologiques de l'italien	129
3.1.2.3.	- Comparaison avec le système phonologique du français	133
3.1.2.4.	- Le code graphique de l'espagnol	137
3.1.2.5.	- Le code graphique de l'italien	139
3.1.2.6.	- Comparaison avec le code graphique du français	140
3.2.	Instruments de référence, aspects psycholinguistiques	143
3.2.1.	La langue de l'apprenant	143
3.2.2.	Le statut de l'erreur	144
3.2.3.	Le processus d'apprentissage et ses composantes	145
3.2.4.	Opérations et activités cognitives	147
3.2.5.	Stratégies d'apprentissage et de communication	152
3.2.6.	Progression et itinéraires d'apprentissage	153
Chapitre IV	ÉTUDE LONGITUDINALE DES PERFORMANCES EN ORTHOGRAPHE DES ÉLÈVES DES CLASSES EXPÉRIMENTALES 1974-75 ET 1975-76	155
1.	Analyse des erreurs	157
1.1.	Erreurs liées aux composantes générales (ou préalables) d'une maîtrise linguistique du code graphique	158
1.2.	Erreurs liées aux composantes spécifiques d'une maîtrise du code graphique	160

1.2.1.	Dominante morphologique, sur l'axe syntagmatique	161
1.2.2.	Dominante morphologique, sur l'axe paradigmatique	165
1.2.3.	Dominante morphémo et morphogrammique, sur l'axe syntagmatique	167
1.2.4.	Dominante morphémo et morphogrammique, sur l'axe paradigmatique	171
1.2.5.	Dominante phonético-phonologique, sur l'axe syntagmatique	172
1.2.6.	Dominante phonético-phonologique, sur l'axe paradigmatique	173
1.2.7.	Dominante phonogrammique, sur l'axe syntagmatique	175
1.2.8.	Dominante phonogrammique, sur l'axe paradigmatique	176
1.2.9.	Récapitulation des erreurs liées aux composantes spécifiques d'une maîtrise du code graphique	177
2.	Processus d'apprentissage et stratégies	181
2.1.	Activité métalinguistique	181
2.2.	Interférences inter et intralinguistiques	184
2.3.	Opérations cognitives	189
2.4.	Stratégies d'apprentissage	194
2.5.	Stratégies de communication	199
3.	Progression et itinéraires	205
3.1.	Progression	205
3.1.1.	Progression dans la maîtrise de la composante morphologique du code graphique	207
3.1.2.	Progression dans la maîtrise des composantes phonético-phonologique et phonogrammique du code graphique	211
3.1.3.	Progression dans la maîtrise de la composante morphémo et morphogrammique du code graphique	215
3.1.4.	Progression globale	218
3.2.	Itinéraires	219
3.2.1.	Limites assignées à l'emploi des termes utilisés	219
3.2.2.	Variabilité des parcours	222
3.2.3.	Non homogénéité des parcours	224
3.2.4.	Simultanéité des mouvements	226
3.2.5.	De toute façon, il y a progression	227
Chapitre V	COMPARAISON AVEC D'AUTRES GROUPES D'ÉLÈVES	233
1.	Comparaison avec les élèves de la classe d'accueil du Cycle d'orientation des Cou-driers 1976-77	235

1.1.	Elève italienne	235
1.2.	Elèves hispanophones, latino-américains	237
1.3.	Elèves vietnamien et suisse alémanique	238
1.4.	Elèves issus de la couche sociale supérieure	240
2.	Comparaison avec une classe ordinaire du Cycle d'orientation	247
3.	Comparaison avec des enfants francophones d'âge primaire	251
3.1.	Progression dans la maîtrise de la composante morphologique	254
3.2.	Progression dans la maîtrise de la composante phonético-phonologique	256
3.3.	Progression dans la maîtrise de la composante phonogrammique	257
3.4.	Progression dans la maîtrise de la composante morphémo et morphogrammique	258
3.5.	Itinéraires	261
CONCLUSION		265
1.	Interprétation sociolinguistique des résultats	267
2.	Vers une pédagogie de l'orthographe	275
ANNEXES		285
I	Lignes générales du système scolaire genevois	287
II	Tableau synoptique : situation sociale et scolaire des élèves des classes expérimentales à leur arrivée à Genève	288
III	Psychogrammes : résultats obtenus aux tests psychopédagogiques proposés aux élèves des deux classes expérimentales	290
IV	Formation scolaire et professionnelle des élèves des classes expérimentales (jusqu'en 1981-82)	292
V	Test de dictée	294
VI	Test BD	295
VII	Test auditif	296
VIII	Tableau des différentes passations effectuées par les élèves des deux classes expérimentales et de la classe d'accueil des Coudriers 1976-77	302
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		305

INTRODUCTION

Dire que notre recherche porte sur le processus d'apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents migrants, c'est présenter en gros plan un élément, symptomatique et révélateur, mais partiel, d'un ensemble dont toutes les dimensions sont interdépendantes.

Ce problème général, c'est celui de l'insertion des familles migrantes dans les pays d'accueil, de la connaissance et de la prise en compte de leur identité, dans le respect de ce qui les distingue comme de ce qui les rend identiques aux autres, de la réduction des inégalités devant l'école et la formation professionnelle, de la promotion d'une éducation interculturelle qui favorise un enrichissement mutuel des migrants et des autochtones (au niveau des individus comme des communautés).

Bien que le phénomène migratoire et les problèmes liés à l'insertion des minorités sociales, ethniques ou linguistiques existent sur toute la planète et notamment, sous des formes similaires en Amérique du Nord et dans tous les pays fortement industrialisés d'Europe occidentale, nous avons centré notre analyse sur une situation particulière. L'étude approfondie de quelques problèmes et relations méthodologiquement significatifs nous importait davantage qu'une généralisation qui, dans l'état actuel des connaissances scientifiques, paraissait de toute façon prématurée.

Plusieurs raisons nous ont amenée à focaliser, progressivement et provisoirement, notre recherche sur le code graphique :

- (d'ordre sociologique, liées au phénomène migratoire et à la situation des migrants) l'apprentissage de l'orthographe française représente un écueil particulièrement difficile à surmonter pour les adolescents non francophones, récemment immigrés et enfants de travailleurs migrants. Les difficultés sont liées en

particulier à leurs conditions de scolarisation;

- (d'ordre sociologique, liées à l'organisation sociale du pays d'accueil) l'apprentissage de l'orthographe est pourtant déterminant pour l'avenir des enfants de migrants. Dans l'immédiat de la situation scolaire, les difficultés liées à la langue écrite, et notamment à la maîtrise du code graphique, 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 faisons l'hypothèse et cherchons à vérifier que les difficultés rencontrées ne sont pas dues à un manque d'aptitudes intellectuelles et qu'elles seraient surmontables si les conditions d'apprentissage étaient satisfaisantes;
- (d'ordre linguistique et pédagogique) nous avons constaté que l'enseignement de l'orthographe posait des problèmes non résolus : peut-être une meilleure connaissance de la structure de l'orthographe et de la manière dont les élèves appréhendent son apprentissage pourrait-elle apporter quelques éclaircissements méthodologiques. Pour ce faire, il est utile de prendre en compte les connaissances actuelles de la linguistique appliquée, relatives notamment au fonctionnement du système orthographique, au processus d'apprentissage des langues et au rôle des erreurs dans l'apprentissage, qui n'ont, semble-t-il, pas encore pénétré le domaine de l'enseignement de l'orthographe.

Nos objectifs sont donc à la fois d'ordre linguistique (exploration d'un domaine spécifique), pédagogique (didactique de l'orthographe du français langue étrangère) et sociologique (réduction des inégalités et prise en compte des différences, culturelles notamment).

Méthodologiquement, nous avons choisi, pour mieux rendre compte de ces diverses dimensions, d'adopter pour la présentation de notre recherche un cheminement qui illustre notre démarche. Celle-ci a pris la forme d'une part d'une recherche action (1974-76) dans laquelle l'interaction entre réflexion et action a été constante, la première étant nourrie par l'expérience et les problèmes du terrain, la seconde étant décidée, évaluée, révisée en fonction de la première, d'autre part d'une analyse des données recueillies au cours de cette expérience (1980-81).

On notera que le décalage entre la réalisation des classes expérimentales et l'analyse des données a pour conséquence qu'entre temps la recherche s'est développée, aussi bien en sociologie de l'éducation qu'en sociolinguistique, en linguistique appliquée, en orthographe. Or, notre démarche est historiquement définie. Au risque d'un certain anachronisme, dans la mesure où des données récentes ou de nouvelles approches éclairent notre recherche (et dans cette mesure seulement), nous y ferons pourtant référence dans notre présentation.

Notre population de référence a été celle des classes d'accueil du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Notre attention s'est portée plus spécifiquement sur les élèves mal scolarisés, qui rencontraient des difficultés scolaires. Deux classes expérimentales ont été réalisées avec le concours du Conseil de l'Europe (1974-76), regroupant des enfants de travailleurs espagnols et italiens de treize à quinze ans, récemment arrivés à Genève dans le cadre du regroupement familial et susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires.

Avec les maîtres chargés de ces deux classes successives, nous avons cherché à connaître plus spécifiquement les médiations sociales par l'intermédiaire desquelles se manifestait pour ces élèves la condition migrante, à cerner plus précisément leurs aptitudes, leurs difficultés scolaires, leurs stratégies d'apprentissage.

Notre analyse de leurs processus d'apprentissage du code graphique du français est une des dimensions de cette observation. S'il s'agit d'un problème essentiellement linguistique, la connaissance des autres paramètres est néanmoins fondamentale, car le linguistique et le pédagogique s'articulent sur le sociologique et le culturel.

Dans notre exploration, nous avons donc postulé ces rapports et avons tenu à ne pas les neutraliser, même lorsque nous ne pouvions pas rendre compte de leur fonctionnement. La méthodologie adoptée nous a permis de présenter successivement les différentes dimensions et d'établir, au terme de notre observation, les relations que nous pouvions en dégager.

Notons encore que, bien que notre recherche ait été alimentée par notre expérience, d'une part en tant que responsable des classes d'accueil du Cycle d'orientation et chargée de mission par le Département de

l'instruction publique à l'accueil et à l'éducation des migrants, d'autre part en tant qu'enseignante, les avis exprimés ici relèvent d'une prise de position personnelle qui n'engage ni le Département de l'instruction publique, ni le Cycle d'orientation. Quant aux activités que nous avons menées, aux décisions que nous avons prises, elles l'ont été dans le cadre de fonctions diverses : le "nous" utilisé ici pourra représenter tantôt la responsable d'un service, tantôt l'enseignante (membre d'une équipe), tantôt la chercheuse.

On trouvera dans la présente étude plusieurs parties.

Le contexte de la recherche (chapitre premier) présente l'institution scolaire, les courants ayant influencé la politique éducative genevoise (démocratisation des études, intégration des enfants étrangers) à la fois puissants et contestés, à partir desquels doivent être situées les classes d'accueil de l'enseignement secondaire genevois, à partir desquels doivent être comprises leur organisation, leur argumentation, leur évolution.

Bien qu'elles ne touchent qu'une petite minorité de la population scolaire étrangère, ces classes sont représentatives de la problématique liée à l'éducation des enfants migrants à Genève, problématique au demeurant semblable à celle qu'on retrouve ailleurs en Suisse, comme dans tous les pays d'accueil d'Europe occidentale.

Le deuxième chapitre présente la recherche action réalisée dans les deux classes d'accueil expérimentales de 1974-75 et 1975-76, qui avaient pour objectif une meilleure connaissance des caractéristiques, des difficultés et des besoins de la population migrante la plus défavorisée. Sont analysés ici les différents paramètres intervenus dans la sélection de ces élèves appelés "mal scolarisés" de même que les observations effectuées quant à leur situation sociale, psychopédagogique et pédagogique, situation qui conditionne leurs apprentissages, qui devrait donc également influencer sur leur apprentissage de l'orthographe française.

Le chapitre III constitue une introduction à l'étude longitudinale des performances en orthographe. Après une présentation des tests et des premiers résultats de nos observations est précisé le cadre théorique adopté sur le plan linguistique et psycholinguistique.

Le chapitre IV présente cette étude pour les élèves des classes expérimentales de 1974-75 et 1975-76. Sont mis en évidence à l'aide de l'analyse des erreurs les processus d'apprentissage et les stratégies des élèves, leur progression, leurs itinéraires. Il se dégage de cette analyse (on se situe au niveau de l'interprétation, les activités d'apprentissage ne pouvant être appréhendées qu'indirectement) que les élèves sont capables d'une activité métalinguistique. Ils font intervenir dans l'apprentissage du code graphique les mêmes activités et opérations cognitives que celles que l'on reconnaît dans d'autres domaines de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'ensemble de leur expérience langagière est mobilisé dans leur apprentissage. Il n'y a pas de limite déterminée entre les différents composants de cette expérience. Ainsi, les interférences inter et intralinguistiques procèdent d'une même démarche. Bien plus, dans leurs stratégies joue un rôle important l'ensemble de leur expérience cognitive, sociale et affective. Tout se passe comme si leur apprentissage était dépendant de leur rapport au monde, à la société, à l'école. Par ailleurs, la progression semble se réaliser par l'intermédiaire d'itinéraires diversifiés. Chaque élève emprunte un itinéraire individuel, il progresse en effectuant des parcours variables et non homogènes. Les différents mouvements que l'on observe peuvent se rencontrer simultanément du fait de la complexité des éléments sur lesquels porte l'apprentissage.

Au chapitre V, une comparaison avec d'autres types d'élèves : adolescents non francophones d'autres origines linguistiques et sociales et enfants francophones, montre que tout se passe comme si les types d'erreurs, les processus d'apprentissage, les progressions étaient semblables, que l'on rencontrait dans l'itinéraire les mêmes mouvements. Les différences se situeraient essentiellement au niveau des rythmes de progression et de la stabilité des acquis.

En conclusion, nous constatons que les élèves des classes expérimentales sont de bons apprenants. Nous avançons l'hypothèse que si les enfants de travailleurs migrants mal scolarisés manifestent les mêmes aptitudes sur le plan de l'activité métalinguistique et des opérations cognitives que les apprenants d'autres milieux, leurs difficultés sont liées non pas à leurs aptitudes intellectuelles, mais à leurs conditions d'apprentissage; d'une part à celles qui ont déterminé l'ensemble de leurs connaissances auxquelles s'intègrent les nouveaux apprentissages (et sur lesquelles seront articu-

lés leurs stratégies et leurs rythmes de progression), d'autre part aux conditions de leur insertion et de leur acculturation dans le pays d'accueil. Le rapport de ces adolescents à l'école, à la langue française, à la norme à la fois sociale et linguistique que celle-ci représente est caractérisé par l'ambiguïté. Se trouvant dans une situation d'insécurité et d'ambivalence, les enfants de travailleurs migrants n'appréhendent pas la norme orthographique comme un objet que l'on peut maîtriser, mais comme une valeur inaccessible. Tout se passe comme si le manque de stabilité dans l'acquisition était une forme d'anomie.

Sur le plan pédagogique, les résultats de cette recherche nous amènent à souligner la nécessité de fournir aux élèves un lieu d'apprentissage diversifié qui leur assure une expérience langagière riche, et de privilégier dans l'enseignement de l'orthographe, plutôt que la présentation progressive et simplifiée de données qu'il s'agirait d'acquérir sans commettre d'erreur, la présentation de données significatives et authentiques et la mise en oeuvre par les élèves des instruments heuristiques dont ils disposent. C'est reconnaître la nature dynamique et créative de l'apprentissage du code graphique et le rôle essentiel et positif de l'erreur dans la progression, la norme orthographique constituant en fait une entrave à l'apprentissage.

Ceci exige de la part des enseignants des connaissances linguistiques (fonctionnement du système orthographique et de ses composantes, connaissance des références des élèves) et psycholinguistiques (processus d'apprentissage) que la formation des maîtres pourrait fournir. En outre, la norme jouant un rôle important dans l'orthographe, l'attitude de l'enseignant à son égard est fondamentale. Celle-ci est par ailleurs un indice de la manière dont lui-même se situe par rapport à la norme orthographique, linguistique, culturelle, institutionnelle et sociale.

L'apprentissage du code graphique ne s'effectue pas isolément, mais participe de tout un développement, comme il est affecté par tout ce qui l'entrave. Il en résulte que l'enseignement du code graphique du français langue étrangère aux enfants de travailleurs migrants doit prendre en compte la réalité plurielle dans laquelle ils se situent. Seule une pédagogie dialectique et interculturelle, capable de respecter à la fois les identités et les différences pourra tenter d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés.

L'insertion dans un nouveau milieu confronte les enfants migrants avec de nouvelles valeurs symboliques. L'apprentissage passe par la maîtrise de cet ensemble dont la norme orthographique n'est qu'une des composantes. Il ne s'agit pas de soustraire les migrants à ces normes, tant qu'elles sont en vigueur dans la société d'accueil : ce serait également les écarter des pouvoirs que donne leur maîtrise. Le rôle de l'enseignement est de favoriser la négociation, d'aider les élèves à organiser leur propre système de valeurs et à devenir autonomes. Ceci ne peut s'effectuer qu'à l'intérieur d'un dialogue, qui implique une connaissance et une reconnaissance des représentations symboliques et des valeurs culturelles des familles migrantes. Une telle reconnaissance, si elle est authentique, s'inscrit nécessairement dans une ouverture et une pratique interculturelle de toute la communauté scolaire, relayée au niveau de la société d'accueil dans son ensemble, pour aboutir à un enrichissement réciproque des communautés autochtones et migrantes.

CHAPITRE I

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. UNE IDÉE PÉDAGOGIQUE, UNE ÉCOLE : LE CYCLE D'ORIENTATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENEVOIS

Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois (CO) est constitué par l'ensemble des établissements qui, à la suite d'une réforme (Réforme I), intervenue en 1962, accueillent tous les élèves, garçons et filles, sortant de la 6^e année primaire, pour un cycle d'études de trois ans (cf. Annexe I : Lignes générales du système scolaire genevois). Il est donc fréquenté par tous les adolescents de douze à quinze ans pendant les trois dernières années de leur scolarité obligatoire (selon la loi genevoise, les élèves de l'enseignement obligatoire sont libérables à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle ils ont atteint quinze ans révolus). Seuls les élèves de quelques classes spécialisées de l'enseignement primaire ne terminent pas leur scolarité obligatoire au Cycle d'orientation. Créé selon les principes de l'école unique à la suite de nombreux projets et plans de réforme étudiés et élaborés depuis 1955, le Cycle d'orientation a peu à peu remplacé les diverses écoles où étaient dirigés auparavant les élèves de cette classe d'âge et entre lesquelles le cloisonnement était pratiquement étanche.

Les élèves sont répartis en sections, qui se différencient de plus en plus du 7^e au 9^e degré. Dans quelques collèges, à la suite d'une nouvelle réforme (Réforme II), le système des sections est remplacé par le principe des niveaux et des options, les classes restant hétérogènes dans les disciplines de base. Ces structures correspondent donc à celles d'une école globale intégrée différenciée (cf. Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire 1980).

Le Cycle d'orientation se définit comme une école de culture générale qui a pour but d'assurer d'une part l'orientation scolaire (c'est-à-dire de diriger chacun des élèves vers la section qui convient le mieux à ses goûts et à ses aptitudes), d'autre part la démocrati-

sation de l'enseignement et de l'accès aux études.

Ce double idéal, qui n'avait pas été assigné au CO par les réformateurs de 1962 a pris forme peu à peu et a été reconnu a posteriori comme son véritable objectif (cf. Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation 1971, 108).

La recherche a joué un rôle décisif dans l'analyse de la situation. Elle a influencé la réflexion des cadres et des groupes de maîtres comme la nature des mesures instaurées. Plusieurs instances y ont prêté leur concours, et on pourrait citer de nombreux travaux relatifs aux problèmes de l'inégalité devant l'école, de la gestion de l'innovation pédagogique, de la sélection scolaire, de l'évaluation dans l'enseignement et du conflit entre les tâches contradictoires assignées à l'école par la société qui la mandate, effectués soit dans le cadre du CO, en particulier par le Centre de recherches psychopédagogiques ou la Commission générale de réforme, soit par d'autres institutions du Département de l'instruction publique, telles que le Service de la recherche sociologique, la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, la Faculté des sciences économiques et sociales.

Participant au grand courant sociologique des années 1960-1970 sur la problématique de l'inégalité d'accès à l'éducation selon les groupes sociaux, ses mécanismes générateurs, ses effets sur les processus de stratification sociale (cf. Forquin 1979) et à la suite de Bourdieu et de ses collaborateurs (1966; 1970), la recherche sociologique genevoise a abondamment souligné la corrélation existant entre catégories socio-professionnelles et réussite scolaire. Bain (1979) constate notamment que les enfants issus de milieux favorisés sont avantagés du fait qu'ils disposent d'un cadre matériel et de loisirs stimulants; leurs parents valorisent les mêmes attitudes éducatives, les mêmes qualités que l'école; ils sont ambitieux pour leurs enfants, exigeants à l'égard de l'école et mieux armés pour se faire entendre; le milieu a en outre une influence sur les aptitudes, sur les acquisitions scolaires et sur l'évaluation des enseignants.

Les bilans portant sur la situation spécifique de l'école genevoise, avant et après la création du CO, soulignent les limites des améliorations apportées par la réforme. "Un souci certain d'égalité a inspiré bon nombre de mesures que le Cycle a instaurées depuis sa cré-

ation, concluent François et Schwed, mais il serait illusoire d'imaginer qu'elles puissent à elles seules infléchir la réforme dans la direction du double idéal relevé plus haut. La question à résoudre se situe d'ailleurs à un autre niveau : une réforme du système scolaire est-elle à même d'introduire l'égalité sociale ? Force est de répondre par la négative" (Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation 1971, 110).

Quels que soient les écueils rencontrés dans la réalisation d'un tel programme, c'est bel et bien cet objectif d'égalisation des chances devant l'école (ou de limitation des inégalités, s'il s'agit d'être encore plus modeste) et d'orientation assurant à chaque élève la possibilité de mettre en valeur ses dons et sa culture et de choisir sa profession en fonction de ses goûts et de ses aptitudes plutôt qu'en fonction d'un déterminisme social et culturel, que nous avons poursuivi dans l'organisation des classes d'accueil et la promotion de diverses mesures relatives à l'éducation des enfants migrants et au développement d'une éducation interculturelle.

2. LES CLASSES D'ACCUEIL

Les premières classes d'accueil ont été ouvertes au CO en 1968 pour les élèves non francophones arrivant à Genève entre douze et quinze ans. Leur organisation s'est modifiée au cours des années pour répondre aux besoins et résoudre les problèmes qui apparaissaient (1).

Dans un souci de connaissance, d'évaluation et d'amélioration de la situation, nous avons au cours des années rédigé de nombreux rapports et documents sur le rôle et le développement de ces classes. Parmi eux, le

-
- (1) Des classes d'accueil existent actuellement dans d'autres écoles de l'enseignement secondaire. En 1972 s'ouvrait une classe au Centre professionnel pour l'industrie et l'artisanat pour les jeunes arrivant au-delà de la scolarité obligatoire et désirant se préparer à entreprendre un apprentissage (ce qui est impossible sans une connaissance suffisante du français). Les élèves de quinze-seize ans désireux de poursuivre des études étaient alors encore acceptés dans les classes d'accueil du CO. C'est en 1978 qu'une première classe réservée aux élèves non francophones arrivant au-delà de la scolarité obligatoire et désirant poursuivre des études moyennes et longues a pu s'ouvrir à l'Ecole de culture générale. A la fin de l'année scolaire 1980-81, on comptait douze classes d'accueil pour les élèves soumis à l'obligation scolaire au CO et sept classes pour les élèves libérés de l'obligation scolaire au Centre professionnel pour l'industrie et l'artisanat, à l'Ecole de mécanique, à l'Ecole de culture générale, à l'Ecole supérieure de commerce et (exceptionnellement) au CO.

plus complet, portant entre autres sur les cinq premières années d'existence des classes d'accueil est notre étude sur le rôle de l'école dans l'insertion sociale des familles des travailleurs migrants qui comporte des données sur la population concernée, les difficultés administratives et pédagogiques, les propositions des commissions de travail et leurs résultats (Rey-von Allmen 1974).

Les principes qui régissent ces classes sont les suivants :

Celles-ci sont réservées aux récents immigrés (étrangers ou suisses) non francophones. Elles ont pour but d'aider l'enfant parachuté dans un monde qui lui est étranger à s'adapter à la vie genevoise puis, progressivement, au système scolaire dans lequel il va étudier. Elles sont hétérogènes quant aux nationalités, aux langues et aux niveaux scolaires des élèves, mais homogènes quant à l'âge. Le transfert s'effectue individuellement en cours d'année ou en début d'année scolaire, mais chaque élève reste au maximum une année en classe d'accueil. Seuls fréquentent parfois une classe d'accueil plus d'une année les élèves arrivant dans les derniers mois de l'année scolaire et ceux qui ont eu, au départ, des difficultés particulières d'adaptation (distance culturelle très grande). L'effectif des classes, pour permettre une réelle disponibilité des maîtres dans une situation d'extrême hétérogénéité, ne dépasse pas douze élèves. L'horaire hebdomadaire moyen, qui varie selon la classe d'âge, les objectifs spécifiques, les besoins des élèves et les expériences en cours compte environ trente-deux heures. Il s'articule autour des disciplines et des activités suivantes (cf. Rey-von Allmen 1979a, 131-132) :

Français 12 à 15 h.
(tous les âges)

apprentissage élémentaire du français, compréhension, expression orale et écrite. Méthodes audiovisuelles et matériel pédagogique complémentaire.

Mathématique 5 à 8 h.
(tous les âges)

à partir du niveau de chaque élève, rattrapage maximum du fundementum, si possible jusqu'au niveau requis dans les classes ordinaires du degré correspondant.

Connaissance du milieu ou sciences humaines 2 h. (tous les âges)	transition entre culture d'origine et milieu genevois, initiation aux sciences naturelles et humaines.
Dessin 2 h. (tous les âges)	expression et maîtrise des techniques.
Education physique 2 h. (tous les âges)	avec les élèves d'autres classes.
Allemand 5 à 7 h. (12-13 ans)	organisé pour tous les élèves. Mais en cas de difficultés particulières, ceux-ci peuvent l'abandonner sans préjudice pour leurs études ultérieures.
(13-14 ans)	à option. Rattrapage du programme effectué dans les classes ordinaires.
Activités créatrices 2 h. (12-13 ans)	
Sciences ou physique 2 h. (13-14 ans) (au-delà)	à option. pour tous les élèves.
Information professionnelle 1 à 2 h. (dès 14-15 ans)	information et préparation aux choix à effectuer après la classe d'accueil (apprentissage ou études).
Appui linguistique en langue maternelle (progressivement à partir de 1974) : espagnol, italien, portugais, turc, selon les années, les besoins et les possibilités 3 h.	pour les élèves du CO.
Atelier et initiation aux activités professionnelles 4 h.	pour les élèves du Centre professionnel pour l'industrie et l'artisanat.
"Ecoute"	selon les besoins individuels. Les élèves peuvent

suivre en auditeurs certains cours dans les classes ordinaires, en fonction de leurs intérêts.

"Insertion partielle"

selon les besoins individuels également, certains élèves, avant leur transfert total dans une classe ordinaire y suivent régulièrement une discipline dont ils semblent déjà maîtriser la matière (mathématique, par exemple), ce qui permet une adaptation progressive.

"Cours facultatifs"

participation possible aux cours organisés par l'école pour tous les élèves intéressés.

Traditionnellement, la politique scolaire suisse, par rapport à la scolarisation des étrangers, a été de demander aux enfants de s'adapter, de s'intégrer, et parfois, de les aider à y parvenir. Les classes d'accueil sont sans doute issues de ce principe. Elles ont cependant bénéficié des efforts faits pour l'égalisation des chances et le respect des différences et ont été à leur tour un lieu de réflexion. L'intégration y est apparue comme un objectif réducteur et la connaissance des élèves étrangers qu'elles ont apportée a permis d'élargir la perspective. Plusieurs points y ont été mis en évidence (cf. Rey-von Allmen 1981) :

- La langue a un rôle complexe de symbole. C'est sa dimension sociolinguistique qui la rend si importante. Elle véhicule des valeurs culturelles, atteste la participation à une communauté et permet d'en exprimer l'identité (cf. Gumperz 1972, Labov 1976, Halliday 1978). A cet égard, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être problématique non seulement, comme on l'a pensé parfois, pour les enfants de milieux socioculturels défavorisés, mais pour tous ceux qui, par son intermédiaire, voient leurs assises s'ébranler. Les risques d'anomie ou les réactions contre cette menace ont été souvent observés (cf. Lambert 1979, Baetens Beardsmore 1977, Rosseel 1978). Nous les avons aussi constatés chez des élèves de divers milieux.

- De plus, les langues se situent, les unes par rapport aux autres, dans une relation de pouvoir qui exprime les rapports de force entre les groupes. On peut penser, sur le plan strictement linguistique, que l'apprentissage de plusieurs variétés dans un milieu bilingue se fait aussi facilement que celui des registres de langue dans une communauté monolingue, les interférences dans l'un et l'autre cas étant sans limite et propres à faciliter la communication. En revanche, lorsque l'école renforce brusquement de manière monolithique une variété dominante, ceci peut provoquer des traumatismes et des handicaps chez les élèves qui voient se rétrécir le champ d'utilisation de leur langue familiale (cf. Haugen 1979). Cette dévalorisation est intériorisée ou projetée sur la famille, ce qui peut constituer une cause de rejet du milieu familial, d'humiliation, d'échec scolaire ou d'anomie. Car la langue se situe à l'intérieur d'un échange, d'un marché (cf. Bourdieu 1977) : les interlocuteurs l'utilisent en fonction de leur capital d'autorité et du prix qu'ils peuvent s'attendre à recevoir de leur production.
- Les compétences linguistiques et l'intuition métalinguistique des élèves non francophones qui ont une expérience linguistique diversifiée sont importantes. Il s'agirait donc de développer ces aptitudes plutôt que de les négliger. De même que, sur le plan culturel, une prise en considération de l'environnement est nécessaire, de même, sur le plan linguistique, il serait bénéfique de tenir compte des acquis et des processus d'apprentissage.

De telles constatations sont loin de ne concerner que la première année de scolarisation des enfants migrants dans le pays d'accueil, elles remettent en cause toute notre appréhension des relations interculturelles car les facteurs culturels ne constituent pas un vernis qui s'écaillerait lors de la migration (cf. Eppink 1979). Il s'agit donc d'assurer un décloisonnement de l'école afin que, plutôt que d'accorder un délai à l'assimilation, elle s'ouvre à la pluralité des expressions culturelles, reconnaisse leurs valeurs et permette de ce fait aux élèves de développer leurs potentialités dans une perspective d'enrichissement mutuel.

Mais nous nous limitons ici à la présentation des principes appliqués dans les classes d'accueil. Il convient de noter encore que l'organisation actuelle des classes d'accueil en classes hétérogènes quant

aux nationalités et aux niveaux scolaires, mais homogènes quant à l'âge a été retenue après l'expérimentation d'autres solutions. A leur création, les classes d'accueil ne correspondaient pas à un degré. Tous les âges et tous les niveaux y étaient regroupés. Or, comme toutes les classes du CO sont déterminées par leur degré, les maîtres ont bientôt assimilé les classes d'accueil à des classes de 7e (= correspondant au degré inférieur du Cycle) et orienté les élèves en conséquence, au risque de provoquer des retards scolaires. Nous avons alors essayé de tenir compte des niveaux de connaissance des élèves. Ont été inscrits dans un premier type de classes d'une part les élèves les plus jeunes, d'autre part les moins bien scolarisés. Des classes d'un second type étaient réservées aux élèves les plus âgés dans la mesure où ils étaient bien scolarisés. Ce dernier type de classes était très valorisant pour les enseignants. En revanche, les classes regroupant des enfants d'à peine douze ans (bien ou mal scolarisés) en même temps que des adolescents de quatorze-quinze ans (mal scolarisés) dont la maturité, les préoccupations, les besoins différaient grandement de ceux des plus jeunes n'ont pas paru satisfaisantes. Outre les problèmes pédagogiques qu'entraînait cette répartition, la séparation en niveaux sanctionnait et confirmait les inégalités sociales. Elle risquait d'aboutir à la création de deux types de classes, l'un regroupant (les préjugés aidant) les enfants de fonctionnaires internationaux et de milieux socioculturels privilégiés, l'autre, la plupart des enfants de travailleurs migrants.

La solution actuelle n'est cependant pas unanimement approuvée. D'aucuns préconisaient par exemple "de soumettre les élèves à leur arrivée à un examen qui déterminera leurs connaissances, de répartir les élèves selon leurs connaissances et non selon leur âge, de grouper les élèves non doués dans une même classe où l'on ferait un travail qui correspondrait à leurs aptitudes sans que cela nuise aux élèves avancés". (Rapport d'une enseignante, approuvé par son directeur de collège, juillet 1973).

En d'autres termes, le problème qui est posé ici, comme aussi lors des transferts des élèves dans les classes ordinaires, est celui de la sélection scolaire, avant, pendant, et après la classe d'accueil, formulé par l'école en termes d'aptitudes et de niveaux, mais lié, en fait, à des facteurs sociaux et culturels. Néanmoins, par ricochet, le problème est aussi pédagogique, dans la mesure où l'on constate, dans la classe, l'inadéquation de la pédagogie aux objectifs qu'elle prétend poursuivre.

C'est pourquoi, compte tenu du fait que le problème du rattrapage scolaire et de l'orientation des élèves mal scolarisés restait pédagogiquement problématique et que nous connaissions mal les besoins de cette population, nous avons, à titre exceptionnel, et pour un temps limité pour éviter l'institutionnalisation d'une telle structure, organisé au Cycle d'orientation des Cou-driers, en 1974-75 et en 1975-76 dans le cadre des "classes expérimentales du Conseil de l'Europe", une classe d'accueil de recherche. Cet organisme subventionné en effet chaque année un certain nombre d'opérations ayant pour but de faciliter l'intégration des enfants migrants dans l'école et la société d'accueil tout en sauvegardant leur langue maternelle et leur culture d'origine, d'améliorer les relations sociales entre migrants et autochtones (enfants, parents, enseignants) et de contribuer à l'apport de solutions dans le domaine pédagogique (cf. Rey-von Allmen 1979b). Le but que nous nous étions fixé était la recherche d'une méthodologie de l'enseignement adaptée aux adolescents mal scolarisés issus de milieux socioculturels défavorisés. D'une manière plus générale, nous avons cherché à apprendre à mieux connaître ces adolescents, leur appréhension de la vie scolaire et de la vie familiale, leurs aptitudes, leurs lacunes et leurs besoins, de même qu'à favoriser leur insertion dans le collège, à comprendre les phénomènes de résistance rencontrés parfois.

Pour ce faire, contrairement aux principes respectés dans les autres classes d'accueil du Cycle d'orientation (hétérogénéité des niveaux et des origines, homogénéité des âges), nous avons regroupé des élèves homogènes quant à la situation scolaire (importants retards) et quant à la nationalité (Italiens et Espagnols, solution nous permettant pour la première fois dans les classes d'accueil selon la recommandation du Conseil de l'Europe d'assurer un enseignement de langue maternelle) et hétérogènes quant à l'âge (âges 8e et 9e, c'est-à-dire treize à quinze ans, condition nécessaire pour pouvoir compter sur un nombre suffisant d'élèves).

Cette recherche-action a fait l'objet de rapports réguliers au Conseil de l'Europe (Rey-von Allmen & al. 1976 a et b) et d'articles (Rey-von Allmen 1977 b et c). Elle a permis par ailleurs l'étude plus approfondie de trois dimensions intervenant particulièrement dans l'apprentissage en milieu scolaire :

- le développement de la connaissance analytique de l'espagnol, langue maternelle (ou plutôt langue de référence pour l'apprentissage d'une autre langue),

étude entreprise par la maîtresse de classe, A. Olmos, qui assumait la plus grande partie de l'enseignement du français et l'enseignement de l'espagnol dans la classe expérimentale (cf. Olmos 1977);

- le raisonnement logico-mathématique et métalinguistique, étude entreprise par le Département de psycholinguistique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation qui a bien voulu nous prêter son concours (cf. Berthoud-Papandropoulou et Othenin-Girard 1978);
- enfin, la présente recherche sur le processus d'apprentissage de l'orthographe (cf. Rey-von Allmen 1977a

Si cette expérience a été bénéfique pour notre connaissance des problèmes auxquels sont confrontés les enfants des travailleurs migrants, il s'est confirmé que le fait de regrouper dans une même classe les adolescents mal scolarisés avait pour conséquence de regrouper des "élèves problèmes" (ou de les rendre tels) et de multiplier les difficultés d'ordre pédagogique et relationnel. Regrouper les enfants de milieux sociaux défavorisés augmente les risques d'isolement, la diversité apparaissant au contraire (pour les enseignants autant que pour les élèves) comme un stimulant et un facteur d'équilibre.

Pour résumer la situation actuelle, on pourra dire que les classes d'accueil n'échappent pas au problème de l'inégalité des chances devant l'école. Le fait néanmoins de pouvoir retarder les décisions d'orientation, de les prendre après un temps d'adaptation (de l'enfant et de sa famille), d'apprentissage du français et de rattrapages scolaires plutôt que sur la base d'une évaluation ponctuelle des connaissances à l'arrivée à Genève en atténue la rigueur.

Quelques données sur la population fréquentant les classes d'accueil à Genève et sur l'orientation des élèves après la classe d'accueil permettront d'illustrer cette situation.

3. LA POPULATION DES CLASSES D'ACCUEIL

La situation internationale de Genève donne à ces classes un caractère particulier. Les élèves regroupés dans les classes d'accueil sont issus de milieux aussi différents que ceux des travailleurs migrants, des fonctionnaires internationaux (de l'ambassadeur à son chauffeur qui peut avoir été recruté parmi les travailleurs étrangers immigrés dans son pays), des réfugiés politiques, des commerçants, des intellectuels en séjour temporaire, des Suisses revenant au pays ou arrivant de Suisse alémanique. Le pourcentage des enfants représentant les divers milieux varie selon les années, en fonction de la situation économique et politique tant nationale qu'internationale.

Les archives sont incomplètes pour les premières années d'expérience des classes d'accueil et l'on peut évaluer à une cinquantaine le nombre d'élèves de 1968 à 1970 pour lesquels nous manquons d'informations et qui ne sont pas pris en compte. Quant aux 563 autres qui ont fréquenté une classe d'accueil entre 1968 et 1974, ils représentent 55 nationalités. Parmi eux, 53 % sont de nationalité espagnole ou italienne.

A partir de l'année scolaire 1970-71, nous avons mis en relation nationalité et origine sociale. Pour les quatre années scolaires 1970-71, 1971-72, 1972-73, 1973-74, la situation se présente comme suit :

	Total	Couche (1) sociale inférieure	Couche sociale moyenne	Couche sociale supérieure	Sans indication
Espagnols	138	129	6	2	1
Italiens	111	108	3	-	-
Suisses	29	6	14	8	1
Autres nat.	212	20	18	171	3
Total	490	263	41	181	5

Au seuil de l'année 1974 qui a vu l'ouverture de la première classe expérimentale, les Espagnols et les Italiens représentaient plus de la moitié de la population des classes d'accueil. Non seulement ils étaient presque tous issus de la couche sociale inférieure, mais ils constituaient le 90 % des élèves issus de cette couche sociale dans les classes d'accueil.

Ultérieurement, la situation a quelque peu changé. On s'attendait à une forte réduction des effectifs des classes d'accueil suite à la politique fédérale de stabilisation des effectifs de la population étrangère de résidence. Toutefois, les travailleurs italiens et espagnols ont été relativement nombreux à faire venir leurs enfants dans le cadre de la politique du "regroupement familial". De même sont arrivés à Genève ces dernières années un plus grand nombre d'enfants de travailleurs portugais que par le passé.

Par ailleurs, la situation politique internationale a provoqué une forte augmentation du nombre des réfugiés, notamment d'Amérique latine ou d'Asie, et des enfants pris en charge ou adoptés par une famille. Les enfants de fonctionnaires internationaux viennent également de pays plus diversifiés. Cependant il ne nous paraît pas

(1) D'après le regroupement des catégories socio-professionnelles proposé par le Service de la recherche sociologique du Département de l'instruction publique de Genève (Annuaire statistique de l'éducation 1980, 87).

utile de donner ici le détail de ces mouvements.

A cette variété d'origines nationales et sociales sont bien sûr liées de nombreuses différences de références culturelles et de conditions de vie qui font que les familles n'appréhendent pas toutes l'école genevoise de la même manière et que les enfants l'abordent dans des conditions inégales. Deux d'entre elles nous ont paru particulièrement significatives dans notre population (qu'on ne retrouve à ce degré ni chez les enfants étrangers nés à Genève, ni chez les autochtones). Elles ont rapport à la durée de séparation des familles et aux conditions de scolarisation dans le pays d'origine.

Chez les travailleurs migrants, la séparation de la famille pour un temps variable est fréquente (1). Nous avons étudié ce facteur jusqu'en 1975. La fourchette varie, chez les élèves espagnols et italiens, entre une présence constante des parents et une absence à partir de la naissance. Nos données ne sont qu'approximatives, car la réalité ne correspond pas toujours aux informations figurant sur le permis de séjour, notamment quand les parents ont été saisonniers; par ailleurs, les parents peuvent hésiter à donner des précisions (absence de séparation peut impliquer clandestinité). Il apparaît néanmoins que les élèves espagnols ayant fréquenté une classe d'accueil entre 1970 et 1975 ont été en moyenne séparés cinq à sept ans de leur père et trois à sept ans de leur mère (suivant les années), que les élèves italiens ont été séparés en moyenne huit à neuf ans de leur père et trois à sept ans de leur mère. Par-

(1) La réglementation suisse concernant le regroupement familial a considérablement évolué au cours de ces vingt dernières années. A l'origine, la rotation des travailleurs était favorisée et seuls les étrangers en possession d'un permis d'établissement (généralement après un séjour régulier et ininterrompu de dix ans) pouvaient faire venir leur famille. Sous l'influence des accords italo-suisse, le délai d'attente a été réduit à cinq ans, trois ans, dix-huit mois. A partir de 1972, il est de quinze mois, quelle que soit la nationalité du travailleur. On notera en revanche que le regroupement familial peut être admis immédiatement ou après un court délai pour les spécialistes ainsi que pour les étrangers qui viennent occuper un poste dirigeant ou supérieur. L'asile est accordé aux conjoints de réfugiés et à leurs enfants mineurs, si la famille a été séparée par la fuite et entend se réunir en Suisse (cf. Les Etrangers dans la commune 1979).

mi les élèves d'autres nationalités et d'autres couches sociales, les séparations constituent des cas particuliers.

Quant aux conditions de scolarisation des enfants, elles varient bien sûr en fonction des différences d'objectifs éducatifs, de systèmes scolaires et de programmes des pays d'origine, mais aussi en fonction de multiples perturbations, telles que : scolarité mouvementée, accomplie en plusieurs endroits suivant le lieu de travail des parents, scolarité interrompue, suite à des projets d'émigration par exemple ou à des difficultés financières, manque de personnel qualifié, d'équipement scolaire ou même d'école dans les régions campagnardes, fréquentation scolaire irrégulière, séjour touristique prolongé, voire clandestin dans le pays d'accueil avant l'obtention d'un permis de séjour.

On peut s'attendre à ce que ces facteurs aient une incidence sur la carrière scolaire des élèves.

4. ORIENTATION DES ÉLÈVES DES CLASSES D'ACCUEIL

Sur la situation scolaire des élèves à l'entrée en classe d'accueil, nous n'avons pas de données comparables pour chaque année, la question étant d'autant plus complexe que les élèves n'arrivent pas tous en début d'année scolaire et n'ont pas tous terminé dans leur pays l'année scolaire commencée, que les parents, lorsque les familles ont été séparées, ne connaissent pas toujours la carrière scolaire de leurs enfants et que les livrets de scolarité ne sont pas tous disponibles. L'étude effectuée pour l'année 1970-71 montrait néanmoins que plus des trois quarts des Espagnols et plus de la moitié des Italiens (tous, à deux exceptions près, c'est-à-dire 51 élèves sur 53, étant issus de la couche sociale inférieure) avaient un retard scolaire de un à quatre ans par rapport à la situation genevoise standard, la proportion étant d'un tiers (sur 70 élèves) pour les enfants des autres nationalités, et que les retards étaient plus fréquents chez les élèves plus âgés que chez les plus jeunes.

Pour l'orientation après la classe d'accueil, nous sommes en possession de deux sources d'information : les rapports annuels d'une part, une recherche spécifique d'autre part.

Une synthèse des données des rapports annuels permet de mettre en relation la nationalité et l'orientation directement après la classe d'accueil. Nous n'avons en l'occurrence tenu compte ni des degrés ni des retards scolaires pour ne pas multiplier les variantes mais seulement des filières (études longues, études moyennes, apprentissages), faisant l'hypothèse qu'à long terme la filière est plus significative que le degré, ce qui n'est sans doute que partiellement juste quand on sait par exemple qu'à Genève les doublages, contrairement à leur objectif thérapeutique, ont une incidence négative sur l'orientation scolaire à l'entrée au Cycle d'orientation (cf. Egalité des chances et démocratisation des études 1976) ou que les élèves n'étaient pas admis

dans certaines écoles de l'enseignement secondaire supérieur s'ils avaient plus de deux ans de retard (le règlement de l'enseignement secondaire vient d'être modifié (5.8.81) : l'inscription d'adultes satisfaisant aux conditions générales d'admission est désormais acceptée pour contribuer à l'éducation continue). Par ailleurs, l'orientation prévue au sortir de la classe d'accueil a pu subir des modifications en cours de scolarité que nous n'avons pas pu prendre en considération.

Selon ces données, l'orientation des élèves à la suite des classes d'accueil de 1968 à 1974 se présente comme suit :

Nationalités	Section ou école préparant à						Divers (1)		Total	
	études longues		écoles moyennes		apprentissage					
	chif-fres absolus	%	chif-fres absolus	%	chif-fres absolus	%	chif-fres absolus	%	chif-fres absolus	%
Espagne	35	22	37	24	70	45	14	9	156	100
Italie	22	16	30	21	73	52	15	11	140	100
Autres nat.	171	64	24	9	14	5	58	22	267	100
Total	228	41	91	16	157	28	87	15	563	100

Par ailleurs, en 1972-73, après quelques années d'existence des classes d'accueil, nous avons voulu en évaluer l'impact. Un groupe de maîtres et de conseillers d'orientation a entrepris d'étudier l'évolution scolaire des élèves issus des classes d'accueil. Pour ce faire, nous avons mis en parallèle :

- a) l'ensemble des élèves du Cycle d'orientation;

(1) Sans information, élèves ayant quitté Genève, cas particuliers, etc.

- b) les élèves ayant fréquenté une classe d'accueil;
- c) les élèves non francophones ayant fréquenté le CO avant l'existence des classes d'accueil (= "groupe témoin").

On pouvait s'attendre à ce que les élèves de classes d'accueil réussissent moins bien que l'ensemble des élèves genevois, mais mieux, si la classe d'accueil avait une quelconque efficacité, que les élèves non francophones ayant fréquenté le CO avant l'existence des classes d'accueil, c'est-à-dire avant 1968.

Dans un premier temps, sur la base d'un questionnaire élaboré par la commission, une collaboratrice du Centre de recherche psychopédagogique du Cycle d'orientation a étudié tous les dossiers des élèves des classes d'accueil depuis leur création jusqu'en 1973-74 et du groupe témoin. Ce travail a démontré qu'on se trouvait devant tant de cas particuliers différents pour un ensemble assez restreint qu'il n'était pas possible de tirer des conclusions concernant tous les points qui nous intéressaient. Dans un second temps, nous avons limité les variables et étudié l'orientation après le CO des élèves ayant fréquenté une classe d'accueil, leurs chances de faire des études longues par comparaison avec l'ensemble des élèves genevois et le groupe témoin.

Cette étude (Castiglione & Vial 1976) a permis de faire les constatations suivantes :

- Malgré le handicap de la langue, 40 % des élèves de classes d'accueil (en ne tenant compte que de ceux qui sont restés à Genève et dont nous connaissons l'orientation, soit 79 élèves) ont réussi à entrer au 10^e degré en vue d'études longues ou moyennes. C'est le cas pour 48 % du reste de la population scolaire. Cependant, la répartition par couche sociale des élèves des classes d'accueil n'est pas la même que pour l'ensemble des élèves du CO. En effet, la couche supérieure, où se trouve la majorité des élèves poursuivant des études longues est fortement sur-représentée parmi les élèves des classes d'accueil (34 % au lieu de 18 % pour l'ensemble des élèves).
- Les élèves issus de la couche supérieure représentent 57 % (45 sur 79 élèves) des élèves des classes d'accueil entrés au 10^e degré; ceux issus de la couche moyenne représentent 23 % (18 élèves sur 79)

et ceux issus de la couche inférieure, 20 % seulement (16 élèves sur 79) des élèves entrés au 10e degré.

- Parmi les élèves de la couche supérieure qui entrent au 10e degré, la très grande majorité entre au Collège. Parmi les élèves de classe moyenne qui entrent au 10e degré, il y a un peu moins d'élèves allant au Collège qu'aux écoles moyennes ou professionnelles. On observe la même tendance pour les élèves de la couche inférieure, mais celle-ci est encore renforcée : 4 élèves vont au Collège alors que 12 suivent les écoles moyennes ou professionnelles. Parmi eux, 5 entrent à l'Ecole de Culture générale dont on sait qu'elle ne donne pas accès à l'université.
- En ce qui concerne le groupe témoin, si le nombre des élèves qui a pu être retenu (25) est trop faible pour que les pourcentages qui se dégagent soient significatifs, la tendance révélée, elle, est assez nette : on constate que tous les élèves issus de la couche supérieure sont allés au Collège ou dans une école professionnelle, alors qu'aucun élève d'une autre couche sociale (de la couche inférieure pour la plupart) n'a pu entrer au Collège et que seuls 2 élèves ont eu accès à une école professionnelle; tous les autres (16) sont allés en apprentissage.
- On peut donc dire que la classe d'accueil, si elle n'est pas parvenue à donner à tous les élèves les mêmes chances, a cependant contribué, par rapport à la situation antérieure, à élargir l'éventail des possibilités scolaires et professionnelles des élèves non francophones, notamment de ceux issus des couches sociales moyenne et inférieure.

Nous ne possédons pas d'étude plus récente sur l'orientation des élèves des classes d'accueil, nos efforts, ces dernières années, ayant porté davantage sur la connaissance et la prise en considération des différences culturelles des élèves. Néanmoins, les constatations faites alors gardent toute leur actualité.

5. MOUVEMENT MIGRATOIRE ET POPULATION ÉTRANGÈRE DANS L'ÉCOLE GENEVOISE

Pour situer l'ampleur du phénomène migratoire à Genève, il n'est pas inintéressant de noter que la population étrangère constitue le tiers de la population scolaire totale. La proportion exacte varie selon les années, et selon les ordres d'enseignements.

Lorsque se sont organisées et réalisées les classes expérimentales dont est issue notre recherche, la population étrangère dans son ensemble était proportionnellement un peu moins importante au CO qu'elle ne l'est actuellement. Les Italiens et les Espagnols représentaient cependant déjà les deux groupes nationaux étrangers les plus nombreux comme le montre le tableau suivant (cf. Annuaires statistiques de l'éducation 1974, 1975, 1976, 1980) :

Répartition des élèves du CO selon l'origine, en %

Année scolaire	Suisses	Espagnols	Italiens	Autres nationalités	Total
1973-74	73 %	6 %	12 %	9 %	100 %
1974-75	71 %	6 %	13 %	10 %	100 %
1975-76	71 %	6 %	13 %	10 %	100 %
1979-80	65 %	7 %	14 %	14 %	100 %

Les enfants récemment immigrés représentent certes une petite minorité dans l'ensemble de cette population. Néanmoins, le mouvement migratoire est important et il touche chaque année à peu près 2.600 enfants étrangers et 800 à 900 enfants suisses, même quand le solde migratoire est nul ou négatif, comme cela a été le cas de 1974 à 1977, en période de crise. Une récente étude du Service de la recherche sociologique décrit l'évolution des soldes migratoires annuels pour les jeunes de zéro à dix-neuf ans. Les constatations relatives au groupe d'âge cinq-quatorze

ans, qui est directement concerné par l'école, nous intéressent dans la mesure où elles situent - a posteriori - dans un ensemble les mouvements observés dans les classes d'accueil et en dégagent les constantes. "L'arrivée chaque année de plus de 1000 enfants de 5 à 14 ans pose des problèmes d'intégration dans les classes. Les 1360 enfants étrangers de 5 à 14 ans qui sont arrivés à Genève en 1979 ne représentent qu'un faible pourcentage de la population résidente de ces âges (3,4 %); cependant, comme ce mouvement se répète année après année, on peut trouver finalement des effectifs beaucoup plus importants d'élèves qui sont entrés dans le système scolaire genevois en cours de scolarité" (Annuaire statistique de l'éducation 1980, 15). Quant aux mouvements migratoires des classes d'âge quinze-dix-neuf ans, ils sont caractérisés par une très grande chute des arrivées entre 1969 et 1975. Depuis cette date, elles ont tendance à croître à nouveau.

Quant à la situation scolaire des enfants migrants, le Service de la recherche sociologique, au fur et à mesure de l'approfondissement de ses études, confirme les constatations que nous avons faites nous-même à partir de la population restreinte des classes d'accueil. On peut en conclure que :

- "le rapport entre l'immigration et la situation scolaire est patent, du moins pour les élèves qui arrivent à Genève en cours de scolarité qui sont dans l'ensemble deux fois plus retardés (à l'âge de dix ans) que les élèves nés à Genève" (Hutmacher 1978, 11);
- "statistiquement et à classe sociale égale, les enfants migrants sont plus souvent retardés que les enfants nés à Genève qui le sont à leur tour un peu plus souvent que les suisses /.../;
- "les différences entre classes sociales à conditions d'immigration égales restent prépondérantes; dans toutes les situations, les avantages ou les inconvénients liés à l'origine sociale s'ajoutent à ceux liés à l'immigration" (Hutmacher 1978, 12).

La situation genevoise est dans l'ensemble une bonne illustration du phénomène suisse et européen.

On pourrait actuellement trouver de nombreux travaux en Suisse (cf. Py 1980, JOC/E & al. 1980, Gretler & al. 1981, pour n'en citer que quelques-uns), en France (cf. Hadjoudj 1975, Porcher 1978 c, Zirotti 1979, Gratiot-

Alphandéry & al. 1980) ou sur le plan européen (notamment les dossiers du Conseil de l'Europe pour une formation interculturelle des maîtres, portant sur la situation socioculturelle des migrants et de leurs familles dans huit pays d'accueil) confirmant ces tendances. Les populations immigrées varient, les chiffres diffèrent, mais la problématique est semblable. Partout sont constatées la présence d'une population multiculturelle et l'inégalité des chances scolaires qui suscite la mise sur pied de mesures diversifiées pour la combattre.

S'il est vrai toutefois "qu'une pratique scientifique n'est jamais stratosphérique, oeuvre de chercheurs désincarnés, mais un ensemble d'activités socialement définies" (Porcher 1978 b, 4) nous espérons que notre étude portant sur une population géographiquement et historiquement définie contribuera à l'approfondissement de cette problématique et à la recherche de solutions concrètes quant à l'insertion et à l'éducation des enfants de migrants dans les pays d'accueil.

CHAPITRE II

CHOIX DU SUJET, CONDITIONS ET INTERRELATIONS

1. CHOIX DU SUJET

Pourquoi s'intéresser au processus d'apprentissage de l'orthographe française par les non francophones alors que l'enseignement de cette discipline ne fait pas l'unanimité au Cycle d'orientation où une alliance entre le "français technique", c'est-à-dire, dans la terminologie du CO, l'étude théorique de l'orthographe, de la conjugaison et de la grammaire, et le "français global", c'est-à-dire le développement de la pratique de la langue, compréhension et expression orales et écrites, semble "douloureuse" (L'enseignement du français en tronc commun 1980, 1) ?

C'est que nous avons constaté que le code graphique constituait un double écueil, presque insurmontable, pour une partie des élèves non francophones. D'une part, sa complexité (cause interne, d'ordre linguistique) rend son apprentissage difficile. D'autre part, le statut de l'orthographe (cause externe, d'ordre social) transforme la difficulté en échec. Dans la mesure où l'orthographe joue un rôle important dans la conscience normative des francophones, elle constitue pour les non francophones un symptôme d'acculturation. La maîtrise du système graphique devient ainsi, à l'intérieur de l'école, comme en dehors, un facteur de sélection et les difficultés rencontrées limitent les chances de réussite dans la carrière scolaire, de même que l'accès aux études ou aux apprentissages.

Deux attitudes pédagogiques aboutissent aux mêmes sanctions. Tantôt, comme la norme orthographique est bien connue et les fautes facilement repérables et dénombrables, on croit posséder par l'intermédiaire de l'orthographe un moyen simple et objectif d'évaluation. Tantôt, reconnaissant le facteur de sélection que constitue l'orthographe si on la prend en considération, on tend, dans un but de démocratisation des études, à restreindre son rôle, à limiter sa place dans les program-

mes (1). D'explicite qu'elle était, la norme devient implicite et poursuit son action discriminatoire à couvert.

Mais quelle que soit la solution choisie, les interrogations diverses relatives à la pratique langagière, à l'apprentissage et à l'enseignement des langues : acceptabilité (versus grammaticalité) des performances, niveaux de langues, rôle de l'erreur dans le processus d'apprentissage, etc., n'ont pas encore pénétré le domaine réservé de l'orthographe.

Considérant celle-ci comme "purement conventionnelle" (Voix et Images de France 1970, 42), linguistes et enseignants se demandent s'il y a quelque intérêt à l'étudier et s'il est possible de l'enseigner. On invoque alors le sens de l'orthographe ou la nécessité d'une mémorisation globale. L'apprenant est donc laissé pratiquement seul devant l'apprentissage de l'orthographe.

Ecarter le problème de l'orthographe n'est pas le résoudre. Dans les classes d'accueil du CO qui regroupent, on l'a vu, des élèves de différents milieux socioculturels et de différents niveaux scolaires, nous avons constaté par exemple que la méthode structuro-globale profitait surtout aux élèves capables d'inscrire dans un ensemble, d'analyser et d'ordonner en fonction d'un système préalablement connu les notions présentées. Pour ceux qui n'ont pas à leur disposition de systèmes de références adéquats, la globalité, le non explicite (qui permet parfois à l'enseignant de se cacher la complexité des phénomènes qui sont en jeu) sont des facteurs de confusion. La difficulté, déjà réelle à l'oral, est immense à l'écrit. Certes, les méthodologies ont évolué depuis *Voix et Images de France*. Mais si l'écrit est mieux situé actuellement, dans une perspective fonctionnelle ou communicative (cf. Coste 1980), il n'es

(1) Parmi les arguments présentés pour la défense de la classe hétérogène en français, par opposition à un système à niveaux, le XII^e séminaire de Montana (1973, 15) note qu' "elle évite la sélection dans une perspective de démocratisation des études; en effet, s'il est facile de séparer les élèves selon les critères d'orthographe et de grammaire, il paraît beaucoup plus difficile de le faire dans les autres temps de la classe de français".

pas évident qu'elles aient résolu le problème de l'enseignement et de l'apprentissage du code graphique. Or, les erreurs en orthographe occultent souvent les qualités de l'expression écrite, comme l'illustrent notamment différents travaux de Blanche-Benveniste (Blanche-Benveniste & Chervel 1978, postface, Blanche-Benveniste 1976a, Achery & al. 1979).

Dans la mesure même des conséquences qu'a pour l'avenir de l'adolescent migrant la maîtrise de l'écrit, indice et outil d'intégration ou de ségrégation (cf. Bourgain 1977), il faut la faire figurer parmi ses besoins prioritaires, quand bien même ce besoin ne serait qu'hétérodéfini et exigerait une pédagogie de la négociation (cf. Porcher 1979; 1977 a). Et ceci d'autant plus qu'elle permet "la mise en place d'une compétence à l'abstraction et au symbolique, dont nul n'ignore quel rôle majeur notre société lui accorde aujourd'hui" (Porcher 1978 a, 12). En tout état de cause, plutôt que de baisser les bras devant la fatalité de la sélection scolaire et sociale, nous préférons croire avec Bourdieu & Passeron qu'"en l'état actuel du système et des fins qui l'orientent, la rationalisation des moyens et des institutions pédagogiques est toujours immédiatement conforme à l'intérêt des étudiants les plus défavorisés" (1964, 99).

Dès lors, il nous a semblé que, pour dépasser le constat général d'impuissance par rapport à "l'institution orthographe" (Guion 1974), pour aller dans la direction d'une rationalisation des moyens pédagogiques et avant de pouvoir construire une méthodologie adéquate de l'enseignement de l'orthographe, il serait utile de voir de plus près quelles étaient les difficultés effectives des apprenants, quelles stratégies ils mettaient en oeuvre, quels itinéraires d'apprentissage ils empruntaient.

Ce choix n'a rien de facile. Il a même toutes les apparences du paradoxe puisque, par nécessité méthodologique, nous allons nous limiter à l'étude linguistique de l'apprentissage d'un code, sans oublier pourtant que les objectifs de l'apprentissage le dépassent, qu'ils "consistent en la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire, voire de dispositions affectives et volitives, qui autorisent l'exercice socialement efficace et sociologiquement adéquat d'une activité langagière mise en oeuvre à des fins pragmatiques" (Martins-Baltar & al. 1979, 84), sans oublier qu'écrit et oral doivent être traités en partenaires et qu'il existe des liens objectifs et internes entre maîtrise de l'orthographe

et maîtrise de la langue en général, sans oublier que les apprentissages ne s'exercent pas isolément et qu'ils résultent de la vie même dans un milieu social donné (cf. Foucambert 1976); sans oublier que, pour les enfants de migrants, l'apprentissage d'un nouveau code graphique et d'une nouvelle langue inscrits dans un autre cadre de vie que celui qu'ils ont connu jusqu'alors implique une distanciation par rapport à la culture d'origine et passe par l'apprentissage de conventions culturelles nouvelles. La situation est éminemment dialectique.

Comment tenir les deux bouts de la chaîne ?

Nous avons adopté une méthode essentiellement descriptive.

Au début de notre recherche, nous étions consciente de la diversité des facteurs qui influent sur la réussite scolaire, sur le développement et les apprentissages en général, sur l'apprentissage de l'orthographe en particulier, des enfants des travailleurs migrants. Encore fallait-il savoir quels ils étaient et comment ils agissaient. Or, les études portant sur cette population restaient très globales, et celles portant sur les enfants issus de milieux sociaux défavorisés prenaient rarement en compte la situation spécifique des migrants.

Nous avons donc décidé de centrer notre recherche sur la population limitée des deux classes d'accueil expérimentales successives que nous avons mises sur pied en 1974-75 et en 1975-76. Car ce groupe constitue un échantillon représentatif des enfants des travailleurs migrants arrivés à Genève entre treize et quinze ans et rencontrant des difficultés scolaires qui risquent de compromettre leur insertion sociale et professionnelle. Nous avons tenté, pour commencer, de décrire la situation sociale de ces élèves (donc d'apprendre à la connaître et d'en dégager, dans la mesure du possible, les composantes les plus significatives), de situer leurs performances scolaires par rapport aux attentes de l'école genevoise, et de présenter le milieu scolaire dans lequel (entre autres) s'effectuent les interactions et les apprentissages qui nous intéressent.

Dans un deuxième temps, nous essayerons de dégager d'une étude longitudinale des performances en orthographe de ces adolescents, leurs processus et stratégies d'apprentissage, leur progression, leurs itinéraires, leurs difficultés.

Il serait satisfaisant enfin de pouvoir cerner le fonctionnement du réseau que constituent tous les éléments décrits, de définir les similitudes et les spécificités par rapport à la situation et aux processus d'apprentissage d'autres catégories d'apprenants.

Nous n'irons pas si loin. Une mise en relation des différents éléments observés nous permettra néanmoins de formuler en conclusion quelques hypothèses, qui mériteraient d'être vérifiées sur une plus vaste échelle.

2. DES ÉLÈVES "MAL SCOLARISÉS"

Les élèves des deux classes d'accueil expérimentales ont été sélectionnés. Non seulement nous les avons vus espagnols et italiens, enfants de travailleurs migrants, âgés de treize à quatorze ans, c'est-à-dire, devant entrer d'après leur âge en 8e ou en 9e du CO, mais aussi "mal scolarisés". Qu'est-ce que nous entendions par là ?

On a vu que notre démarche était étroitement liée à la problématique d'une situation spécifique. Nous savions - on l'a vu plus haut - que les enfants des travailleurs migrants cumulent deux types de handicaps, ceux qui sont liés à l'origine sociale, et ceux liés à l'immigration.

Au Cycle d'orientation, une telle constatation était diversement perçue. Parmi les décideurs, certains pensaient que l'école n'était pas responsable de l'émigration des travailleurs et qu'elle ne pouvait pas contre-carrer le déterminisme social, d'autres considéraient que, quelle que soit l'origine des handicaps des adolescents migrants, il était trop tard pour agir ou qu'une action efficace serait trop coûteuse pour l'institution.

Nous avons observé par ailleurs que tous les élèves n'avaient pas les mêmes difficultés, et deux stéréotypes nous paraissaient devoir être combattus : le fait de considérer que tous les enfants des travailleurs migrants rencontrent de grandes difficultés dans l'école genevoise, et, si l'on reconnaît que ce n'est pas le cas, le fait de considérer qu'il y a, par conséquent, ceux qui sont doués et ceux qui ne le sont pas...

Parler d'élèves "mal scolarisés" représentait une tentative de mise en évidence d'une des composantes (fréquemment rencontrée mais pas obligée) du handicap que subissent les enfants de travailleurs migrants. Cette expression suggérait à la fois (et l'on peut considérer ces éléments comme des préalables à notre recherche) :

- que les conditions de la scolarisation déterminent largement le développement et les acquisitions scolaires des enfants migrants;
- qu'il s'agit là de facteurs d'ordre social qui dépendent soit de l'équipement éducatif mis à disposition par la société, soit du rapport qu'entretennent les migrants avec l'institution scolaire, mais qui ne mettent pas en cause les "dons" des élèves;
- que rien n'autorise à affirmer le caractère irréversible des handicaps, que les élèves mal scolarisés ne sont pas "irrécupérables", que donc la responsabilité de l'école est engagée dans la scolarisation des enfants migrants et qu'une action pédagogique adéquate peut contribuer à augmenter leurs chances scolaires et professionnelles.

L'expression "mauvaise scolarisation" recouvre, dans notre optique, plusieurs facteurs, observés à des degrés divers, isolés ou cumulés, dans la carrière scolaire de nombreux enfants migrants :

- le "retard scolaire" par rapport à la situation genevoise standard. Sont considérés comme ayant du retard, selon cette perspective strictement administrative, tous les élèves qui ont fréquenté l'école un nombre d'années inférieur à celui qu'ont théoriquement fréquenté (= en situation "régulière") les élèves genevois du même âge, ou tous les élèves qui ont atteint un degré scolaire inférieur à celui qu'atteignent normalement à Genève les élèves du même âge.

Si ce "retard" est relativement facile à déterminer, il ne veut néanmoins pas dire grand chose, du fait que ses causes sont multiples. Il peut recouvrir une scolarité régulière dans le pays d'origine, aussi bien que de multiples perturbations;

- les échecs scolaires, les doublages, les non promotions;
- l'interruption de la fréquentation scolaire en cours de scolarité, avec reprise après un temps variable;
- l'abandon de l'école (avec entrée précoce dans la vie professionnelle ou ménagère);
- les changements d'écoles, de systèmes scolaires (mouvements liés notamment à l'émigration des parents).

Ces différents facteurs ayant souvent pour conséquence de perturber les acquisitions scolaires, nous avons dans de rares cas assimilé aux élèves "mal scolarisés" des élèves rencontrant des difficultés (ou dont on pouvait prévoir qu'ils auraient de gros problèmes d'adaptation), sans pour autant qu'ils aient été "en retard" à leur arrivée à Genève.

Il importe en effet de souligner que cette notion de "mauvaise scolarisation" est liée à un contexte spécifique dans lequel nous avons désiré sélectionner - on verra par quels moyens ultérieurement - les élèves susceptibles de rencontrer de grosses difficultés à leur arrivée dans le système scolaire genevois. Elle correspond donc à une réalité complexe, doublement complexe, car si notre définition recouvrait à la base déjà plusieurs facteurs, la situation concrète nous a obligés à accepter dans les classes expérimentales des élèves qui n'avaient pas le profil type que nous avions dessiné.

On peut se poser la question de savoir si ce terme est adéquat. D'une part, il recouvre partiellement d'autres variables de la situation sociale des adolescents migrants, d'autre part, s'il devait briser certains stéréotypes, il n'est pas lui-même à l'abri des généralisations réductrices et des processus de rejet.

Plus gênant encore, il se situe dans une perspective d'intégration qui fait dépendre les critères de sélection des seules valeurs définies par le système scolaire du pays d'accueil (les différences étant traitées en termes de handicaps) : on est loin d'une approche interculturelle. C'est cependant à cette réalité sociale que sont confrontés les élèves à leur arrivée à Genève, qu'on le regrette ou non.

Bien que consciente des problèmes qu'elles posent, nous garderons ici les expressions "mauvaise scolarisation" ou "mal scolarisés", d'une part parce qu'elles correspondent bien à notre démarche (une description plus strictement sociologique des élèves aurait-elle été plus satisfaisante ? mais précisément les moyens nous manquaient), d'autre part parce que ce sont celles qui ont été adoptées tout au long de l'expérience par les collaborateurs qui l'ont suivie ou analysée.

Mais le lecteur voudra bien leur garder leur caractère contextuel. On pourrait dire aussi que ces expressions représentent des observations "de surface". Un des buts de la description que nous ferons de la situation des

élèves serait de dégager les facteurs liés à cette "mauvaise scolarisation".

Notre démarche est ici encore dialectique. Il importe de reconnaître que certaines caractéristiques communes aux individus appartenant à une même classe sociale sont conséquence de cette appartenance, mais aussi d'éviter l'écueil d'interprétations globalisantes. Nous étudierons donc quelques-uns des "relais de ces déterminismes sociaux" (Espéret 1979, 123), ou, selon les termes de Legrand-Gelber & Marcellesi (1980, 87), quelques-unes des "médiations issues des rapports sociaux" agissant au niveau des apprentissages, et notamment de l'apprentissage linguistique, parmi lesquels la scolarisation joue un rôle important.

3. LES ÉLÈVES DES DEUX CLASSES D'ACCUEIL EXPÉRIMENTALES DE 1974-75 ET DE 1975-76

Parmi tous les élèves qui en début d'année scolaire allaient entrer en classe d'accueil, seuls les élèves susceptibles d'aller dans la classe expérimentale ont subi des tests à l'inscription, c'est-à-dire seuls les élèves espagnols et italiens, nés entre août 1961 et septembre 1959, pour la classe de 1974-75, et entre août 1962 et septembre 1960, pour les élèves de la classe 1975-76, puisque nous désirions des élèves ayant l'âge des degrés 8e et 9e du Cycle d'orientation, correspondant aux deux dernières années de la scolarité obligatoire.

Ont été écartés par ailleurs :

- les élèves qui avaient déjà commencé une classe d'accueil l'année précédente : nous ne voulions que des élèves qui n'avaient pas encore été scolarisés au Cycle;
- les élèves dont le domicile était trop éloigné du lieu de la classe (le collège des Coudriers);
- les frères et soeurs : nous ne voulions pas avoir dans la classe deux enfants d'une même famille, notamment des jumeaux, considérant que ces relations privilégiées pouvaient modifier l'équilibre des interrelations au sein de la classe.

Une fois le groupe constitué et la classe commencée, nous n'avons accepté de nouveaux élèves que dans des cas exceptionnels (parce que leur profil nous paraissait typique).

Ainsi donc, nous avons retenu pour la classe expérimentale 1974-75, en fonction d'un critère de scolarisation, cinq Espagnols (trois garçons, deux filles), parmi les dix élèves qui pouvaient entrer en ligne de

compte, et cinq Italiens (un garçon, quatre filles), parmi les quatorze qui entraient en ligne de compte. Deux des Italiennes, après quelques semaines, ont été transférées dans une autre classe d'accueil, les maîtres pensant qu'elles pourraient bénéficier d'un rythme plus rapide.

Pour la classe expérimentale de 1975-76 ont été retenus six Espagnols (trois garçons, trois filles), parmi les douze qui entraient en ligne de compte, et quatre Italiennes, parmi les neuf Italiens qui entraient en ligne de compte. Ce qui fait donc, au total, vingt élèves sur quarante-cinq, soit le 44 %.

Si nous donnons ces chiffres, c'est pour montrer qu'en fin de compte, nos possibilités de choix dans la sélection des élèves étaient considérablement restreintes quand nous avons tenu compte de toutes les contingences de la situation concrète. On peut supposer que parmi les élèves écartés pour des raisons autres que la qualité de la scolarisation (date d'arrivée, lieu de domicile, fratrie, etc.), on trouve une même proportion d'élèves bien ou mal scolarisés. Il apparaît ainsi que notre variable "mauvaise scolarisation" est plus généralisée dans la population italienne et espagnole arrivant à Genève que nous ne le pensions, et que les difficultés d'apprentissages que nous observerons seront plus représentatives des difficultés que rencontrent les enfants de migrants que nous ne voulions l'admettre.

4. QUELQUES CARACTÉRISTIQUES SOCIOLOGIQUES

Parmi les facteurs liés aux conditions sociales qui influencent le développement de l'enfant et qui ont une incidence sur sa scolarisation et sa maîtrise langagière, les études sociologiques et sociolinguistiques relèvent souvent la situation professionnelle des parents, les conditions de vie et de logement, la dimension de la fratrie et la place de l'enfant dans celle-ci.

Ces facteurs influencent certes aussi la scolarisation des enfants de migrants. Mais ils sont ici plus complexes (comme l'illustre l'étude de Sayad 1979) et caractérisés par l'instabilité. Les parents d'origine rurale émigrent dans les villes, ils doivent changer de travail; les conditions de logement se modifient, les familles peuvent être séparées pour un temps variable; les enfants rejoignent les parents à des âges et à des moments différents, ce qui d'une part transforme les relations entre parents et enfants comme entre frères et sœurs et exige un ajustement des comportements et des rôles (surtout lorsqu'il s'agit de l'arrivée d'un adolescent dans un foyer qui ne l'a pas vu grandir), ce qui d'autre part intervient au niveau du choix des langues parlées à la maison, des attitudes plus ou moins intégratives, de l'accès à la culture scolaire, des attaches avec le pays d'origine.

Au moment de l'inscription des élèves des classes expérimentales, des informations portant sur ces questions, complétées ultérieurement d'après les renseignements que possédait la maîtresse de classe, ont été demandées aux parents, afin de nous permettre de connaître les situations effectives de nos élèves. Les constatations suivantes s'en dégagent.

Les conditions sociales des élèves des deux classes expérimentales sont similaires.

Les familles viennent pour la plupart de régions de

forte émigration. La moitié des élèves espagnols viennent de Galice, les autres d'Andalousie, Asturies, Castille, Catalogne, Estrémadure. Les Italiens viennent tous du Sud : Sicile, Pouilles, Lucanie, Abruzzes, Campanie.

Avant d'émigrer, les parents vivaient à la campagne ou dans de petites villes. Les pères étaient agriculteurs, jardinier, pêcheur, marin, menuisier, teinturier, manutentionnaire, maçons, machiniste, chauffeur, fondeur. Ils ont parfois exercé plusieurs métiers, selon les possibilités ou les saisons. Les mères étaient ménagères ou travaillaient à la campagne. Trois seulement signalent des activités professionnelles : ouvrière, couturière, femme de ménage pendant la période touristique.

A Genève, au moment de l'inscription de leur enfant en classe d'accueil, en 1974 ou 1975, les pères sont manoeuvres, ouvriers spécialisés ou agents subalternes : maçons, employé de voirie, nettoyeur, caviste, chauffeur, plombier, manutentionnaire, machiniste. Un seul poursuit une formation, celle de typographe. Ils sont souvent dans des secteurs d'activités différents de ceux dans lesquels ils travaillaient chez eux. Par ailleurs, un père est resté en Espagne, deux sont décédés, un autre devra cesser de travailler à la suite d'un grave accident de travail.

Les deux tiers des mères ont une activité professionnelle. Elles sont employées ou ouvrières : vendeuse, cuisinières, dame de buffet, couturière, femme de chambre, nettoyeuse, ouvrières en fabrique.

Plusieurs parents sont analphabètes. Ils ont parfois suivi des cours d'alphabétisation avec plus ou moins de succès.

La crise a atteint les familles de différentes manières : perte d'emploi, chômage, et par conséquent risque de renvoi, difficultés financières.

Les familles vivent toutes dans des logements modestes, sans confort, relativement petits par rapport au nombre d'occupants (plusieurs élèves font leurs devoirs à la cuisine), mais "convenables". En fait, des conditions de logement dépend l'autorisation du regroupement familial. "Le travailleur doit disposer pour sa famille d'un logement répondant aux normes qui prévalent dans la région pour les travailleurs

indigènes" (Les étrangers dans la commune 1979, 75). En réalité, il semble qu'aucune législation ne précise plus les critères qui définissent les logements "convenables". Chaque situation est néanmoins examinée, à Genève, par le Bureau cantonal du Logement, et une enquête sociale est menée dans les familles par le Service de protection de la jeunesse avant l'octroi par le Contrôle de l'habitant (Police des Etrangers) de l'autorisation de séjour des enfants. Ces services ne disposent plus de critères normatifs, mais étudient la situation dans son ensemble.

Si les normes sont imprécises, elles n'en sont pas moins impératives et les conditions de logement sont souvent invoquées par les familles comme une des raisons qui ont retardé le regroupement familial.

Dans les deux classes expérimentales, nous apprenons que, faute d'appartement convenable :

- une Italienne a vécu une année clandestinement, enfermée dans un appartement trop petit, avant qu'une solution ne soit trouvée. Pour la même raison, les quatre sœurs n'ont rejoint les parents que plus tard, la mère faisant la navette entre la Suisse et l'Italie,
- un Espagnol, à Genève avec ses parents, a dû être placé une année à la frontière,
- une Italienne a été privée de scolarité pendant trois ans.

Ainsi donc, au moment de l'inscription dans l'enseignement public, qui implique la possession ou l'obtention prochaine d'un permis de séjour, les problèmes de logement sont relativement résolus, ce qui ne signifie pas qu'ils n'aient pas été aigus antérieurement : ils ont souvent pesé sur la carrière scolaire des enfants, non seulement par la qualité des conditions de vie ou du local à disposition pour effectuer les devoirs, mais par le fait qu'ils ont déterminé la possibilité même ou l'impossibilité de fréquenter l'école ou de vivre en famille.

Les familles comptent en moyenne trois enfants (soixante enfants pour vingt foyers), mais les familles de deux enfants sont les plus fréquentes. La situation est la suivante :

1 famille (esp.)	compte	1 enfant
8 familles (5 esp. / 3 it.)	comptent	2 enfants (1)
4 familles (2 esp. / 2 it.)	comptent	3 enfants
5 familles (2 esp. / 3 it.)	comptent	4 enfants
1 famille (it.)	compte	5 enfants
1 famille (esp.)	compte	6 enfants

Dans la fratrie, les élèves se situent comme suit :

- 1 est enfant unique
- 10 sont des aînés (dont 6 filles)
- 6 sont au deuxième rang (deux sont derniers)
- 1 est troisième et dernier
- 2 sont quatrièmes (dont 1 dernier)

Il se confirme que le nombre d'années de séparation entre parents et enfants est considérable. Voici la situation :

Elèves espagnols (11 enfants)

Nombre d'années de séparation :

du père	tjs	10	†	9	6	6	6	†	5	4	0
de la mère	tjs	1	10	1	6	1	0	6	0	4	0

Elèves italiens (9 élèves)

Nombre d'années de séparation :

du père	tjs	tjs	tjs	tjs	tjs	11	6	1	0
de la mère	tjs	tjs	tjs	12	0	2	6	1	0

† : décédé
tjs : toujours

(1) Une élève espagnole, enfant unique, a eu un frère pendant l'année scolaire, elle est comptée parmi les élèves ayant un frère ou une soeur.

Quelques élèves, avant leur arrivée à Genève, étaient placés en institution. Deux Italiennes ont passé pratiquement toute leur enfance en internat ou en orphelinat. Mais la plupart ont été pris en charge, si ce n'est par les père et/ou mère, par d'autres membres de la famille (oncles et tantes, grands-parents) qui ont joué un rôle social et affectif important.

Souvent, ce sont les enfants qui ont insisté pour rejoindre les parents. Mais pas toujours. Dans quelques cas, l'émigration a été imposée : les grands-parents se faisaient trop âgés, les enfants en grandissant devenaient plus difficiles, le coût de l'institution ou de l'école pesait sur le budget familial.

Parfois, le regroupement familial s'effectue en plusieurs étapes. Tantôt nos élèves rejoignent des frères et soeurs déjà à Genève, tantôt ils sont les premiers à émigrer. Dans une famille, les enfants se relaient pour vivre avec la grand-mère en Espagne.

Dans leur pays d'origine, nos élèves ont été scolarisés dans des villages ou de petites villes, à l'exception d'un Espagnol qui, avant d'arriver à Genève et d'y séjourner semble-t-il deux ans clandestinement sans fréquenter l'école publique, est allé à l'école à Barcelone et une Sicilienne qui a été scolarisée à Turin avant d'émigrer en Suisse.

Avant leur scolarisation au Cycle d'orientation, une Espagnole avait passé déjà quelques mois dans une école du canton en 1972, et un Espagnol, comme déjà mentionné, avait été scolarisé une année à Annemasse, à la frontière franco-suisse.

Quant à la situation scolaire à l'arrivée à Genève, une Italienne a une légère avance par rapport à l'âge normal à Genève, un Espagnol et une Italienne sont "réguliers"; les autres accusent un retard par rapport à la situation genevoise qui varie de un à quatre ans, si l'on ne tient pas compte de la promotion ou non promotion de la dernière année, parfois non terminée.

	légère avance (1) sit. régulière	retard :			
		1 an	2 ans	3 ans	4 ans
Espagnols	1 élève	3	6	0	1
Italiens	2 élèves	2	3	1	1

Plusieurs élèves, lors de l'inscription en classe d'accueil, ont exprimé des projets d'avenir : ceux-ci gravitaient autour des professions telles que coiffeuse, couturière, nurse, pour les filles, telles que mécanicien, électricien, ferblantier, pour les garçons. Deux élèves avaient des ambitions différentes et s'intéressaient aux langues, l'un d'eux désirent devenir interprète. Il n'est peut-être pas inintéressant de noter qu'il s'agit des deux élèves qui ont été scolarisés partiellement à Turin et à Barcelone.

On trouvera en annexe un tableau synoptique récapitulant ces diverses données (Annexe II) de même qu'un tableau présentant pour chacun des élèves la formation scolaire et professionnelle réellement effectuée après la classe d'accueil (jusqu'en 1981-82) (Annexe IV).

(1) Avance de quatre mois, maximum, qui permet aux élèves, grâce à une "dispense simple", d'être assimilés aux élèves réguliers du degré supérieur.

5. ASPECTS PSYCHOPÉDAGOGIQUES

5.1. TESTS D'ENTRÉE

Comme on l'a vu, au début des deux années scolaires concernées, l'équipe enseignante a fait passer quelques tests aux élèves susceptibles d'entrer dans la classe expérimentale, afin de nous permettre de déterminer ceux qui paraissaient avoir les lacunes les plus importantes et dont on pouvait prévoir qu'ils auraient les plus grandes difficultés d'apprentissage, de rattrapage et d'adaptation scolaire. Ont été choisis pour la classe expérimentale, donc, non pas ceux qui auraient "échoué" à des tests selon un barème prédéterminé, mais les plus fragiles du groupe à disposition, celui de 1975-76 étant de niveau sensiblement supérieur et en nombre plus limité (effet des mesures fédérales relatives à la stabilisation de la main-d'oeuvre étrangère), que celui de 1974-75.

La première année, ces tests ont porté sur les performances dans la langue maternelle, les connaissances en mathématique. L'information ainsi recueillie a été complétée (sauf pour les élèves arrivés après la rentrée scolaire) par un entretien avec un psychologue, en langue maternelle, et un test d'intelligence, le B 53.

5.1.1. Evaluation des compétences en langue maternelle

Parler de langue maternelle - comme nous le ferons tout au long de cette étude - est en réalité inexact, dans la mesure où certaines familles s'expriment en galicien, en catalan, en sicilien... L'espagnol et l'italien sont, plus précisément, les langues sco-

lares, qui ont été parlées, étudiées, structurées à l'école. Nous avons fait l'hypothèse que c'étaient, surtout en ce qui concerne l'écrit, les langues de référence possibles pour l'apprentissage d'une langue étrangère, à partir desquelles peut se structurer une nouvelle compétence.

Par ailleurs, le niveau de connaissance de ces langues constitue un indice de scolarisation des élèves. Pour mesurer ce niveau de scolarisation, la maîtresse d'espagnol a donc choisi des épreuves de type scolaire : dictée, résumé de texte lu à haute voix, rédaction amorcée par un début de texte.

Les résultats de ces trois types d'exercices se sont avérés homogènes. "L'un des meilleurs indices de scolarisation, constate cette enseignante, reste l'orthographe aussi bien dans la dictée que dans le résumé et la rédaction. On pourrait même dire que la seule écriture était déjà une indication presque suffisante. Voici, par exemple, une des phrases de la dictée proposée, en espagnol :

- *Y ahora van ustedes a ver como hago desaparecer esto, dijo el señor.*

Et voici la phrase transcrite par des élèves qui ont été sélectionnés pour la classe expérimentale :

- "i aora ban ustedede aber como ago desapareres esto di el senor."

- "Yhaora ban ustedes a ber como hago desaparcer esto, digo el senor".

- "y haora ban ustedes a ber como ago desapareres est, dijo el señor". (Olmos 1977, 48).

De plus, aux élèves qui manifestaient des lacunes à l'écrit ont été proposés des tests oraux de compréhension et de production. Ces épreuves, de type plagétien, avaient été élaborées et utilisées précédemment par A. Olmos pour une recherche faite dans les classes d'accueil sur les élèves de langue espagnole afin d'évaluer leur acquisition de la langue seconde (cf. Olmos 1975; 1980; 1981). Comme un grand nombre de sujets les avait passées, on disposait d'une bonne référence pour évaluer le niveau de production et de compréhension des élèves dans leur langue.

5.1.2. Evaluation des connaissances en mathématique

Les tests de mathématique ont été préparés par les deux maîtres de mathématique de la classe expérimentale, R. Rao et A. Imboden. Nous leur empruntons donc la description suivante :

"En mathématique, nous avons voulu ce test aussi peu formel que possible, notre but n'étant pas de faire passer un examen non préparé à un élève déjà troublé par son premier contact avec un pays, une langue, une école autres que ceux qu'il avait connus jusqu'alors. Ce qui nous intéressait au premier chef était de savoir si l'élève avait ou non abordé les notions de mathématique spécifiques au programme du Cycle d'orientation (algèbre) et si le calcul élémentaire (4 opérations) était maîtrisé. C'est pourquoi nous avons préféré à un examen écrit une sorte d'entretien avec l'élève où, par tous les moyens à notre disposition, et particulièrement des livres de mathématique écrits dans sa langue, nous avons essayé de cerner avec lui le programme déjà vu en proposant chaque fois un exercice simple sur la notion correspondante. Ce qui importait pour nous n'était pas tant une réponse juste (après tout, plusieurs semaines de vacances font faire des erreurs même aux meilleurs élèves !) que le comportement de l'élève face à cet exercice.

En résumé, ont été déterminants pour nous : le calcul élémentaire et la connaissance (ou le souvenir) de rudiments d'algèbre. Les élèves choisis pour la classe des Coudriers étaient donc tous d'un niveau primaire plus ou moins avancé, avec des lacunes plus ou moins importantes suivant les cas" (Rey-von Allmen & al. 1976a, 17).

Ce procédé de sélection ne nous a néanmoins pas satisfaits. Bien que nous ayons cherché à rendre les passations de tests - individuelles - le moins redoutables possible, nous n'avons pas pu éviter que les élèves les plus émotifs ne se troublent devant une situation peu habituelle et réalisent des performances peut-être bien inférieures à leurs capacités réelles.

Aussi, la deuxième année, nous avons considérablement allégé cette passation et retenu seulement le test de langue maternelle, orthographe et expression écrite, et un test de mathématique, passés collectivement ou individuellement selon les circonstances, qui sem-

blaient suffire à mettre en évidence une mauvaise scolarité.

5.2. TESTS PSYCHOPÉDAGOGIQUES

5.2.1. Choix des tests

On se souviendra que parmi nos hypothèses, dans notre recherche sur les aptitudes, les difficultés et les besoins des élèves mal scolarisés, figurait le fait que nous ne considérions pas les lacunes et les difficultés des élèves comme découlant d'un manque de "dons", mais comme liées à leurs conditions d'enfants de travailleurs migrants, et que, par conséquent, nous ne les considérions pas comme irréversibles. Nous désirions donc une confirmation de ces hypothèses.

Grâce à la collaboration de spécialistes, deux domaines ont pu être explorés :

- une approche psychopédagogique des aptitudes,
- une approche des instruments cognitifs et du processus d'apprentissage.

Pour appréhender le problème d'une évaluation psychopédagogique, nous avons sollicité la collaboration de plusieurs psychologues. Mais nous avons rencontré de la part de certains de grandes réticences, que, par ailleurs, nous approuvons :

Les tests sont des instruments qui rassurent les enseignants et les autorités en mal de sélection et tentés de croire à leur objectivité et à leur fiabilité parce qu'ils limitent leur propre responsabilité dans l'évaluation. Mais les psychologues en connaissent la relativité et les abordent avec toujours plus de circonspection (cf. Hébrard 1975, François 1980).

Ces réticences sont particulièrement valables quand il s'agit d'étudier une population d'immigrés récents :

- Tous les élèves de Genève avant leur entrée au

Cycle d'orientation passent normalement des tests de "préorientation". Mais cette batterie est saturée en facteurs verbal, culturel et scolaire; de plus la compréhension des consignes en est difficile. Elle est donc inadéquate pour des élèves étrangers.

- Les barèmes sont établis à partir de la population scolaire genevoise. Nous n'en possédons pas qui rendent compte de la situation scolaire, culturelle et sociale des élèves étrangers. Suivant les barèmes que l'on utilise, on peut effectuer la sélection qu'on veut.
- Si l'on veut tenir compte du facteur "mauvaise scolarisation" et qu'on choisisse les barèmes établis d'après les élèves peu scolarisés de Genève, on s'appuie alors sur une population de classes spéciales et d'élèves dont les difficultés intellectuelles sont importantes - ce qui n'est pas nécessairement le cas des élèves immigrés.
- Les tests traduits en italien ou en espagnol ne sont pas plus adéquats. Ils font référence à une population scolarisée des villes ou sont saturés en facteur verbal et prévus pour des plus jeunes (tel le VISC espagnol). Nous ne disposons pas de tests avec barèmes établis en Espagne ou en Italie à partir d'une population d'adolescents scolarisés à la campagne, dans les provinces de forte émigration.
- Des études faites notamment en Grande-Bretagne montraient par ailleurs que les tests soumis à des immigrés de cultures différentes mettaient en évidence non pas tant les aptitudes que le degré d'intégration, et que les résultats tendaient à s'améliorer en même temps que l'insertion (cf. Goldmann & Taylor 1966).

Devant ces difficultés, d'entente avec les psychologues de l'équipe, la solution suivante a été retenue, car nous désirions qu'intervienne tout de même cette dimension psychopédagogique dans notre observation des élèves :

Une batterie particulière de tests facilement compréhensibles (avec consigne donnée dans la langue maternelle quand ils étaient présentés en début d'année), avec barèmes établis à partir de toute la po-

pulation scolaire genevoise a été constituée. Nous avons opté pour l'utilisation de barèmes comparatifs à une population de douze-quatorze ans ayant parcouru six ans de scolarité normale (1).

Il s'agit de barèmes sévères pour des immigrants mais qui nous donnent une très grande sécurité en ce qui concerne la validité des bons résultats (en rangs sur 100, du 1er au 75^e/100 ou, en centiles, des centiles 25 à 100). Ceci nous permet notamment d'éliminer des hypothèses de débilité intellectuelle chez certains élèves dont le comportement à l'école pourrait y faire penser. En d'autres termes, on peut, par ces tests, déceler un certain nombre d'aptitudes. Mais on ne peut pas tenir compte des mauvais résultats (dont les causes peuvent être très diverses) qui restent difficiles à interpréter.

En lisant la littérature relative à ces tests, on voit d'ailleurs que les auteurs qui les ont appliqués à des populations différentes ont constaté qu'ils n'étaient valables que pour la population de référence et pour des populations analogues. Ceci doit nous inciter une fois encore à la prudence, les réserves formulées d'une manière générale à l'égard des tests restant valables ici.

Voici la batterie que nous avons retenue :

- Un test d'intelligence globale, le B 53, de Bonnardel. Cette épreuve est orientée sur l'aspect dynamique de l'intelligence dans la résolution de problèmes et semble viser essentiellement des processus d'abstraction et de conceptualisation (cf. Manuel d'instructions 1966).

(1) Ce sont toujours des psychologues qui ont fait passer ces tests : R.-M. Sellares et G. Arigoni, de l'Office d'orientation et de formation professionnelle, au moment de l'inscription en début d'année 1974-75, car il s'agissait de parler l'espagnol ou l'italien, puis F. Rey, conseiller d'orientation scolaire au CO de l'Aubépine, dans le cadre du cours d'information professionnelle qu'il donnait à la classe, d'entente avec C. Wachsmuth et G. Segapelli, conseillers d'orientation au collège des Coudriers.

- Deux épreuves perceptives :

Le test de copie et de reproduction de mémoire d'une figure géométrique complexe, de Rey, consistant à copier, puis à reproduire de mémoire un tracé géométrique complexe. La figure a pour propriétés de ne pas avoir de signification évidente, d'être graphiquement facilement réalisable et de constituer une structure assez compliquée pour solliciter une activité perceptive analytique et organisatrice.

La manière dont le sujet copie la figure donne des indications sur son activité perceptive, la manière dont il la reproduit après retrait du modèle, des indications sur l'étendue et la fidélité de sa mémoire visuelle comme sur son mode de perception (cf. Rey 1959).

Le test des points à organiser II, de Rey, qui permet de saisir certains aspects de l'intelligence perceptive et de posséder un indice de l'efficacité chez les sujets peu entraînés sur le plan verbal et scolaire. Il exige un certain niveau de créativité, ou tout au moins une certaine capacité à combiner des éléments simples (cf. Rey 1968).

- Une épreuve d'aptitude à un travail intellectuel simple : *L'ordination continue de chiffres*, de Rey, qui mesure l'aptitude à une concentration soutenue (20 minutes) sur une tâche intellectuelle simple. On obtient par ce test une courbe de travail et d'apprentissage mettant en évidence d'une part l'apprentissage effectué, d'autre part les variations de rendement pendant ces 20 minutes (cf. Rey 1957).
- Enfin, un test sur les automatismes scolaires : *Les quatre opérations*, de Claparède et Rey, qui mesure les acquisitions des premiers automatismes arithmétiques.

5.2.2. Résultats

Les résultats font apparaître que l'abstraction pose encore certains problèmes.

5.2.2.1. C'est le B 53 qui, dans l'ensemble, est le moins bien réussi. Le détail des résultats est le suivant :

1974-75	Nbre de points (sur 65)	Rang sur 100 (barème 7 ^e pratique)	1975-76	Nbre de points (sur 65)	Rang sur 100 (barème 7 ^e pratique)
Esp. 3	4	90 ^e	Esp. 12	9	90 ^e
4	9	90 ^e	13	20	60 ^e
5	4	90 ^e	14	9	90 ^e
It. 7	9	90 ^e	15	6	90 ^e
8	10	80 ^e	16	23	50 ^e
9	4	90 ^e	It. 17	4	90 ^e
10	6	90 ^e	18	21	60 ^e
			19	17	70 ^e
			20	11	80 ^e

On notera que les résultats des élèves qui ont passé ce test lors de l'inscription 1974-75 et qui n'ont pas été retenus pour la classe expérimentale variaient entre 14 et 28 points.

Par rapport à la population scolarisée au CO, les résultats sont relativement faibles. Ils vont plutôt dans le même sens que les observations faites à Paris où il a été constaté que ce test qui, en principe, peut s'appliquer à tous les niveaux n'est pas adapté à la situation des femmes manoeuvres d'origine étrangère, qui ont des difficultés à comprendre ce qu'on attend d'elles (cf. Frischknecht non daté, 3).

Effectivement, les deux Italiennes qui ont refait ce test en fin d'année donc après un certain temps d'adaptation et de scolarisation à Genève, dans le cadre d'une évaluation en vue d'une inscription en atelier de préapprentissage, ont progressé d'une passation à l'autre : 8 a passé de 10 à 17 points, et 9, de 4 à 13 points.

5.2.2.2. *Le test de copie et de reproduction de mémoire d'une*

figure géométrique complexe donne des indications sur lesquelles il sera intéressant de revenir quand nous étudierons les stratégies d'apprentissage de l'orthographe. "La fixation, souligne Rey (1959, 3), dépend entre autres choses, de l'intelligibilité des données perçues, celles-ci n'étant appréhendées que dans la mesure où elles se présentent avec une signification, une organisation définie et des rapports déterminés avec nos savoirs. Ces significations, ces structures et rapports ne sont pas inhérents aux choses; nous les dégageons par l'acte même de perception. Percevoir visuellement, ce n'est pas subir un simple contact sensoriel : c'est réactiver au contact du réel des habitudes visuelles ou en contracter de nouvelles. Dans le premier cas, la perception est une reconnaissance; dans le second cas, nous élaborons le stimulus à partir de nos connaissances actuelles; nous l'analysons et nous l'organisons jusqu'à ce qu'une structure définie s'impose ou se dégage".

Les types de copies distingués par Osterrieth (1945, cité par Rey 1959, 6-8) sont classés de I à VIII du plus au moins rationnel, en se fondant à la fois sur nos habitudes intellectuelles, sur la rapidité de copie et sur la précision des résultats. Les types représentés chez les élèves des deux classes expérimentales sont les quatre premiers :

- Type I : Construction de l'armature. Le dessin débute par le rectangle central, qui sert d'armature à toute la reproduction. C'est la réaction caractéristique de l'adulte, chez qui seule elle est dominante. Elle est toujours présente dès quatre ans, et augmente à travers les âges jusqu'à son brusque maximum.
- Type II : Détails englobés dans l'armature. Ce type, comme le type III, n'atteint jamais à la dominante et peut être considéré comme accessoire.
- Type III : Contour général dans lequel sont ensuite placés tous les détails.
- Type IV : Juxtaposition de détails, sans tracé de base, se terminant en un ensemble plus ou moins cohérent. C'est la réaction dominante de cinq à dix ans. Sa fréquence croît de cinq à sept ans, atteint son maximum à huit ans (70%), pour diminuer ensuite jusqu'à l'âge adulte où elle atteint son minimum.

Le détail des résultats est le suivant :

Sexe	Année	Pts copie sur 36	Tps copie (2)	Pts mémoire	Tps mémoire (2)	Barème copie 14 ans	Moyenne à : (1)	Barème mémoire 14 ans	Moyenne à : (1)	Barème tps 14 ans (1)	Moyenne à : (1)	Type	
♂	1974-75	esp. 7	32	10'	24	7'	40 ^e	40 ^e		100 ^e		IV	
		2	34	16'	28	9'	20 ^e	10 ^e		100 ^e	+ de 90 ^e pr 4 ans	II	
		3	33	8'	21	6'	35 ^e	40 ^e		90 ^e	M pr 10 ans	IV	
		4	30	13'	11½	9'	70 ^e	M pr 8 ans	100 ^e	M pr entre 5-6 ans	100 ^e	90 ^e pr entre 4-5 ans	IV
		5	28	17'	22	11'	80 ^e	M pr 8 ans	55 ^e		100 ^e	+ de 90 ^e pr 4 ans	IV
	It.	6	33	7'	18½	8'	35 ^e	M pr entre 7-8 ans	80 ^e	M pr 8 ans	180 ^e	M pr 8 ans	IV
		6	26½	9'	20	7'	85 ^e	M pr entre 7-8 ans	70 ^e	M pr 9 ans	100 ^e	M pr entre 6-7 ans	III
		9	34	6'	24	3'	20 ^e		40 ^e		100 ^e	M pr 9 ans	I
		1975-76	esp. 12	31		23		50 ^e	50 ^e				IV
♀	1974-75	13	23½		17		M pr entre 7-8 ans	90 ^e	M pr entre 7-8 ans	90 ^e	M pr entre 7-8 ans	IV	
		14	30		24		70 ^e	M pr entre 7-8 ans	40 ^e			IV	
		15	24		14		90 ^e	M pr entre 7-8 ans	90 ^e	M pr 7 ans			I
		16	32		21		40 ^e		60 ^e	M pr entre 13-15 ans			IV
		17	25		15		90 ^e	M pr entre 7-8 ans	90 ^e	M pr entre 7-8 ans			IV
	It.	18	33		23½		35 ^e		50 ^e				I
		19	34		27		20 ^e		20 ^e				II
		20	23		11½		90 ^e	M pr entre 7-8 ans	90 ^e	M pr entre 5-6 ans			IV

(1) La moyenne n'est mentionnée ici que quand elle se situe à un âge inférieur à celui de l'élève.

(2) Le temps n'a été pris en considération que lors de la passation 1974-75.

Il se dégage de ces résultats plusieurs éléments intéressants :

- la non homogénéité des résultats, selon l'aspect considéré (copie, mémoire ou temps),
- l'écart entre l'élément temps et les autres, le premier étant en retrait par rapport aux autres dimensions de la performance,
- la fréquence de la procédure de juxtaposition de détail (type IV).

5.2.2.3. Les performances au test des points à organiser II sont assez hétérogènes, puisque les élèves sont situés de 5e à 100e sur 100.
Les résultats sont les suivants :

1974-75	Nbre de points (sur 30)	Rang sur 100 (12-13 ans)	1975-76	Nbre de points (sur 30)	Rang sur 100 (12-13 ans)
Esp. 1	14	45 ^e	Esp. 12	6	90 ^e
2	8	80 ^e	13	24	5 ^e
3	8	80 ^e	14	4	95 ^e +
4	5	90 ^e +	15	2	100 ^e
5	6	90 ^e	16	22	10 ^e
It. 6	6	90 ^e	It. 17	8	80 ^e
8	20	15 ^e	18	8	80 ^e
9	18	20 ^e	19	17	25 ^e
			20	4	95 ^e +

5.2.2.4. Le test d'ordination de chiffres permet de constater que, dans l'ensemble, les élèves ont une difficulté particulière à soutenir un effort quand il s'agit d'accomplir une tâche intellectuelle simple. En revanche, les performances, en dépit de l'irrégularité, sont dans la moyenne (65^e sur 100).

Dans le tableau suivant, nous avons retenu un barème établi sur la base d'une population genevoise mixte

de treize-quinze ans.

Par ailleurs, dans l'hypothèse qu'une scolarisation régulière devait permettre l'amélioration des performances, nous avons fait repasser le test en fin d'année scolaire aux élèves de la classe 1974-75. On constate une réelle progression chez trois élèves (sur huit).

Voici les résultats obtenus (en rangs sur 100), la performance à la moyenne (M), la stabilité (VM / M, c'est-à-dire variation moyenne, sur moyenne).

		Test				Retest		
		M	VM / M	Barème 13-15 ans M	Barème 13-15 ans VM / M	M	VM / M	
1974-75 Esp.	1	17,8	0,22	85 ^e	75 ^e	30,1	0,16	
	2	27	0,24	35 ^e	80 ^e	38,5	0,21	
	3	20,4	0,13	75 ^e	15 ^e	31,6	0,14	
	4	28,1	0,21	30 ^e	70 ^e	26,7	0,24	
	5	22,6	0,14	65 ^e	20 ^e	19,8	0,35	
	It.	6	7,5	0,39	100 ^e	100 ^e	6,7	0,54
	8	11,2	0,24	100 ^e	80 ^e	10,2	0,60	
	9	16	0,36	95 ^e	100 ^e	9,7	1,20	
	1975-76 Esp.	12	27,4	0,22	35 ^e	75 ^e		
13		22,9	0,28	65 ^e	95 ^e			
14		20,9	0,26	70 ^e	90 ^e			
15		17,3	0,28	85 ^e	95 ^e			
16		32,3	0,13	10 ^e	15 ^e			
It.		17	35,6	0,22	5 ^e	75 ^e		
18		25,6	0,21	50 ^e	70 ^e			
19		35,7	0,11	5 ^e	15 ^e			
20		22	0,27	65 ^e	90 ^e			

5.2.2.5. Quant aux premiers automatismes scolaires, le test des quatre opérations fait penser qu'ils ont été, d'une manière générale, normalement acquis (moyenne entre le 70^e et le 50^e rang sur 100).

La barème choisi correspond à celui d'une population de douze ans. Nous l'avons comparé à titre indicatif, pour les meilleurs, au barème quatorze ans.

La moyenne attendue est

pour l'addition : de 10 points, selon barème 12 ans
de 12 points, selon barème 14 ans
pour la soustraction : de 7 points, selon barème 12 ans
de 9 points, selon barème 14 ans
pour la multiplication : de 7 points, selon barème 12 ans
de 9 points, selon barème 14 ans
pour la division : de 3 points, selon barème 12 ans
de 6 points, selon barème 14 ans

4 opérations	Somme des points				Rang sur 100 barème 12 ans				Rang sur 100 barème 14 ans			
	add.	sstr.	mult.	div.	add.	sstr.	mult.	div.	add.	sstr.	mult.	div.
1974-75												
Esp. 1	8	4	6	2	70 ^e	70 ^e	60 ^e	65 ^e				
2	15	9	10	8	1 ^{er}	20 ^e	10 ^e	1 ^{er}				
3	15	13	9	7	1 ^{er}	1 ^{er}	20 ^e	1 ^{er}	15 ^e	60 ^e	35 ^e	20 ^e
4	8	2	8	0	70 ^e	90 ^e	40 ^e	90 ^e	15 ^e	10 ^e	50 ^e	30 ^e
5	9	8	8	5	60 ^e	40 ^e	40 ^e	20 ^e				
It. 6	2	1	1	0	100 ^e	100 ^e	100 ^e	90 ^e				
8	7	4	3	0	80 ^e	80 ^e	90 ^e	90 ^e				
9	6	0	0	0	90 ^e	100 ^e	100 ^e	90 ^e				
1975-76												
Esp. 12	8	13	8	7	70 ^e	1 ^{er}	35 ^e	1 ^{er}	100 ^e	10 ^e	70 ^e	30 ^e
13	6	5	5	2	90 ^e	70 ^e	75 ^e	65 ^e				
14	8	9	9	1	70 ^e	25 ^e	20 ^e	80 ^e	100 ^e	60 ^e	55 ^e	100 ^e
15	11	4	3	1	40 ^e	80 ^e	90 ^e	60 ^e				
16	10	8	10	7	50 ^e	40 ^e	10 ^e	1 ^{er}				
It. 17	7	6	10	4	80 ^e	60 ^e	10 ^e	30 ^e				
18	3	4	3	2	100 ^e	80 ^e	90 ^e	45 ^e				
19	9	8	7	5	60 ^e	40 ^e	50 ^e	20 ^e	90 ^e	70 ^e	80 ^e	60 ^e
20	10	8	7	2	50 ^e	40 ^e	50 ^e	65 ^e				

En annexe (Annexe III), nous reproduisons les psychogrammes représentant les résultats de chacun des élèves des deux classes expérimentales auxquels cette batterie de tests a été proposée en début d'année scolaire. Les résultats sont exprimés non plus en rangs sur 100, mais, dans le but d'une meilleure visualisation, en centiles.

On constatera que, pour les deux élèves italiennes qui ont été transférées dans une autre classe d'accueil en cours d'année 1974-75, (7 et 10), nous n'avons que les résultats du B 53 passé au moment de l'inscription. Pour un élève espagnol (11), arrivé en cours d'année 1975-76, nous n'avons pas de tests comparables. 1, 2 et 6 n'ont pas passé le B 53.

5.3. INTERPRÉTATION DE DESSINS

Cette batterie de tests a été complétée en cours d'année par l'interprétation de dessins effectués en classe, qui apportait un éclairage nouveau à notre observation. Du point de vue formel, quelques difficultés sont apparues (qui confirment certains comportements observés à l'occasion de la copie et de la reproduction de mémoire d'une figure complexe) :

- une organisation problématique de l'espace (éléments souvent posés et peu intégrés dans un ensemble),
- perspectives souvent fausses (voire dépliage),
- proportions peu respectées,
- transparence,
- bonshommes peu équilibrés, parfois du niveau sept-huit ans (membres mal attachés, personnages en général asexués, peu de détails, peu ou pas de mouvements).

Du point de vue relationnel, des dessins sur leurs relations amicales suggèrent la façon dont les élèves semblent vivre l'école. "Pour la plupart, il s'agit d'une façade impersonnelle et toujours imposante, voire menaçante (parfois sans porte, sans fenêtres ou sans voies d'accès). Les maîtres ne sont pas représentés. Peu de personnages sont mis en re-

lation les uns avec les autres. Pour certains, l'essentiel de la vie semble se passer à l'extérieur" (Wachsmuth, in Rey-von Allmen & al. 1976b, 36).

On retiendra de cet ensemble de tests et d'observations l'hétérogénéité des performances et la non corrélation entre les différents facteurs. Les résultats permettent de mettre en évidence non seulement quelques difficultés apparentes, mais aussi un certain nombre d'aptitudes qui pourront se manifester à moyen terme, dans l'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires ou en apprentissage. Dans cet épanouissement, le rapport à l'école n'est pas indifférent. On peut penser qu'il déterminera dans une large mesure les possibilités et les conditions de développement de ces potentialités.

5.4. APPROCHE DE LA RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE ET DU RAISONNEMENT LOGICO-MATHÉMATIQUE

Parmi les collaborations que nous avons sollicitées pour nous aider à appréhender les problèmes de ces adolescents, celle du Secteur de psycholinguistique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation a été particulièrement fructueuse. Une équipe de chercheurs s'est intéressée à l'étude de quelques aspects du raisonnement chez les adolescents mal scolarisés, au moyen de deux situations expérimentales déjà bien connues en psychologie génétique.

Les premiers résultats de cette étude, effectuée avec les élèves de la classe expérimentale 1975-76 ont été publiés (Berthoud-Papandropoulou & Othenin-Girard 1978). Nous n'en reprenons ici que les éléments les plus significatifs, sans entrer dans la description des tests, du type piagétien, et de la méthode "clinique" utilisée. On notera par ailleurs que cette recherche amorcée avec la classe expérimentale 1975-76 se poursuit avec des élèves mal scolarisés d'origines diverses dans les classes d'accueil successives.

L'une des situations expérimentales concerne la réflexion sur le langage; l'autre est de type logico-mathématique.

L'épreuve métalinguistique porte sur l'unité "mot" (cf. Papandropoulou & Sinclair 1974). Elle a été élaborée dans le but de mettre en évidence la capacité de réflexion de l'enfant sur la langue et ses éléments.

A partir de l'étude génétique qui a permis de retracer l'évolution du concept de mot chez l'enfant (cf. Berthoud-Papandropoulou 1980), les résultats des élèves de la classe expérimentale ont pu être comparés à ceux d'autres sujets, de quatre à douze ans, représentant tous les stades de l'évolution de la réflexion métalinguistique. Ces adolescents ont fait preuve d'une capacité de réflexion métalinguistique comparable, dans les grandes lignes, à celle des sujets les plus âgés de l'étude génétique antérieure et se situant au stade final de cette évolution. Deux attitudes spécifiques sont pourtant soulignées :

- la confusion dans l'emploi des termes de "mot", "lettre", "parole" et "phrase" (surtout en début d'épreuve), alors qu'ils distinguent fort bien les notions sous-jacentes;
- l'interférence, chez certains, entre les trois plans : choses, mots, termes relevant d'une analyse grammaticale (noms, adjectifs, verbes).

Il n'en reste pas moins qu'il apparaît que ces adolescents ont "une conscience très claire des éléments du langage que sont les mots, et plus généralement une capacité métalinguistique sur laquelle peut se greffer l'apprentissage linguistique scolaire. /.../ Les résultats absolument satisfaisants obtenus avec cette épreuve constituent un indice sérieux de la capacité cognitive d'abstraction et de jugement propre à ces élèves" (Berthoud-Papandropoulou & Othenin-Girard 1978, 21).

L'épreuve de type logico-mathématique utilisée est celle des îles (cf. Piaget & al. 1948) portant sur la construction de volumes égaux sur des bases de surfaces différentes.

Ici, les élèves ont rencontré certaines difficultés. Leurs conduites ne manifestent cependant pas un retard

homogène, elles ne se superposent ni à celles d'enfants plus jeunes normalement scolarisés, ni à celles d'élèves peu doués. "Même s'ils commencent par des solutions élémentaires, la plupart d'entre eux les dépassent : ils font des mesures et essaient d'utiliser des procédés divers, manifestant par là une compétence intellectuelle qui se mobilise rapidement. /.../ Dans tous les cas, les sujets examinés ont retenu quelque chose de leur scolarité, pourtant lacunaire. Mais ces connaissances sont généralement mal intégrées, confuses et souvent superficielles, c'est-à-dire que certains procédés, certaines règles ont été fixés mais semblent souvent utilisés comme des "trucs", sans s'appuyer sur un raisonnement clair" (Berthoud-Papandropoulou & Othenin-Girard 1978, 20-21).

Aussi, les résultats de cette étude corroborent les observations faites dans le cadre de l'analyse des tests psychopédagogiques. Ils confirment d'une part notre hypothèse que les adolescents migrants mal scolarisés ne sont pas comparables à des adolescents peu doués; ils mettent en évidence d'autre part, en dépit d'une hétérogénéité des conduites et des résultats, une activité et des capacités cognitives et métalinguistiques réelles et effectives.

6. LA SITUATION PÉDAGOGIQUE

6.1. GÉNÉRALITÉS

La répartition des enseignements dans les classes expérimentales s'est faite selon un schéma semblable à celui qui a été décrit précédemment (p. 28-30), utilisé pour toutes les classes d'accueil et adapté à la situation spécifique. L'innovation principale, par rapport aux années précédentes, qui a été rendue possible grâce aux exigences de l'Aide-mémoire pour l'organisation des classes expérimentales du Conseil de l'Europe, a été l'introduction des cours de langue maternelle. Les élèves ont bénéficié d'un cours d'information professionnelle, bien qu'ils n'aient pas tous été dans leur dernière année de scolarité obligatoire.

Il ne s'agit pas ici de décrire le fonctionnement des deux classes expérimentales, mais seulement de nous demander quelles sont les composantes de la vie scolaire, de l'expérience que les élèves ont eue de l'école, qui ont pu influencer leur apprentissage.

Certes, l'influence de l'une sur l'autre n'est ni mesurable, ni démontrable. On est réduit à observer des faits, peut-être des corrélations et à postuler des relations, d'autant plus indirectes et complexes qu'elles passent partiellement par la médiation de l'enseignement et des méthodologies.

Qu'on le veuille ou non, l'école est un milieu de vie qui agit sur le développement de l'enfant et auquel il réagit. A l'intersection de la famille et de la communauté locale, de l'éducation et de la socialisation, du présent et de l'avenir, de la marginalisation et de l'intégration, de l'espoir et de l'illusion, de la réussite et de l'échec, de l'humiliation et de la valorisation, de l'anomie et de l'iden-

tité personnelle, de la culture et de la promotion, l'école joue un rôle crucial.

Les travaux que nous avons menés pendant le déroulement des classes expérimentales font apparaître que l'école a été un lieu de tensions, où se sont exercées plusieurs forces, parfois contradictoires, et qu'il n'a pas été facile, ni pour les enseignants, ni pour les élèves, de dominer la situation.

Ces tensions se sont fait sentir très vivement (surtout au cours de la première année, un certain nombre de dispositions ayant été prises la seconde pour améliorer la situation) et ont pris plusieurs visages malgré les efforts déployés par l'équipe des maîtres : lenteur des progrès scolaires, problèmes de comportement, difficultés affectives et relationnelles des élèves, conflits entre camarades et rejet des autochtones, manque de technique scolaire des élèves insérés partiellement dans les classes ordinaires pour des leçons telles que le dessin, l'éducation physique, le bois, le métal, la couture, manque de disponibilité des maîtres partageant leur enseignement entre plusieurs classes, charge supplémentaire pour les maîtres recevant dans leurs classes ordinaires déjà nombreuses quelques élèves de la classe expérimentale, découragement d'une partie des enseignants.

Plusieurs aspects des interrelations présentes au sein de l'école ont été étudiées, par l'intermédiaire de rédactions ou de dessins commentés d'élèves, d'entretiens avec les parents, de questionnaires aux maîtres, de commissions de travail et de journées d'étude entre enseignants. Les résultats de ces observations ont été consignés dans les rapports mensuels au Conseil de l'Europe (Rey-von Allmen & al. 1976 a et b). On se référera notamment aux chapitres suivants :

- Les classes d'accueil dans une structure secondaire : problèmes soulevés (mars 1975) ;
- Les élèves - leur insertion dans le collège. Il s'agit de l'analyse de deux questionnaires, l'un adressé aux maîtres enseignant à la classe expérimentale dans son ensemble, concernant les élèves : comportement, difficultés, situation, relations, insertion, etc., l'autre adressé aux maîtres recevant dans leur classe un groupe d'élèves de la classe expérimentale, concernant l'insertion de ces élèves dans la classe et le collège (avril 1975) ;

- L'insertion des élèves dans leur nouveau milieu : l'attitude des élèves et son évolution, perçues par la maîtresse de classe, et les sentiments des élèves d'après leurs réactions et leurs dessins (décembre 1975);
- Les relations entre l'école et les parents (janvier 1976);
- L'adaptation scolaire, en classes ordinaires, des élèves de la classe expérimentale 1974-75, vue par leurs enseignants actuels (réponse à un questionnaire adressé à ces maîtres - avril 1976).

6.2. LA RELATION DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

On a vu que la migration avait confronté ces élèves à un nouveau milieu affectif, à un nouveau milieu social, et bien sûr à un nouveau milieu scolaire. Ils ont été d'autant plus dépaysés que certains ne s'attendaient pas à rencontrer une autre langue et que la vie en ville ne leur était pas familière. Mais leur attitude par rapport à l'école a été au départ positive. Celle-ci les sortait de leur isolement, ils attendaient beaucoup des amis qu'ils pourraient s'y faire, de la langue qu'ils apprendraient et qui leur permettrait de communiquer, du bagage culturel qu'ils pourraient y acquérir.

Mais ils ont fait l'expérience qu'il n'est pas si facile de nouer des amitiés. Le fait de ne pas parler le français rendait la communication difficile et ils se sont sentis confirmés dans leurs différences, rarement perçues comme positives dans la situation scolaire, comme d'ailleurs en dehors de l'école. Aux difficultés objectives d'apprentissage du français et de rattrapages scolaires se sont ajoutées celles liées aux réactions émotionnelles.

Dans la classe 1974-75, la situation s'est détériorée quand deux élèves italiennes ont été transférées : les deux autres Italiennes réclamaient pour elles aussi ce qu'elles considéraient comme un privilège et concluaient que puisque ce transfert en classe d'accueil "normale" leur était refusé, c'était

qu'elles étaient considérées comme "anormales". Parallèlement, certains maîtres, déconcertés par les difficultés rencontrées, avaient tendance à "renoncer".

L'immaturité affective est apparue comme une des caractéristiques les plus frappantes de ces élèves (pas nécessairement liée à leur évolution personnelle mais aussi à leur parachutage dans un milieu nouveau contre lequel ils pouvaient se défendre par la régression). Leur manque d'autonomie et la fragilité de leur personnalité ont rendu difficile la mise en place d'une zone libre de conflits ou de moments de disponibilité destinés au travail intellectuel ou aux apprentissages nouveaux. Leur interrelation constante les uns avec les autres ainsi qu'avec le maître, que chaque élève voulait privilégiée, c'est-à-dire la vie affective du groupe, prenait le pas à tout instant sur le travail.

Peu à peu, après avoir fondé beaucoup d'espoir sur l'école, les élèves ont pris conscience des difficultés qu'il y avait à atteindre le niveau de langue des francophones et à effectuer les rattrapages nécessaires à la poursuite d'études ou à l'admission à un apprentissage. Dans ces circonstances, leur réaction était souvent une envie de fuir : ils rêvaient au retour comme à une solution qui résoudreait tous les problèmes. Quoi qu'il en soit, les préoccupations immédiates rendaient difficile un investissement dans l'étude et les maîtres étaient déçus par l'irrégularité et la lenteur des progrès.

En 1975-76, la situation a été vécue de manière moins conflictuelle. Nous avons en effet, tenant compte de l'expérience de la première année, apporté quelques modifications au fonctionnement de 1974-75 : présence dans la classe de quelques élèves mieux scolarisés et plus motivés, stabilité du groupe durant toute l'année (nous avons renoncé au transfert des meilleurs élèves dans d'autres classes d'accueil en cours d'année), augmentation du nombre d'heures de langue maternelle (de 2h. à 3h., ce qui reste mince), limitation au deuxième semestre de l'insertion dans des classes ordinaires pour le cours de dessin, le premier semestre étant consacré à un apprentissage des techniques au sein de la classe expérimentale, remplacement d'une partie des maîtres qui avait trouvé cette expérience trop dure, développement de la collaboration entre enseignants.

Néanmoins, la vie de la classe a été imprégnée de l'expérience extra scolaire des élèves, pesante ou stimulante selon les cas : c'est la naissance d'un petit frère qui accapare tout l'intérêt d'une élève qui joue presque un rôle de mère tandis que sa mère est au travail, c'est le désintérêt des parents pour les activités scolaires de leur fille, préoccupés qu'ils sont par des problèmes d'emploi, de logement, de regroupement familial et de ressources financières, ou au contraire l'encouragement à l'étude de parents, même analphabètes, qui regrettent de n'avoir pas pu aller à l'école, c'est les conséquences sur la vie familiale des accidents de travail, des situations conflictuelles ou de la séparation des parents.

On le voit, sur le plan du travail, les motivations dépendent d'autres facteurs et sont irrégulières. Comme pour les élèves de la classe 1974-75, les préoccupations immédiates rendent difficile un investissement dans l'étude.

6.3. LA RELATION DES PARENTS À L'ÉCOLE

La collaboration entre l'école et les parents ne va pas de soi, même si elle constitue un facteur qui va jouer un rôle, de manière positive ou négative, dans le rapport de l'enfant à l'école, dans sa disponibilité pour l'étude, dans sa réussite scolaire, enfin, dans son choix professionnel.

Un des efforts de la classe expérimentale a été d'établir la communication entre l'école et la famille; malgré la distance culturelle.

Les problèmes posés par l'école aux parents ont été de natures diverses :

- l'école, en tant qu'institution publique, est pour eux d'un accès difficile. Ils redoutent ce qui est officiel et administratif et parfois se méfient des relations qui peuvent exister entre l'école et le Contrôleur de l'habitant;
- ils ont eux-mêmes peu fréquenté l'école, aussi

celle-ci est-elle investie d'une autorité qu'ils appréhendent avec soumission, tout en restant sur la défensive;

- leur handicap linguistique, qui s'ajoute à leur conscience d'être étrangers, fait qu'ils hésitent à s'exprimer;
- ils se sentent d'autant moins compétents qu'ils ont vécu séparés de leurs enfants et n'ont pas pu suivre leur développement et leur carrière scolaire.

Les contacts entre l'école et les parents se sont réalisés de plusieurs manières : contacts personnels avec la maîtresse de classe, réunions de parents, rapports avec le conseiller d'orientation ou le conseiller social, organisation d'une course d'école avec la participation des familles, qui ont contribué à développer un climat de confiance.

En revanche, les cours organisés par l'Ecole de parents du Cycle d'orientation n'ont guère eu d'écho auprès des parents des élèves des classes expérimentales bien que nous ayons envisagé d'ouvrir des cours spécifiques selon l'intérêt des parents si des besoins avaient été exprimés (1). Seule une mère, en 1975-76, s'est inscrite à un cours de français, mais comme celui-ci ne correspondait pas à son attente (elle voulait écrire alors que le cours choisi était, pour commencer, audio-visuel), elle a rapidement abandonné (elle aurait pu changer de niveau).

Cette situation ne nous surprend pas, elle confirme les observations que nous avons faites concernant la population fréquentant l'Ecole de parents quand nous étions responsable de cette institution et avons créé les cours de français, en même temps que la précarité de la situation des familles.

En effet, plusieurs raisons expliquent ce manque d'écho :

(1) Le Cycle d'orientation, dans le cadre de son Ecole de parents, organise divers cours, tels que mathématique, physique-chimie, allemand, anglais, latin, français pour non francophones et pour francophones et, dès 1975-76, activités créatrices, diction-théâtre, cinéma-visionnement d'émissions TV, travaux manuels bois et électricité, etc. Nous pensons ici plus particulièrement aux cours de français langue étrangère.

- Une des mères, analphabète, a déjà suivi un cours dans le cadre de l'entreprise où elle travaille, mais sans succès : ses collègues ont appris à lire, dit-elle, mais elle pas. Maintenant, elle a renoncé, se sentant trop âgée. Elle en veut pourtant à sa propre mère de ne pas l'avoir envoyée à l'école, aussi encourage-t-elle sa fille à l'étude.
- Les conditions et l'horaire de travail font qu'il serait difficile à plusieurs pères (qui doivent se lever à 4h. du matin) de suivre des cours du soir.
- Pour ces parents, l'apprentissage du français n'est pas prioritaire. Leur attitude correspond à celle des travailleurs espagnols de Neuchâtel et La Chaux-de-Fonds étudiée par Ezquerro & Py (1976). Leur rapport au français est de type instrumental plutôt qu'intégratif (notions empruntées à Gardner & Lambert 1969, 3). Or, on peut être migrant et survivre sans savoir la langue d'accueil. En revanche, nous avons constaté que les travailleurs migrants qui fréquentaient les cours de français de l'Ecole des parents du Cycle d'orientation étaient, le plus souvent, des parents qualifiés plutôt que manoeuvres (ayant donc déjà accédé à une certaine promotion professionnelle), dont les enfants parlaient couramment le français, et prévoyant, pour toutes ces raisons, un établissement définitif à Genève. Leur attitude par rapport au français est nettement intégrative (cf. Rey-von Allmen 1974).

Or, les parents des élèves de classes expérimentales ne se trouvent pas (encore ?) dans cette situation. Même s'ils sont depuis un certain temps à Genève, ils vivent en marge de la société genevoise; ils sont manoeuvres, ils ont encore une partie de leur famille dans leur pays. L'arrivée des enfants et l'inscription dans une classe de l'enseignement public représente un début d'insertion et parfois la régularisation d'une situation restée longtemps en dehors de la légalité.

Dans de telles circonstances, les cours de l'Ecole de parents du CO constituent une offre en quelque sorte prématurée. Il faut que s'effectue une certaine évolution dans l'attitude de la famille, dans ses relations intrafamiliales et sociales, dans le rôle qu'y joue la langue française, avant que des cours de français, ou même d'autres types de cours proposés par l'institution scolaire, puissent avoir une quelconque signification.

6.4. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Cet enseignement a été réparti entre deux enseignantes (1).

A. Olmos, la maîtresse de classe, a assumé l'enseignement du français écrit et oral, prenant en compte l'ensemble de la situation langagière des apprenants. La méthode de base utilisée a été *Voix et images de France*, du CREDIF, comme dans la plupart des autres classes d'accueil à ce moment-là. Les postulats néanmoins étaient mis en question et plusieurs modifications méthodologiques y ont été apportées, avec pour but de limiter la globalité et les exercices portant sur des structures non comprises. Les plus importantes sont les suivantes :

- explication des points grammaticaux abordés par la méthode;
- introduction de l'écrit dès le début de l'apprentissage;
- référence à la langue maternelle (2).

Un matériel complémentaire était à disposition qui était utilisé en fonction des besoins : bandes d'exercices structuraux élaborés à l'Ecole supérieure de commerce de Neuchâtel, matériel de l'enseignement primaire français, figurines de feutre du BELC, livres et brochures de l'enseignement primaire et secondaire genevois, livres de lecture en français facile, bandes dessinées, chansons, etc.

Nous avons assumé nous-même un enseignement que nous avons situé en complémentarité par rapport à celui

(1) Ceci constitue une situation exceptionnelle, que nous refuserions de généraliser dans les classes d'accueil, vu le nombre de risques qu'elle présente. Elle a été adoptée néanmoins comme le seul moyen de permettre à la responsable des classes d'accueil de garder un contact direct avec la réalité concrète de l'enseignement. Elle n'a été possible que grâce à l'homogénéité des vues, à la complémentarité des recherches et à la collaboration des deux enseignantes.

(2) On se souviendra que A. Olmos enseigne également l'espagnol.

de la maîtresse de classe. Pour distinguer vis-à-vis des élèves les rôles et les matières d'enseignement, il a été présenté comme un enseignement de prononciation et d'orthographe.

Avec Martins-Baltar, Porcher (1978a, 7-8) distingue trois niveaux dans le concept de besoin langagier :

- ce pour quoi l'apprenant veut ou doit apprendre une langue
- ce qu'il a besoin de savoir faire sur le plan langagier et objectif
- ce dont il a besoin sur le plan linguistique pour construire ces compétences langagières.

C'est à ce troisième niveau, bien qu'articulé sur les deux autres, que se situait notre cours. L'objectif était de donner aux élèves les moyens requis pour l'apprentissage de l'orthographe, et d'amorcer cet apprentissage. Nous pensions en effet que la maîtrise de l'écrit, même déjà du code graphique auquel nous limitions notre objectif impliquait des aptitudes à la symbolisation et à l'abstraction, des facultés de raisonnement, de transposition, de généralisation. Nous concevions ce cours comme un moment d'organisation de l'expérience linguistique des élèves, d'explicitation, de conceptualisation.

Nous ne connaissions aucune méthode d'enseignement du français langue étrangère qui nous semble aborder l'écrit d'une manière adaptée à l'âge, au développement et aux intérêts d'adolescents se trouvant dans la situation de nos élèves : débutants en français, mal scolarisés, issus de milieux migrants défavorisés.

Nous avons donc cherché des supports, des idées, du matériel de plusieurs côtés et adapté ce qui nous paraissait pouvoir fonctionner. Nous n'avons pas eu peur de l'hétéroclite. Nous considérons, d'une part, que la cohérence n'était pas à chercher dans la limitation des outils pédagogiques et la contrainte des méthodologies, mais dans l'adéquation à la situation des choix qu'assume l'enseignant, dans sa maîtrise du matériel et dans sa capacité à l'adapter aux besoins des apprenants. Nous estimions d'autre part que, vu le peu de connaissances que l'on a encore concernant les processus d'apprentissage et les chemins qui mènent à l'acquisition, il convient non pas d'appliquer une théorie, mais de fournir aux

apprenants un matériel diversifié et intéressant qui permette à chacun de l'appréhender à sa manière et d'en retirer le maximum.

S'il fallait justifier a posteriori cet éclectisme, nous évoquerions volontiers une des conclusions que tire Py de son étude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes, qu'un seul modèle linguistique ne suffit pas toujours, à lui seul, à rendre compte du comportement linguistique d'un étudiant. "Il en découle que les pédagogues ne doivent pas craindre l'éclectisme des méthodes d'enseignement lorsqu'il leur paraît souhaitable pour des raisons pratiques" (1976, 97).

Roulet tire une leçon analogue de la linguistique appliquée pour l'élaboration de matériel didactique dont la fonction "est de présenter à l'étudiant au moment opportun les matériaux linguistiques propres à faciliter la découverte et l'acquisition des structures ou des règles de la langue seconde. Comme les étudiants ont des stratégies d'apprentissage, des besoins et des intérêts différents, il est impossible de prévoir et, par conséquent, de sélectionner à l'avance les matériaux linguistiques dont chacun aura besoin. On court même le risque, si on procède à une sélection trop stricte, de bloquer les opérations de la faculté d'acquisition du langage en lui fournissant trop peu de données linguistiques. /.../

"En résumé, si l'on admet que l'enseignement d'une langue seconde ne peut être efficace qu'à la condition de mettre le plus possible en valeur et à contribution la faculté d'acquisition du langage des étudiants et si l'on tient compte de leurs motivations, de leurs stratégies d'apprentissage, de leurs besoins et de leurs intérêts, il faut renoncer au matériel didactique linéaire, monolithique, universel et "mécanique" et élaborer un matériel plus souple et plus varié, aussi bien dans le contenu que dans la progression et la présentation" (1973, 41 et 43).

Nous avons donc "butiné d'idée en idée, de théorie en théorie", comme l'abeille à laquelle Richterich compare l'enseignant de langues vivantes (1976, 30).

Nous avons cherché à faire prendre conscience aux élèves de la notion de code, de convention, d'arbitraire, de règle du jeu (par l'étude, sous forme de

jeux et d'exercices d'observation, de différentes écritures : musicale, codes utilisés dans les BD, Braille, morse, systèmes d'écriture variant selon les langues : grecque, cyrillique, hébraïque, chinoise, etc.), à stimuler une réflexion métalinguistique et une démarche contrastive entre la langue maternelle et le français. Dans notre recherche de supports pédagogiques pour l'appréhension de l'écrit dans ses correspondances avec l'oral et notamment des graphèmes dans leur correspondance (indiscutable bien que complexe) avec les phonèmes, nous sommes allée voir ce que pourraient nous apporter l'enseignement du français aux travailleurs espagnols en Suisse romande (Borel 1969) et le matériel conçu pour l'alphabétisation des travailleurs immigrés en France (*Publications Vivre en France, Hommes et Migrations*). Etant donné les difficultés des élèves, nous avons été amenée à examiner ce que pourraient apporter les méthodologies d'apprentissage de la lecture, à nous intéresser à la notion de prérequis, (qui nous a incitée à développer la collaboration avec les maîtres d'éducation physique et de dessin) et aux travaux sur la dyslexie et la rééducation de l'orthographe (Borel-Maisonny 1962, Bourcier 1968, Lobrot 1972; 1973, Silvestre de Sacy & de Séchelles 1974) (1). Ainsi, de nombreux exercices ont été créés, souvent à l'aide de documents authentiques utilisés dans une perspective spécifique, en fonction des besoins, des rythmes et des intérêts des élèves.

Nous avons donc adopté une démarche souple. A partir de quelques objectifs, nous avons cherché et réalisé des outils pédagogiques que nous avons essayés et adoptés, rectifiant notre approche en fonction des réactions des élèves, de leurs possibilités d'assimilation ou de leurs difficultés.

Les résultats de cette démarche ? Ils nous invitent à la modestie socratique.

(1) Il n'est pas dans notre propos de faire l'évaluation de ces méthodes qui aujourd'hui devraient être situées par rapport aux travaux plus récents. Pour ce faire, on pourra se référer, par exemple, aux études de Placère (1979), Weiss (1980) et aux Actes du colloque de 1979 : Apprentissage et pratique de la lecture à l'école.

Tout ce que nous voulions enseigner n'a pas eu d'écho (difficultés au niveau de l'abstraction - et non pas de la logique - et de la reconnaissance auditive des phonèmes du français, serions-nous tentée de dire à première vue). Mais il apparaît qu'un grand nombre de choses ont cependant été apprises et que les élèves ont tout de même progressé. Alors comment ? L'apprentissage du code graphique nous est apparu, contrairement à ce qu'on peut penser, comme un processus tout aussi dynamique que les autres types d'apprentissage linguistique, et aussi loin du modèle behavioriste et de la simple soumission aux consignes. La performance dépend de la compréhension et de la saisie des données, qui sont chaque fois réinterprétées en fonction de l'ensemble de l'expérience linguistique et de la connaissance métalinguistique du moment. Il y a processus de découverte, formulation d'hypothèses, ajustements successifs, maturation, créativité, même en orthographe...

Ce foisonnement d'hypothèses, cette apparente incohérence, semble par ailleurs se retrouver chez nos élèves à tous les niveaux de l'enseignement.

Cette expérience nous a confirmée dans notre conviction qu'il était nécessaire d'examiner de plus près les stratégies d'apprentissage des élèves avant de construire des méthodologies.

6.5. REMARQUES

Cette constatation nous introduit, après la présentation du contexte situationnel dans lequel elle s'est déroulée, dans la présentation de notre recherche linguistique proprement dite. Nous aimerions néanmoins la faire précéder de trois remarques découlant de cette situation.

- 6.5.1. On pourrait s'étonner de la place qui a été accordée à l'écrit dès le départ dans l'enseignement du français. Elle nous paraît non seulement justifiée par

des considérations méthodologiques, mais aussi par les exigences de la réalité. L'écrit en français est présent pour les adolescents migrants dès leur arrivée. Qu'on le veuille ou non, ils lisent le français, avec les moyens qui sont à leur disposition (en particulier le code de leur langue maternelle) sans attendre le feu vert de l'école. L'école elle-même les inondera d'informations écrites (écriteaux, panneaux d'affichage, circulaires, livret scolaire, etc.). Les diverses disciplines d'enseignement feront rapidement intervenir le support de l'écrit, et même si ce n'est pas le cas, les élèves auront envie de "prendre des notes".

Il s'agit donc, dans la classe de français, de fournir les moyens nécessaires à une activité réelle de la vie quotidienne et scolaire, bientôt de la formation professionnelle, plutôt que d'introduire, au moment et suivant un rythme jugés opportuns par le maître, un enseignement tout neuf dont les élèves ignoreraient tout.

- 6.5.2. Par ailleurs, on comprendra que, sans vouloir nier le rôle de l'enseignement dans l'apprentissage (cf. Corder 1971, Svartvik 1973, Jain 1974), nous n'ayons pas tenu compte dans notre recherche de la relation entre l'un et l'autre.

D'une part, nous ne désirions pas être juge et partie. Le risque d'un manque d'objectivité était trop grand dans une évaluation de l'enseignement - de notre propre enseignement en l'occurrence - à la lumière des performances des élèves pour que nous choisissions cette perspective. D'autre part, dans la situation particulière de la classe expérimentale, il était d'autant moins aisé d'isoler le contenu spécifique de l'enseignement que celui-ci était réparti entre deux enseignantes. Mais surtout, et cet élément est bien plus fondamental, l'expérience langagière des élèves - oral et écrit - dépasse largement le contenu de l'enseignement. Nous nous intéressons au processus d'apprentissage compte tenu de l'ensemble de la situation sociolinguistique. Le fait d'isoler l'apport de l'enseignement proprement dit de la multitude des données qui sollicitent l'activité d'apprentissage des élèves n'aurait pu aboutir qu'à une interprétation réductrice et erronée des faits.

Nous ne ferons intervenir la situation d'enseignement qu'occasionnellement, dans la mesure où elle constitue une des composantes de la situation d'apprentissage.

- 6.5.3. Notons enfin qu'on distingue volontiers en linguistique appliquée les conditions dans lesquelles se réalise l'apprentissage : en "milieu naturel", l'acquisition est considérée comme "non guidée" - ce serait le cas particulièrement de la langue maternelle -, tandis qu'elle est "guidée" en "milieu institutionnel", notamment en milieu scolaire (on réserve alors à cette situation le terme d'"apprentissage" par opposition à celui d'"acquisition" et on pense à l'apprentissage des langues secondes. La première situation privilégierait (cf. Krashen 1976) la connaissance implicite, la seconde, une connaissance explicite (1).

Cette dichotomie ne correspond pas du tout à la situation d'apprentissage des adolescents migrants que nous avons décrite. En effet, ceux-ci sont confrontés avec la langue française en milieu naturel (si non dans leur famille, du moins dans leurs relations sociales : magasins, bus, camarades d'école, etc.) aussi bien qu'en milieu scolaire, d'une manière particulièrement complexe. Nous constatons donc, avec Bautier-Castaing (1980), que les oppositions ci-dessus sont peu pertinentes : nous ne les retiendrons pas. D'une manière générale, nous préférons utiliser le terme d'apprentissage en relation avec les concepts de processus et de stratégies, de changement, de développement, et celui d'acquisition en relation avec la notion de résultat (ce qui a été appris, acquis, fixé).

(1) Pour une discussion nuancée de ces oppositions trop schématiques, cf. Noyau 1980a; 1980b.

CHAPITRE III

ÉTUDE LONGITUDINALE DES PERFORMANCES EN ORTHOGRAPHE : RECUEIL DES DONNÉES ET HYPOTHÈSES THÉORIQUES

1. PRÉSENTATION DES TESTS

Méthodologiquement, nous avons choisi, comme procédure de recherche, l'analyse des erreurs, du fait de son importance (cf. Corder 1980b, Py 1975, Porquier 1977) pour la compréhension des processus et des stratégies d'apprentissage des langues secondes (orientation psycholinguistique), et de là, si possible, pour l'adaptation de nos pratiques aux besoins des apprenants (orientation pédagogique).

Une caractéristique commune du matériel utilisé est qu'il a été élaboré au cours de l'expérience et complété ou modifié en fonction des premiers résultats et des lacunes que ceux-ci mettaient en évidence.

Il s'agissait pour nous d'observer à différents moments les moyens mis en oeuvre par les élèves dans la transcription graphique d'un énoncé, de la comparer et d'en dégager, si possible, des hypothèses sur les compétences orthographiques des apprenants à différents moments de leur apprentissage, sur leur processus, leurs stratégies et leurs itinéraires d'apprentissage.

La classe travaillait avec *Voix et images de France*. Si la dictée du *Test CGM 62* (1967) apportait déjà des indications intéressantes, elle nous paraissait pourtant insuffisante pour notre propos, puisque nous ne nous situions pas au plan de la sélection des niveaux des apprenants mais de la description et de l'exploration longitudinale. Nous avons donc rédigé une dictée de même type, mais un peu plus longue, dont quelques phrases étaient assez proches d'expressions que les élèves allaient rencontrer dans *Voix et images de France*, tandis que d'autres étaient plus complexes, tant aux niveaux de la compréhension, de l'identification des phonèmes, de la syntaxe que de l'orthographe proprement dite. Nous appellerons ce test : dictée I.

Il est important de souligner que ce test ne préten-

ne doit pas avoir de valeur spécifique au niveau de l'enseignement et qu'il a constitué la seule "dictée non préparée" proposée aux élèves. Il n'était pour nous qu'un instrument de diagnostic.

Or, dans cette perspective, une dictée présentait de nombreux avantages. Elle permettait de mettre en relation l'auditif et le visuel, l'ordre oral et l'ordre scriptural, la compréhension et la transcription, la perception et l'interprétation, autant d'éléments qui nous paraissent déterminants dans la maîtrise du code graphique comme dans son apprentissage (voir plus loin, p. 103-112). Par ailleurs, sur le plan pratique, en nous permettant de soumettre tous les élèves au même exercice et de les y soumettre plusieurs fois, une dictée nous assurait une certaine homogénéité de réponses, et donc la possibilité d'effectuer des comparaisons, synchroniques et diachroniques.

Ce choix impliquait deux hypothèses :

- d'une part, que la production d'un élève lors de la transcription graphique d'un énoncé dicté est relativement représentative (en qualité, non en quantité) de ses connaissances par rapport au code graphique et à l'orthographe française à un moment donné;
- d'autre part, que les performances sous dictée diffèrent peu de celles qui sont produites dans le cadre de la rédaction d'un texte (d'un point de vue orthographique bien entendu, la question se posant tout différemment au niveau syntaxique). S'il y a des différences, on peut penser en effet que les erreurs de type phonétique ou phonologique seront moins importantes ou moins nombreuses dans le cas de la dictée que de la rédaction du texte, l'apprenant pouvant dans le premier cas s'appuyer sur un modèle extérieur exprimé dans la langue cible, tandis que lors de la rédaction d'un texte il n'a pour référence que sa propre expression, plus dépendante de son "interlangue". Dans ce sens, la réduction imposée par la dictée nous paraît peu significative et donc négligeable.

Une autre objection que l'on pourrait émettre, par rapport au choix d'un tel exercice - qui subsiste d'ailleurs partiellement par rapport à celui d'une rédaction scolaire à partir d'un thème imposé - nous paraît plus fondamentale. C'est le peu de place accordé à l'intérêt immédiat de l'apprenant. Il est clair que si le choix leur en avait été donné, les

élèves auraient préféré ne rien écrire, écrire autre chose, ou dans une autre langue suivant les cas, en fonction de leurs connaissances et de leurs intérêts et que leur production n'est pas représentative de ce qu'ils auraient écrit spontanément.

Il est vrai que la motivation et l'intérêt jouent un rôle dans l'apprentissage et que nos tests sont peu informatifs à cet égard. Il n'en reste pas moins qu'ils nous semblent propres à mettre en évidence les moyens à disposition des élèves à différents moments de leur apprentissage (que des stratégies d'évitement auraient autrement plus largement occultés) et leur niveau de maîtrise de l'orthographe.

En 1975-76, nous avons désiré nous donner les moyens de confirmer cette seconde hypothèse selon laquelle les performances sous dictée diffèrent peu de celles réalisées dans le cadre d'une rédaction et avons élaboré deux autres exercices qui devaient d'une part compléter la première dictée et d'autre part nous permettre de comparer l'orthographe sous dictée et en expression libre.

Nous avons choisi une bande dessinée dans une brochure de BD pour l'apprentissage de l'allemand (Schüssler & al. 1972, 40), ce qui nous permettait d'être sûre qu'elle n'avait pas été antérieurement ni ne serait ultérieurement utilisée en classe, et avons demandé aux élèves de raconter par écrit l'histoire représentée sur la bande ou d'en décrire les images.

La classe avait l'habitude de travailler avec le support de l'image, qu'il s'agisse de *Voix et images de France* ou d'autres documents tels que les bandes dessinées de Rollet (1974). Le choix effectué proposait donc un type d'exercice connu, mais d'après un dessin s'écarter du contexte habituel et cependant d'interprétation facile.

A partir de cette bande dessinée nous avons rédigé une seconde dictée, en utilisant dans la mesure du possible les mêmes expressions que les élèves, afin de pouvoir comparer l'orthographe adoptée dans les deux situations.

Pour ce faire, nous avons utilisé les textes des élèves rédigés lors de la première rédaction, de même que ceux de deux classes hétérogènes, l'une de 7e, l'autre de 9e (c'est-à-dire de classes ordinaires

d'adolescents francophones de douze-treize ans et de quatorze-quinze ans, rassemblant des élèves de tous niveaux scolaires), auxquelles nous avons demandé de faire le même exercice. Nous avons repris les termes, les tournures simples et les idées mentionnés le plus souvent par les élèves tant non francophones débutants que francophones (représentant le niveau de langue dont les élèves étrangers allaient se rapprocher). En outre, nous avons fait en sorte qu'apparaissent certaines difficultés au niveau des accords qui manquaient dans la dictée I et dont nous désirions observer le traitement par les élèves.

Nous appellerons cette dictée complémentaire : dictée II, l'ensemble que constituent la dictée I et la dictée II : dictée et le test d'expression écrite proposé à partir de la bande dessinée : test BD (cf. Annexes V et VI).

Sur le plan proprement orthographique, on notera que la dictée fait intervenir en tant que phonogrammes 42 des 45 graphèmes de base (39 dans la dictée I) (selon Catach 1978, 120-121. Pour une définition des termes utilisés, voir p. 123-124).

Seuls ne sont pas représentés :

x	(correspondant à /ks/)
z	(correspondant à /z/)
i, y	(correspondant à /j/)

En revanche, y apparaît en tant que graphème correspondant à /i/ et x en tant que lettre finale.

Par ailleurs, seules sont représentées les formes s intervocalique (et non z) correspondant à /z/, g (et non gu) correspondant à /g/, j et g (et non ge), correspondant à /ʒ/.

Rares sont les sous-graphèmes (cf. Catach & al. 1980, 14-15). Seuls sont présents dans la dictée II *on* (correspondant à /œ/ dans *monsieur*), *oi* (correspondant à /wa/, dans *s'asseoir*), quelques consonnes doubles : *ll*, *rr*, *mm*, *nn*, et, dans les dictées I et II la consonne muette *h*.

Les difficultés rencontrées dans l'ensemble de la dictée sont donc représentatives de celles du code graphique de base du français.

Ajoutons, sur le plan lexical et grammatical, que la dictée I compte 77 mots (déterminés, en dépit des problèmes linguistiques que cela pose (cf. Mitterand 1963, Martinet 1966) selon leur apparence immédiate de "suites de lettres entre deux blancs" (Galisson & Coste 1976, 359), l'apostrophe et le trait d'union étant considérés dans notre compte comme des blancs), que tous les mots utilisés figurent dans *Le français fondamental premier degré* (FF I) à l'exception de :

- *cadeau* (*Le français fondamental 2^e degré*, FF II)
- *Martin*
- *Marie*

et que toutes les formes et constructions grammaticales font partie du FF I, à l'exception de :

- *ne...pas encore* (*encore* y figure par contre dans sa forme positive, on trouve par ailleurs les formes négatives *ne...pas*, *ne...plus*, *ne...jamais*, etc.)
- l'accord du participe passé employé avec le verbe avoir.

La dictée II compte 121 mots. Tous font partie de FF I sauf :

- *inconnu* (FF II)
- *s'énervé* (FF II)
- *souffle* (FF II)
- *poliment* (mais *poli* figure dans FF I)
- *reprend* (mais *prend* figure dans FF I)
- *de nouveau* (mais *nouveau* figure dans FF I)
- *fleurie*
- *chien*
- *bonhomme*
- *cor*
- *se fâche*

Toutes les formes et constructions grammaticales sont mentionnées dans FF I.

C'est dire que les marques morphologiques et distinctives proprement orthographiques rencontrées dans la dictée comptent parmi les plus fréquentes et les plus importantes.

Si l'on traite l'oral et l'écrit en partenaires, une des difficultés est de déterminer comment ils interagissent.

Dans l'analyse des performances en dictée, il serait intéressant de pouvoir déterminer dans quelle mesure celles-ci sont liées aux compétences à l'oral, notamment dans quelle mesure les erreurs sont liées à une

incompréhension de l'énoncé ou à une mauvaise identification des phonèmes.

Comme nous comptions faire passer la dictée et le test BD plusieurs fois, un contrôle de la compréhension de l'énoncé n'était pas possible : il aurait modifié les résultats des passations ultérieures. Nous n'aurons donc aucun support objectif aux hypothèses interprétatives que nous pourrions faire. En revanche, afin de mettre en évidence les phonèmes que les élèves avaient de la peine à identifier, nous avons élaboré un test de perception auditive. A nouveau, nous nous sommes inspirée du *Test CGM 62*, mais nous avons opté pour une épreuve extensive portant sur les principales difficultés de perception des oppositions phonologiques du français (cf. en particulier Léon & Léon 1970), dans différentes positions. Nous avons privilégié l'examen des cas de discrimination qui nous paraissaient les plus problématiques pour les hispanophones et les italoophones, mais sans nous y limiter, d'une part pour ne pas réduire nos observations aux difficultés les plus connues (d'autres pouvaient se manifester), d'autre part pour nous permettre l'utilisation du test avec des apprenants d'autres origines linguistiques.

Les septante-six exercices de ce test étaient constitués de trois séquences lues à la classe, deux d'entre elles étant identiques. Les élèves devaient indiquer sur une feuille ad hoc laquelle différait des deux autres. Souvent la différence portait sur un seul phonème, dans quelques cas, elle portait sur plusieurs, ce qui rendait l'exercice plus facile, donc rassurant, mais moins informatif.

Ce test (cf. Annexe VII) s'est avéré long et complexe. Nous l'avons conservé dans une perspective exploratoire. Mais ce n'est pas le lieu d'en discuter ici. Nous ne ferons intervenir les informations qu'il nous a fournies que dans la mesure où elles concernent notre propos.

Dans les classes expérimentales, nous avons toujours fait passer cet ensemble d'épreuves nous-même, dans le cadre de nos heures ordinaires d'enseignement. Les élèves étaient informés de notre objectif. Se soumettre à ces tests était un service qu'ils nous rendaient et qu'ils rendaient aux futurs élèves des classes d'accueil. Bien entendu, ces exercices n'étaient pas notés, et d'une passation à l'autre,

aucune explication n'était donnée. Il n'empêche que, sachant que nous désirions par ces tests mettre en évidence leurs progrès et en conserver une trace, les élèves prenaient conscience de ceux-ci. Ils se rendaient compte eux-mêmes qu'ils progressaient, notamment dans la compréhension de la dictée et dans l'expression écrite.

La dictée et le test BD étant étroitement liés, nous avons adopté un ordre et un temps de passation précis : au début d'une heure scolaire (de quarante-cinq minutes), les élèves avaient quinze minutes pour raconter par écrit la bande dessinée. Les feuilles étaient reprises et nous passions à la dictée (I et II), qui durait vingt à trente minutes.

Nous avons considéré le test auditif comme plus indépendant et l'avons fait passer dans les jours qui précédaient ou qui suivaient la passation des épreuves écrites.

Pour la dictée comme pour le test de perception auditive, nous avons préféré présenter le test nous-même plutôt qu'utiliser un enregistrement. Ceci nous permettait de mieux nous adapter au rythme et aux réactions de la classe. Pour la dictée, nous étant fixé un certain nombre de constantes dans notre manière de dicter, nous considérons que cette solution a été satisfaisante. En revanche, la variation que nous avons pu introduire d'une passation à l'autre dans la prononciation des séquences du test auditif et notamment dans l'articulation des phonèmes en opposition limite, dans quelques cas, la fiabilité des observations que nous avons pu faire sur le plan diachronique.

Les consignes d'application que nous nous sommes données pour la dictée sont les suivantes :

- lecture globale de chaque phrase,
- reprise par groupes rythmiques (cf. Léon et Léon 1970, 18), répétés plusieurs fois si nécessaire,
- mais en respectant toujours les enchaînements vocaliques et consonnantiques et les liaisons obligatoires à l'intérieur des groupes rythmiques
- non prononciation du e caduc en fin de mot, et à l'intérieur d'un groupe rythmique si celle-ci n'entraîne pas la succession de trop de consonnes sans interruption de voyelles ("loi des trois consonnes") (cf. Martinet 1967, 213).

On pourrait noter que notre prononciation se distinguait d'une prononciation standard par quelques particularités régionales :

- allongement des voyelles finales au féminin (/mari:/, floeri:/),
- choix du timbre (plus ou moins ouvert) dans les archiphonèmes /e/, /ø/, /o/,
- distinction entre [œ] et [ɛ],

ces deux dernières particularités se retrouvant dans notre prononciation du test auditif.

Ces tests ont donc été soumis plusieurs fois aux élèves des classes expérimentales pendant leur séjour en classe d'accueil, c'est-à-dire pendant leur première année de scolarisation au CO (passations 1) :

- entre octobre et décembre (passation 11)
- entre janvier et mars (passation 12)
- entre mai et juin (passation 13)

En 1974-75, une passation supplémentaire (passation 12') a été effectuée. Elle nous a paru peu heureuse (délai trop rapproché entre les deux dernières passations, lassitude des élèves, signification limitée des résultats) et nous l'avons supprimée par la suite.

Plusieurs élèves de la classe expérimentale 1974-75 sont restés au collège des Couëdriers en 1975-76 et nous avons pu poursuivre avec eux notre expérimentation une deuxième année (passations 21, 22, 23).

A la fin de l'année scolaire 1976-77, nous avons invité les élèves des deux classes expérimentales qui le voulaient bien (ils avaient alors presque tous quitté le collège) à passer ces tests encore une fois (passation 33, pour les élèves de la volée 1974-75 et 23, pour ceux de la classe 75-76).

Nous avons donc opté pour une classification des passations liée à la durée d'apprentissage du français de la volée dont l'élève fait partie (1ère, 2ème ou 3ème année, indiquée par le premier chiffre) et à la période de l'année scolaire où elles ont été effectuées (1er, 2ème ou 3ème trimestre, indiquée par le second chiffre). Néanmoins, les élèves peuvent ne pas avoir été présents à toutes les passations, selon les circonstances (date d'arrivée dans la classe, date de transfert, etc.).

On trouvera en annexe (Annexe VIII) un tableau présentant pour chaque élève les passations effectuées et

les tests soumis.

Pour nous permettre de comparer les performances des élèves des classes expérimentales à celles d'autres types d'élèves, nous avons également fait passer tout ou partie de ces tests à d'autres élèves, à savoir :

- à une classe hétérogène d'élèves francophones de 7e (douze-treize ans). Les rédactions (test BD) de ce groupe nous ont servi, on l'a vu, à préparer la dictée II. Les résultats à la dictée nous ont permis de préciser dans quelle mesure les problèmes orthographiques dont nous voulions étudier l'apprentissage chez les adolescents non francophones étaient résolus chez leurs camarades francophones. En effet, la correction orthographique peut constituer une norme, elle ne correspond pas toujours à la réalité des performances des francophones, ce que l'on a tendance à oublier dans l'enseignement du français langue étrangère. Les résultats au test auditif nous ont permis de contrôler si les oppositions phonologiques mises en évidence étaient perçues par des francophones et comment ceux-ci réagissaient (une seule passation, en 1975-76);
 - à une classe d'accueil ordinaire, regroupant des élèves de diverses nationalités, niveaux scolaires et milieux socioculturels, mais en majorité enfants de fonctionnaires internationaux, représentant la couche socioprofessionnelle supérieure. Trois passations de l'ensemble des tests ont été effectuées en 1976-77. Pour le détail, voir Annexe VIII;
 - à des enfants francophones de sept à douze ans. En effet, faisant l'hypothèse qu'une partie des erreurs des non francophones pouvaient être analogues à celles des francophones, que les processus d'apprentissage pouvaient être partiellement similaires et pour nous donner les moyens d'observer dans quelle mesure ils l'étaient, nous avons encore fait passer le test BD et la dictée à quelques classes ordinaires de l'enseignement primaire neuchâtelois, trois années de suite (1976, 1977, 1978), à dix mois d'intervalle. Nous avons retenu les productions des élèves de langue maternelle française que nous avons pu suivre
- | | |
|----------------------------|-------------------|
| - en 2e, 3e et 4e primaire | âges 7, 8, 9 ans |
| - en 3e, 4e et 5e primaire | âges 8, 9, 10 ans |

- en 4e, 5e et 6e primaire ou préprofessionnelle âges 9, 10, 11 ans
- en 5e, 6e et 7e primaire ou préprofessionnelle âges 10, 11, 12 ans

Nous désignerons ces productions d'après les degrés dans lesquels se trouvaient les élèves des différentes passations, en soulignant s'il y a lieu celle qui est concernée. Ainsi, un exemple tiré de 456 sera tiré de la production d'un élève francophone que nous avons testé en 4e, en 5e et en 6e primaire et qui se trouvait alors en 5e.

Notons qu'en deuxième année, les tests ont été effectués incomplètement.

2. PREMIÈRES OBSERVATIONS

Ce que dit Romian de la relation entre pratique et théorie dans l'action pédagogique a été vrai de notre recherche également. Les hypothèses "ne sont pas préalables à l'action, elles en découlent et l'infléchissent en retour. Au départ, ces hypothèses sont formulées de manière globale, intuitive, et, à ce titre, paraissent peu rigoureuses. Puis les formulations se précisent, et le cadre théorique prend tournure, les données sont de mieux en mieux amenées" (1979, 97).

Dans un premier temps (nous avons présenté quelques résultats de cette démarche dans Rey-von Allmen 1977a), faisant l'hypothèse que, d'une part, les erreurs sont de natures diverses et peuvent représenter un écart plus ou moins grand par rapport à la norme orthographique et que, d'autre part, la progression se manifeste non seulement par l'augmentation des formes correctes, mais aussi par des changements dans la nature des erreurs et des difficultés auxquelles s'achoppent les élèves, nous avons procédé à deux types d'analyse du corpus issu de la dictée.

La première (observation intuitive), nous a amenée à observer que les erreurs pouvaient être dues :

- à un manque de compréhension de l'énoncé;
- à une mauvaise perception auditive;
- à une méconnaissance du code phonogrammique et morphogrammique du français et à des interférences inter et intralinguistiques.

Parallèlement, nous avons cherché à mettre en évidence les différents types d'écarts par rapport à la norme et l'évolution de leur fréquence au fur et à mesure de l'apprentissage.

Restant très proche du mode d'observation scolaire, nous avons distingué :

- les écarts de type I, correspondant au début de l'apprentissage, dans lesquels nous avons regroupé les mots mal découpés, les ébauches et les mots comptant plus d'un phonème dont la transcription

altère la valeur phonique;

- les écarts de type II, regroupant les mots dont la transcription altère la valeur phonique d'un (seul) phonème;
- les écarts de type III, d'ordre lexical ou morphologique (que l'école appelle "fautes d'usage" ou "fautes grammaticales") mais qui, toutefois, n'altèrent pas la valeur phonique du mot.

Cette analyse nous a permis de faire les constatations suivantes :

Dans les classes expérimentales :

- les types d'erreurs coexistent, ce qui est normal, puisque la complexité des mots de la dictée est très variable;
- il y a, comme attendu, progression sur le plan quantitatif. La proportion des mots transcrits correctement augmente à chaque passation;
- il y a progression également sur le plan qualitatif. D'une passation à l'autre, la proportion d'erreurs de type I diminue tandis qu'augmente la proportion d'erreurs de type III, une relative stabilité de la proportion des erreurs de type II s'expliquant par la situation intermédiaire de ce type d'erreurs dans notre classification;
- néanmoins, un certain nombre d'erreurs de type I (liées notamment au découpage de la chaîne) et de type II (en rapport avec la discrimination et la transcription des phonèmes) subsistent longtemps;
- si l'on compare les résultats de la dictée et de la rédaction (test BD), on constate, pour les expressions employées dans les deux tests, que les erreurs, à une passation donnée, ont tendance à être de même type, les difficultés d'ordre phonétique paraissant néanmoins légèrement atténuées en dictée.

Dans les classes primaires :

- la progression chez les francophones suit la même courbe, mais la proportion des erreurs de type II est moins importante;
- chez les élèves de langue maternelle étrangère, la proportion des erreurs de type II est plus élevée que chez leurs camarades de langue maternelle française, elle est cependant inférieure à celle rencontrée dans les classes expérimentales;
- certaines erreurs de type I liées au découpage de la chaîne ont également tendance à persister longtemps.

3. HYPOTHÈSES THÉORIQUES

Ces premières constatations suggèrent de nombreuses directions d'approfondissement et donnent un aperçu de la complexité du phénomène. Néanmoins, plusieurs dimensions et articulations restent à préciser. Il s'agit donc, avant de poursuivre, de situer notre démarche.

Nous sommes ici largement tributaire des travaux scientifiques relatifs à l'analyse des erreurs. Nous allons donc en examiner les éléments qui nous paraissent pertinents pour notre propos et préciser les choix que nous effectuons.

Méthodologiquement, dans l'analyse des erreurs, il s'agit premièrement de trouver et de décrire l'erreur. Le chercheur se situe alors dans l'ordre de l'instrumentalité, du repérage, de la mesure, du diagnostic, du rapport à la norme.

Cette description se fonde nécessairement sur une norme linguistique, une référence, qui constitue une hypothèse de travail. Sa validité dépend de celle du modèle choisi. C'est l'approche typologique des fautes, ou, en d'autres termes, dans la perspective de Pike, le point de vue "étique" (Roulet 1974, 38). Les erreurs sont examinées de l'extérieur, à partir d'une grille d'analyse déterminée par l'observateur en fonction de ses connaissances, mais ne correspondant pas nécessairement au comportement de l'apprenant du point de vue de son propre système. On ne peut pas se passer de cet instrument de départ.

Mais il s'agit, à partir de là, d'expliquer l'erreur. C'est l'approche étiologique. On se situe dans l'ordre de la construction, de la dynamique de l'apprentissage, de l'activité de l'apprenant. Cette explication se fonde nécessairement sur une hypothèse psycholinguistique permettant de rendre compte du processus d'apprentissage (cf. Corder 1980a, Perdue 1980, Porquier 1977). C'est le point de vue "émique" qui

cherche à décrire le comportement de l'apprenant à partir de son propre système.

Cette double référence ne va pas sans poser de problèmes méthodologiques (et nous en rencontrerons souvent dans notre analyse).

En effet, la caractérisation de l'erreur est souvent difficile. On peut hésiter sur sa localisation ou sa nature; elle peut affecter simultanément divers domaines (par rapport à une même référence linguistique).

En outre, il n'existe pas de relation nécessaire entre le modèle linguistique dont dépend la description des erreurs et le modèle psycholinguistique dont dépend leur caractérisation (cf. Selinker 1974). Deux erreurs apparaissant comme identiques par rapport à la norme linguistique peuvent avoir diverses causes et se situer différemment au plan de l'apprentissage. Bien plus, une même erreur peut avoir plus d'une cause.

Enfin, les hypothèses effectuées par l'apprenant et les règles qu'il se donne peuvent ne pas correspondre à celles du linguiste. Leur interprétation est donc délicate.

Dans un premier temps, nous nous proposons donc d'essayer de dépasser l'approche normative réductionniste (qui est trop souvent celle des enseignants) consistant simplement à sanctionner l'erreur et à la décrire à partir du système graphique du français. Les erreurs orthographiques sont en effet diverses et il nous paraît, même du point de vue pédagogique (et pas seulement de l'intérêt scientifique), utile de mieux connaître leur nature.

Notons toutefois que si, en principe, le système orthographique est donné au départ, il est en fait très mal connu (ce que l'on connaît, plus précisément, c'est la norme qu'il véhicule). L'observation des erreurs des élèves nous a obligée à examiner le fonctionnement de ce système; leur manière de l'appréhender a éclairé pour nous plusieurs de ses articulations: c'est à partir de cette confrontation que nous avons retenu une description spécifique du système orthographique, compte tenu de celles qui sont proposées actuellement, description à laquelle nous référons notre analyse.

Ces allées et venues sont significatives : si l'analyse des erreurs (et d'une manière générale la pratique pédagogique relative à l'enseignement des langues) peut utiliser les instruments que lui propose la linguistique théorique, il est vrai également que cette utilisation peut suggérer des solutions théoriques nouvelles ou apporter les informations nécessaires à la sélection et à la formulation d'hypothèses satisfaisantes.

Nous allons donc, dans les points suivants, présenter les hypothèses linguistiques intervenant ultérieurement dans notre analyse des erreurs. Cela nous permettra, dans le prochain chapitre, de souligner la complexité des erreurs et la multiplicité de leurs aspects, de mettre en évidence le fait qu'il existe bel et bien un système orthographique que les élèves doivent découvrir (ce à quoi l'enseignant pourrait les aider plus efficacement s'il connaissait mieux lui-même son fonctionnement), et d'établir des points de repères en vue d'une observation de la progression et des itinéraires d'apprentissage des élèves.

Il n'en reste pas moins que notre recherche n'est pas centrée sur l'étude *per se* du système orthographique, mais sur son apprentissage et sur l'activité de l'apprenant. Dans un deuxième temps, nous nous proposons d'observer les démarches des élèves dans l'apprentissage de l'orthographe française élémentaire, avec pour hypothèse que ceux-ci mettent en oeuvre des processus et opérations cognitives identiques à ceux reconnus dans d'autres domaines de l'apprentissage d'une langue seconde.

Pour ce faire, après les données linguistiques, nous présenterons les hypothèses psycholinguistiques qui constitueront nos références lorsqu'il s'agira d'expliquer les erreurs puis d'observer les processus d'apprentissage et stratégies des élèves.

3.1. INSTRUMENTS DE RÉFÉRENCE, ASPECTS LINGUISTIQUES

Les éléments linguistiques permettant de fonder une analyse (étique) des erreurs, un examen des divers

"lieux de compétence" (Porcher 1977b, 76) et étapes se manifestant dans la progression en direction d'une maîtrise du système graphique et une observation des itinéraires individuels adoptés pour atteindre cet objectif sont de deux ordres.

Ils concernent les relations entre l'oral et l'écrit et le fonctionnement du système orthographique d'une part, les aspects des codes phonético-phonologiques et graphiques des langues maternelles pouvant interférer avec ceux du français dans l'apprentissage d'autre part.

3.1.1. Composantes d'une maîtrise linguistique du code graphique du français

La question de savoir si l'oral et l'écrit constituent une ou deux langues a souvent été discutée (cf. par exemple Arcaini 1972, Blanche-Benveniste & Chervel 1978, Charmeux 1976, Honvault & Jaffrè 1978). Notre démarche postule, on l'a vu, que l'ordre de l'oral et l'ordre du scriptural, ou, en d'autres termes, le code oral et le code écrit sont deux réalisations d'une même langue, qui ont certes des traits spécifiques, mais qui ne sont néanmoins pas absolument séparés et qu'il convient de traiter en partenaires.

La différence entre l'oral et l'écrit oppose l'auditif au visuel. Il s'agit pour l'apprenant de prendre conscience de la relation dialectique que définit cette opposition et d'en maîtriser le fonctionnement.

En français, le code écrit s'articule sur l'oral de plusieurs manières différentes.

D'une part, la linéarité temporelle de l'oral est transposée à l'écrit dans l'espace, selon les axes conventionnels gauche/droite et en haut/en bas. D'autre part, la double articulation de la langue trouve une expression à l'écrit comme à l'oral. Les unités significatives, les morphèmes (ou monèmes dans la terminologie de Martinet), comme les unités distinctives, les phonèmes, sont représentées, mais selon des règles propres, qui fonctionnent différemment de celles de l'oral.

Nous n'aborderons pas ici le problème de la différence de forme grammaticale ou de style qui apparaît généralement entre production orale et écrite et nous limiterons à l'analyse du transcodage d'un énoncé oral. L'apprenant doit donc, en premier lieu, identifier les éléments constitutifs de l'énoncé qu'il s'agira de représenter dans l'espace, il doit ensuite maîtriser les règles d'organisation propres au code écrit, les procédés de transcription.

Les chercheurs qui s'intéressent à l'étude de l'orthographe française limitent généralement leur champ d'étude à ce dernier domaine. C'est négliger les fondements du mécanisme de fonctionnement du code graphique, qui constituent néanmoins un préalable, une étape obligée, dans l'apprentissage de l'écrit.

Au niveau de la première articulation, l'identification des éléments à transcoder implique une connaissance des faits suivants (cf. Martins-Baltar & al. 1979, 11-12) :

- L'écrit, de ce point de vue, est une réduction de l'oral. Il fait un choix dans les informations qu'il véhicule. Les éléments prosodiques, emphatiques et esthétiques notamment n'y sont considérés qu'à l'intérieur de systèmes complémentaires et partiels, tels que la ponctuation, l'écriture, la présentation (composante visuelle) du texte.
- Il réalise un découpage différent de la chaîne. Alors qu'à l'oral, le découpage syntagmatique des unités physiques d'expression est large et souple (phonème, syllabe, groupe rythmique, énoncé, groupe de souffle), il est fin et stable à l'écrit (lettre, mot, segment, phrase, paragraphe). Il s'agit donc d'identifier les morphèmes et les mots, de repérer les unités qui devront être conventionnellement transposées.

Au niveau de la deuxième articulation, l'écrit opère une réduction et une stabilisation conventionnelles analogues des unités. Alors que l'oral est phonétique, dans la mesure où la réalisation des phonèmes est multiple, voire floue, et permet d'innombrables variantes individuelles, identificatrices de l'émetteur, l'écrit n'est que phonologique. Les phonèmes n'y sont transcrits que dans leur fonction distinctive strictement linguistique. Il s'agit donc, à partir de la diversité des réalisations orales, d'identifier les phonèmes à transcoder.

Ainsi donc la maîtrise du code graphique implique une distanciation par rapport à l'oral, une perception des configurations du monde de l'oral (cf. Peytard, in Diaz-Garcia & al. 1978). Elle procède donc d'une activité métalinguistique et requiert non seulement une compréhension de la langue mais une connaissance explicite, une maîtrise des codes qu'elle emprunte.

Une fois identifiés les éléments à transcoder, il s'agit de les transcrire.

Le système graphique du français reflète lui aussi le fonctionnement de la langue dans sa double articulation.

De même que les unités significatives de l'oral sont constituées d'unités phonologiques, les phonèmes, de même, à l'écrit, les morphèmes sont transcrits au moyen de graphèmes dont le rôle est double et que nous désignerons sous le nom de phonogrammes quand il s'agira de mettre en évidence l'unité phonologique qu'ils représentent, que nous appellerons morphogrammes quand il s'agira de souligner leur fonction morphologique (voir p. 123-124).

La transcription orthographique requiert donc la triple connaissance

- des règles de correspondance phonie - graphie, en situation (car elles dépendent de la position sur l'axe syntagmatique),
- des relations morphosyntaxiques mises en évidence par les morphogrammes,
- des distinctions opérées (sur les plans morphosyntaxique et lexical) par les choix effectués entre les graphèmes.

Le tableau suivant résume ce qui nous paraît constituer les composantes d'une maîtrise linguistique du code graphique du français.

Composantes générales (préalables) :

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

Composantes spécifiques :

	Par rapport à la 1ère articulation Composante morphologique (ML) et morphogrammique (MG)	Par rapport à la 2ème articulation Composante phonético-phonologique (PL) et phonogrammique (PG)
IDENTIFICATION	<p><u>Composante morphologique (repérage des morphèmes et des mots)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur l'axe syntagmatique (MLS) : découpage et délimitation de la chaîne (présence/absence/ajout, ordre des morphèmes et des mots). - Sur l'axe paradigmatique (MLP) : identification, choix des morphèmes et des mots. 	<p><u>Composante phonético-phonologique (identification des phonèmes)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur l'axe syntagmatique (PLS) : repérage des phonèmes (présence/absence/ajout/ordre). - Sur l'axe paradigmatique (PLP) : identification phonologique.
TRANSCRIPTION	<p><u>Composante morphémo- et morphogrammique (formes utilisées pour la transcription des morphèmes)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominante syntagmatique (MGS) : Choix des morphèmes ou des morphogrammes grammaticaux pour indiquer une mise en relation syntaxique. <p>Problèmes d'accord, genre, nombre, personne. Concerne les morphèmes liés + les variantes de morphèmes grammaticaux tels que déterminants et pronoms personnels.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominante paradigmatique (MGP) : Transcription des morphèmes lexicaux. Autres types de relations avec le syntagme que les questions d'accord. <p>Marques distinctives et non fonctionnelles.</p>	<p><u>Composante phonogrammique (règles de correspondance graphie-son)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominante syntagmatique (PGS) : Agencement des lettres constituant les phonogrammes composés. Lois de position. <ul style="list-style-type: none"> - Dominante paradigmatique (PGP) : Choix des variantes phonogrammiques.

Ce tableau appelle un certain nombre de remarques.

On aurait tort de penser que les préalables que nous avons mentionnés vont de soi. Ce n'est le cas ni historiquement, ni géographiquement, puisqu'on trouve des formes d'écritures fondées sur d'autres principes (pictographiques, idéographiques, syllabographiques), ni, semble-t-il, génétiquement puisque, chez l'enfant si l'on en croit les récents travaux de Ferreiro, "sauf au niveau qui coïncide avec les conceptualisations de l'adulte, le texte écrit n'est pas considéré comme une représentation graphique reflétant la phrase parlée. Au contraire, le texte écrit est considéré comme un système de symboles qui, d'une manière ou d'une autre, mais pas directement, se rapporte au langage parlé. On peut dire des choses à partir de ce qui est écrit, mais pour passer du texte écrit à la parole, on pense qu'un processus de reconstruction a lieu" (1979, 14).

Ces dimensions doivent assurément être prises en considération dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants, comme dans l'alphabétisation des adultes. Nos élèves étant déjà alphabétisés dans leur langue maternelle, nous avons considéré que, dans l'ensemble, ces préalables étaient acquis. On verra plus loin que certaines erreurs peuvent néanmoins se situer à ce niveau.

Par ailleurs, nous attachons une grande importance aux composantes liées à l'identification des éléments de l'énoncé. Car la transcription graphique dépend largement de la compréhension du message, de l'interprétation qui est donnée des différentes unités (morphologiques et phonologiques) qui le constituent.

Pour l'équipe HESO (1), cette dimension relève d'un domaine "extra-graphique", "hors-système", c'est-à-dire préorthographique (cf. Honvault & Jaffré 1978, 47 & 49), et non pas du domaine orthographique proprement dit. Or Catach considère qu'il est nécessaire de séparer les deux domaines (cf. 1978, 114).

(1) Equipe de Recherche 113 au Centre national de la recherche scientifique : Histoire et structure de l'orthographe, dirigée par Catach.

S'il nous paraît juste, dans une description, de distinguer (pour les besoins du modèle théorique même si elles peuvent s'imbriquer dans la pratique) différentes composantes, il nous paraît en revanche nécessaire de souligner leur articulation. Car dans l'apprentissage du code graphique, il y a interrelation entre l'une et l'autre.

Par contre, l'ensemble de la littérature spécialisée relative à l'orthographe française reconnaît dans la description de son fonctionnement l'importance de ce que Martinet a appelé "la double articulation" du langage (1967a,13). Néanmoins, la place qui est accordée à ses deux composantes comme la nature de son fonctionnement diffèrent selon les auteurs.

Thimonnier considère notre écriture comme "morpho-phonémique". Il reconnaît qu'il existe dans l'orthographe française des constantes phonético-graphiques. Mais ce qui la caractérise, c'est bien plutôt qu'elle échappe souvent au phonétisme et qu'on ne peut par conséquent pas aller du son à la forme sans passer par le sens. Ainsi, la forme est significative, ce qui fait dire à cet auteur que "le mot écrit est essentiellement idéogramme, non phonogramme" (1976, 290).

Pour Blanche-Benveniste & Chervel (1978), l'orthographe est fondée sur une dualité de principes (le code phono-graphique et un supplément idéographique constitué par l'orthographe). Mais au cours de son histoire, le rôle respectif de ces deux composantes s'est inversé et actuellement l'idéographie constitue le principe essentiel de la langue écrite.

En fait, en dépit de conclusions idéologiques radicalement opposées que nous n'avons pas à discuter ici, Thimonnier et Blanche-Benveniste & Chervel s'accordent pour souligner d'une part la double articulation du code, d'autre part, au niveau de son fonctionnement, la prééminence de la première articulation.

Quant à l'équipe HESO, qui nous semble avoir poussé le plus loin l'étude de la structure de l'orthographe française, elle reprend et hiérarchise les principes directeurs dégagés par Gak (1976). L'orthographe constitue un plurisystème, ou un ensemble de sous-systèmes correspondant aux parties du système

linguistique : phonème (deuxième articulation) morphème, grammatical et lexical, (première articulation), qui fonctionnent par zones.

La zone centrale, constituant le code graphique proprement dit est celle des phonogrammes, archigraphèmes et variantes positionnelles. La zone des morphogrammes, plus périphérique et fonctionnant de manière intermittente et localisée est le témoin d'une morphologie à éclipses. La zone annexe des logogrammes apporte un complément de type idéographique. A ces zones fonctionnelles bien que complexes s'ajoute un reliquat formé de lettres éthymologiques et historiques, considérées comme hors système, non fonctionnelles, superflues, redondantes (cf. Catach 1973a; 1973b; 1978).

L'ordonnement des faits graphiques tel que le représente l'équipe HESO aboutit, par rapport aux positions prises par Thimonnier et Blanche-Benveniste & Chervel, à un renversement des priorités. La fonction phonogrammique de l'orthographe est prioritaire et l'on ne fait intervenir dans l'analyse les autres fonctions que dans la mesure où le premier niveau ne permet pas de rendre compte des formes. En effet, affirme Catach, "l'écriture du français est et reste fondamentalement alphabétique, même si elle a un complément plérémique. Il faut le dire et le redire à l'heure où, confondant perception synchrétique et synthétique, psychologie et linguistique, beaucoup parlent à son sujet d'idéographie" (1979, 27).

Cette hiérarchisation constitue une hypothèse théorique utile à la description de la *structure* de l'orthographe et de ses unités. Et, dans les grandes lignes, nous nous baserons sur la description de l'équipe HESO.

Il n'empêche que la répartition des graphèmes en trois catégories hiérarchisées est souvent insatisfaisante, dans la mesure où ceux-ci appartiennent fréquemment à plusieurs catégories simultanément. La notion de réseaux de fonctionnement (cf. Honvault & Jaffré 1978) serait plus adéquate. Ainsi, et Catach le remarque elle-même, "il vaudrait mieux parler, comme le propose Gruaz, de *valeur* ou de *fonction* phonogrammique, morphogrammique, logogrammique du graphème" (1979, 29).

En conséquence, nous ne retenons pas la hiérarchi-

sation des zones dans notre tableau des composantes d'une maîtrise du code graphique.

Il nous paraît plus juste de souligner la simultanéité des différentes dimensions, qui s'articulent différemment selon les points de vue que l'on adopte. (Il nous semble en effet que les divergences entre auteurs soient liées à des différences de perspectives, l'équipe HESO privilégiant la structure de l'orthographe, Thimonnier et Blanche-Benveniste & Chervel privilégiant son fonctionnement.)

On verra ultérieurement qu'au plan de l'apprentissage, de la progression dans la maîtrise du code graphique qui constitue notre point de vue privilégié, se dégage une logique qui met en évidence d'une part la priorité donnée au sens et à la recherche de la forme (ce qui confirmerait la priorité reconvenue par Blanche-Benveniste & Chervel), d'autre part le fait que les composantes phonético-phonologiques et phonogrammiques sont plus directement accessibles que la composante morphogrammique (ce qui se rapprocherait de l'hypothèse de Catach).

Soulignons encore que notre terminologie est partiellement empruntée à celle de l'équipe HESO, dans la mesure où nous utilisons sa description des faits graphiques.

Il faut savoir que pour Catach (cf. 1979, 26-31, Catach & al. 1980, 17) :

- Le graphème est la plus petite unité de la chaîne écrite ayant un correspondant phonique et / ou sémique susceptible d'une analyse linguistique. Son rôle est double : il est un signifiant (forme écrite) renvoyant à un signifiant forme orale, (c'est un signifiant, un cénème) ce qui est son rôle de base dans une écriture alphabétique. Il peut être en même temps ou séparément un signifiant de signifié, un plérème.
- Tout graphème susceptible d'avoir un correspondant phonique est appelé phonogramme, même s'il présente d'autres caractéristiques par ailleurs. La caractéristique des phonogrammes du français est de présenter ce que l'on pourrait appeler aussi deux articulations, mais différentes de celles de l'oral où elles peuvent apparaître séparément. La face signifiante est très forte, mais non totale.

- Phonogrammes, morphogrammes et logogrammes ne sont donc nettement séparés que pour l'analyse. Mais cette séparation prend, pour le français, tout son sens à la finale. Les morphogrammes sont, essentiellement, les marques finales muettes (*s*, *t*, *e*, en particulier), qui peuvent être prononcées dans certaines conditions (en liaison, et aussi lors de modifications paradigmatiques du même mot dans les alternances de genre, de nombre, de flexions verbales).
- Les logogrammes sont des "figures de mots", dans lesquels, à la limite, la graphie ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier. La principale fonction des logogrammes est la distinction des homophones. Certains graphèmes anciens, ou des lettres muettes, leur ont conféré une sorte de physionomie globale qu'ils peuvent perdre s'ils sont soumis à une analyse linguistique.
- Les lettres logogrammiques sont des lettres distinctives, participant à la physionomie caractéristique du mot.

Notons en outre que le morphémogramme est une forme de morphogramme. Ce terme est utilisé (rarement) par Catach pour désigner les morphogrammes qui dépassent le niveau de la lettre et atteignent celui de la syllabe, comme par exemple dans les préfixes et les suffixes. Nous élargissons son emploi et désignons par ce terme la forme graphique des morphèmes, grammaticaux et lexicaux, dans leur globalité phonogrammique et morphogrammique. En effet, nous en avons besoin pour rendre compte des erreurs globales des élèves.

En d'autres termes, le morphémogramme est la représentation graphique du morphème (par le moyen notamment de phonogrammes), le morphogramme constituant un supplément graphique du morphème.

Par ailleurs, si nous reconnaissons diverses fonctions aux graphèmes, nous ne nous intéressons cependant pas aux logogrammes, ne retenant de cette dimension que la notion de lettres logogrammiques ou, de préférence, ce qui est synonyme, distinctives. A cet égard, notons que nous adoptons la distinction fonctionnelle entre les termes de diacritique, pour les signes qui distinguent des lettres ou des groupes de lettres et ont des répercussions au niveau phonogrammique et de distinctif pour les

signes qui portent sur des unités lexicales (cf. Catach & al. 1980, 68).

Enfin, précisons que, en conséquence des choix que nous avons effectués, nous préférons à la terminologie tripartite (phonème, morphème, lexème) de l'équipe HESO empruntée à Martinet - et que justifie précisément la place accordée au logogramme -, la terminologie usuelle bipartite (phonème, morphème, grammatical ou lexical).

3.1.2. Influence de la langue maternelle

On a beaucoup souligné ces dernières années, comme un retour de pendule, l'importance dans la langue des apprenants des interférences intralinguistiques plutôt qu'interlinguistiques. Il est hors de doute cependant que "la référence à la langue maternelle est un processus non seulement inévitable à un stade de l'apprentissage, mais qui ne produit pas seulement les résultats négatifs qu'on lui attribue : c'est quand même parce qu'on parle une langue qu'on peut en parler une autre" (Doneux 1976, 29) et nous pourrions ajouter, c'est quand même parce qu'on écrit une langue qu'on peut en écrire une autre.

On verra qu'au niveau des processus et des stratégies d'apprentissage, la référence à la langue maternelle est complexe et que, souvent, les interférences interlinguistiques se combinent avec des interférences intralinguistiques. L'apport de la langue maternelle se situe aussi bien au niveau de la compétence linguistique orale, qu'au niveau de la connaissance du code graphique, qui constituent les premiers "lieux de compétence" à partir desquels peut se construire un nouvel apprentissage.

Nous n'aborderons pas ici les aspects morphosyntaxiques et lexicaux, les contraintes imposées par la dictée réduisant assurément les effets visibles des phénomènes de transfert dans ces domaines et n'étudierons que les cas particuliers qui se présentent, au moment de l'analyse des erreurs.

En revanche, il paraît utile de mettre en évidence les éléments du système phonético-phonologique et

du code graphique de la langue maternelle susceptibles de provoquer des difficultés d'identification et de transcription, et qu'il faut prendre en compte dans une analyse étiologique des erreurs.

Pour ce faire, nous nous baserons sur les descriptions du castillan et de l'italien standard, même s'il peut y avoir chez nos élèves des traits dialectaux, du fait que ces variantes constituent quoi qu'il en soit pour eux la langue de leur expérience scolaire et la langue de référence.

3.1.2.1. Caractéristiques phonético-phonologiques de l'espagnol (cf. Pottier 1968; 1969, Alarcos Llorach 1954, Mioni 1973)

Le système vocalique de l'espagnol se compose de cinq unités, situées sur trois degrés distinctifs d'ouverture et s'opposant de la manière suivante (1):

	série d'avant (palatale) (écartée)	série d'arrière (vélaire) (arrondie)
Ouverture 1	i	u
Ouverture 2	e	o
Ouverture 3	a	

La position de ces voyelles est approximativement la même que celle des voyelles françaises correspondantes. Néanmoins, il existe des variantes combinatoires d'ouverture, conditionnées par le contexte phonique :

/i/ = [i], [i̯]; /u/ = [u], [u̯]; /e/ = [e], [e̯]; /o/ = [o], [o̯]

(1) L'alphabet phonétique adopté est l'alphabet phonétique international (A.P.I.), par souci de cohérence et pour faciliter les comparaisons.

En castillan, ces caractères ne sont pas pertinents, ils ne le sont qu'occasionnellement dans certains dialectes.

En syllabe atone, toutes les voyelles ont une articulation très relâchée.

Les cinq voyelles peuvent apparaître dans toutes les positions; toutefois /i/ et /u/ se rencontrent rarement en position finale non accentuée. On observe alors une tendance à la neutralisation des distinctions entre /e/ et /i/, et entre /o/ et /u/.

Les combinaisons de plusieurs voyelles en une seule syllabe constituant une diphtongue, croissante (surtout à l'initiale) ou décroissante, ou une triph-
tongue sont nombreuses. Elles se réalisent non seulement à l'intérieur des mots, mais aussi en cas de rencontre de voyelles de mots différents (enchaînement vocalique), prononcées en une seule syllabe.

Il n'existe pas de voyelles nasales. Néanmoins, la proximité d'une consonne nasale peut entraîner une nasalisation non pertinente de la voyelle précédente. On notera également l'absence de la série des voyelles antérieures arrondies.

Phonologiquement parlant, l'espagnol compte dix-neuf consonnes. Mais celles-ci se réalisent à l'aide de variantes combinatoires nombreuses (représentant trente-six sons différents).

Pour chaque type d'articulation, trois phonèmes sont régulièrement distingués : un phonème occlusif sourd (labial /p/, dental /t/, palatal /tʃ/ (qui est une affriquée), vélaire /k/), un phonème fricatif sourd (respectivement /f/, /θ/, /s/ (légèrement palatal), /x/), et un phonème sonore qui est occlusif à l'initiale de mot ou de syllabe après certaines consonnes, et fricatif dans les autres cas (/b/ réalisé [b] ou [β], /d/ réalisé [d] ou [ð], /j/ réalisé [dʒ], [j] (occlusif palatal) ou [j], /g/ réalisé [g] ou [ɣ]).

En fin de syllabe, l'opposition de sonorité est neutralisée.

Le fait que les phonèmes /ʃ/, /z/ et /z/ n'existent pas en tant que tels laisse une grande latitude de réalisation au phonème /s/, dont la plus fréquente est alvéolaire-(pré)palatale. En fin de syllabe,

suivi d'une consonne sonore, /s/ se sonorise en /z/.

On notera que malgré la présence (historique) de la lettre v dans l'alphabet, le phonème /v/ n'existe pas dans cette langue, le [β], variante positionnelle fricative de /b/, étant une bilabiale et non une labiodentale.

Il existe ensuite des consonnes nasales : /m/, /n/ et /ɲ/. Mais il y a souvent neutralisation. C'est en position intervocalique et à l'initiale de mot que l'on trouve le maximum de différenciation consonantique : trois valeurs distinctives : /m/, /n/, /ɲ/. Devant consonne, les trois phonèmes sont en distribution complémentaire, leur articulation étant fonction de celle du phonème suivant. En finale absolue, seul le caractère nasal devient pertinent et l'on ne rencontre que la dentale (qui se réalisera néanmoins comme dans le cas précédent si le mot suivant commence par une consonne).

Les quatre liquides sont toutes sonores, non nasales, fricatives et centrales (dentales ou palatales). Ce sont : /l/ (dentale), /ʎ/ (palatale), /r/ faible, à une vibration, /r/ fort, qui compte deux à quatre vibrations selon sa position. Mais seuls /l/ et /r/ se rencontrent en fin de syllabe ou de mot. En fait, l'opposition /r/ /r/ (l) n'existe qu'en position intervocalique. En effet, à l'initiale et après /n/, /l/ et /s/, on ne trouve que /r/ fort.

D'une manière générale [w] n'est pas considéré comme un phonème en soi, mais comme un allophone non syllabique de /u/. Et lorsqu'il se trouve à l'initiale, il tend à se réaliser comme [yw] ou [gw], il deviendrait alors une variante de /g/.

En revanche, on a vu que /j/ est inclus parmi les phonèmes consonantiques espagnols, qu'il se réalise par l'affriquée [dʒ] ou la fricative [j] en position initiale de mot ou de morphème. Dans d'autres cas néanmoins, [j] sera considéré de préférence comme une réalisation non syllabique du phonème vocalique /i/.

Quant à la distribution des consonnes, on constate que les limitations sont nombreuses (nous en avons déjà signalé quelques-unes), surtout en fin de mot. Dans cette position, on ne rencontre que les dentales

(1) Le signe - indique une opposition phonologique.

à l'exception de /t/, soit /d/, /θ/, /r/, /l/, /n/, /s/, et l'on n'a jamais de groupe consonantique.

Par ailleurs, à l'initiale, les groupes consonantiques ont toujours comme second élément /r/ ou /l/. C'est à l'intérieur des mots que les combinaisons sont les plus variées.

On peut récapituler comme suit la répartition des phonèmes consonantiques de l'espagnol (1) :

	Bila- biales	Labio- dentales	Dentales	Palatales	Vélares
Nasales sonores	m		n	ɲ	
Orales sourdes occlusives	p		t	tʃ	k
Orales sourdes fricatives		f	θ	s	x
Orales sonores, occlusives ou fricatives	b/β		d/ð	dʒ/ʝ	g/ɣ
Orales sonores, liquides			l	ʎ	
Orales sonores, liquides			r r		

3.1.2.2. Caractéristiques phonético-phonologiques de l'italien (cf. Muljačić 1972, Mioni 1973, Arcaini 1972, Lepschy 1978, Canepari 1980)

L'italien se prononce différemment selon les régions. On regroupe généralement les dialectes en trois grandes catégories (Corti & al. 1979) : les dialectes du Nord, parlés, grosso modo, dans la région qui constituait l'ancienne Gaule cisalpine, les dialectes du centre et du Sud, le toscan (parlé dans la région qui constituait l'ancienne Etrurie) avec le parler florentin sur lequel est fondé l'italien

(1) D'après le tableau proposé par Fottier (1968, 891).

standard.

Seules les caractéristiques essentielles de l'italien nous importent ici. Nous baserons donc notre description sur l'italien "standard". Toutefois, comme nos élèves viennent tous du Sud et que l'une d'entre eux a été scolarisée à Turin, nous mentionnerons occasionnellement, dans la mesure où les différences peuvent avoir des répercussions sur les productions des élèves, les caractéristiques spécifiques des dialectes méridionaux ou gallo-italiques.

Le système vocalique de l'italien standard est caractérisé par la différence rencontrée entre la position tonique et la position atone.

En syllabe tonique, l'italien a quatre degrés d'ouverture. Les voyelles se distinguent par ailleurs par leur position :

	antérieures écartées	postérieures arrondies
Degré d'ouverture 1	i	u
Degré d'ouverture 2	e	o
Degré d'ouverture 3	ɛ	ɔ
Degré d'ouverture 4	a	

En syllabe atone, le système ne présente plus que trois degrés d'ouverture et cinq unités : /i/, /u/, /e/, /o/, /a/. /e/ et /o/ sont alors réalisés d'une manière légèrement ouverte.

Dans l'ensemble, ces voyelles ont une position plus ouverte que celle des voyelles françaises correspondantes.

Par ailleurs, si les oppositions entre /e/-/ɛ/ et entre /o/-/ɔ/ sont pertinentes en italien standard, elles ne sont cependant pas respectées et constituent un problème pour les Italiens eux-mêmes, car dans plusieurs dialectes elles sont neutralisées et les réalisations dépendent de l'environnement. Ainsi, la diversité des manières de traiter ces oppositions dans les prononciations régionales aboutit, avec

l'augmentation des contacts, à la diminution de leur rendement fonctionnel.

On notera, comme en espagnol, l'absence de la série des voyelles antérieures arrondies. Si dans quelques dialectes, le phénomène de l'arrondissement des lèvres existe, il n'est cependant jamais pertinent. Dans les dialectes gallo-italiques, la voyelle /u/ a tendance à se prononcer [y] et le /o/ tend vers [ø]. De même, l'italien ne connaît pas les voyelles nasales, mais la présence d'une consonne nasale peut être la cause d'une certaine résonance nasale non pertinente.

D'une manière générale, la longueur de la voyelle est liée à la structure de la syllabe. Les voyelles sont longues en syllabes ouvertes toniques, sauf en finales. Elles sont plus ou moins brèves dans tous les autres cas. Sous l'influence des parlers français, les dialectes gallo-italiques ont tendance à faire tomber les voyelles finales.

Le système consonantique compte vingt-quatre phonèmes, dont deux semi-voyelles. Les occlusives /p/-/b/, /t/-/d/, /k/-/g/ se distinguent à la fois par la tension et la sonorité.

L'italien a quatre affriquées (ce qui est supérieur à toutes les autres langues européennes) : /tʃ/, /dʒ/, /ts/, /dz/. Si l'on rencontre une opposition significative entre /tʃ/-/dʒ/, l'opposition /ts/-/dz/, peu fréquente en italien standard et se trouvant en distribution complémentaire dépendant de la position de certaines prononciations régionales, a peu de rendement fonctionnel.

Les nasales sont /m/, /n/, /ɲ/. En position initiale, intervocalique ou après une consonne, elles se trouvent en opposition distinctive. Mais devant consonne, il y a neutralisation, la nasale adoptant le point d'articulation de la consonne suivante (on peut reconnaître alors cinq variantes : [m] (bilabiale), [ɱ] (labiodentale), [n] (apico-dentale), [n̠] (apico-dentale palatalisée), [ŋ] (dorso-vélai-re)).

Les fricatives sont /f/-/v/, /s/-/z/, /ʃ/.

L'opposition /s/-/z/ a un rendement fonctionnel très faible. Ce n'est qu'en position intervocalique que, dans l'italien standard, l'opposition existe, ail-

leurs, la prononciation est déterminée par la nature du phonème suivant. Par ailleurs, même en position intervocalique, l'opposition est neutralisée dans plusieurs dialectes, la prononciation retenue étant soit /s/ au Sud, soit /z/ au Nord.

Selon Mioni (1973), on s'oriente au niveau de la péninsule vers un système qui n'aura qu'un seul phonème /s/, avec deux variantes libres en position intervocalique : [s] et [z].

On notera que la chuintante sourde // n'a pas de correspondante sonore /z/, le [ʒ] toscan constituant une variante de /dz/.

Les liquides sont /l/, /ʎ/, /r/. Ces deux derniers phonèmes peuvent être prononcés différemment suivant les dialectes (/ʎ/ peut en particulier se rapprocher de /j/, et /r/ de /R/. Mais ces variations n'altèrent pas la communication. /R/ fréquent dans la région de Turin serait plutôt connoté comme une marque de snobisme).

Bien que la question soit discutée, disons que l'italien compte en outre deux semi-consonnes /j/ et /w/ (qu'on peut également dans certains cas interpréter comme des allophones non syllabiques de /i/ et /u/).

Les consonnes italiennes, à l'exception de /z/ toujours bref, sont souvent géminées (*rafforzamento consonantico*): Dans de nombreux cas il s'agit d'un trait distinctif. Le redoublement peut être également dépendant de l'environnement syntagmatique (*rafforzamento sintattico*). Si ce phénomène a disparu des dialectes du Nord, il est fréquent dans ceux du Sud, plus même qu'en italien standard.

Récapitulation des phonèmes consonantiques de l'italien :

			Bila- biales	Labio- dentales	Dentales	Palatales	Vélares
Nasales		sonores	m		n	ɲ	ŋ
Orales	occlusives	sourdes	p		t		k
Orales	occlusives	sonores	b		d		g
Orales	affriquées	sourdes			ts	tʃ	
Orales	affriquées	sonores			dz	dʒ	
Orales	fricatives	sourdes		f	s	ʃ	
Orales	fricatives	sonores		v	z		
Orales	liquides	sonores			l	ʎ	
	liquides	sonores			r		
Semi-consonnes						j	w

3.1.2.3. Comparaison avec le système phonologique du français

Les seize voyelles du français sont caractérisées par

- le degré d'ouverture,
- la position de la langue (antérieure ou postérieure),
- l'arrondissement des lèvres (on parle de voyelles arrondies ou écartées),
- l'oralité ou la nasalité.

On peut les représenter selon le schéma suivant (d'après Arcaïni 1972, 225) :

	antérieures écartées	antérieures arrondies	postérieures écartées	postérieures arrondies
Degré d'ouverture 1	i	y		u
Degré d'ouverture 2	e	ø		o ö
Degré d'ouverture 3	ɛ ě	œ œ		ɔ
Degré d'ouverture 4	a		ɑ ǣ	

L'espagnol et l'italien ne possédant ni la série des voyelles antérieures arrondies (/y/, /ø/, /œ/, /œ/), ni la série des voyelles nasales (/õ/, /ẽ/, /œ̃/, /ǣ/), on peut s'attendre, on le sait, chez les hispanophones et les italophones, à des difficultés d'identification et de prononciation de ces voyelles.

Certes, parmi ces phonèmes, dix seulement sont essentiels à la compréhension linguistique, puisqu'on peut les regrouper en phonèmes à un seul timbre (/i/, /y/, /u/, /õ/, /ǣ/ et en phonèmes pouvant se réaliser en différentes variantes phonétiques (/e/ réalisé [e] ou [ɛ], /ø/ réalisé [ø], [ə] ou [œ], /o/ réalisé [o] ou [ɔ], /a/ réalisé [a] ou [ɑ], /ẽ/ réalisé [ẽ] ou [œ̃]) (cf. Léon & Léon 1970, 17-18).

Il n'empêche que, la modification du système entraînant une nouvelle distribution du champ articulatoire laissé aux différentes voyelles, on rencontrera des erreurs même parmi les phonèmes qui en principe - mais nous avons déjà signalé les nuances qu'il convient d'apporter à cette affirmation - existent également en espagnol ou en italien.

On peut présenter comme suit les phonèmes consonantiques du français :

			Bila- biales	Labio- dentales	Dentales	Palatales	Vélaire	Uvu- laire
Nasales	sonores		m		n	ɲ	[ŋ]	
Orales	occlusives	sourdes	p		t			k
Orales	occlusives	sonores	b		d			g
Orales	fricatives	sourdes		f	s	ʃ		
Orales	fricatives	sonores		v	z	ʒ		
Orales	liquides	sonores			l			R
Semi-consonnes						y j	w	

Etant donné les trois systèmes consonantiques de l'espagnol, de l'italien et du français, on peut mettre en évidence par le tableau synoptique suivant les points de divergence du fonctionnement de l'espagnol et de l'italien, par rapport au français, points où l'on peut s'attendre à rencontrer des difficultés d'identification et de prononciation chez les élèves hispanophones ou italophones dans leur apprentissage du français.

Français	Espagnol : différences par rapport au français	Italien : différences par rapport au français
/m/ /n/ /ɲ/ ([ŋ])	Neutralisation ou distribution complémentaire sauf en position intervocalique. En fin de mot, la nasale est interprétée /n/ quelle que soit sa réalisation.	Neutralisation devant consonne: deviennent variantes positionnelles.
/p/	Neutralisation de l'opposition de sonorité /p/-/b/ en finale de syllabe. Ne se présente pas en fin de mot.	
/b/	Réalisé [b] ou [β]. Ne se présente pas en fin de mot. Pas de [β] intervocalique, donc autre configuration de l'opposition /p/-/b/.	
/t/	Neutralisation de l'opposition de sonorité /t/-/d/ en finale de syllabe. Ne se trouve pas en fin de mot.	
/d/	Réalisé [d] ou [ð]. Pas de [d] intervocalique, donc autre configuration de l'opposition /t/-/d/.	
/k/	Neutralisation de l'opposition de sonorité /k/-/g/ en finale de syllabe. Ne se rencontre pas en fin de mot.	
/g/	Réalisé [g] ou [ɣ]. Ne se rencontre pas en fin de mot. Pas de [g] intervocalique, donc autre configuration de l'opposition /k/-/g/.	
/f/	Ne se rencontre pas en fin de mot.	
/v/	N'existe pas. Le phonème français /v/ risque d'être réalisé [β] ou [b], selon sa position.	
/s/	Large champ articulatoire. Souvent alvéolaire-(pré)palatal. Sonorisé en finale de syllabe s'il est suivi d'une consonne sonore.	L'opposition /s/-/z/ a un rendement fonctionnel très faible en position intervocalique. Neutralisée ailleurs.
/z/	Le phonème /z/ n'existe pas. [z] est une variante positionnelle de /s/.	[z] peut être considéré comme une variante positionnelle ou libre de /s/.
/ʃ/	N'existe pas.	
/ʒ/	N'existe pas. La zone d'articulation de [ʃ] et [ʒ] fait partie du champ articulatoire de /s/.	N'existe pas. Le phonème français /ʒ/ risque d'être réalisé [z] ou [dz].
/l/		
/R/	N'existe pas. Le /r/ espagnol est un son tout à fait	N'existe que dans certaines régions (Nord de l'Italie, Turin). ./.

	différent.	Connotation snob. Le /r/ italien est un autre son.
/j/	Réalisé [j] ou [dʒ].	
/ɥ/	N'existe pas.	N'existe pas.
/w/	Réalisé [w] ou [ɣw].	
	Autres consonnes : /tʃ/, /θ/, /x/, /ʎ/, /r/, /r/.	Autres consonnes : /ts/, /dz/, /tʃ/, /dʒ/, /ʎ/, /r/.
	Remarques : Les groupes consonantiques initiaux ont toujours /r/ ou /l/ comme second élément. Absence de groupes consonantiques en fin de mot.	Remarque : Fréquence des géminées.

3.1.2.4. Le code graphique de l'espagnol (cf. Pottier 1969, Bouzet 1964, Garcia-Pelayo 1973)

L'alphabet compte vingt-huit lettres (ou signes considérés comme tels) :

a b c ch d e f g h i j k l ll m n ñ o p q r s t u v x y z.

Le *w* n'en fait pas partie, il est cependant utilisé dans la transcription de mots d'origine étrangère.

Le code graphique de l'espagnol est considéré comme essentiellement phonétique. Il faut souligner néanmoins que c'est l'unité phonologique qui est transcrite, et non pas sa réalisation phonétique, et qu'en ce sens le code graphique s'écarte davantage de la prononciation qu'on ne le reconnaît généralement. C'est le cas par exemple dans la terminaison *-ado*, où la lettre *d* représente un phonème à peine esquissé, ou même pas du tout prononcé, quand la lettre *d* se trouve en finale, où elle représente un [z] affaibli ou n'est pas prononcée, quand les consonnes sonores sont représentées par un même signe graphique lorsqu'elles sont réalisées de manière occlusive ou fricative.

On notera par ailleurs les conventions et règles de positions suivantes :

rr correspond à /r/, mais peut représenter soit /r/, soit /r/ (à l'initiale du mot),

h est toujours muet; son emploi n'obéit à aucune règle,

v est une lettre historique dont la prononciation est identique à celle de la lettre *b*,

x correspondant en principe à /ks/ se réduit souvent à [s],

c + *a, o, u* et *qu* + *e, i* : correspondent à /k/,

g + *a, o, u* et *gu* + *e, i* : correspondent à /g/,

z + *a, o, u* et *c* + *e, i* : correspondent à /θ/,

j + *a, o, u* et *g* + *e, i* : correspondent à /x/ (en principe).

La relation phonème-graphème n'est donc pas biunivoque. Sans parler de l'identification phonologique nécessaire des sons perçus, notons en particulier, au plan de l'encodage, que :

/r/ correspond à *r* ou *rr*

/b/ correspond à *b* ou *v*

/x/ correspond à *j* ou *g*

/k/ correspond à *c* ou *qu* (ou *k* dans les composés avec *kilo*)

/g/ correspond à *g* ou *gu*

/θ/ correspond à *z* ou *c*

/a/, /e/, /i/, /o/, /u/ correspondent à *a, e, i, o, u*, ou *ha, he, hi, ho, hu*.

L'accent graphique, toujours aigu, peut avoir trois fonctions différentes. Le plus souvent, il indique la place de l'accent tonique, quand celle-ci ne peut pas être déterminée par d'autres critères.

C'est le cas dans les mots terminés par une voyelle, un *n* ou un *s* dont l'accent tonique ne porte pas sur l'avant-dernière syllabe, et dans les mots terminés par une autre consonne que *n* ou *s* dont l'accent ne porte pas sur la dernière syllabe.

L'accent aigu a une fonction distinctive quand il sert à différencier les homographes, comme dans le cas de l'article *el* et du pronom *él*.

Le tréma sur le *u* précédé de *g* ou *q* et suivi de *e* ou *i* a une fonction diacritique : il sert à faire prononcer le *u* qui, sinon, serait muet.

Exemple : *vergüenza*.

3.1.2.5. Le code graphique de l'italien

(cf. Lepschy & Lepschy 1977, Corti & al. 1979, Babou 1962, Camugli & Ulysse 1967, Camilli 1965)

L'alphabet italien compte vingt-et-une lettres :

a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v z

j est une lettre archaïque. Il est remplacé par *i* dans l'orthographe moderne. On y rencontre également *k, w, x, y*, d'origine étrangère.

Les mêmes remarques peuvent être faites, quant au statut essentiellement phonétique du code graphique, pour l'italien que pour l'espagnol.

Les conventions et règles de position à retenir pour notre propos sont les suivantes :

h n'a pas de correspondance phonique. Ce n'est plus qu'une marque distinctive dans quatre formes du verbe avoir, diacritique entre les consonnes *c* ou *g* et les voyelles *e* ou *i*.

gl + i et *gli + voyelle* correspondent à /k/,

gn correspond à /ɲ/,

c + a, o, u correspond à /k/, tandis que

c + e, i correspond à /tʃ/,

g + a, o, u correspond à /g/, tandis que

g + e, i correspond à /dʒ/,

devant *a, o, u*, /tʃ/ se transcrit *ci*,

devant *a, o, u*, /dʒ/ se transcrit *gi*,

devant *e, i*, /k/ se transcrit *ch*,

devant *e, i*, /g/ se transcrit *gh*,

sc + a, o, u correspond à /sk/, tandis que
sc + e, i ou *sci + voyelle* correspondent à /s/.

Du point de vue de l'encodage, on peut récapituler ces données comme suit :

/k/ correspond à *c* ou *ch*
/g/ correspond à *g* ou *gh*
/s/ correspond à *sc* ou *sci*
/tʃ/ correspond à *c* ou *ci*
/dʒ/ correspond à *g* ou *gi*
/ɲ/ correspond à *gn* ou *gni*
/ʎ/ correspond à *gl* ou *gli*.

Toutefois, dans plusieurs dialectes au Nord et plus encore au Sud, on a tendance à prononcer [j] le *i* diacritique. L'absence de distinction entre les valeurs diacritique et phonogrammique de *i* fait de ce signe la pierre d'achoppement de l'orthographe italienne (cf. Camilli 1965, 170).

Le redoublement des consonnes correspond à une prononciation géminée, même dans le cas particulier de *cc* ou *gg + e, i* (qui correspondent respectivement à /tʃʃ/ et /dʒdʒ/). Mais les prononciations géménées ne sont pas toutes indiquées graphiquement.

L'élision des voyelles en fin de mots est représentée par l'apostrophe.

L'orthographe moderne, malgré certaines tentatives (cf. Lepschy & Lepschy 1977, 96-97), n'utilise parmi les accents graphiques que l'accent grave. Celui-ci se trouve toujours sur la voyelle tonique (notamment des mots oxytons), mais il a aussi une fonction distinctive lorsqu'il est utilisé pour différencier les homonymes.

3.1.2.6. Comparaison avec le code graphique du français

Etant donné la complexité du système graphique du français où l'unité représentative du phonème ne peut se réduire à la lettre puisqu'elle est composée soit

d'une lettre, soit d'un groupe de lettres (digramme, trigramme ou tétragramme), nous adopterons comme point de référence pour notre comparaison non pas l'alphabet du français, mais la liste des archigraphèmes et des graphèmes de base établie par l'équipe HESO (cf. Catach 1980 & al., 10-11). On aura pu constater d'ailleurs que, même en espagnol et en italien, les unités distinctives de l'écrit ne sont pas constituées que de graphèmes simples, que la relation phonie / graphie n'est pas biunivoque et que la valeur du graphème est dépendante de l'axe syntagmatique.

Le tableau suivant met en évidence d'une part les similitudes entre les graphèmes du français, de l'espagnol et de l'italien et leurs correspondants phoniques (on se rappellera toutefois que les mises en parallèle sont parfois forcées, puisque les champs articulatoires des différents phonèmes ne sont pas toujours identiques dans les trois langues et que, en outre, des phonèmes semblables par leurs traits articulatoires ou acoustiques peuvent différer par leur position dans le système), d'autre part les différences existant dans le choix des graphèmes, leur correspondance phonique, les règles de position.

Français : Archigraphèmes et graphèmes de base		Corres- pondance phonolo- gique	Espagnol : Graphèmes correspon- dants	Divergences	Italien : Graphèmes correspon- dants	Divergences
A	a	/a, a/	a		a	
E	e, è, ê, é	/e, ε/	e		e	
I	i	/i/	i		i	
O	o, au, eau	/o, ɔ/	o		o	
U	u	/y/, /ɥ/	-	u : /u/	-	u : /u/
EU	eu, e	/ø, ə, œ/	-		-	
OU	ou	/u/, /w/	u		u	
AN	an, en	/ā/	-		-	
IN	in, en	/ē/	-		-	
ON	on	/ō/	-		-	
UN	un	/œ/	-		-	
Y, IL (L)	i, f, y, il (l)	/j/	i	ll : /ʎ/	i	gl(i) : /ʎ/
OI	oi	/wa/	ua		ua	
OIN	oin	/wē/	-		-	
M	m	/m/	m		m	
N	n	/n/	n		n	
GN	gn	/ɲ/	ñ		gn	
P	p	/p/	p		p	
B	b	/b/	b, v		b	
T	t	/t/	t		t	
D	d	/d/	d		d	
C	c, qu	/k/	c, qu		c, ch	
G	g, gu	/g/	g, gu		g, gu	
F	f	/f/	f		f	
V	v	/v/	-	v : /b/	v	
S	s, ss, c, ç	/s/	s	c + e, i : /θ/	s	c + e, i : /tʃ/
Z	s inter- voc., z	/z/	(s)	z : /θ/	(s)	z : /ts, dz/
X	x	/ks, gz/	x	x : /ks/, [s]	-	
CH	ch	/ʃ/	-	ch : /tʃ/	sc, sci	ch : /k/
J	j, g, ge	/z/	-	j : /x/	-	g + e, i : /dz/
L	l	/l/	l		l	
R	r	/R/		r : /r, r/		r : /r/
Apostrophe			-		Apostrophe	
Accents (^ ^ ^ ^) fonctions - diacritique - distinctive			Accent aigu : fonctions - tonique - distinctive		Accent grave : fonctions - tonique - distinctive	
			Tréma : fonction diacritique			

3.2. INSTRUMENTS DE RÉFÉRENCE, ASPECTS PSYCHOLINGUISTIQUES

Une analyse (émique) des erreurs se fonde nécessairement, on l'a vu, sur un certain nombre de concepts d'ordre psycholinguistique. Nous nous proposons donc de préciser ici les notions auxquelles nous nous référons. Elles concernent la nature de la langue de l'apprenant, le statut de l'erreur, le processus d'apprentissage, les opérations cognitives, les stratégies d'apprentissage et de communication, la progression.

3.2.1. La langue de l'apprenant

La langue de l'apprenant ou *interlangue* est une source privilégiée d'informations sur les opérations cognitives, puisqu'elle constitue le lien où elles se manifestent. Elle se présente comme un reflet, un révélateur, du processus d'apprentissage.

Les diverses appellations qu'elle a reçues dans la littérature scientifique soulignent les caractéristiques qui lui ont été attribuées. Elle est "compétence transitoire" (Corder 1980b), "interlangue" (Selinker 1974), "système intermédiaire" (Porquier 1974), "système approché" (Noyau 1976), "système approximatif" (Nemser 1974), "dialecte idiosyncrasique" (Corder 1980a). Elle est donc perçue comme dynamique et évolutive, située entre la langue maternelle et la langue cible, constituant un système, individuel et spécifique.

De ces caractéristiques, nous retiendrons surtout la première. Car nous ne sommes pas persuadée que "chaque apprenant /.../ possède à un stade donné de son apprentissage un système spécifique" (Frauenfelder & al. 1980, 46). Les termes de *système* et de *stade* nous paraissent à la fois trop statiques et trop globaux. Il nous semble plus adéquat d'appréhender l'interlangue comme un continuum, un processus continu de changements et de la définir avec Py comme une compétence intermédiaire "en pleine ébullition" (1976, 82). En effet, c'est à juste titre, nous semble-t-il, que Py met en question l'hypothèse de

la cohérence interne de l'interlangue comme l'adéquation d'une distinction stricte entre synchronie et diachronie et qu'il souligne que

- "l'interlangue est une réalité essentiellement temporelle, évolutive",
- "l'interlangue n'est pas un système cohérent : elle admet en elle la coexistence de microsystèmes plus ou moins incompatibles entre eux, et reposant respectivement sur des principes généraux différents, parfois insuffisants du point de vue de la linguistique théorique" (1980, 76).

C'est de cette manière que nous aborderons l'analyse des erreurs en orthographe, car c'est la seule qui permette de rendre compte de l'instabilité, de la variabilité, de la perméabilité de la langue de l'apprenant, de la rapidité atypique avec laquelle se réalisent les changements, des réorganisations susceptibles d'intervenir (cf. Adjemian 1976, Nemsler 1974).

3.2.2. Le statut de l'erreur

Il est important de souligner que c'est l'ensemble de la langue de l'apprenant qui évolue et qu'il ne faut pas se limiter à l'analyse des erreurs, mais prendre en compte la production (ou la compréhension) dans son ensemble. Il serait donc plus adéquat de parler d'analyse des performances que d'analyse des erreurs comme le suggèrent certains (Svartvik 1973, 8). Il n'empêche que, outre le fait que l'erreur apporte davantage d'informations sur les processus et stratégies qui sont en jeu, elle a une fonction positive dans l'apprentissage et dans la communication, fonction qui a été soulignée par de nombreux auteurs d'abord dans le domaine de la langue maternelle, puis dans celui des langues étrangères. Elle répond à un besoin et elle a une finalité (Frei 1929), elle est une condition nécessaire de l'acquisition (François 1972-73) ou de l'apprentissage, un tremplin vers l'expression juste (Lamy 1976), le moyen par lequel s'exerce l'activité d'invention, de création (Kellerman 1979), de découverte de l'apprenant.

Trois termes se rencontrent en linguistique et en pédagogie pour désigner l'erreur : ceux de *faute*, d'*écart*, d'*erreur*. Le premier est "souvent affecté d'une valeur dépréciative" (Galisson & Coste 1976, 215) et on préfère l'éviter en situation d'apprentissage. Le terme d'*écart* privilégie l'aspect de référence à la norme, de distance par rapport à celle-ci. Le terme d'*erreur* est actuellement le plus largement employé par les auteurs qui se réfèrent à des théories de l'apprentissage attribuant une valeur positive à l'erreur. C'est également ce terme que nous adoptons.

En linguistique appliquée, à la suite de Corder (1980 b), une valeur technique a été attribuée à la distinction erreur/faute. L'erreur est une forme déviante par rapport à la langue cible, mais conforme au système transitoire de l'apprenant. En revanche, la faute est aussi déviante par rapport à celui-ci; elle n'est pas significative par rapport au processus d'apprentissage.

Nous ne retiendrons pas cette distinction dans notre recherche, ou, plus exactement, considérant que nous ne connaissons pas suffisamment les systèmes (ou microsystèmes) auxquels se réfèrent nos élèves (notre étude n'en constituant qu'une première approche), nous n'avons pas le moyen de déterminer ce qui est conforme à leur compétence et ce qui ne l'est pas. Nous faisons donc l'hypothèse que tous les écarts par rapport à la norme orthographique que nous rencontrons sont des erreurs.

3.2.3. Le processus d'apprentissage et ses composantes

A la suite des travaux aussi bien de l'école piagétienne que de l'école chomskienne, la psycholinguistique s'est orientée vers une conception cognitiviste de l'acquisition et de l'apprentissage. Aussi bien l'acquisition de la langue maternelle que l'apprentissage des langues étrangères reposent sur des processus cognitifs. Ceux-ci sont essentiellement créatifs. En effet, de même que le principe heuristique joue un rôle important dans le fonctionnement et le développement du langage (cf. Léontiev 1972 -73), de même de nombreux auteurs s'accordent-ils pour

souligner la dimension créative non seulement de l'erreur, mais de tout le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (Richards 1974b, Jain 1974, Ravem 1974, Bautier-Castaing & Hébrard 1980).

Nous retiendrons les différentes composantes de ce processus global, telles qu'elles sont schématisées par Frauenfelder & Porquier (1979) : entrée, saisie, intégration, sortie.

L'entrée est constituée par toutes les données linguistiques et sociolinguistiques auxquelles est exposé l'apprenant. Mais celui-ci n'est pas en mesure de recevoir tout ce qui lui parvient. Il n'en saisit qu'une partie, qui varie en fonction de sa compréhension et de sa connaissance. Il y a donc une différence notoire entre l'entrée (ou *input*) et le saisi (ou *intake*), lequel résulte d'une activité de l'apprenant.

Après avoir saisi l'information, l'apprenant la confronte à sa connaissance. L'intégration n'est pas simplement addition, mais aussi complexification, réorganisation, restructuration de toute sa connaissance antérieure compte tenu du nouvel élément saisi.

Saisie et intégration sont en quelque sorte deux moments du processus global d'assimilation. Il faut noter que la connaissance qui entre en jeu dans l'apprentissage n'est pas limitée au système linguistique que possède l'apprenant à un moment donné, mais englobe toute son expérience langagière et toute son expérience du monde. C'est à partir de cette globalité que s'effectue la sortie, c'est-à-dire l'activité de production ou de compréhension et son résultat.

Occasionnellement, nous utiliserons le terme de *compétence* (dépourvu de ses connotations chomskiennes) dans le même sens que celui de *connaissance* que nous avons adopté ici. Celui de *performance* correspondra alors à la sortie, en tant que résultat.

Pour compléter la description du processus global d'apprentissage, il faut ajouter, avec Frauenfelder & Porquier, que "la communication étant aussi une activité d'apprentissage, la sortie peut à son tour constituer une entrée ou susciter elle-même d'autres entrées. Cette circularité (est) liée à la dialectique

tique de l'apprentissage et de la communication" (1979, 41).

3.2.4. Opérations et activités cognitives

Nous réservons le terme de processus (singulier) d'apprentissage au modèle global défini ci-dessus, qui met en jeu un certain nombre d'opérations, d'activités cognitives, sur lesquelles se greffent, par l'effet de choix et de démarches personnelles, des stratégies individuelles d'apprentissage et de communication.

Mais, en fait, la terminologie relative à ce domaine n'est pas stabilisée. Les relations entre processus, opérations et activités cognitives, stratégies d'apprentissage, stratégies de communication varient selon les auteurs (pour une discussion de ces notions, cf. Porquier 1979).

Avec Porquier, nous adoptons la convention selon laquelle les opérations et activités fondamentales, à caractère universel (c'est-à-dire communes à tout apprenant), susceptibles de contribuer à expliquer le mécanisme de l'apprentissage sont des processus, ou un ensemble de processus constituant le processus global qu'est l'apprentissage (tandis que pour d'autres auteurs, il s'agit là déjà de stratégies). Le terme de stratégie - d'apprentissage ou de communication - est lié aux démarches, aux choix, aux modulations individuelles.

Ainsi, quand on parle de processus (pluriel) ou de stratégies, on se réfère aux mêmes activités, mais d'un point de vue différent. Dans le premier cas, on se situe dans l'ordre du général, de l'universel, dans le second, on est dans l'ordre du particulier, du choix individuel.

Quelles sont donc ces opérations et activités cognitives ? Nous ne mentionnerons ici que les plus fréquemment mises en évidence dans l'analyse des erreurs et auxquelles nous aurons à nous référer.

3.2.4.1. La linguistique contrastive a beaucoup étudié les phénomènes de *transferts* et d'*interférences* interlinguistiques. La référence à la langue maternelle est en effet un processus inévitable aussi bien qu'essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Celle-ci peut produire des résultats positifs, on parle alors de *transferts*, ou des erreurs, les *interférences*. Parmi celles-ci, les *injections* ou *emprunts* et les *calques*, procédés consistant à extraire un élément d'une langue et à le faire passer, sans changements dans le premier cas, sous une forme traduite dans le second, dans une autre langue (cf. Galisson & Coste 1976, 181) constituent des cas particuliers.

Si les premiers travaux dans le domaine de l'analyse contrastive ont souligné les contacts entre langues (cf. Weinreich 1970, Nickel 1972), l'analyse des erreurs a mis en évidence le fait que, dans l'apprentissage, il faut tenir compte non seulement des langues en contact, mais aussi de la perception qu'en a l'apprenant. Car l'interférence ne se produit pas tant entre les deux systèmes linguistiques que constituent la langue de référence (généralement la langue maternelle) et la langue cible, mais entre ce que l'apprenant connaît de l'un et de l'autre (cf. Nemser 1974, Porquier 1977).

3.2.4.2. Toutes les erreurs ne dérivent pas d'activités interlinguistiques. Les opérations cognitives intervenant dans l'apprentissage sont souvent d'ordre *intra-linguistique*. Elles relèvent essentiellement de l'analogie, de la généralisation, de l'assimilation, de la catégorisation, de la différenciation, de l'inférence. Mais il est malaisé d'établir des catégories, car celles-ci se regroupent souvent ou s'imbriquent les unes dans les autres.

Selon la façon dont les problèmes sont appréhendés et selon certains auteurs (cf. en particulier Richards 1974a), les erreurs observées sont alors considérées comme provenant :

- d'une surgénéralisation, c'est-à-dire d'une extension illégitime du domaine d'application d'une règle,
- d'une ignorance des limites d'application d'une règle,

- d'une application incomplète de règles,
- de la formulation de fausses hypothèses,
- d'une hypercorrection,
- d'une "simplification" par rapport à la langue cible, opération qui résulte, en fait, d'une tentative d'élaboration de formes plus complexes (cf. Corder & Roulet 1977).

D'autres mécanismes doivent en outre être pris en considération. Ce sont, en particulier :

- la fossilisation (cf. Selinker 1974, Vicher 1980), qui se manifeste par la présence d'éléments différents de ceux de la langue cible que les locuteurs tendent à garder dans leur interlangue. A proprement parler, elle représente un arrêt définitif dans l'acquisition;
- la stabilisation, en revanche, ne constitue qu'un arrêt temporaire dans ce processus. Dans ces conditions, nous n'utiliserons jamais le terme de fossilisation et lui préférerons celui de stabilisation car, même si nous sommes parfois en présence de formes qui paraissent constituer un arrêt dans l'apprentissage, il n'est jamais justifié (surtout chez des adolescents) de considérer cet arrêt comme définitif;
- la régression, qui se définit comme la réapparition d'erreurs que l'on croyait disparues. Nous n'utiliserons ce terme que dans un contexte très précis où les "régressions", par opposition aux "progressions" désigneront des formes qui, par rapport aux productions antérieures du même apprenant, constituent une évolution allant dans le sens opposé à la progression logique que nous avons définie. Il importe surtout ici de noter que les régressions constituent aussi bien que d'autres opérations des processus d'apprentissage.

Erreurs d'ordre interlinguistique d'une part, erreurs d'ordre intralinguistique d'autre part, cette distinction effectuée communément dans l'analyse des erreurs n'est cependant pas satisfaisante. A notre avis, il n'y a pas de limites déterminées à l'interpénétration des différentes composantes de l'expérience linguistique sur lesquelles s'appuie chaque

nouvelle acquisition, produit d'une activité de création, prise en charge 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 simultanément et s'imbriquer les unes dans les autres. C'est pourquoi nous utiliserons 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 la langue cible.

- 3.2.4.3. Quoi qu'il en soit, quelles que soient les références sur lesquelles s'appuient les apprenants, il faut souligner le rôle important de l'*activité métalinguistique*.

Tout apprentissage linguistique en effet s'accompagne d'une activité métalinguistique, c'est-à-dire d'une prise de distance par rapport à la langue, et de l'élaboration d'hypothèses à son propos. Cette réflexion métalinguistique peut être plus ou moins implicite ou formulée, mais elle est toujours présente et il est notoire qu'elle ne se limite pas à la capacité d'utiliser un langage technique, une terminologie grammaticale spécifique.

Ce qui varie d'un apprenant à l'autre ou d'un moment de l'apprentissage à un autre, ce n'est pas tant l'aptitude à une activité métalinguistique ou l'exercice de cette activité que la connaissance à partir de laquelle elle s'exerce. Car il existe une relation dialectique entre activité métalinguistique et connaissance. C'est de nouveau toute la connaissance linguistique, l'expérience langagière et le mode d'appréhension du monde qui sont engagés dans cette réflexion et qui en déterminent la forme. Et à son tour la connaissance se trouve modifiée par l'activité métalinguistique et son résultat.

L'erreur des méthodes structuro-globales a été de confondre activité métalinguistique et utilisation d'une métalangue particulière exigeant des connaissances techniques spécifiques, et de déduire du mauvais fonctionnement d'une telle métalangue l'ab-

sence ou le rôle marginal de l'activité métalinguistique. Bien au contraire, l'activité métalinguistique joue un rôle fondamental en ce sens que c'est elle qui permet à l'apprenant de se rendre maître et de son apprentissage, et de sa langue.

Si une théorie, un raisonnement, une métalangue sont imposés à l'apprenant qui ne s'articulent ni sur sa connaissance, ni sur ses propres hypothèses, celui-ci ne peut ni les saisir, ni à plus forte raison les assimiler. En revanche, l'enseignement aurait des chances de faciliter l'apprentissage s'il guidait l'apprenant à travers ses propres hypothèses vers le fonctionnement du système qu'il cherche à appréhender, s'il le rendait conscient de ses propres intuitions et de leur efficacité, de l'activité métalinguistique par laquelle il prend en charge son apprentissage et se rend autonome.

Deux précisions s'imposent ici.

Nous n'entrerons pas dans la discussion des relations existant entre l'implicite et l'explicite et ne distinguerons pas dans notre recherche entre différents "niveaux" d'activité métalinguistique, manifestant une prise de conscience plus ou moins latente ou élaborée, assurant une distanciation réflexive plus ou moins importante, aboutissant à une explicitation plus ou moins adéquate. En effet, nous considérons que ces différents "niveaux" sont étroitement imbriqués dans l'apprentissage. Par ailleurs, nous n'avons pas d'accès direct à l'activité métalinguistique des élèves. Nous ne pouvons que l'inférer par interprétation subjective, à partir d'un corpus et de l'analyse des erreurs. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'aller plus avant dans le fonctionnement de l'activité métalinguistique et des interrelations entre ses diverses dimensions.

De même, nous ne ferons pas intervenir la "mémoire" dans notre analyse des erreurs. Celle-ci nous paraît être moins une activité que le résultat d'activités cognitives. On a trop souvent en pédagogie invoqué l'absence de mémoire, la non mémorisation de données, pour expliquer les causes d'erreur. Or, on se souvient de ce qui fait sens, de ce que l'on peut organiser et maîtriser. La fixation (aux niveaux de la saisie, de l'assimilation à la connaissance comme de la sortie) renvoie donc à l'expérience langagière, aux hypothèses et moyens d'appréhension des don-

nées dont dispose l'apprenant, à son activité métalinguistique.

3.2.5. Stratégies d'apprentissage et de communication

Dans les stratégies d'apprentissage, on l'a vu, on retrouve les mêmes activités, mais appréhendées selon un autre point de vue, que celles retenues en tant qu'opérations cognitives.

On peut y ajouter les stratégies mémorielles telles que la répétition mentale et la simplification, celle-ci dans la mesure où elle constitue un procédé propre à faciliter l'assimilation d'une règle (cf. Meisel 1980), et les stratégies de sollicitation d'entrée, telles que la demande d'information ou de confirmation (cf. Frauenfelder & Porquier 1979).

Mais il faut reconnaître qu'en dépit de définitions théoriques dans l'analyse des performances, la distinction entre processus et stratégies d'apprentissage est, comme le souligne Bautier-Castaing (1980), le plus souvent hasardeuse. Ceci s'explique d'une part par le fait que dans l'activité cognitive il y a à la fois réalisation d'une opération universelle et décision individuelle, choix et démarche personnels, d'autre part par le fait que les stratégies d'apprentissage comme les processus, ne peuvent pas être observés directement et doivent être inférés à partir des performances.

Nous nous efforcerons cependant, du moins à titre d'hypothèses, de mettre en évidence les différents paramètres et données situationnelles susceptibles d'avoir infléchi la démarche personnelle des élèves.

Les stratégies de communication ont été étudiées essentiellement dans un contexte de communication orale. Nous avons néanmoins rencontré à l'écrit des procédés analogues, qui ont également pour but de résoudre les difficultés de communication rencontrées. Il n'est donc pas inutile de les mentionner.

Frauenfelder & Porquier (1979, 54) regroupent les

stratégies de communication orale en :

- *stratégies de formulation*, qui "visent à trouver une manière de dire ce que l'individu ne peut exprimer à sa guise en langue étrangère, soit par conscience de lacunes dans sa connaissance, soit par crainte de faire des erreurs" soit, ajoutons-nous, en pensant aux causes d'erreurs mentionnées par Frei (1929), par besoin d'expressivité;
- *stratégies d'évitement*, qui consistent "à modifier le contenu de la communication, voire à interrompre celle-ci";
- *stratégies de sollicitation*, qui consistent à faire "appel, pour résoudre la difficulté, à une aide extérieure".

A nouveau, on peut noter que, dans l'analyse des productions, la distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication n'est pas toujours aisée, une erreur (comme aussi une forme correcte) pouvant procéder à la fois des unes et des autres.

3.2.6. Progression et itinéraires d'apprentissage

"Tout apprentissage est une trajectoire, un parcours, un cheminement, un itinéraire. C'est l'ensemble des voies par lesquelles un apprenant s'est rendu d'un point de départ (constitué par le "lieu de compétence" où il se trouvait lors de son premier contact avec le programme d'enseignement choisi) et le point d'arrivée visé (constitué par les objectifs assignés à ce programme)" (Porcher 1977b, 76).

Ce point de vue, que nous adoptons, se situe au croisement des deux perspectives d'analyse que nous avons soulignées, celle qui prend pour référence la norme linguistique que constitue la langue cible, et celle qui part de la démarche de l'apprenant et de ses voies d'apprentissage.

Dans la première perspective, notre analyse longitudinale des erreurs nous permettra de dégager, au ni-

veau d'instances isolées comme au niveau de la progression globale, la trajectoire générale qui se dessine dans l'apprentissage du système orthographique et de ses composantes, des "lieux de compétence" et étapes que l'on peut reconnaître.

De même que l'on peut théoriquement distinguer entre opérations cognitives à caractère universel et stratégies individuelles, nous distinguerons trajectoire générale, progression logique d'une part, et parcours, itinéraire individuels d'autre part.

Cette première perspective s'articulera sur la seconde à partir de laquelle nous essaierons de dégager quelques lignes de force dans les démarches des élèves et dans l'évolution de leur compétence.

A cet égard sont particulièrement utiles (même si les termes utilisés de niveaux ou d'étapes nous paraissent trop globaux et statiques) les observations des auteurs qui distinguent une évolution des erreurs allant soit (schéma de Corder (1971)) :

- d'un niveau présystématique : l'apprenant ignore totalement l'existence d'un système relatif à la forme particulière ou à un ensemble de formes dans la langue. Il lui semble que ces formes apparaissent au hasard et, en conséquence, il essaie de deviner, au hasard, le système,
- à un niveau systématique, où l'apprenant a découvert un système, qui ne se conforme cependant pas entièrement à celui de la langue étudiée,
- pour aboutir à un niveau postsystématique, où l'apprenant a découvert les règles correctes de la langue et où les erreurs sont dues à l'incapacité de les expliquer,

soit (schéma de Nemser (1974)) :

- d'étapes caractérisées par le syncrétisme, le manque de différenciation (*underdifferentiation*),
- à des étapes caractérisées par la réinterprétation des données, l'hypercorrection et l'analogie.

Nos premières observations confirment l'existence d'une progression de ce genre, mais elles font apparaître aussi que celle-ci n'est pas homogène et que les itinéraires individuels d'apprentissage méritent d'être observés en détail.

CHAPITRE IV

ETUDE LONGITUDINALE DES PERFORMANCES
EN ORTHOGRAPHE
DES ÉLÈVES DES CLASSES EXPÉRIMENTALES
1974-75 ET 1975-76

I. ANALYSE DES ERREURS

Compte tenu des hypothèses linguistiques et psycholinguistiques présentées au chapitre précédent, nous nous proposons maintenant d'examiner les performances des élèves des classes expérimentales, d'analyser leurs erreurs à partir du corpus que nous avons recueilli, de dégager les processus et stratégies mis en oeuvre, d'esquisser une progression et de suivre, dans la mesure du possible, quelques-uns des itinéraires individuels des élèves.

Nous allons croiser ici plusieurs démarches.

Nous partirons d'une analyse typologique des erreurs, liée au fonctionnement du système orthographique. En ce sens, nous ne tenons pas compte des démarches spécifiques des élèves.

Mais par ailleurs, nous constatons que les erreurs ne sont pas le produit du hasard. Elles sont liées aux caractéristiques du système orthographique et mettent le doigt sur certaines difficultés spécifiques. Nous mentionnerons donc au fur et à mesure de notre repérage des erreurs ces points chauds.

Enfin, il convient de souligner que l'identification et le classement des erreurs à partir du système orthographique ne suffit pas à en expliquer les causes.

En cours de route, nous choisirons quelques cas particulièrement intéressants pour faire une brèche dans cette perspective étimologique, suggérant les démarches qui peuvent avoir été celles des élèves.

Nous ne pourrions pas aller très loin dans ce sens, vu, d'une part, la complexité du problème, vu, d'autre part, qu'il ne nous a pas été possible d'interroger les élèves sur leurs hypothèses. Dans la mesure où les tests que nous avons fait passer l'ont été à plusieurs reprises, une discussion sur leur contenu aurait modifié les résultats des passations ulté-

rieures et biaisé l'analyse longitudinale.

Cette approche ponctuelle nous suffira néanmoins pour introduire une réflexion sur les processus d'apprentissage et les stratégies des élèves.

Une maîtrise du code graphique implique la maîtrise des différentes composantes que nous avons définies et de leur articulation (cf. tableau p. 119). Les erreurs affectent généralement plusieurs composantes. Nous essaierons néanmoins de les ordonner en fonction de leur(s) dominante(s) ou, plus exactement, en fonction des dominantes que, par interprétation des faits, nous croyons pouvoir dégager, tant il est vrai que la description même fait intervenir des choix.

1.1. ERREURS LIÉES AUX COMPOSANTES GÉNÉRALES (OU PRÉALABLES) D'UNE MAÎTRISE LINGUISTIQUE DU CODE GRAPHIQUE

Nous avons vu que la transposition du code auditif en un code visuel était sélective, qu'elle impliquait la connaissance des choix à effectuer parmi les informations transmises par la communication orale, la transposition dans l'espace de la linéarité temporelle, la maîtrise de l'écriture, notamment des signes graphiques dans leurs rapports distinctifs.

Les élèves dont il s'agit ici ont tous été scolarisés avant leur émigration. Ils connaissent déjà le fonctionnement du code graphique dans leur langue maternelle. Leur compétence va donc être largement transférable. Néanmoins, l'observation de la classe a permis de constater que, pour certains élèves, ces acquis ne semblaient pas stabilisés, que la convention de transposition dans un espace gauche/droite était mal assurée, qu'une certaine confusion se manifestait, en production écrite comme en lecture.

Une analyse des erreurs orthographiques à partir d'un corpus ne permet pas de mettre directement en évidence de telles lacunes. Toutefois plusieurs

formes d'erreurs rencontrées peuvent suggérer des difficultés de cet ordre.

Ce sont d'abord les inversions effectuées sur l'axe syntagmatique, dans le repérage des phonèmes, dans l'agencement des graphèmes ou des lettres constitutives des graphèmes composés.

Exemples (1) : E, 2, 11 : cart (quatre)
I, 8, 13 : abhite (habite)
EI, 4, 21 : agē (âge)
E, 3, 33 : cadaeux (cadeau)

(1) Chaque exemple est précédé des indications suivantes :

- nationalité de l'élève : E (Espagnol) / I (Italien),
- référence conventionnelle à l'élève (numérotation de 1 à 20, en italique),
- passation (cf. p. 108 et annexe VIII).

Quand on retrouve chez le même élève plusieurs fois la même forme, la référence n'est donnée que pour la première d'entre elles.

Quand la même forme se retrouve chez plusieurs élèves, nous adoptons les conventions suivantes :

EI, signifie que la référence est donnée pour un élève espagnol, mais qu'on retrouve la même forme chez un ou plusieurs autres élèves italiens ou espagnols, mais en tout cas chez un élève italien.

IE, Inversément, signifie que la référence est donnée pour un élève italien, mais qu'on retrouve la même forme chez un ou plusieurs élèves espagnols ou italiens, mais en tout cas chez un élève espagnol.

Il s'agit de souligner que l'erreur est représentée aussi bien chez les hispanophones que chez les italo-phones.

EE, signifie que la référence est donnée pour un élève espagnol mais que cette forme se retrouve chez au moins un autre hispanophone (mais pas chez les italo-phones).

II, signifie que la référence est donnée pour un élève italien mais que cette forme se retrouve chez au moins un autre italo-phoné (mais pas chez les hispanophones). Il s'agit de souligner que l'erreur n'est pas isolée et qu'elle est représentée sous la même forme chez d'autres élèves de même langue d'origine.

Ce sont ensuite, sur l'axe paradigmatique, les différenciations insuffisantes des signes graphiques. Si *m* est censé avoir trois jambages et *n* deux, les écritures manuscrites, surtout liées, en font apparaître parfois quatre et trois, ou même plus. Souvent, la différence entre *mm/mn/nm/nn* est aléatoire, de même que la différence entre des signes relativement proches, tels que *n/u*, *n/r*, *n/a*, *a/o/e*, *q/0*, ou entre l'apostrophe et l'accent. L'espace entre les lettres et entre les mots est irrégulier. Il peut certes s'agir d'un procédé d'éludage, car le lecteur est laissé devant des formes ambiguës. Mais cette situation constitue surtout un facteur de confusion pour les élèves eux-mêmes. Il y a alors cumul de difficultés : dans l'identification des phonèmes, dans le choix des graphèmes correspondants, dans la distinction entre les formes qui, graphiquement, tendent à perdre leur caractère différentiel. La non différenciation au niveau de l'écrit entraîne à son tour des hésitations en lecture, confirme les confusions de l'oral ou tout au moins limite l'effet rétroactif de distinction des phonèmes que l'on pourrait attendre.

Nous aurons l'occasion de revenir sur les questions d'éludage. Quant au problème de l'interprétation des lettres et des signes choisis par les élèves, il s'est souvent posé. Nous avons dû trancher sans pouvoir tenir compte pour chaque performance d'une ambiguïté éventuelle. Mais nous ne sommes pas à l'abri des risques d'erreurs d'interprétation.

1.2. ERREURS LIÉES AUX COMPOSANTES SPÉCIFIQUES D'UNE MAÎTRISE DU CODE GRAPHIQUE

Dans notre description, nous traiterons en premier lieu des erreurs dont la dominante se situe au niveau de la première articulation, erreurs d'identification, erreurs de transcription, examinées d'une part par rapport à l'axe syntagmatique, d'autre part par rapport à l'axe paradigmatique, puis des erreurs dont la dominante se situe au niveau de la deuxième articulation, comprenant également des erreurs d'identification et des erreurs de transcription examinées par rapport aux deux axes syntagmatique et pa-

radigmatique.

Si cet ordre peut paraître logique, il faut préciser néanmoins qu'il ne correspond ni à une hiérarchie des difficultés, ni à une chronologie de l'apprentissage.

1.2.1. Dominante morphologique, sur l'axe syntagmatique (MLS)

Ce type d'erreur est lié à la différence de découpage de la chaîne entre l'écrit et l'oral. On peut observer que les élèves n'ignorent pas que la chaîne écrite est composée de mots et que le groupe rythmique de l'oral est découpé en fonction des mots qui le constituent. Mais la difficulté porte sur l'identification des mots et des morphèmes, laquelle dépend, d'une part, de la compréhension de l'énoncé, d'autre part, de la prise de conscience des catégories grammaticales.

L'erreur peut se manifester par l'omission ou l'adjonction de mots ou de morphèmes, comme par un mauvais découpage de la chaîne.

L'omission peut porter sur tout un membre de phrase, notamment quand l'énoncé n'est pas compris. Plus souvent, dans notre corpus, elle porte sur des morphèmes monosyllabiques.

Exemple : E, 1, 11 : il_bien_ (*Il va bientôt*)

Ceux-ci sont d'autant plus difficiles à identifier dans la chaîne parlée qu'ils ne constituent pas à eux seuls une syllabe du fait de la non-prononciation de *e caduc*, qu'il y a enchaînement vocalique, ou encore que la notion grammaticale qu'ils véhiculent est trop complexe.

Exemple : E, 3, 11 : ru _ la gar * (*rue de la gare*)
(1)

(1) Nous ferons suivre d'un astérisque les exemples comptant d'autres erreurs que celle(s) sur la(les)quelle(s) porte l'exemple, mais pas prise(s) en considération.

Exemples : I, 18, 11 : en train (ou en train)
IE, 19, 11 : je les (je les ai mangés)

Les ajouts de mots ou de morphèmes illustrent les hypothèses faites par les élèves quand un énoncé est partiellement compris, comme leur activité d'interprétation. Dans notre corpus, ils sont généralement liés à une modification grammaticale, qui tend à faire correspondre la donnée avec une structure plus connue (interférence inter et/ou intralinguistique).

Exemples : E 4, 11 : il va a vient arrive * (il va bientôt arriver)
E, 2, 11 : il va vientons à arrivé * (il va bientôt arriver)
E, 14, 11 : de dumemas * (du même âge)
E, 14, 11 : quatreme ((au numéro) quatre)
I, 20, 12' : il va bian tu va arrivé * (il va bientôt arriver)

Le mauvais découpage se manifeste sous plusieurs formes et diverses causes peuvent être invoquées.

Parfois, il y a agglutination de tout le groupe rythmique. On constate souvent, parallèlement, une mauvaise identification des phonèmes qui le constituent. Tantôt le rythme est correctement perçu et le "mot" ainsi formé compte le même nombre de syllabes que le groupe rythmique initial, tantôt, il y a sélection d'une partie des éléments de la chaîne et réduction.

On peut penser dans ces cas que l'énoncé n'est pas compris. L'erreur s'expliquerait par le fait que l'élève qui ne comprend pas perd tout un faisceau de procédés d'identification et ne peut pas s'appuyer sur la redondance des divers facteurs.

Nous n'avons cependant pas le moyen de déterminer à coup sûr ce qui est compris et ce qui ne l'est pas, ni de trancher parmi toutes les possibilités intermédiaires de compréhension partielle ou approximative.

Exemples : E, 3, 11 : mesinoma * (mais ils ne marchent)
E, 1, 11 : apus * (as-tu posé)

L'agglutination de deux mots est fréquente, notamment lorsque ceux-ci sont syntaxiquement étroitement liés et qu'ils forment ensemble un groupe rythmique bref (de deux à trois syllabes).

Exemples : EE, 1, 11 : Amid*i* (A midi)
 IE, 9, 11 : agos * (à gauche)
 E, 3, 13 : entrain (en train)
 E, 2, 23 : seloins * (c'est loin)
 EE, 1, 11 : abu (a bu)

Inversément, il y a souvent hypersegmentation lorsque deux morphèmes sont identifiés dans un mot.

Exemples : E, 2, 22 : tout_jour * (toujours)
 EI, 12, 12 : bon_homme (bonhomme)

De même, lorsqu'il y a repérage de certains morphèmes dans la chaîne parlée, la séparation des mots s'organise en fonction de cette hypothèse. Celle-ci aboutit souvent, si l'identification est partielle ou erronée, à un mauvais découpage.

Exemples : I, 10, 11 : à river (arriver)
 E, 3, 12 : bien to * (bientôt)

Cette catégorie d'erreurs peut être liée à celles du type morphologique, sur l'axe paradigmatique, si le repérage est erroné et aboutit à la confusion de morphèmes. Néanmoins, par convention, toutes les fois qu'il y a mauvais découpage, nous retenons, comme dominante, le type morphologique, sur l'axe syntagmatique.

La syllabation ouverte du français oral ne facilite pas la tâche des apprenants. Le découpage des mots (même si ceux-ci sont compris) est souvent mal effectué quand il y a à l'oral enchaînement consonantique ou liaison (cette erreur peut également, comme dans le cas précédent, être liée à une confusion de morphèmes).

Exemples : I, 17, 11 : même mage * (même âge)
 I, 7, 11 : deu esanfant * (deux enfants)
 EI, 2, 13 : ils sont (ils ont)

La fonction de l'apostrophe n'est pas toujours maîtrisée (voir (1) page suivante). On rencontre soit l'agglutination des morphèmes du groupe concerné, soit la séparation, au moyen de l'apostrophe, de deux parties d'un même morphème.

Exemples : EI, 16, 12 : sil (s'il)
 EI, 11, 12 : Ce * (C'est)
 E, 12, 11 : n'e (ne)

- (i) Notre description se distancie ici des typologies des erreurs proposées par l'équipe HESO. Celles-ci ne situent en effet pas toutes les erreurs de segmentation au même niveau. Si Honvault & Jaffré (1978) classent la méconnaissance de la segmentation parmi les erreurs hors système, Gey (1979) classe parmi les erreurs à dominante morphographique la non reconnaissance des mots, et parmi celles concernant les idéogrammes, les erreurs portant sur l'apostrophe, le trait d'union, les majuscules et la ponctuation. Relèvent encore d'une autre catégorie, spécifique, les homophones, dont certains cependant se distinguent en particulier par la segmentation ou la présence/absence de l'apostrophe (l'arme / l'arme, encore sage / en corsage, ni / n'y).

Dans notre analyse, nous ne tiendrons pas compte du trait d'union, qui joue un rôle secondaire en français. Mais quoi qu'il en soit, les erreurs portant sur ce signe, si l'on voulait en tenir compte, comme celles concernant l'apostrophe nous paraissent avoir leur place parmi les erreurs de segmentation.

Nous ne tiendrons pas non plus compte du choix effectué entre les lettres majuscules ou minuscules (les exemples donnés respecteront pourtant le choix effectué), ni de la ponctuation (en principe dictée). Ces dimensions compliqueraient encore l'analyse et introduiraient des problèmes que nous ne voulons pas aborder (écriture, références culturelles, syntaxe, prosodie).

Par ailleurs, les erreurs touchant des homophones sont certes nombreuses dans notre corpus. En voici seulement deux exemples :

Forme correcte	Réalisations
<i>cet</i>	e, à, é, è, et, es
<i>et</i>	e, est, es
<i>o'est</i>	ae, ce, çe, c'est, sé, ç'et, s'est
<i>ces</i>	s il, si, se, cet, ce, set, sé, c'est, ses

Classer toutes ces erreurs, de natures diverses, dans une même catégorie "idéogramme" nous aurait paru occulter à la fois le fonctionnement du système et les processus d'apprentissage. Nous avons donc préféré analyser les homophones de la même manière que les autres mots.

L'ordre erroné des morphèmes, enfin, serait à classer dans la présente catégorie d'erreurs. Dans notre corpus, nous n'avons cependant pas trouvé de formes "pures" de ce type. Dans E, 1, 12' : OÙ a tu a pose* (où as-tu posé), on peut penser néanmoins qu'il y a volonté de rétablir l'ordre sujet-verbe (donc qu'il y a inversion des formes), même si, en fait, /a/, qui a été perçu est transcrit à sa place et que l'on pourrait considérer le second a comme une simple adjonction.

En fait, on est en présence d'une erreur de type "markovien", c'est-à-dire aboutissant à la création de "suites linéaires de morphèmes, chaque morphème étant le résultat d'un choix paradigmatique, déterminé partiellement (mais uniquement) par les choix antérieurs" (Py 1976, 89). Il y a dans cet exemple conjonction entre une interprétation morphophonologique correcte et une interprétation syntaxique erronée.

Dans une forme comme : E, 1, 12 : Je se le* (*Je les ai*), l'erreur est particulièrement complexe. Il y a à la fois erreur de segmentation, confusion et inversion de morphèmes, phénomènes liés sans doute à l'emprunt d'une séquence très fréquente en espagnol (interférence interlinguistique).

1.2.2. Dominante morphologique, sur l'axe paradigmatique (MLP)

Sur l'axe paradigmatique, les erreurs portant sur l'identification et le choix des mots et des morphèmes aboutissent, en fait, à des confusions. Celles-ci peuvent être de plusieurs types. Il nous paraît donc intéressant de noter les plus fréquentes.

Tantôt, seule une proximité phonétique semble pouvoir être invoquée. C'est le cas surtout dans les monosyllabes.

Exemples : E, 1, 12' : ont ... on (en (camion ou)
en (train))
E, 1, 13 : au un (ou en (train))
E, 2, 23 : ont (ans)
IE, 8, 12 : un (ans)
E, 15, 23 : veux (bu)

Il y a ici interaction entre la difficulté d'identification des phonèmes et le choix morphologique. L'attrait de la forme semble l'emporter sur le sens, l'élève n'ayant pas les moyens de les relier.

Dans les cas suivants (qui ne se distinguent des précédents que par l'interprétation que nous pouvons en faire), nous tendrions à penser en revanche que ce sont les difficultés d'ordre phonologique et phonogrammique qui sont à l'origine de l'erreur et que si le résultat se trouve correspondre à un mot français, l'influence de celui-ci sur l'erreur est cependant peu probable.

Exemples : E, 2, 12 : carte (quatre)
 E, 14, 11, 12, 13 : gros (gauche)
 I, 18, 13 : cuire (cour)
 I, 20, 12 : roue (rue)

On pourrait donc considérer ici que l'erreur dominante se situe sur le plan phonologique plutôt que morphologique. Pour ne pas séparer des catégories dont la distinction n'est qu'aléatoire, nous laissons néanmoins les erreurs de ce type dans la catégorie à dominante morphologique, sur l'axe paradigmatique.

Tantôt, il y a analogie avec des mots faisant partie du même champ sémantique, généralement à la faveur d'une certaine proximité phonétique.

Exemples : E, 5, 13 : deux (du (même âge))
 E, 1, 12 : ans (âge)
 I, 20, 13 : longue (loin)

Parfois, en outre, le mot choisi pourrait également convenir, dans le contexte donné.

Exemples : E, 12, 12' : gâteau * ((Voilà un) cadeau)
 II, 9, 11 : tram ((Il partira en camion ou en) train)

On rencontre également la substitution du morphème ou de la structure grammaticale par une forme plus connue ou plus frappante.

Exemples : E, 14, 12 : Où tu mets * (Où as-tu posé)
 E, 14, 13 : Où a-t-il (Où as-tu)
 E, 5, 12 : toi (tu)
 I, 18, 11 : Est-ce que (où)
 I, 18, 13 : vient (va)

On rencontre enfin des formes issues d'une interférence lexicale avec la langue maternelle.

- Exemples : E, 5, 12 : edax (*âge*) (espagnol : *edad*)
E, 14, 12 : bon hombre * (*bonhomme*)
(espagnol homme : *hombre*)
EE, 12, 23 : floride (*fleurie*)
(espagnol : *florida*)
EI, 1, 11 : tren (*train*) (espagnol : *tren*)
II, 8, 13 : annes (*ans*) (italien : *anni*)

Les deux derniers exemples sont cependant moins clairs que les premiers. On pourrait en effet également interpréter "tren" comme une erreur d'origine phonologique (mauvaise identification de la voyelle nasale) ou phonogrammique (surgénéralisation de la valeur /ɛ/ du graphème *en*), hypothèse confirmée par le fait que l'erreur se rencontre également chez une élève italienne, et voir dans "annes" une forme issue d'une confusion (analogie) avec le français *années*. Nous pensons que les divers facteurs peuvent se combiner.

Le recours à une forme inspirée de la langue maternelle peut d'ailleurs aussi être le résultat de diverses stratégies, consistant notamment à :

- effectuer un simple emprunt lexical,
- à surgénéraliser les cas où l'orthographe, dans la mesure où elle est étymologique s'éloigne de la forme phonologique du français et rappelle la langue maternelle,
- à surgénéraliser la composante logogrammique du français.

Nous classerons dans la même catégorie des exemples tels que :

- E, 4, 11 : *mesme* (*même*) (espagnol : *mismo, misma*)
E, 12, 22 : *respond* (*répond*) (espagnol : *responde*)
E, 2, 11 : *ancora* (*encore*) (espagnol : *áncora : ancre*)
(italien : *ancora : encore*)

1.2.3. Dominante morphémo et morphogrammique, sur l'axe syntagmatique (MGS)

Nous regroupons ici tout ce qui concerne le choix

des morphèmes et des morphogrammes grammaticaux qui indiquent une relation syntaxique, problèmes d'accord et désinences verbales. Il s'agit soit de morphèmes liés (désinences), soit de morphèmes libres, variantes de morphèmes grammaticaux tels que déterminants et pronoms personnels.

Les erreurs sont variées et souvent se combinent. Elles peuvent affecter l'ensemble du morphème grammatical ou seulement un morphogramme qui n'a pas de correspondance phonique. Il est particulièrement aléatoire de vouloir ici établir des catégories d'erreurs. Les lettres muettes employées comme morphogrammes cumulent souvent plusieurs fonctions. Outre le fait qu'elles conservent dans de nombreux cas leur fonction diacritique, on retrouve les plus fréquentes dans les désinences verbales (*e, s, x, t, d, r, z*), comme marques écrites de genres ou de nombres (*e, s, x*), comme morphogrammes lexicaux (*e, s, x, t, d, r*) et comme lettres distinctives ou logogrammiques (*e, s, x, t, d, z*). Si la lettre *z* semble avoir une fonction mieux délimitée que d'autres marques graphiques, en revanche, la marque orale de liaison /z/ peut être perçue à la fin de mots de catégories très diverses. Ainsi, lorsqu'il y a erreur, on peut constater l'absence, l'ajout ou la confusion. Mais il est difficile de savoir quelle en est la cause et ce que représente pour l'élève le morphogramme choisi (ou l'absence de morphogramme).

En effet, dans certains cas, ce qui semble frapper les élèves, c'est l'intervention dans l'orthographe française de lettres muettes et de formes particulières. Ils les utilisent sans en maîtriser les fonctions (surgénéralisation, analogie).

Exemples : IE, 10, 11 : habitez (*habite*)
 E, 11, 13 : mangeait (*mangés*)
 E, 15, 23 : sans vait * (*s'en va*)
 E, 14, 12 : fleurier (*fleurie*)

On peut néanmoins observer les tendances principales. Nous noterons au passage la présence éventuelle d'une interférence morphologique avec la langue maternelle.

Absence de désinence verbale :

Exemples : IE, 19, 13 : cri_ (*crie*)
 I, 17, 12 : parl_ (*parlent*)

EI, 11, 13 : s'assie_ (s'assied)

Choix d'une désinence appartenant à une autre conjugaison :

Exemples : E, 12, 23 : vat (va)
IE, 20, 13 : crit (crie)
IE, 19, 13 : s'assoire* (s'asseoir)

Choix d'une désinence appartenant à un autre mode :

Exemples : E, 14, 12 : marché (marchent)
EI, 15, 11 : mangé (mangés)
E, 12, 11 : arrivez (arriver)
E, 12, 23 : crire (crie)

Choix d'une désinence appartenant à un autre temps :

Nous n'avons pas rencontré dans notre corpus concernant les classes expérimentales de formes où n'apparaît qu'un changement de temps. Néanmoins, on constate que les formes *ais*, *ait* de l'imparfait, ont été utilisées souvent, comme on le voit dans plusieurs de nos exemples.

Choix d'une désinence aboutissant à une confusion de personne :

Exemples : E, 12, 22 : se nervez* (s'énerve)
E, 15, 23 : vais (va)
I, 9, 12' : abites (habite)

Confusion entre verbe et nom :

Exemple : EE, 5, 22 : arrivée (arriver) (1)

Confusion de nombre ou accord en nombre erroné :

Exemples : EI, 13, 12 : parie (parlent)
IE, 7, 11 : marche (marchent)
EI, 11, 12 : mangé ((je les ai) mangés)
E, 11, 13 : possés ((Où as-tu) posé) (2)

(1) On pourrait aussi penser à une analogie avec le participe passé.

(2) On pourrait aussi penser à une désinence de la 2e personne du singulier.

EI, 1, 11 : le chocolat_ (*les chocolats*)
 I, 8, 13 : memmes ages_* (*même âge*)
 I, 17, 11 : noirs (*noir*)
 E, 4, 12' : Ce_ (*Ces*)

Choix erroné de morphème ou de morphogramme pour marquer le pluriel :

Exemples : EI, 5, 23 : marches (*marchent*)
 IE, 19, 13 : parles (*parlent*)
 E, 4, 13 : marchen (*marchent*) (espagnol :
 -an, -en)
 E, 3, 22 : agent (*(du même) âge, interpré-*
té comme un pluriel)
 I, 8, 12 : deux (*deux*)
 I, 20, 12 : tranquilli (*tranquilles, m. pl.*)
 (italien : -i)

Confusion de genre ou accord en genre erroné :

Exemples : E, 15, 11 : bue (*(Mme Martin a) bu*)
 E, 3, 13 : posée (*(Où as-tu) posé*)
 I, 20, 13 : flori* (*fleurte*)
 EI, 1, 13 : noire (*noir*)
 E, 5, 11 : il (*elle*) (espagnol : *el =*
 français : *il*)
 E, 15, 23 : de la (*du (même âge)*) (espa-
 gnol *edad* : féminin)
 E, 1, 11 : el (*il*) (espagnol : *el*)

Choix erroné de morphème ou de morphogramme pour marquer le féminin, ou absence de marque :

Exemples : EI, 14, 11 : Maria (*Marie*) (espagnol : -a)
 EE, 5, 12 : Mari (*Marie*)
 I, 20, 12 : florii* (*fleurie*) (1)

Confusion aboutissant à une forme inexistante, liée à une erreur de type phonogrammique :

Exemples : II, 7, 11 : posé (*posé*) (italien : générale-
 ment accent grave)
 E, 12, 12' : arriveé (*arriver*)
 I, 20, 23 : arrivèe (*arriver*)

(1) Nous interprétons ces deux *i* comme une tentative de rendre compte de la prononciation longue de /i/ au féminin.

1.2.4. Dominante morphémo et morphogrammique, sur l'axe paradigmatique (MGP)

Nous regroupons ici différentes catégories d'erreurs de type lexical, en particulier :

les erreurs portant sur les morphèmes lexicaux, tels que les préfixes et les suffixes :

Exemples : E, 15, 12 : poliman (*poliment*)
EI, 1, 22 : polimente (*poliment*) (suffixe espagnol: *-mente*)

les erreurs portant sur les morphogrammes lexicaux, marques internes ou finales fixes ayant pour fonction d'établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés (cf. Catach & al. 1980) :

Exemples : E, 13, 12 : poliement (*poliment*)
E, 14, 13 : enfants (*enfants*)

les erreurs portant sur les graphèmes qui ont une fonction non seulement phonogrammique mais également distinctive (dans les homophones notamment) :

Exemples : EI, 11, 11 : et (*ai*)
EI, 1, 11 : an (*en*)
IE, 8, 13 : mes (*mais*)

les erreurs portant sur les accents qui ont une fonction distinctive (pour simplifier, nous regroupons toutes les tentatives d'accentuation (erreurs dans le choix et/ou la place de l'accent) comme l'absence d'accent dans la même catégorie) :

Exemples : EI, 16, 11 : ou (*Où*)
E, 13, 11 : ou (*Où*)
E, 10, 11 : à bu (*a bu*)

les erreurs portant sur les lettres finales muettes, distinctives d'homophones ou non :

Exemples : EI, 3, 22 : coure (*cour*)
EE, 12, 11 : cord (*cor*)
EI, 2, 11 : biento * (*bientôt*)
IE, 6, 13 : dan (*dans*)

On notera que les erreurs portant sur des lettres à fonction diacritique sont classées parmi les erreurs

de type phonogrammique. Il n'empêche que les confusions effectuées par les élèves peuvent transcender ces catégories.

Nous assimilons aux erreurs portant sur les lettres finales muettes des formes comme :

E, 1, 13 : enfantes (*enfants*)
IE, 17, 13 : chocolates (*chocolats*) (italien : *cioccolatini*).

qui font apparaître l'interaction entre l'écrit et l'oral : les élèves ont pris l'habitude de prononcer en lecture les consonnes finales muettes, dont ils restituent la prononciation au moyen d'un *e* diacritique dans leur propre transcription. Parfois, l'interférence avec la langue maternelle que l'on peut évoquer se situe non seulement au niveau du code graphique, mais également du lexique.

1.2.5. Dominante phonético-phonologique, sur l'axe syntagmatique (PLS)

Nous regroupons dans les erreurs phonético-phonologiques les erreurs causées vraisemblablement par des difficultés de prononciation et une mauvaise identification des phonèmes.

En effet, en faisant passer le test de dictée, nous avons été frappée par le fait que, d'une manière générale, les élèves répétaient à voix basse chaque énoncé. Ce qu'ils écrivaient correspondait donc, non pas à la transcription directe de l'énoncé entendu, mais à la transcription, selon les moyens à leur disposition, de l'interprétation qu'ils faisaient de leur propre énoncé (ce qui confirme la distinction nécessaire entre entrée et saisie).

On peut reconnaître, sur l'axe syntagmatique, les erreurs portant sur la présence et l'ordre des phonèmes, et sur l'axe paradigmatique, les erreurs portant sur leur nature.

Nous ne retiendrons que les cas qui n'ont pas d'incidence sur l'identification des morphèmes, puisque nous avons privilégié la dimension morphologique

dans les cas où la mauvaise identification des phonèmes était la conséquence de (ou portait atteinte à) celle des morphèmes.

En fait, dans notre corpus, les erreurs de type phonético-phonologique, sur l'axe syntagmatique sont peu nombreuses. En voici néanmoins quelques exemples :

Absence : E, 2, 11 : por_ (porte)
E, 5, 12 : mache * (marchent)
I, 9, 12' : mar__ * (marchent)

Ajouts : nous classons sous cette rubrique des erreurs qui se manifestent comme des ajouts. Leurs causes semblent néanmoins diverses (hypercorrection : tentative de prononciation - et transcription à partir de cette production personnelle - de phonèmes qui font problème : /R/, /m/ final pour les Espagnols, /y/; interférence avec le code phonologique de la langue maternelle; surgénéralisation de la fonction diacritique de *i* en italien; difficultés graphiques; etc.).

E, 4, 11 : quartre (quatre)
E, 4, 11 : habitite (habite)
E, 2, 11 : Madaman (Madame)
E, 2, 12' : ancor * (encore)
I, 10, 11 : cador * (cadeau)
I, 18, 11 : bui (bu)
II, 8, 11 : biu (bu)
I, 8, 11 : noiri (noir)

Inversion : E, 2, 11 : cart * (quatre)
E, 1, 12 : munero * (numéro)

1.2.6. Dominante phonético-phonologique, sur l'axe paradigmatique (PLP)

En revanche, les erreurs portant sur le choix des phonèmes (que nous ne pouvons appréhender il est vrai que par l'intermédiaire de leur transcription) sont nombreuses. Elles peuvent être de nature plus ou moins complexe.

Certaines confusions semblent provenir d'une erreur d'identification ponctuelle, plutôt que de difficul-

tés relatives aux phonèmes concernés.

Exemples : E, 1, 11 : parte (porte)
E, 12, 11 : partire (partira)
I, 18, 11 : ancour* (encore)
I, 18, 11 : parterit* (partira)

Dans ce dernier cas, on peut se demander la valeur du *t* final. S'agit-il pour l'élève d'une désinence muette ou d'un phonogramme ? Dans notre présentation de l'exemple, nous avons retenu la première solution.

Beaucoup d'erreurs sont liées à une interférence avec le système phonétique de la langue maternelle. La prononciation du phonème français fait problème, les oppositions phonologiques sont neutralisées. Souvent, les graphèmes utilisés le sont selon le code phonographique du français.

Exemples : E, 15, 12 : âche (âge)
E, 13, 12 : mëne* (même)
EE, 16, 13 : possé (posé)
I, 8, 12 : marge* (marchent)

Parfois les phonèmes spécifiques au français sont identifiés aux phonèmes de la langue maternelle et transcrits en fonction du code graphique de cette langue (/R/ interprété /x/ et transcrit comme en espagnol *j* ou *g*; /b/ et /v/ interprétés [b] ou [β], sans opposition phonologique et transcrits *b* ou *v* indifféremment).

Exemples : E, 1, 11 : partiga (partira)
E, 5, 11 : cuj* (cour)
EE, 1, 12 : avite* (habite)

Nous classons dans la même catégorie les erreurs portant sur des phonèmes dont on peut penser qu'ils ont été correctement identifiés, mais qui sont transcrits en ayant recours au code graphique de la langue maternelle. Que les phonèmes aient été correctement identifiés ou non, leur transcription aboutit, selon le code graphique du français, à une erreur de type phonétique.

Exemples : E, 2, 22 : campañe (campagne)
EI, 13, 11 : cur (cour)
I, 9, 11 : scoccola* (chocolats)
I, 20, 13 : famiglie (famille)

Il y a cumul de difficultés, phonétique, phonologique et phonogrammique, dans un grand nombre de cas où des phonèmes français, absents en langue maternelle, doivent être transcrits par des phonogrammes composés. Il y a alors interaction entre confusion phonétique et confusion phonogrammique, et la transcription des phonèmes qui sont présents dans la langue maternelle s'en trouve également affectée. Nous regroupons donc dans la présente catégorie toutes les erreurs portant sur les graphèmes complexes (digrammes) altérant leur valeur phonique.

Exemples : EE, 12, 12 : Martan (Martin)
 E, 1, 12' : nauir (noir)
 E, 14, 23 : cadeux * (cadeau)
 E, 2, 13 : dux (deux)
 I, 10, 11 : luang (loin)
 I, 8, 13 : bianto * (bientôt)

1.2.7. Dominante phonogrammique, sur l'axe syntagmatique (PGS)

Nous regroupons sous cette rubrique les erreurs portant sur les règles de correspondance graphie - phonie du français, et sur les règles (ou lois) de position qui déterminent l'usage des phonogrammes. Les graphies qui enfreignent les lois de position sont en effet nombreuses.

Exemples : E, 12, 23 : emfans * (enfants)
 E, 1, 22 : aguauche (MLS) (à gauche)
 E, 13, 13 : agise (assise)
 I, 17, 12 : gattre (quatre)

Nous considérons également que l'absence de *e* caduc en finale après les consonnes prononcées fait partie de cette catégorie. La lettre *e* est en l'occurrence un signe diacritique servant à faire prononcer ou à renforcer la ou les consonnes précédentes. Il n'empêche qu'elle peut avoir en outre une fonction morphogrammique, de désinence verbale ou de marque de genre.

Exemples : EI, 11, 12 : tout_ (toute)
 I, 18, 11 : habit_ (habite)
 I, 9, 12 : Ell_ (Elle)
 I, 8, 11 : quatr_ (quatre)

De même, puisque ce sont des règles de position qui déterminent à quel phonème correspond le graphème (/e/, /ø/ ou zéro) et les conditions dans lesquelles e transcrivant le phonème /e/ (nous ne nous intéressons pas ici aux différences d'ouverture) s'écrit sans accent ou avec un accent aigu ou grave, nous situons dans la présente catégorie les erreurs portant sur l'absence d'accent sur le e et sur la confusion entre aigu et grave (sauf dans les morphèmes grammaticaux).

Exemples : EI, 3, 11 : cafe (café)
 EI, 4, 11 : numero (numéro)
 IE, 6, 12 : café (café)

D'un type un peu différent, mais se situant également sur l'axe syntagmatique, est le déplacement de l'accent. Les cas les plus clairs de notre corpus portent sur l'accent circonflexe, dont les élèves ont retenu la présence, mais non la place.

Exemples : E, 4, 11 : agê (âge)
 E, 13, 11 : biéntot (bientôt)

1.2.8. Dominante phonogrammique, sur l'axe paradigmatique (PGP)

Ici sont classées les erreurs portant sur le choix des variantes phonogrammiques, dans la mesure où les formes choisies ne sont pas incompatibles avec les règles de position. Parmi ces variantes possibles, nous incluons les consonnes doubles, l'emploi de la lettre *h* et les voyelles surmontées d'un accent non diacritique et non distinctif. Voici quelques exemples :

Phonogrammes consonantiques :

EI, 3, 12 : catre (quatre)
 E, 2, 12' : memme (même)
 I, 6, 12' : choccolat * (chocolats)
 E, 11, 12 : tranquile * (tranquilles)
 IE, 17, 11 : _abite (habite)

Phonogrammes vocaliques :

E, 11, 12 : moteau (moto)

- II, 19, 12 : goche (*gauche*)
 IE, 17, 12 : ancore (*encore*)
 E, 14, 11 : trein (*train*) (1)
 EI, 5, 21 : age (*âge*)

On peut remarquer que dans bien des cas, le choix peut être influencé par la langue maternelle. Mais quoi qu'il en soit, il n'est pas nécessaire d'invoquer une interférence pour expliquer l'erreur qui pourrait se justifier à l'intérieur même du système phonogrammique du français.

1.2.9. Récapitulation des erreurs liées aux composantes spécifiques d'une maîtrise du code graphique (2)

Nature de l'erreur	Exemples	Forme correcte
<u>Dominante morphologique, sur l'axe syntagmatique (MLS)</u>		
Absence de mots ou de morphèmes	il <u>bien</u>	(<i>il va bientôt</i>)
Ajout de mots ou de morphèmes	<u>de</u> dumemas*	(<i>du même âge</i>)
Mauvais découpage :		
- agglutination	<u>Amidi</u>	(<i>A midi</i>)
- hypersegmentation	<u>bon homme</u>	(<i>bonhomme</i>)
- lié au phénomène d'enchaînement	<u>même mage*</u>	(<i>même âge</i>)
- lié au phénomène de liaison	ils <u>sont</u>	(<i>ils ont</i>)
- lié au rôle de l'apostrophe	<u>sil</u>	(<i>s'il</i>)
Ordre erroné des morphèmes ou des mots		
<u>Dominante morphologique, sur l'axe paradigmatique (MLP)</u>		
Confusion de morphèmes ou de mots :		

- (1) Nous ne prenons pas en considération les raisons morphologiques qui peuvent justifier le choix des variantes phonogrammiques (exemple : train, dérivé de traîner).
- (2) Ce tableau ne donne qu'un exemple par catégorie d'erreurs. Toutes les variantes ne sont donc pas retenues. Pour plus de détails, on se référera au texte.

- proximité phonétique	<u>au un</u>	(ou en)
- liée à des difficultés d'ordre phonétique et phonogrammique	<u>carte*</u> (1)	(<i>quatre</i>)
- proximité sémantique	<u>ans</u>	(<i>âge</i>)
- choix lexical possible en contexte	<u>tram</u>	(<i>train</i>)
- choix d'un synonyme	<u>mets</u>	(<i>posé</i>)
- substitution de structure grammaticale	<u>Est-ce que</u>	(<i>Où</i>)
- interférence lexicale avec LM (2)	<u>tren</u>	(<i>train</i>)

Dominante morphémo et morphogrammique, sur l'axe syntagmatique (MGS)

Absence de désinence verbale	<u>parl__</u>	(<i>parlent</i>)
Désinence d'une autre conjugaison	<u>crit</u>	(<i>crie</i>)
Désinence d'un autre mode	<u>arrivez</u>	(<i>arriver</i>)
Confusion de personne	<u>habites</u>	(<i>habite</i>)
Confusion entre verbe et nom	<u>arrivéé</u>	(<i>arriver</i>)
Confusion de nombre	<u>le_chocolat_</u>	(<i>les chocolats</i>)
Confusion de marque du pluriel	<u>parles</u>	(<i>parlent</i>)
Confusion de genre	<u>de la</u>	(<i>du</i>)
Confusion de marque du féminin	<u>Maria</u>	(<i>Marie</i>)
Forme liée à une erreur de type phonogrammique	<u>posé</u>	(<i>posé</i>)

Dominante morphémo et morphogrammique, sur l'axe paradigmatique (MGP)

Erreurs portant sur :

Morphèmes lexicaux	<u>poliman</u>	(<i>poliment</i>)
Morphogrammes lexicaux	<u>enfants</u>	(<i>enfants</i>)
Graphèmes à fonction phonogrammique et distinctive	<u>et</u>	(<i>ai</i>)
Accents à fonction distinctive	<u>ou</u>	(<i>Où</i>)
Lettres finales muettes, distinctives ou non	<u>coure</u>	(<i>cour</i>)
	<u>dan</u>	(<i>dans</i>)
	<u>chocolates</u>	(<i>chocolats</i>)

(1) * = Présence d'autres erreurs non prises en considération ici.

(2) LM = langue maternelle

Dominante phonético-phonologique, sur l'axe syntagmatique (PLS)

Absence de phonème	por <u> </u>	(<i>porte</i>)
Ajout	habit <u>ite</u>	(<i>habite</i>)
Inversion	<u>mun</u> ero*	(<i>numéro</i>)

Dominante phonético-phonologique, sur l'axe paradigmatique (PLP)

Confusion ponctuelle	par <u>te</u>	(<i>porte</i>)
Confusion liée à une interférence avec le système phonologique LM	â <u>che</u>	(<i>âge</i>)
Interférence avec le code graphique LM	cu <u>j</u>	(<i>cour</i>)
Erreur altérant leur valeur phonique des graphèmes complexes	na <u>ur</u>	(<i>noir</i>)

Dominante phonogrammique, sur l'axe syntagmatique (PGS)

Erreurs portant sur :

Les lois de position	g <u>at</u> tre*	(<i>quatre</i>)
Le <i>e</i> diacritique	habit <u> </u>	(<i>habite</i>)
Le graphème <i>e</i> , avec ou sans accent (sauf dans les morphèmes grammaticaux)	café <u> </u>	(<i>café</i>)
Le déplacement de l'accent	bi <u>en</u> tot	(<i>bientôt</i>)

Dominante phonogrammique, sur l'axe paradigmatique (PGP)

Variantes consonantiques	<u>q</u> atre	(<i>quatre</i>)
Consonnes doubles	tranquill <u>le</u> *	(<i>tranquilles</i>)
h muet	<u> </u> abite	(<i>habite</i>)
Variantes vocaliques	g <u>o</u> che	(<i>gauche</i>)
Accent non diacritique et non distinctif	a <u>g</u> e	(<i>âge</i>)

2. PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET STRATÉGIES

L'analyse des erreurs nous a permis de mettre en évidence la variété des types d'erreurs effectuées par les élèves des classes expérimentales comme le fait qu'elles sont liées à la complexité du système orthographique.

Elle confirme notre hypothèse selon laquelle les erreurs de ces élèves ne sont pas à mettre au compte d'une quelconque inaptitude, mais qu'elles reflètent les points chauds du fonctionnement du code graphique.

Les brèches que nous avons faites dans le domaine de l'analyse étiologique, en soulignant quelques démarches, ont montré comment les erreurs constituaient pour ces élèves, à partir de leur expérience linguistique et orthographique, des tentatives logiques d'approcher le système orthographique du français.

Dans les points suivants, nous désirons poursuivre dans cette direction et dégager, de nouveau à partir d'exemples, les processus d'apprentissage qui ont été mis en oeuvre et les stratégies adoptées.

Nous soulignerons en particulier l'importance de l'activité métalinguistique des élèves, l'interaction entre les interférences inter et intralinguistiques, le fonctionnement des opérations cognitives, quelques stratégies d'apprentissage et de communication.

2.1. ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE

Dans toutes les catégories d'erreurs que nous avons

décrites, dans toutes les erreurs que nous avons relevées à titre d'exemples, ce qui frappe avant tout, c'est l'importance de l'activité métalinguistique des élèves. Si l'orthographe française est fondamentalement métalinguistique, dans la mesure où elle exige une réflexion sur la langue, ses constituants et son fonctionnement, il est important de souligner que nos élèves ont compris ce rapport. Leur effort pour en découvrir les relations est constant.

L'interprétation de quelques erreurs, la mise en évidence des processus d'apprentissage mis en oeuvre puis, plus tard, l'étude des progressions constitueront une illustration de cette activité indubitable.

Nous nous limiterons pour l'instant à une seule illustration : le cas des ratures, qui sont pour l'observateur un témoin privilégié d'une réflexion métalinguistique, dont apparaissent plusieurs moments. Celles-ci se situent à un point crucial de croisement entre la synchronie et la diachronie, où l'on voit l'élève récapituler, réorganiser ses connaissances, assumer un choix.

Exemples : E, 4, 33 : si il, biffé, corrigé : s'il
(s'il)
E, 5, 12 : deux, biffé, corrigé : deux
(deux)
E, 3, 13 : enfans, t ajouté par dessus s,
s ajouté à droite (enfants)

Prenons le premier exemple. Dans les deux premières passations (22 et 23), 4 écrit : "s'yl" (PGP), puis : "sil" (MLS). On peut penser que les morphèmes sont mal identifiés. L'erreur initiale, commise lors de la passation 33 atteste l'identification correcte des morphèmes, tandis que la correction montre un dépassement de cet acquis, et l'utilisation fonctionnelle de l'apostrophe.

La correction effectuée dans le deuxième exemple nous informe que 5 a pris conscience du fait que *deux* exprime un pluriel, que, par conséquent, il cherche à lui appliquer (par surgénéralisation d'une règle orthographique) 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. Cet exemple est d'autant plus significatif que, lors de la première passation, *deux* était déjà écrit correctement : on voit que la forme

juste apporte en elle-même peu d'informations sur la réflexion dont elle procède et ne peut pas être considérée comme la garante d'une analyse correcte.

De même, dans le troisième exemple, seule l'erreur corrigée permet d'assurer que 3 a reconnu dans *enfants* la présence d'une marque lexicale muette *t*, qu'il est capable de restituer. La forme erronée initiale atteste que son intention est bien de transcrire les phonèmes /ãfã/ (et non /ãfât/), puisqu'il commence par omettre le graphème *t*.

On rencontre ainsi de très nombreux exemples de ratures qui nous informent, soit sur les hésitations et les diverses hypothèses faites par les élèves - et nous aurons l'occasion d'y revenir -, soit sur la démarche effectuée jusqu'à la solution retenue, correcte ou presque. Voici encore quelques exemples de ce dernier cas, qui montrent que la réflexion se situe à tous les niveaux : morphologique, morphogrammique, phonologique et phonogrammique :

- I, 18, 12 : images, biffé, corrigé : agê
(le même) âge)
- E, 4, 21 : as tus, corrigé en biffant le
second s : as tu (as-tu)
- E, 13, 12 : tous jour, biffé, corrigé :
toujours (toujours)
- I, 19, 12 : toutes, corrigé en biffant s :
toute (toute (la famille))
- I, 18, 13 : buche, biffé, corrigé : bouge
(bouge)
- E, 12, 12 : le père, la mère, corrigé en
biffant l'accent grave
sur le e final : le père,
la mère (le père, la mère)

Ces faits confirment les conclusions de Berthoud-Papandropoulou & Othenin-Girard qui ont mis "en évidence chez ces adolescents une conscience très claire des éléments du langage que sont les mots, et plus généralement une capacité de réflexion sur laquelle peut se greffer l'apprentissage linguistique scolaire" (1978, 21).

Ainsi donc, l'apprentissage de l'orthographe est bien une activité cognitive que l'on peut appréhender comme un processus global. Celui-ci peut être adéquatement représenté par le schéma de Frauenfelder et Porquier, dans lequel compte non seulement l'entrée et la

sortie, deux étapes dont on aurait tendance à surestimer l'importance dans l'enseignement, mais surtout la saisie et l'intégration à la connaissance.

Contrairement à l'entrée et à la sortie, la saisie et l'intégration à la connaissance ne peuvent être appréhendées qu'indirectement, ce qui rend difficile l'observation. Nous avons néanmoins déjà noté des indices de cette activité d'assimilation chez nos élèves. Au niveau de la saisie, le plus significatif est le fait que, lors des dictées, ils répètent chaque énoncé, sollicitent sa répétition de la part de l'enseignante s'il fait problème. En fait, ils s'approprient l'énoncé avant de le communiquer, de le transcrire.

Cette appropriation, cette assimilation, est déterminée par l'état de la connaissance de l'apprenant à ce moment-là, on le sait. Ce dont on parle moins, c'est du champ que recouvre ce terme. On pense en premier lieu peut-être à une connaissance grammaticale, à une certaine compétence en langue seconde, à l'élaboration d'un système linguistique. Or, il nous semble que toute la connaissance linguistique, en langue maternelle comme en langues secondes, que toute l'expérience langagière et communicative, et donc que toute l'expérience sociale, sont sollicitées. C'est du rapport de l'apprenant à la connaissance qu'il s'agit, bien plus que de tel ou tel fragment de connaissance.

Le fait de prendre en considération dans l'apprentissage l'ensemble du champ d'expérience de l'apprenant nous paraît susceptible d'apporter une lumière nouvelle à l'analyse des erreurs. Nous pensons notamment aux discussions sur le rôle respectif des interférences interlinguistiques et des erreurs intralinguistiques et à l'étude des différents processus mis en oeuvre dans l'apprentissage des langues étrangères.

2.2. INTERFÉRENCES INTER ET INTRALINGUISTIQUES

L'expérience linguistique de nos élèves a plusieurs composantes, au niveau de l'oral, comme au niveau de

l'écrit. La plus étendue est celle qu'ont apportée la langue maternelle ou le bilinguisme pratiqué dans le pays d'origine (entre le dialecte et la variété standard). Mais s'y ajoute du fait de la migration, une expérience du français, de même, éventuellement, que d'autres langues parlées par des camarades ou présentes dans la vie sociale genevoise.

L'ensemble de cette expérience est mobilisée dans l'apprentissage. Nous avons déjà souligné qu'il n'y a pas de limites déterminées à l'interpénétration des différentes composantes.

La présence simultanée d'erreurs d'origine inter et intralinguistique est une des caractéristiques les plus intéressantes des erreurs rencontrées dans notre corpus. Elle confirme l'unité de l'expérience et du développement linguistique, l'interaction des diverses composantes dans chaque nouvelle acquisition, l'activité de création des élèves, la prise en charge personnelle des phénomènes linguistiques identifiés et leur mise en fonctionnement.

Dans notre description des erreurs, nous avons déjà eu l'occasion d'observer cette interdépendance. D'autres exemples cependant méritent d'être soulignés:

- E, 5, 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 age
22 : c'est deux enfants ils sont du mêmes agés
23 : C'est deux enfants sont de mêmes agés

Deux éléments seulement retiendront notre attention ici, premièrement la transcription "édads" (passation 13) et l'identification de *du*.

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 in-

terprétation, puisque lors de la première passation les phonèmes de *même âge* avaient été presque correctement identifiés (à ceci près que le /z/, inconnu en espagnol, avait été transcrit par s). Mais il ne s'agit pas d'une forme espagnole empruntée telle quelle. En effet, s 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).

/y/ comme /ø/ sont inconnus en espagnol. L'identification de /dy/ et de /dø/ fait donc problème. On voit au cours des différentes passations plusieurs hypothèses : "du", "deux", "de". On pourrait parler d'une interférence phonétique avec la langue maternelle, mais d'autre part, on constate que, sauf dans la première passation, les choix phonologiques (et phonogrammiques) effectués sont liés à des hypothèses morphologiques qui ne font intervenir que le français. Il y a donc interaction entre deux phénomènes : des erreurs morphologiques intralinguistiques apparaissent, rendues possibles par la fragilité du support phonétique influencé par le système phonologique de la langue maternelle. Une telle interprétation est sans doute encore trop grossière, dans la mesure où elle ne fait pas intervenir les confusions qui peuvent se présenter chez l'élève entre /y/ et /u/, transcrit par u en espagnol.

Ainsi, très souvent, la cause des erreurs est mixte. C'est le cas en particulier dans les erreurs de types phonologique et phonogrammique les plus fréquentes.

Si l'on peut dire que les interférences apparaissent quand il y a divergence entre la langue maternelle et la langue cible (quand il y a identité de fonctionnement, s'il y a transfert, celui-ci aboutit

généralement directement à la forme correcte), il semble en fait que leur persistance varie en fonction de la complexité de cette différence. Lorsque celle-ci est régulière, constante, l'apprentissage des correspondances phonogrammiques du français se stabilise mieux (exemple : les digrammes *ou*, *oh*, dont les fréquences d'utilisation se rapprochent de 100 %) que lorsque la différence n'est que partielle et qu'elle fait intervenir des règles de position internes au français.

Il n'est pas vrai, par exemple, de dire que la lettre *e* non accentuée se prononce /ə/ en français, c'est-à-dire qu'elle correspond à une voyelle arrondie, tandis qu'elle correspond à une voyelle écartée en espagnol et en italien et que le phonème écarté est transcrit en français par un *e* accentué (sans parler des autres variantes phonogrammiques disponibles). En fait, ce n'est qu'en syllabe orthographique ouverte que le *e* (alors caduc) correspond, s'il est prononcé, à une variante de /ø/. En syllabe fermée comme en fin de mot suivi d'une lettre diacritique, il correspond à la voyelle écartée /e/ ou /ɛ/. Ce sont donc des règles de position, souvent méconnues des francophones, qui déterminent sa prononciation. Il en résulte que dans bien des cas le graphème *e* du français correspond à celui de l'espagnol et de l'italien (abstraction faite des nuances d'ouverture) et que, dans ces conditions, les élèves ont du mal à s'y retrouver. L'écrit peut alors difficilement représenter un appui pour ceux qui ont de la peine à distinguer /e/ écarté de /ø/ arrondi, dans la mesure où, de par la complexité de règles de position non maîtrisées, la correspondance entre l'écrit et l'oral paraît aléatoire.

A ces difficultés s'ajoutent celles relatives aux différences de fonctionnement de l'accent en français et en langue maternelle. En français, plusieurs accents peuvent être mis sur le *e* avec fonction diacritique (prononciation écartée); leur choix, notamment en ce qui concerne les accents aigu et grave est déterminé en particulier par des règles de position; ils fonctionnent cependant en parallèle avec d'autres marques diacritiques (diverses consonnes); il y a parfois cumul de procédés.

En revanche, dans les langues maternelles, l'accent ne prend qu'une forme : aigu en espagnol, grave en italien (le tréma ne nous intéresse pas ici); sa

par un apprentissage nouveau ou une complication des règles. C'est le cas, par exemple, de la transcription de /k/. Le choix correct de *c* devant *a*, *o*, *u* et de *qu* devant *e*, *i* est rapidement effectué chez nos élèves. Il est vrai que dans notre corpus, l'analogie avec la langue maternelle pour les deux formes exigeant *qu* (*qui* et *tranquilles*) se situe non seulement au niveau phonogrammique, mais également lexical (dans les deux cas pour l'espagnol : *que*, *tranquilos*, dans le second cas seulement pour l'italien : *che*, *tranquilli*). La seule erreur rencontrée à cet égard est précisément faite par une Italienne (interférence phonogrammique) : 20, 12 : *chi* (*qui*).

On pourrait multiplier les exemples et les analyses. Les quelques cas que nous avons mentionnés suffisent à montrer que les erreurs comme les acquisitions sont liées simultanément aux connaissances en langue maternelle, qui permettent des transferts ou provoquent des interférences, et à la maîtrise progressive du français et du fonctionnement des microsystèmes qui se dégagent de son orthographe.

2.3. OPÉRATIONS COGNITIVES

Nous l'avons dit, à notre avis, les interférences inter et intralinguistiques procèdent des mêmes activités cognitives. Les frontières ne sont pas accessibles au départ, elles se dégagent au fur et à mesure de l'apprentissage, qu'il s'agisse de frontières de langues, ou de microsystèmes à l'intérieur de celles-ci. Il n'empêche qu'il est important de souligner, s'agissant d'orthographe, que ces processus fonctionnent de la même manière que dans d'autres domaines de l'apprentissage linguistique plus généralement étudiés.

Nous allons donc centrer notre observation sur ces processus, en prenant pour exemple des erreurs, pour simplifier, essentiellement intralinguistiques ou sans souligner le rôle éventuel d'interférences.

Les opérations cognitives - dont témoignent déjà les exemples d'erreurs que nous avons donnés jusqu'ici -

relèvent, on l'a vu (cf. p. 148), essentiellement de l'analogie, de la généralisation, de l'assimilation, de la catégorisation, de la différenciation et de l'inférence. Les exemples suivants ne seront pas de nature différente. Mais ils nous permettront de souligner à la fois la rationalité des erreurs et la multiplicité des opérations qui se conjuguent. On constate que si une typologie des processus d'apprentissage permet de dégager un nombre restreint d'opérations fondamentales, celles-ci, dans la réalité se combinent en activités plus complexes.

Nous ne choisirons nos exemples, en l'occurrence, que parmi les erreurs n'altérant pas la valeur phonique du mot. Il s'agit de souligner le fait que la mise en oeuvre d'opérations cognitives n'intervient pas seulement dans l'apprentissage de la langue orale, dont les erreurs à l'écrit ne seraient qu'un reflet, mais qu'elle intervient également dans l'appréhension des dimensions de l'orthographe les moins liées à la correspondance phonie-graphie.

Exemples : E, 3, 12' : la coure (*la cour*)
E, 2, 12' : la cour (*la cour*)
E, 14, 13 : la court (*la cour*)

Ces formes s'expliquent de plusieurs manières. L'apparition d'une lettre muette correspond à une prise de conscience de l'existence d'une zone non phonogrammique dans le système orthographique du français. Mais son fonctionnement n'est pas encore maîtrisé. Il y a donc tentative de formulation d'hypothèses plus complexes, mais méconnaissance des limites des règles observées et des zones de fonctionnement des divers microsystèmes.

Il ne nous a pas été possible, nous l'avons dit, de demander aux élèves des classes expérimentales d'expliquer leurs hypothèses. Cependant, la discussion suivante, qui s'est déroulée dans une classe d'accueil d'adolescents du même âge, nous paraît révélatrice des démarches qui peuvent avoir été aussi celles des élèves des classes expérimentales. A propos du même test de dictée (passation 11), nous indiquons au groupe les diverses solutions retenues pour transcrire *cour* dans *La moto est dans la cour*; à savoir : "cour", "coure", "cours", "court". Les élèves ne savaient pas quelle était la forme correcte, nous leur demandions d'expliquer leurs hypothèses.

1ère hypothèse : - "coure" s'écrit avec *e* parce que c'est féminin.

2ème hypothèse : (réaction du seul élève qui a choisi la forme correcte) :
- Non, "cour" s'écrit sans *e* parce que *moto* c'est pas féminin.
L'élève fait donc l'hypothèse d'un accord éventuel (analogie avec l'attribut du sujet après le verbe être) mais n'accorde pas à *moto* le statut de féminin, puisque c'est un objet (neutre).
Ce sont donc des hypothèses incorrectes qui ont abouti à la réalisation de la seule forme correcte.

3ème hypothèse : - Vous avez prononcé /kur/
- ?
- Puisque vous avez prononcé *r*, il faut faire suivre cette lettre d'une autre (*s*, *t*, ou *e*) pour indiquer qu'elle se prononce. Approbation d'autres élèves qui confirment que cela correspond à leur hypothèse.

4ème hypothèse : - En anglais, on met un *t*.

Ainsi donc, l'adjonction de *e*, de *s*, ou de *t* à *cour* peut être le résultat de diverses opérations cognitives :

- d'une surgénéralisation du *e* diacritique qui renforce généralement (dans les formes les moins marquées) les consonnes finales (exemple : *père*, *pire*); le graphème ajouté a une fonction phonogrammique indirecte;
- une extension de la fonction diacritique de *e* aux graphèmes *t* ou *s* (processus de surgénéralisation et d'assimilation); le graphème ajouté a une fonction phonogrammique indirecte;
- d'une surgénéralisation de l'emploi de la marque du féminin : analogie avec *cire*, *cure* (*e*, en réalité, diacritique) ou avec *pur* / *pure*; le graphème ajouté a une fonction morphogrammique;
- d'une analogie avec les formes verbales *court*,

cours, coure ou d'une analogie lexicale (*court*) inter ou intralinguistique; le graphème ajouté a une fonction morphogrammme ou distinctive.

Ces erreurs relèvent donc à la fois de l'analogie, de la généralisation et de l'assimilation.

- Exemples : I, 19, 11 : il marche mais il ne parle_
(*Ils marchent, mais ils ne parlent (pas encore)*)
12 : Ils marches mais ils ne parlent
13 : Ils marchent mais ils ne parles
23 : Ils marchent mais ils ne parlent

Les erreurs effectuées lors de la première passation procèdent d'une ignorance des règles qui régissent le pluriel des pronoms personnels et des verbes. Constatant par ailleurs qu'au même moment, 19 note correctement les désinences du pluriel dans les noms *enfants, ans, chocolats*, on peut parler d'une application incomplète de règle, ou d'une simplification du système d'accord, puisque celui-ci est limité à la catégorie des noms. La deuxième et la troisième passations, à ne considérer que l'erreur qu'elles contiennent, présentent une autre forme de simplification : ici, la marque du pluriel est unilatéralement *s*, pour la désinence verbale comme pour la désinence du pronom. Néanmoins, si l'on se réfère à la passation précédente, on constate bel et bien, comme l'ont souligné plusieurs auteurs, qu'il s'agit en fait d'une complexification du système intermédiaire de l'élève. Bien plus, on constate, en observant l'autre forme verbale, que cette simplification est déjà partiellement dépassée et que l'élève est en train d'acquérir la règle propre à l'accord du verbe, mais qu'elle n'est pas encore capable de l'appliquer correctement. De ce point de vue, on peut appréhender les erreurs des passations 12 et 13 également comme une application incomplète de règle.

Ces erreurs relèvent donc de l'assimilation et de la généralisation, de la différenciation et de la catégorisation.

- Exemples : I, 19, 12 : tous ensamble, tranquilles
(*tous ensemble, tranquilles*)
13 : tous ensamble, tranquille
23 : tous en_semble, tranquille_

Ce qui nous intéresse ici, c'est d'une part l'appré-

hension du mot *ensemble*, d'autre part sa mise en relation syntagmatique.

Dans les deux premières passations, le choix phonogrammique, pour la transcription du deuxième /ã/ de *ensemble*, est erroné. Dans la passation 23, cette erreur est corrigée, mais alors, le nouveau choix phonogrammique suscite une analogie avec *sembler*, qui du même coup entraîne une hypersegmentation, alors que précédemment *ensemble* avait bien été identifié comme un morphème unique.

Si l'on examine l'ensemble des performances de 19, dans les trois passations, on verra que l'accord en nombre y est partiellement réalisé, mais qu'il correspond à la formulation d'hypothèses incorrectes ou à l'application partielle de règles. Dans le cas particulier, le rôle de *ensemble* est frappant. Dans la première passation, le pluriel étant perçu au niveau de la signification, l'élève le marque. Du même coup, elle accorde l'adjectif. Dans les deux suivants, l'adverbe n'est plus accordé, mais, du même coup, l'adjectif non plus.

On observe en quelque sorte un phénomène de vases communicants, qui relève de l'analogie, de l'assimilation et de l'inférence. On notera que l'instabilité, la perméabilité du système qui se manifestent en diachronie sont conséquence de l'activité cognitive.

On peut trouver d'autres exemples de ces opérations, au niveau du choix des variantes phonogrammiques. Ce ne sont pas toujours les formes les plus fréquentes, les archigraphèmes et les graphèmes de base, qui sont retenues. Il y a processus de découverte, élaboration d'hypothèses de plus en plus complexes, qui procèdent souvent d'analogies à des niveaux divers (procédé de transcription phonogrammique, lexicque, champ sémantique).

Exemples : EE, 12, 23 : Madamme (*Madame*)
analogie avec les mots qui ont
une consonne double
E, 3, 23 : contemp (*contents*)
analogie avec *temps*
E, 15, 12 : âns (*ans*)
analogie avec *âge*

2.4. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Nous avons mis en évidence jusqu'ici le fait que l'apprentissage de l'orthographe correspondait à un processus cognitif, comme n'importe quel autre domaine de l'apprentissage linguistique. Nous avons constaté que les élèves des classes expérimentales mettaient effectivement en oeuvre de nombreuses opérations cognitives et que leur démarche était métalinguistique. Cet apprentissage mobilise l'ensemble de l'expérience de l'élève; nous avons vu notamment qu'il n'y avait pas de cloisonnement entre les différentes composantes de sa compétence linguistique, en langue maternelle et en langue étrangère.

Nous aimerions maintenant aller plus avant dans cette réflexion en examinant comment l'apprentissage mobilise, non pas seulement la connaissance linguistique des élèves, mais l'ensemble de leur expérience langagière, cognitive, sociale et psychologique, et quel rôle joue cette expérience dans le choix de stratégies d'apprentissage spécifiques.

Nous ne pouvons ici que poser quelques jalons dans un domaine délicat et fort mal connu. Cette expérience du monde joue un rôle, selon notre hypothèse théorique, au niveau de la saisie et de l'intégration. Son action ne fait que se refléter dans la sortie. Or comme nous n'avons d'accès direct ni aux processus et stratégies d'apprentissage, ni aux connaissances des élèves, nos moyens d'observation sont limités. Nous essayerons néanmoins de mettre en évidence, ponctuellement et à titre d'hypothèse, quelques indices de corrélation entre diverses compétences, stratégies ou situations.

Tenant compte des différents paramètres relatifs à la situation des élèves présentés au chapitre II, nous voyons certaines corrélations entre les stratégies adoptées par les élèves des classes expérimentales dans leur apprentissage de l'orthographe française et leur connaissance limitée du code graphique de leur langue maternelle, leur appréhension du monde visuel, leurs acquis et lacunes dans le domaine logico-mathématique, l'expérience sociale et psychologique sur laquelle s'articulent leur scolarité et leur apprentissage linguistique à Genève.

On se souvient que les élèves des classes expérimentales rencontraient des difficultés dans l'orthographe de leur propre langue. Nous avons souligné le fait que, dans l'apprentissage de l'orthographe française, les élèves transféraient leur compétence orthographique acquise en langue maternelle. Mais ce transfert ne peut intervenir que dans les limites des connaissances qu'ont les élèves de ce système, et selon le mode d'appréhension qui leur est familier. Si ces procédures sont inadéquates, il s'agira, à partir de là cependant, de découvrir et de construire de nouvelles stratégies.

On constate, dans la seule phrase transcrite en langue maternelle lors du test d'entrée que nous avons reproduite (cf. p. 68) que les élèves s'achoppent en espagnol aux mêmes problèmes qu'en français. On rencontre en effet toutes les catégories d'erreurs :

- morphologique : aber* (a ver), Yhaora* (Y ahora)
- morphogrammique : ustede (ustedes), digo (dijo)
- phonologique : desparcer, despareres (desaparecer), senor (señor)
- phonogrammique : ban (van), ber (ver), aora, haora (ahora)

On peut penser que les stratégies dont résultent de telles erreurs seront privilégiées dans l'appréhension de l'orthographe française.

Le test de copie et de reproduction de mémoire d'une figure géométrique complexe soumis aux deux classes expérimentales a montré la fréquence de la procédure de juxtaposition de détails.

Nous retrouvons cette stratégie au niveau de l'orthographe. Celle-ci en effet a une composante visuelle. Son appréhension dépend tant au niveau de la lecture, qui est reconnaissance, que de la transcription graphique qui est organisation, des habitudes visuelles acquises. Or on constate que souvent les élèves sont attirés par le détail avant de pouvoir le situer dans l'ensemble. Des erreurs portant par exemple sur les lettres constitutives des graphèmes composés et leur agencement, les déplacements d'accents, l'utilisation inappropriée d'idéogrammes, de signes diacritiques ou de formes logogrammiques, la non différenciation, au niveau de l'écriture, des signes graphiques, peuvent être liés à un tel mode de perception.

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 rapprochée de celle qu'ont observée Berthoud-Papandropoulou & Othenin-Girard dans leur étude de la structuration de la notion de volume chez ces élèves, qui constatent qu'il n'y a pas absence de connaissance, mais lacunes. "Ces connaissances sont généralement mal intégrées, confuses et souvent superficielles, c'est-à-dire que certains procédés, certaines règles, ont été fixés, mais semblent souvent utilisés comme des "trucs" sans s'appuyer sur un raisonnement clair" (1978, 21).

Cette stratégie peut en effet être liée aux conditions dans lesquelles se sont déroulés les apprentissages, notamment le manque d'habitude scolaire. La scolarité défectueuse aurait pour conséquence, selon les termes de la maîtresse de classe, que les élèves ne soient guère exercés à apprendre. "Leur attention ne peut être soutenue longtemps et leur écoute sporadique rend difficile toute acquisition, la mémorisation n'est jamais faite régulièrement et ils imaginent ce qu'ils n'ont pas retenu, si bien que toutes les notions sont entourées d'un halo flou. Ils ne savent pas non plus comparer et généraliser leurs connaissances les unes par rapport aux autres, aussi apprennent-ils tout comme des éléments uniques, ponctuels, sans relation ni avec leur langue maternelle, ni avec ce qu'ils ont acquis précédemment en français. Par conséquent, ils se sentent en perpétuelle insécurité" (Rey-von Allmen & al. 1976a, 54).

On se souvient que les résultats au test d'ordination de chiffres confirment cette difficulté particulière à soutenir un effort et cette irrégularité quand il s'agit d'accomplir une tâche intellectuelle simple.

En orthographe, la comparaison entre les résultats des différents tests lors de la même passation fournit de nombreux exemples de cette stratégie. Lorsque des mêmes mots se trouvent plusieurs fois dans la dictée, ou se retrouvent dans le test BD, on constate que le même jour, à cinq ou trente minutes de distance, différentes hypothèses sont faites, plusieurs solutions sont retenues. A un même état de connaissance (la synchronie, il est vrai, est rela-

On a déjà rencontré de nombreux exemples où l'hypothèse effectuée était constituée par l'amalgame de démarches ou de solutions diverses.

En voici encore quelques exemples :

Dans E, 2, 22 : pèrè, mere (*père, mère*), le statut de l'accent n'est pas clair, mais il est sans doute multiple : diacritique ? tonique ? facultatif ?

Dans I, 8, 13 : chioccolats* (*chocolats*), il y a combinaison entre le choix du phonogramme français correspondant à // et les règles de position de l'italien où le phonogramme *sc* représentant // s'accompagne, devant *o*, d'un *i* diacritique.

Dans I, 18, 12, 13 : se nerve, se n'erve (*s'énerve*), l'élève retient dans la deuxième passation l'exigence de l'apostrophe, mais la greffe sur une hypothèse morphologique incorrecte.

Une autre stratégie d'apprentissage est manifestée par les erreurs qui relèvent, selon les termes de Guion (1974) d'une "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.

L'erreur qui aboutit à écrire *oeur* à la place de *cour* (E, 15, 13), ou de *cor* (E, 3, 23; E, 5, 22, 23; I, 17, 13; I, 20, 13) est de cet ordre. Même s'il est difficile à écrire, le mot *coeur* mobilise l'attention des adolescents. Cette constatation rejoint les observations de Cavalier (1980) qui voit dans la mémorisation intégrale de certaines graphies l'utilisation d'un registre affectif.

Stratégies d'apprentissage et de communication, le refus de 9 lors de la passation 13 de la dictée d'écrire plus que la première phrase en français et la poursuite du texte en italien (donc en traduction) sont assurément liés à des motifs psychologiques et relationnels. La tension dans la classe en fin d'année était grande.

On rencontre également à cette passation chez plusieurs élèves des formes qui font penser à une certaine stagnation dans l'apprentissage, de même qu'à la fin de la deuxième année d'apprentissage parmi

le groupe de la première classe expérimentale que nous avons pu suivre en 1975-76. Nous pensons que les circonstances n'y sont pas étrangères : parallèlement en effet, les enseignants faisaient état de difficultés d'intégration, de découragement, de sentiments de rejet (et de rejets effectifs).

La stabilisation peut de même être liée à l'expérience, aux objectifs de l'apprenant et à ses conditions d'apprentissage. ⁴ nous expliquait, alors qu'elle avait quitté le CO et entrepris un apprentissage de coiffeuse, que le français à l'école, c'est tout différent de ce qu'il est au dehors. Elle avait noté en particulier que, dans la vie de tous les jours, tout le monde ne faisait pas attention à l'orthographe et qu'en particulier on ne marquait pas toujours les accents : elle avait donc décidé de ne jamais les marquer.

Ainsi donc, ces indices confirment l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de l'orthographe des élèves des classes expérimentales est lié à leur rapport au monde, à l'école et à la société.

2.5. STRATÉGIES DE COMMUNICATION

S'il est des stratégies en relation avec la situation langagière, ce sont bien les stratégies de communication. On peut penser que les tests que nous avons fait passer aux classes expérimentales ne sont pas des exercices qui favorisent la communication, la situation étant très contraignante et, de plus, artificielle. Il n'en reste pas moins que l'acte de transcription graphique n'est pas un acte gratuit et qu'il a pour objectif une certaine forme de communication. En l'occurrence, il est évident que les élèves ne font pas que transcoder un énoncé (exercice technique), mais qu'ils cherchent (en tant que récepteurs) à en comprendre la signification puis (en tant qu'émetteurs) à transmettre le message de telle manière qu'il soit recevable, compris. De plus, en dépit du caractère fictif de l'exercice scolaire, une réelle relation de communication s'établit entre les élèves et l'enseignante, dans un double sens,

l'enseignante étant d'une part émetteur (du message oral) d'autre part récepteur (du texte écrit). S'il est probable que les élèves cherchent moins à communiquer le message du texte qu'à répondre aux exigences de l'enseignement, on peut dire du moins qu'il s'établit une sorte de "métacommunication", les apprenants essayant de montrer (ce) qu'ils savent écrire.

Cette situation suscite un certain nombre de comportements et d'erreurs analogues aux procédés rencontrés à l'oral, et à travers lesquels on peut discerner des stratégies de communication (cf. p. 152-153).

Du fait que l'apprentissage a précisément pour objectif la communication et que la communication constitue aussi une activité d'apprentissage, il n'est pas toujours aisé de distinguer stratégies d'apprentissage et de communication. Il s'agit parfois des deux faces d'une même procédure. Aussi, en relevant les stratégies de communications rencontrées chez nos élèves, nous retrouverons certains phénomènes déjà mentionnés.

Liées aux activités découlant du premier rôle (de récepteur) des élèves dans la communication, apparaissent les stratégies de sollicitation. Elles ont pu se présenter en direction de l'enseignante et des camarades. Il y a eu souvent demande de répétition et demande de précision. Il s'agissait pour les élèves de compléter ou de contrôler leur saisie, sur le plan de la compréhension, de l'agencement et de la succession des mots, ou de l'identification des phonèmes. Mais cette activité était déjà orientée vers la transmission du message. La sollicitation était étroitement liée aux éléments de connaissance jugés nécessaires pour réaliser la sortie.

Les stratégies de formulation, liées au rôle d'émetteur dans la communication, nous intéressent particulièrement ici. Elles sont constituées par l'ensemble des procédés visant à utiliser les moyens à disposition (étant donné l'état de la connaissance de l'élève) pour transmettre le message. Nous relevons les plus importantes.

L'interférence avec la langue maternelle a souvent pour but de permettre la transcription graphique ou la transmission du message en dépit d'une connaissance insuffisante du français. C'est le cas par exemple

dans l'utilisation de graphèmes empruntés au code phonogrammique de la langue maternelle ou dans les interférences lexicales.

Exemples : II, 18, 11 : famille (*famille*)
E, 4, 11 : en tren (*en train*)
EE, 2, 22 : la campane floride (*la campane fleurie*)

Les interférences intralinguistiques, analogies, transformations de l'énoncé (omissions, adjonctions, substitutions) ont la même fonction d'assurer la communication.

Exemples : E, 1, 22 : et puis (*puis*)
E, 5, 12 : Ou à toi pousse* (*Où as-tu posé*)

Ce qu'on a coutume d'appeler la simplification (voir discussion à propos de ce concept dans Corder & Roulet 1977) constitue une stratégie de communication privilégiée. Si, en se référant à la langue cible, on peut considérer que l'apprenant utilise des formes simplifiées, en prenant pour référence l'apprenant lui-même et son interlangue, on constate d'une part que ces productions lui permettent d'assurer la communication à partir de la compétence linguistique même si celle-ci ne lui permet pas encore une expression correcte et que, d'autre part, elles se complexifient au fur et à mesure de l'apprentissage et de l'évolution de l'interlangue. Dans la transcription graphique, cette procédure est importante. En dépit de la norme orthographique, l'élève trouve le moyen de transmettre le message et de ne pas interrompre la communication. En fonction de l'évolution de ses connaissances, les moyens utilisés se complexifient et se rapprochent des exigences du système orthographique.

L'agglutination morphologique, l'omission de phonèmes (en l'occurrence plus exactement de leur correspondant graphique) ou leur substitution par un phonème plus connu, la sélection de graphèmes de base à la place de variantes moins fréquentes, l'absence de morphogrammes ou la généralisation de l'utilisation d'une désinence au-delà de son aire de fonctionnement représentent autant de formes de "simplification" qui évoluent en même temps que l'élève progresse dans son apprentissage.

Exemples : E, 3, 11,12',21 : mesinoma, mesino Marche,
 mais il_ ne marche
 (mais ils ne marchent)
 I, 19, 11,12,13 : il_ marche_, ils mar-
 ches, ils marchent
 (Ils marchent)

Si le bon apprenant (cf. Rubin 1979) est celui qui cherche à deviner, qui expérimente ce qu'il connaît, quitte à se tromper, qui cherche par tous les moyens à communiquer, les élèves des classes expérimentales apparaissent assurément comme de bons apprenants. Ils privilégient la situation de communication par rapport à la norme (non encore accessible); en d'autres termes, ils se débrouillent. Il s'agit là d'ailleurs d'une caractéristique plus générale de leur comportement langagier et social.

Les stratégies d'éludage, liées à la dimension technique du transcodage, mais surtout à la volonté de communication et au souci de la norme (ou de composer avec la norme), se manifestent de plusieurs manières. C'est peut-être la non transcription de mots ou de groupes de mots. Mais cette solution est rarement retenue par les élèves des classes expérimentales, qui adoptent des procédures qui ne rompent pas la communication. Ce sont surtout les ratures, les lettres superposées, les corrections peu claires, les signes graphiques mal formés prêtant à diverses interprétations.

Le refus de la communication en français et la traduction de l'ensemble en italien (9, 13) est un cas extrême où fait irruption le problème de l'acculturation liée à l'apprentissage linguistique. La communication est fonction du rapport de l'apprenant à la langue et de la signification sociale qu'il donne à l'échange linguistique.

Si de nombreux facteurs d'ordre sociologique, psychologique et situationnel interviennent au niveau de l'apprentissage et du choix des stratégies de communication effectué par les élèves, ces mêmes facteurs interviennent aussi au niveau du comportement de l'enseignant. Dans le cas particulier de l'éludage et de l'interprétation des signes graphiques ambigus qu'il doit faire, toute sa subjectivité est mise en jeu. En cas d'hésitation, sa réaction différera selon que l'élève écrit dans l'ensemble plus ou moins régulièrement, selon que ses habitudes

graphiques, formes de lettres et conventions idéogrammiques (d'origine culturelle) différent des siennes propres, selon qu'il s'attend, en fonction du jugement qu'il porte sur l'élève et des connaissances qu'il lui attribue, à ce que la forme soit juste ou fausse.

3. PROGRESSION ET ITINÉRAIRES

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe une logique, un sens de la progression dans l'apprentissage de l'orthographe élémentaire. Nous allons donc présenter ici cette trajectoire, puis examiner dans quelle mesure les itinéraires individuels des élèves l'empruntent ou s'en distancient.

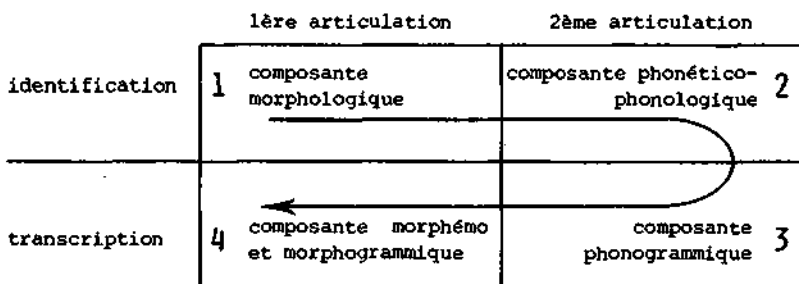
3.1. PROGRESSION

Nous référons aux composantes d'une maîtrise linguistique du code graphique que nous avons dégagées, nous considérons que la progression se développe dans le sens suivant :

- progression dans la maîtrise des composantes générales du code graphique (ou préalables, que nous n'étudions pas ici);
- progression dans la maîtrise de la composante morphologique;
- progression dans la maîtrise des composantes phonético-phonologique et phonogrammique;
- progression dans la maîtrise de la composante morphémique 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 phonologique. 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, il est évident que 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, la trajectoire de l'apprentissage.



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 comme à leur articulation -, 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 pourtant 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.

Dans une étude longitudinale, si les choses se passent bien ainsi, on constatera donc

- que les erreurs morphologiques sont dépassées par des productions comprenant des erreurs de même type ou des erreurs d'ordre phonologique et phonogrammique (auxquelles s'ajoutent éventuellement

des erreurs de type morphogrammique), que si cette dimension est maîtrisée, il n'apparaît plus que des erreurs de type morphogrammique et qu'enfin, si cette dimension ne fait pas problème, la forme correcte apparaît. C'est-à-dire que

Erreur ML → (Erreur ML) → Erreur PL-PG (+ MG)
 ou → Erreur MG
 ou → Forme correcte (1);

- que les erreurs d'ordre phonologique évoluent en erreurs de même type ou de type phonogrammique, ou se résolvent par l'acquisition de cette dimension. C'est-à-dire que

Erreur PL → (Erreur PL) → Erreur PG
 ou → Forme correcte (sur le plan phonogrammique; n'exclut pas le maintien ou l'apparition d'une erreur MG)

Erreur PG → (Erreur PG) → Forme correcte;

- enfin, que les erreurs d'ordre morphémogrammique et morphogrammique, relativement autonomes, sont dépassées par la réalisation d'une production comprenant soit une autre erreur de type morphémo et morphogrammique, soit la forme correcte. C'est-à-dire que

Erreur MG → (Erreur MG) → Forme correcte.

Nous allons donc, dans les pages qui suivent, pour chaque dimension, donner des exemples de productions qui confirment cette progression puis examiner du point de vue de l'activité cognitive les limites du modèle.

Ceci nous donnera des critères de référence pour l'examen des itinéraires d'apprentissage des élèves.

3.1.1. Progression dans la maîtrise de la composante morphologique du code graphique

Exemple : E, 1, 11, 12, 12' : memaJ, meme ans, meme

(1) → indique le sens de la progression, la trajectoire de l'apprentissage.

La première transcription aboutit à une agglutination. Il semble que les phonèmes soient correctement perçus (bien que la dernière lettre, que nous interprétons comme un *J* soit un signe peu clair, qu'on ne retrouve pas ailleurs : s'agit-il d'une forme d'éludage ?). La difficulté se situe bien au plan morphologique. Dans la deuxième passation, la présence de deux morphèmes est reconnue. Le premier est transcrit avec une erreur d'ordre phonogrammique, mais le second est mal identifié. A l'erreur de type morphologique s'ajoute une erreur morphogrammique souvent rencontrée après *même* : l'apparition d'une désinence du pluriel. Lors de la troisième passation, les deux morphèmes sont correctement identifiés. Reste, dans le premier, une erreur phonogrammique : l'absence de circonflexe, dans le second, une erreur de type phonologique, la confusion entre /ʒ/ et /ʃ/.

La progression est donc :

Erreur ML → Erreur PG - Erreur ML + Erreur MG →
Erreur PG - Erreur PL + Erreur PG.

Exemple : E, 3, 11, 12, 12', 21 : mesinoma, Méjinomage,
Mesino Marche, mais
il ne marche
(*mais ils ne marchent*)

Dans les deux premières transcriptions, il y a agglutination de quatre mots, en fait, de tout le groupe rythmique. Le nombre de temps (ou de syllabes) est respecté, mais l'identification des phonèmes est approximative. Font problème les consonnes /z/, /ʀʃ/, et la voyelle /ə/. Lors de la passation 12', le mot *marchent* est individualisé, les trois mots précédents restant agglutinés. On constate simultanément une progression sur le plan phonologique. Dans la passation 11, les consonnes finales n'étaient pas perçues, dans la passation 12, une consonne finale apparaît, mais mal identifiée. Il faut attendre la troisième passation pour que /ʀʃ/ soient correctement identifiés et transcrits. Sur le plan phonogrammique, la progression se manifeste d'une part par l'utilisation proprement française de l'accent aigu (qui constitue néanmoins en l'occurrence un choix erroné), et la présence, dès la passation 12 du *e* diacritique renforçant les consonnes finales. Au début de la

deuxième année d'apprentissage, quand 3 a résolu les problèmes morphologiques liés au segment concerné, les difficultés d'ordre phonologique et phonogrammique le sont également. Restent des erreurs morphogrammiques (marques du pluriel).

La progression est donc :

Erreur ML (3x) → Erreur ML (3x) → Erreur ML (2x) -
Erreur MG → Juste - Erreur MG - Juste - Erreur MG.

Exemples : E, 2, 11,12 : amilli, A Midi (*A midi*)
E, 3, 11,12 : amiri, à midi
EE, 1, 11,12 : Amidi, A midi

Pour tous ces élèves, il y a dans la première passation agglutination du groupe rythmique, avec ou sans difficulté d'ordre phonologique. Dans la seconde passation, les deux morphèmes sont identifiés et les difficultés d'ordre phonologique semblent résolues. Pas de problème d'ordre phonogrammique ou morphogrammique non plus, la production est donc correcte (nous acceptons les formes avec A et à) et la progression est :

Erreur ML → Forme correcte.

Exemple : E, 12, 22,23,33 : ont somble, en semble,
ensemble (*ensemble*)

Les deux premières passations peuvent être caractérisées par une hypersegmentation. Dans la passation 22, la difficulté d'identification des voyelles nasales aboutit à une confusion phonologique, qui provoque une confusion morphologique. Il faut attendre la troisième passation pour que *ensemble* soit identifié comme un morphème unique. Il apparaît alors une erreur de type phonogrammique.

La progression est donc :

Erreur ML → Erreur ML → Erreur PG.

Ce dernier exemple nous amène à souligner une des limites de notre schéma. Les unités morphologiques étant constituées d'une ou de plusieurs unités phonologiques, il y a en fait, souvent, interaction des deux dimensions et non pas identification successive, comme nous avons eu déjà l'occasion de le noter. Il est donc parfois, comme dans certains monosyllabes

par exemple, impossible de dissocier progression dans l'identification morphologique et progression dans l'identification phonologique.

Si, par ailleurs, notre schéma, comme les exemples présentés à l'appui de notre hypothèse, fait penser à une chronologie relative, les erreurs à dominante morphologique étant particulièrement nombreuses en début d'apprentissage et disparaissant relativement rapidement, la situation ne se présente pas toujours ainsi. En effet, les erreurs à dominante morphologique dont la correction exigerait une bonne connaissance des catégories grammaticales et une analyse syntaxique se maintiennent longtemps, parfois sous forme d'hypothèses variées, d'une passation à l'autre. C'est le cas par exemple des difficultés liées à la liaison et à l'opposition /s~/z/ dans *ils ont / ils sont*, à l'élision du pronom personnel et à la présence de l'apostrophe dans *s'en va*.

Exemples : E, 20, 11,12,13 : il so* , ils sons* , ils sont (*ils ont*)
E, 4, 22,23,33 : sen ban* , san va , ses va (*s'en va*) (espagnol : se va)
E, 12, 22,23,33 : s'est nerve , c'est énerve* , se nervez* (*s'énerve*)

La progression passe donc par une longue période où

Erreur ML → Erreur ML.

En outre, les erreurs de type morphologique peuvent être aussi consécutives à une analogie intervenant relativement tard dans l'apprentissage, après la stabilisation des composantes phonologique, phonogrammique et morphogrammique du mot concerné. C'est le cas par exemple avec certains morphèmes lexicaux.

Exemples : E, 12, 22,23,33 : vonjour* , bonjour , bonjour (*bonjour*)
E, 16, 13,23 : ensemble , en semble (*ensemble*)

La progression, paradoxalement, se manifeste par

Forme correcte → Erreur ML.

Ces phénomènes s'expliquent mieux si l'on fait intervenir l'activité cognitive de l'apprenant. En effet, les erreurs que nous avons considérées comme

à dominante morphologique sont produites sur des formes de complexité différente et issues d'opérations cognitives diverses. En début d'apprentissage, elles peuvent effectivement refléter des stratégies présystématiques (Corder) caractérisées par le synchronisme (Nemser), l'amalgame, la recherche d'un système (cf. p.154). En revanche, lorsqu'elles apparaissent tardivement, après la forme correcte notamment, les erreurs de type morphologique peuvent également refléter des stratégies caractérisées par la complexification d'hypothèses et la réinterprétation des données.

Du point de vue de l'accès à la maîtrise du code graphique, la complexification d'hypothèses constitue un processus éminemment positif, indispensable. C'est elle qui permet d'accéder à de nouvelles différenciations, de découvrir l'existence de micro-systèmes et de délimiter progressivement leurs zones de fonctionnement.

Nous considérons donc que l'on a affaire à une progression, correspondant à la trajectoire logique de l'apprentissage, même si la complexification d'hypothèses peut être inadéquate et aboutir à une production erronée du point de vue de la norme orthographique.

3.1.2. Progression dans la maîtrise des composantes phonético-phonologique et phonogrammique du code graphique

Les productions des élèves des classes expérimentales sont intéressantes, en ce sens qu'elles font apparaître une prise de distance progressive par rapport au système phonologique de la langue maternelle, au code phonogrammique de celle-ci et au système phonologique du français, en direction d'une assimilation des règles de fonctionnement phonogrammique de cette langue.

Voici quelques exemples :

E, 2, 11,12,	: partiqua, partira (partira)
E, 1, 11,12,	: coj, cour (cour)
E, 1, 11,12,12',13	: muarg, nuar, nauir, noire (noir)

E, 5, 11,12,12'	: nu <u>a</u> i, nou <u>i</u> r, noir (no <u>i</u> r)
I, 6, 12,12'	: no <u>a</u> ir, no <u>i</u> re* (no <u>i</u> r)
E, 1, 11,12,12',13	: sel <u>u</u> a*, se l <u>u</u> in*, C'est lo <u>u</u> an, c'est loin (c'est lo <u>i</u> n)
E, 14, 12,13,23	: v <u>u</u> s*, bu <u>ch</u> e, bouge (bouge)
I, 20, 11,12,13	: a go <u>c</u> s*, ag <u>o</u> scia*, à gauche (à ga <u>u</u> che)
E, 15, 11,12,13	: a <u>ch</u> e, â <u>ch</u> e, âge (â <u>g</u> e)

Dans ces formes nous soulignerons la progression dans la correspondance établie entre les phonèmes /R/, /ʒ/, /wa/, /wē/, /u/, /ʃ/ et les graphèmes du français *r, g, oi, oin, ou, ch*, respectivement.

Le /R/ vélaire du français standard est très différent du /r/ dental espagnol. En tant qu'enseignante, nous avons souligné cette distinction et travaillé avec les élèves la prononciation de /R/. Il apparaît alors que plusieurs d'entre eux, repérant la différence, tiennent (par hypercorrection) à la marquer et à choisir un graphème autre que celui qui correspond au /r/ espagnol. Ils apparentent alors le phonème perçu à /x/ et le transcrivent tant bien que mal à l'aide des graphèmes correspondant à ce phonème dans leur langue : *j* et *g*. Mais cette erreur ne se rencontre que lors de la première passation. Elle disparaît dès la deuxième pour faire place au graphème correct *r*.

Ce sont aussi des difficultés d'ordre phonétique qui expliquent les différentes hypothèses effectuées pour la transcription de /ʒ/, avant qu'apparaisse le graphème correct.

Plusieurs élèves ont des difficultés à faire correspondre les phonèmes /wa/ à l'idiotisme graphique *oi*. Ils cherchent pour commencer une correspondance terme à terme pour /w/ et /a/ et aboutissent à des formes telles que "ua" (où l'on peut voir éventuellement une interférence avec la langue maternelle où le graphème *u* peut effectivement correspondre à la semi-voyelle /w/) ou "oa". Bien que le graphème *oi* soit rapidement introduit en classe, il est mal assimilé. On rencontre une tendance à retenir la présence de la lettre *i*, mais à vouloir la combiner avec des lettres correspondant soit à l'un, soit à l'autre,

soit même aux deux phonèmes de /wa/. C'est ainsi qu'on trouvera des formes telles que "nourir", "nauir", "noair". Dans une troisième étape, les deux composantes du digramme sont retenues.

On rencontre une démarche analogue dans l'acquisition d'autres graphèmes complexes. Pour *oin*, il y a succession d'hypothèses pour rendre compte d'une part de la présence de deux phonèmes, d'autre part de la nasalité du second. Pour *ch*, dans l'exemple que nous donnons, on voit apparaître une interférence avec le code graphique de la langue maternelle sous deux formes différentes. Dans le premier cas, la place du *c* dans le graphème français est respectée, la seconde lettre constitutive du graphème étant empruntée à l'italien; lors de la deuxième passation, la forme graphique de la langue maternelle l'emporte. De même, le digramme *ou* apparaît souvent à la suite d'autres hypothèses (*o* ou *u* notamment).

On notera par ailleurs que plusieurs de ces exemples illustrent une stratégie d'apprentissage déjà mentionnée, qui va de l'observation du détail, reconnu en tant qu'indice (*i* dans le digramme *oi*, *c* dans le graphème *ch*, circonflexe dans le morphème *âge*, etc.), à l'assimilation de l'ensemble.

Bien que souvent les difficultés soient mixtes, d'ordre phonologique et phonogrammique (notamment si l'on tient compte des habitudes graphiques en langue maternelle), dans les exemples présentés, selon la typologie des erreurs que nous avons retenue, la progression se manifeste sous la forme

Erreur PL → (Erreur PL) → Forme correcte (+ Erreur MG)

Il en va autrement dans d'autres cas où la variante phonogrammique fait problème.

On rencontre alors des progressions du type

Erreur PL → Erreur PG → (Forme correcte)

Exemples : E, 5, 11,12,12' : tren, trin, train (*train*)
E, 3, 11,12,12' : Martan, Martain, Martin
(*Martin*)
E, 5, 11,12,12' : alcor, Alcore, encore
(*encore*)

ou, si l'identification phonologique n'a pas posé de problèmes (ou si ceux-ci ont été résolus sans apparaître lors des tests au niveau de la transcription), du type

Erreur PG → (Erreur PG) → Forme correcte

Exemples : I, 5, 12,13,23 : père, per, père (*père*)
E, 3, 22,23,33 : bonome, bonome, bonomme
(*bonhomme*)
E, 5, 11,12,12' : caau, cao, cadeau
(*cadeau*)

Les limites de ce schéma de progression sont de deux types.

Il laisse entendre d'une part que les difficultés d'ordre phonologique se résolvent et disparaissent, d'autre part que l'apprentissage aboutit au choix de la forme correcte. Une telle appréhension de la progression est incomplète, dans la mesure où les difficultés d'ordre phonologique ne se résolvent pas toujours par une acquisition stabilisée.

En outre, la forme correcte peut représenter une hypothèse parmi d'autres, et avant d'autres, dans le processus d'apprentissage. En effet, le choix d'une variante phonogrammique erronée succédant au choix correct peut également 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.

Exemples : E, 15, 13,23 : même âge, maême âge
(*même âge*)
E, 2, 12',13 : train, trein (*train*)

De manière analogue à la situation rencontrée au niveau de la composante morphologique, on constate ici la présence d'erreurs succédant à la forme correcte, qui reflètent, par le moyen d'une complexification d'hypothèse, une démarche heuristique essentielle.

La progression s'exprime sous la forme

Forme correcte → Erreur PG.

3.1.3. Progression dans la maîtrise de la composante morphémo et morphogrammique du code graphique

Il semble que l'on puisse distinguer chez les élèves plusieurs modes de fonctionnement des morphogrammes.

Dans un premier temps (mais à nouveau, il s'agit davantage d'un temps logique que d'un temps chronologique, plusieurs approches se rencontrant simultanément), il y a prise de conscience de l'existence d'une zone non phonogrammique du système orthographique. Les morphémogrammes, aussi bien grammaticaux que lexicaux, sont appréhendés comme des formes globales, les morphogrammes comme des marques muettes. Les fonctions grammaticales sont encore rarement perçues, mais les connaissances lexicales en langue maternelle comme en français (dérivation, analogie, etc.) sont mobilisées, correctement ou non, dans le choix des morphogrammes lexicaux. Le choix peut parfois répondre à l'attrait de la forme insolite, ou correspondre à une forme complexe, seulement partiellement assimilée. Des accents sont utilisés, en dépit d'une méconnaissance de leur fonction distinctive.

Exemples : EI, 14, 11 : habitez ((Elle) habite)
IE, 9, 12' : un cadeaux (un cadeau)
E, 14, 11 : C'ezt (c'est)
E, 11, 12 : corp (cor)
E, 13, 11 : ou à tu (Où as-tu)

On notera que 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. On se trouve devant le même phénomène que celui que nous avons relevé à propos des variantes phonogrammiques. 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 MG → Forme correcte.

Exemples : E, 13, 11,12,13 : noir, noire, noir ((du café) noir)
 E, 3, 12,12',13 : cour, coure, cour (cour)
 IE, 8, 12,12',13 : ou, où, ou ((en camion) ou (en train))

Dans un deuxième temps se manifeste une prise en considération du rôle des morphogrammes grammaticaux. Ce sont les notions de pluriel et de féminin qui semblent les plus rapidement perçues. On voit alors apparaître une sorte de "pluriel logique" (déjà mentionné) qui renvoie au sens du mot ou au contexte global. Mais il ne s'agit pas encore d'établissement de relations syntaxiques, en particulier, pas encore de relations d'accords.

Exemples : IE, 17, 11 : loins (loin)
 EI, 14, 13 : Toutes la famille (Toute la famille)
 E, 5, 23 : du mêmes agês* (du même âge)

Peu à peu, l'utilisation des morphogrammes grammaticaux fait apparaître une mise en relation syntagmatique (le dernier exemple ci-dessus correspond déjà à cette situation). Ce sont les premiers accords en genre et/ou en nombre, partiellement ou complètement réalisés, entre le déterminant et le nom, entre le nom et l'adjectif ou le participe passé.

D'autres relations s'établissent, notamment entre les pronoms personnels et les verbes, avec hypothèses d'accords en nombre et en personne. Mais la relation est encore souvent mal établie, ou marquée d'une manière inappropriée ou incomplète.

Exemples : I, 17, 13,23 : les branche_, les branches (Les branches)
 E, 16, 13,23 : Tout_ la famille et assis_*

Toute la famille est asise*
 (Toute la famille est assise)
 EI, 12, 12 : Ils marches_ (Ils marchent)
 IE, 6, 13 : a_tus_ (as-tu)

La dernière étape serait une diversification des moyens utilisés (types de désinence) en fonction des catégories grammaticales et des relations syntaxiques. On rencontre dans notre corpus un certain nombre de formes qui marquent une progression dans cette direction. Toutefois cette dimension est rarement maîtrisée.

Exemples : E, 4, 12,13,33 : ils ne marche_
 (ils ne marchent)
 ils ne marchen_
 ils ne marchent
 EI, 16, 12,13 : a_tu, as tu (as-tu)
 I, 19, 12,13 : Il va arrivé, Il va
 arriver (Il va arriver)
 EE, 11, 11,12 : Je les et, je les ai
 (Je les ai (mangés))

Récapitulant cette trajectoire, on peut schématiser ainsi la progression relative à la composante morphémo et morphogrammique du système orthographique (à un niveau élémentaire) :

1. Prise de conscience de la présence d'une zone non phonogrammique
 - morphémoigrammes appréhendés d'une manière globale (synchrétique),
 - adjonction de marques muettes finales (grammaticales ou lexicales),
 - prise en compte parmi l'éventail des morphogrammes et des marques muettes de la marque zéro.
2. Prise de conscience du fonctionnement des morphogrammes, notamment des morphogrammes grammaticaux, différenciation progressive
 - appréhension globale,
 - référence aux objets (pluriel "logique"),
 - établissement de relations syntagmatiques, en particulier de relations d'accords.

3.1.4. Progression globale

Jusqu'ici, nous avons examiné essentiellement la progression dans l'acquisition d'éléments particuliers, morphèmes, phonogrammes ou morphogrammes. On pourrait observer également les tendances globales qui seraient, pour une séquence correspondant à un groupe rythmique, de tendre vers une évolution de type :

Séquence comptant des erreurs de type ML (+ autres)
Séquence comptant des erreurs de type PL (+ PG) (+ MG)
Séquence comptant des erreurs de type PG (+ MG)
Séquence comptant des erreurs de type MG
Séquence correcte.

Exemples :	E, 3, 11 :	Ru la gar	Erreur ML + autres (<i>rue de la gare</i>)
		12 :	Roue de la gare Erreurs PL
		12' :	Rue des la gare Erreur MG
		13 :	Rue de la gare Forme correcte
	E, 5, 11 :	me ne semas	Erreurs ML + autres (<i>mais ils ne marchent</i>)
		12 :	Me Je n'marche Erreurs ML + autres
		12' :	Mes ils ne maches Erreurs PL + MG
		13 :	mes ils ne marche Erreurs MG
	E, 14, 11 :	Je le chercher mange	Erreurs ML + autres (<i>Je les ai mangés</i>)
		12 :	Je le ses mange Erreur ML + autres
		13 :	je le eu mange Erreur ML + autres
		23 :	Je les ai mangé Erreur MG

Nous constatons donc que notre schéma du sens de la progression fonctionne. Il nous reste à voir, en nous y référant, quels itinéraires empruntent individuellement les élèves dans leur apprentissage.

3.2. ITINÉRAIRES

3.2.1. Limites assignées à l'emploi des termes utilisés

Quelques précisions liminaires doivent être données. Nous avons dans le chapitre précédent d'une part dégagé les lignes de force de la progression dans l'apprentissage de l'orthographe élémentaire, d'autre part montré que celles-ci correspondaient bien à l'évolution que l'on pouvait observer dans une étude longitudinale des productions des élèves des classes expérimentales. On constate néanmoins que la progression n'est ni homogène ni régulière.

Il faut d'abord souligner, remarque externe à l'évolution, mais dont notre observation dépend, l'arbitraire des matériaux dont nous disposons. L'intervalle - variable - qui sépare les tests est sans rapport avec le rythme de la progression. On ne peut qu'extrapoler, à partir de quelques flashes ponctuels, et inférer des tendances à partir des similitudes observées.

On s'attendra par conséquent, d'une part à ce que toutes les étapes de la progression ne soient pas représentées dans les exemples particuliers que l'on peut tirer du corpus, d'autre part à ce qu'une même étape de la progression soit observée dans plusieurs tests successifs. On parle parfois de palier d'acquisition, ou de stabilisation. Ce n'est adéquat qu'au plan de la description, obligée de juxtaposer des éléments situés à un même niveau par rapport à la maîtrise du code graphique. Ce n'est pas adéquat au plan de l'activité cognitive et du développement. Car la connaissance à laquelle l'apprenant confronte l'entrée, à partir de laquelle il la saisit et à laquelle il l'intègre évolue constamment, même si la sortie, elle, peut être identique à différents moments. Par ailleurs, cette stabilisation (terme que nous utiliserons, faute de mieux), toute provisoire, se réfère toujours à une description superficielle et conventionnelle des relations existant entre deux formes particulières, inscrites dans un microsystème, et en aucun cas à une stabilisation globale.

C'est également dans les limites les plus strictes de l'observation des phénomènes, et non pas au plan du développement que nous empruntons (de nouveau faute de mieux) le terme de régression. Il s'agit pour nous d'un terme technique qui désigne conventionnellement les relations entre deux productions

particulières, par rapport à la trajectoire que nous avons définie.

A l'intérieur de ces limites, donc, la progression (au sens étroit), la stabilisation et la régression représentent les trois mouvements par lesquels on peut conventionnellement rendre compte de l'évolution des performances dans les itinéraires individuels des élèves, compte tenu du fait que la trajectoire générale reste la même, qu'il y a toujours progression (au sens large) par rapport à la maîtrise du code graphique.

Ainsi, nous parlons de

- progression (au sens étroit) (→) 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; selon notre schéma, une réalisation erronée qui diffère de la réalisation correspondante à la passation précédente tout en faisant partie du même type d'erreur est compris dans cette catégorie.

Exemples : I, 19, 11 : tram ML (train)
12 : trein → PG
13 : train → correct

I, 17, 11 : duzen ML (deux ans)
12 : duex anne →→ PG - ML + MG
13 : deux annes →→ correct - ML
23 : deux ans ⇒⇒ correct - correct

I, 20, 11 : arrivé MG (arriver)
12 : arrivé → MG
13 : arrive → MG
23 : arrivé → MG

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

Exemples : E, 3, 12' : les chocolats correct (les chocolats)
13 : les chocolat_ ← MG (colats)

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

Exemple : E, 13, 11,12 : Voiala, Voiala (Voilà)

Nous insistons sur le caractère conventionnel et l'emploi restrictif que nous faisons de ces termes, car leur emploi en dehors du champ d'utilisation que nous leur assignons, vu, en particulier, la connotation négative que peuvent recevoir les termes de régression et de stabilisation d'un point de vue psychologique ou pédagogique, risquerait d'aller à l'encontre des faits et des principes qui s'en dégagent.

Dans cette évolution (ou cette progression au sens large), c'est assurément la progression (au sens étroit) qui tient la première place dans les productions des élèves.

Cependant, ce mouvement n'est ni constant, ni régulier. On observe, dans les parcours individuels, également des régressions et des stabilisations.

Mais ce qui est surtout intéressant, c'est la combinaison de ces différents mouvements. Ainsi, la progression (au sens large) nous paraît caractérisée, chez nos élèves, par la variabilité des parcours, leur non homogénéité et leur simultanéité.

C'est ce que nous allons maintenant étudier. Pour ce faire, nous retiendrons de notre corpus les productions des élèves pour lesquels nous sommes en possession d'un nombre suffisant de passations, qui dépassent le cadre de la première année d'apprentissage.

En effet, il apparaît que même la dictée I, la plus simple, pose encore de nombreux problèmes aux élèves des classes expérimentales à la fin de la première année. Il est utile de voir alors comment se pour-

suit l'apprentissage l'année suivante ou même (information que nous avons pour deux élèves) ultérieurement.

3.2.2. Variabilité des parcours

Par convention, nous liions le terme de parcours à l'observation de l'évolution des unités dans l'apprentissage, et celui d'itinéraire à l'évolution individuelle globale. Ainsi, nous entendons par variabilité des parcours la diversité des combinaisons de mouvements dans la progression (étude longitudinale) d'une même unité. En voici quelques exemples :

Exemples : E, 2, 11 : Selea ML (c'est loin)
 12 : Sélea → ML
 12' : C'est loin → Forme correcte
 13 : C'est loin = Forme correcte
 21 : C'est loin = Forme correcte
 22 : C'est loins → MG
 23 : seloins ← ML

Une progression rapide jusqu'à la forme correcte, qui se stabilise, est suivie d'une complexification d'hypothèse puis d'une régression. On retrouve en fin de deuxième année une double agglutination. Mais les acquis sur le plan phonologique et phonogrammique ne sont pas remis en cause.

Dans l'exemple suivant, en revanche, le mouvement de progression et de régression atteint également la composante phonologique.

Exemple : I, 20, 11,12,13,23 : du, deux, deu, due
 → ← ←
 (deux) (italien : due)

Après une progression aboutissant à la forme correcte, apparaît une régression de type morphogrammique, puis une seconde, de type phonologique. On peut cependant penser que cette dernière est influencée par la présence d'un graphème complexe mal assimilé (les lettres qui le composent sont inversées), confusion liée à une interférence, à la fois phonogrammique et lexicale, avec la langue maternelle.

C'est l'occasion de souligner que les interférences lexicales avec la langue maternelle ne se présentent pas toujours en début d'apprentissage. Elles fonctionnent comme une stratégie à la fois d'apprentissage et de communication, qui permet à l'élève au niveau de la saisie comme de la sortie, de préciser la signification du mot concerné et d'en mieux rendre compte.

On rencontre fréquemment un mouvement analogue de progression puis de régression au niveau phonogrammique ou morphogrammique. Dans l'exemple suivant, il se présente aux deux niveaux à la fois.

E, 1 ((Il va) bientôt arriver)

	bientôt	arriver
11 : Il va bien a de rive	ML + autres	ML + autres
12 : Il va viento a rive	→ PL + PG + MG	→ ML + autres
12' : Il va viento arrive	= PL + PG + MG	→ MG
13 : Il va viento arrive	= PL + PG + MG	= MG
21 : il va vientôt arriver	→ PL	→ F. correcte
22 : Il va vientot arrive	← PL + PG	← MG
23 : Il va viento arrive	← PL + PG + MG	= MG

A partir de la deuxième passation, on constate une stabilisation de l'erreur phonologique : /b/ est toujours transcrit v. Ne serait-ce cette erreur, la forme de la passation 21 serait correcte. Mais les acquis aux niveaux phonogrammique et morphogrammique ne se stabilisent pas.

Ailleurs, il y a alternance entre diverses solutions. Régressions et progressions, qui peuvent se prolonger par des stabilisations, se succèdent.

Exemples : E, 4, 11, 12, 12', 13, 21, 22 : pose, posse, pose,
pose, posse, posse
I, 19, 11, 12, 13, 23 : gauche, gouche, gauche,
gouche (gauche)

L'exemple suivant est d'une grande complexité. On y trouve plusieurs sortes de combinaisons.

E, 4 (Ces deux enfants sont du même âge)

	a)	b)	c)	d)	e)	a)	b)	c)	d)	e)
11 : C'est deux enfants	son du mesme ages									
12 : C'est deux enfants	sont du mesne ages	=	=	+	+	=	=	+	+	=
12' : Ce deux enfants	sont du meme age	+	=	=	+	+	+	+	+	+
13 : C'est deux enfants	sont du memme age	+	=	=	+	+	+	+	+	+
21 : Ce deux enfants	sont du meme agê	+	=	=	+	+	+	+	+	+
22 : C'est deux enfants	sont du même agê	+	=	=	+	+	+	+	+	+
23 : ce deux enfants	sont du meme age	+	=	=	+	+	+	+	+	+
33 : Ces deux enfant	son du même ages	+	+	+	+	+	+	+	+	+

On remarque d'abord une alternance entre deux solutions pour transcrire *ces*, et une oscillation entre erreur morphologique (c'est) et erreur morphogrammique (ce), entre progression et régression. On notera par ailleurs que lorsque la forme correcte du démonstratif, au pluriel, apparaît (progression), le mot *enfants* perd la marque du pluriel (régression), alors que celle-ci était présente à toutes les passations précédentes.

Sur le plan grammatical, on notera encore l'apparition dans les deux premières passations du "pluriel logique" de *âge*. Après une longue stabilisation de la forme au singulier, il réapparaît à la passation 33. Simultanément, le morphème *sont* perd la désinence qui caractérise la forme du verbe être à la 3ème personne du pluriel.

Les différentes hypothèses qui aboutissent aux transcriptions variées de *même* font alterner progression (Erreur PL → Erreur PL → Erreur PG → Forme correcte) et régression. La forme correcte, avec circonflexe est proposée à deux reprises (qui ne correspondent que partiellement aux tentatives effectuées pour placer un circonflexe sur *âge*).

3.2.3. Non homogénéité des parcours

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. On ne peut donc pas expliquer la variabilité des parcours par la diversité des composantes d'une maîtrise du code graphique.

Ainsi, si on jette un coup d'oeil sur la manière dont *d* a transcrit les énoncés qui font suite au segment ci-dessus : *ils ont deux ans, mais ils ne marchent pas encore*, modifié la deuxième année en :

ils ont deux ans. Ils marchent mais ils ne parlent pas encore, on constate que la progression est constante pendant la première année, et que toutes les réalisations suivantes (passations 21, 22, 23, 33) sont correctes, sans aucune régression. Et pourtant, cet énoncé comprend des difficultés de type morphologique analogues à celles que l'on trouve dans le précédent segment.

On peut noter la même absence d'homogénéité au niveau phonologique, notamment en ce qui concerne l'opposition /b/-/v/. On a vu que dans le mot *bientôt*, l choisit la graphème *v* pour transcrire /b/ à partir de la deuxième passation et que cette transcription se stabilise. Est-ce que la même stabilisation s'établit dans les autres mots ? Le tableau suivant montre que tandis que la transcription de /v/ se stabilise en *v*, il n'en va pas de même pour celle de /b/, qui reste aléatoire. Pour chaque mot, la situation diffère : stabilité du choix, correct ou erroné, alternance entre *b* et *v*, sans correspondance d'un mot à l'autre.

	11	12	12'	13	21	22	23
a <u>b</u>	v	v	b	b	v	v	v
ha <u>b</u> ite	v	v	v	v	v	v	v
<u>b</u> ientôt	b	v	v	v	v	v	v
<u>b</u> anc						b	b
<u>b</u> ranches						b	b
<u>b</u> onjour						v	b
<u>b</u> ouge						v	v
<u>b</u> onnes						b	b
<u>b</u> onhomme						b	b
<u>V</u> oilà	v	v	b	v	v	v	v
Il <u>y</u> a	-	v	v	v	v	v	v
ar <u>r</u> iver	v	v	v	v	v	v	v
ar <u>r</u> ive						v	v
s' <u>é</u> nerve						v	v
s' <u>e</u> n va						v	v
de nou <u>v</u> eau						v	v

La situation est analogue chez les autres hispanophones. Chez 4, la variabilité et l'alternance sont illustrées jusque dans le nombre des ratures. Dans la dictée 21, il n'y a pas moins de cinq *b* transformés en *v* ou *v* transformés en *b*, dans les mots : *bu*, *bientôt*, *arriver*, *branches*, *bouge*. Ici aussi, c'est donc surtout le /b/ qui fait problème.

On peut donc penser ici que les hispanophones restent influencés non seulement par le système phonologique de leur langue maternelle, mais également par son code graphique. /v/ n'existant pas, ce phonème du français est bientôt transcrit *v* d'une manière relativement homogène. En revanche le phonème /b/ (qui peut avoir une réalisation occlusive ou fricative en espagnol) et qui est transcrit dans cette langue *b* ou *v* aboutit dans le code graphique des élèves écrivant le français à une transcription aléatoire *b* ou *v*.

Sur le plan phonogrammique de même, les règles de position ne sont pas appliquées de manière homogène dans tous les mots concernés. Le fait que *posé* par exemple soit écrit avec un seul *s* à telle passation n'implique pas que *oiseau* le soit également, au même moment. Ou bien, le fait que *assise* soit écrit correctement n'implique pas que l'élève soit capable en même temps d'écrire *s'asseoir* et *s'assied* avec *ss*, d'autres difficultés (morphologiques et morphogrammiques) interférant avec les difficultés spécifiquement phonogrammiques.

3.2.4. Simultanéité des mouvements

Par cette expression, nous voulons souligner que, du fait de la présence de plusieurs composantes dans le code graphique du français et de la complexité des formes comptant plusieurs unités, plusieurs mouvements peuvent se manifester simultanément dans la réalisation d'une même forme. En effet, comme nous l'avons déjà observé à diverses reprises, les réalisations des élèves manifestent souvent une régression quant à l'une des composantes du code orthographique, une progression quant aux autres. 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 toutefois pas toujours liés.

Exemples : E, 12, 11,12 : catre, quattre (*quatre*)
E, 16, 13,23 : biento, vientôt (*bientôt*)
I, 20, 12,13,23 : se luen, c'est longue,
C'et loin (*c'est loin*)

On peut noter, à l'occasion de ce dernier exemple, que les interférences intralinguistiques de type lexical fonctionnent comme les interférences interlinguistiques et ne se présentent pas non plus en début d'apprentissage (cf. p. 223).

3.2.5. De toute façon, il y a progression

Quelle que soit l'importance de la variabilité et de la non homogénéité des parcours, il faut souligner cependant qu'il y a évolution et progression. Même si les élèves ne partent pas tous du même "lieu de compétence", et donc, ne peuvent pas saisir l'entrée de la même manière et l'intégrer aux mêmes connaissances, même s'ils n'arrivent pas, pendant le laps de temps (variable selon les élèves) que nous avons pu observer, au même niveau de maîtrise du code graphique et de ses composantes, tous progressent. De nombreux exemples, parmi ceux que nous avons donnés jusqu'ici, en témoignent.

Un seul exemple, complémentaire, va être donné, relatif à l'acquisition de la composante morphogrammique du système orthographique (cf. point 3.1.3 de ce chapitre) et notamment du pluriel, mieux attestée que d'autres dans notre corpus.

Le tableau synoptique suivant (p. 128-129) permet d'observer dans le détail comment les élèves (nous avons sélectionné ici tous les élèves italiens pour lesquels nous avions au moins trois passations) font fonctionner les morphogrammes du pluriel. Pour ce faire, nous avons retenu quelques mots de la dictée I, soit au singulier, pour mettre en évidence les cas d'utilisation de morphogrammes indépendante de leur fonctionnement ou les

	11	12	12'	13	23	Présence d'une régression (passation non spécifiée)
cadeau	6	-	-	x		
	8	-	-	-		
	9	-	x	refus		
	17	-	-	-	x	
	18	-	-	-		
	19	-	-	-	-	
	20	-	-	-	x	
même_âge_	6	-	-	s,-		
	8	-	-	s,-		
	9	-	-	-		
	17	-	s,-	-	-	
	18	-	-	-	-	
	19	-	-	-	-	
	20	-	-	-	-	
Ces_deux_enfants_	6	-,-,s	-,x,s	-,x,s		←
	8	s,xs,-	-,s,-	-,x,s		←
	9	-	-,x,-	-		←
	17	-,x,s	-,x,s	-,x,s	s,x,s	←
	18	-,x,s	-,x,s	s,-,s		←
	19	-,x,s	s,x,s	-,x,s	s,x,s	←
	20	-	-,x,-	-,-,s	-,-,s	←
sont_	6	-	-	-		
	8	t	t	t		
	9	-	-	-		
	17	t	-	t	t	
	18	-	t	t	t	
	19	t	t	t	t	
	20	-	-	-	-	←

cas de "pluriel logique", soit au pluriel, pour faire apparaître les mises en relation syntagmatique et la réalisation des accords requis. En l'occurrence, nous avons compté parmi les désinences la lettre finale *x*, dans *deux*, mais pas tenu compte des formes où le son /z/ de liaison est transcrit autrement que par une consonne finale (par exemple par un *s* initial, ou à l'intérieur d'un mot par suite d'agglutination). Les résultats qui manifestent la réalisation d'un accord correct sont soulignés (ce qui ne veut pas dire que l'ensemble des mots concernés soit écrit correctement, des erreurs pouvant intervenir au niveau du radical.

Parmi toutes les informations que fournit ce tableau, nous n'en soulignerons que quelques-unes.

Lors de la première passation, la présence de morphogrammes est exceptionnelle. On n'en rencontre que quelques-uns (mais déjà avec essai de mise en relation syntagmatique), chez 17, 18 et 19, dans la transcription d'énoncés dans lesquels le pluriel est marqué à l'oral d'une manière ou d'une autre (morphème *deux*, liaison, phonème spécifique /e/ du déterminant au pluriel). Dans les énoncés où le pluriel à l'oral ne se distingue pas du singulier, aucun morphogramme n'apparaît lors de la première passation.

Les "pluriels logiques" et les désinences du pluriel retenues à la place du morphogramme zéro au singulier apparaissent ultérieurement lorsque, nous l'avons vu, les élèves ont pris conscience de l'existence d'une zone non phonogrammique dans le système orthographique. Ceci dit, ces erreurs peuvent apparaître aussi bien après quelques mois de français qu'après deux ans d'apprentissage.

On peut se demander, dans les cas d'apparition tardive, s'il conviendrait d'introduire la distinction faite par Corder (1980b) entre les erreurs dues à une compétence limitée et les fautes occasionnelles de performance. A tous les niveaux, morphologique, phonologique, phonogrammique et morphogrammique, la question peut se poser. Nous y répondons cependant par la négative. En effet, la plupart des erreurs effectuées alors constituent des réapparitions d'erreurs antérieures ou se rencontrent chez d'autres élèves. Il ne s'agit donc pas de hasard. Par ailleurs, le fait de déterminer qu'à tel moment telle

erreur est liée à une compétence transitoire. tandis qu'à tel autre la difficulté est dépassée et qu'alors l'erreur est liée au hasard des circonstances est arbitraire. Il risque de dépendre davantage de notre appréciation des compétences de l'élève que des faits. Une distinction qui voudrait éviter l'arbitraire ne pourrait se faire qu'à partir d'un corpus plus redondant, qui permette de déterminer si telle erreur, que l'on tendrait à considérer comme de performance est bien isolée dans un ensemble de productions qui attestent l'acquisition stabilisée de l'élément concerné. Jusqu'à preuve du contraire, il nous semble plutôt que toutes les erreurs apparaissant dans notre corpus sont la manifestation de la variabilité et de la non homogénéité des parcours d'apprentissage.

On constate d'ailleurs que c'est dans les réalisations des élèves les plus avancées que les régressions temporaires apparaissent en plus grand nombre.

En dépit d'une progression évidente, une certaine non homogénéité de traitement des formes analogues, déjà soulignée chez 4, se confirme. Le *t* de *sont* n'apparaît pas en même temps que celui de *ont* chez 6, 8, 18. Chez 20, une désinence *s* apparaît en 12 dans *ont* (essai d'accord avec *ils*, sans doute) mais pas avec *sont*. On a déjà vu d'ailleurs que 19, la seule élève de ce groupe qui parvenait à noter la désinence du pluriel dans *marchent* et *parlent* et à réaliser correctement l'accord avec le pronom *y* arrivait par étapes successives, différentes pour les deux segments (tentatives successives dans le premier cas, avec progression, forme correcte obtenue antérieurement, mais suivie d'une régression, dans la deuxième).

Pas de lignes générales non plus dans le mode d'approche de l'accord dans *les chocolats*. Certains élèves marquent le pluriel en premier lieu à l'article, d'autres, en premier lieu au nom, pour d'autres, les marques apparaissent aux deux mots simultanément. On observe à nouveau quelques régressions.

En résumé, le faisceau d'observations que nous avons réuni nous permet de constater que tout se passe comme si la progression dans l'apprentissage de l'orthographe se réalisait par l'intermédiaire d'itinéraires diversifiés. Non seulement chaque élève em-

prunte un itinéraire individuel, mais encore il progresse en effectuant des parcours variables et hétérogènes. Les différents mouvements que l'on observe : la progression, la régression, la stabilisation, peuvent se rencontrer simultanément, du fait de la complexité des éléments sur lesquels porte l'apprentissage.

Au terme de cette étude longitudinale, une question se pose encore, celle de la spécificité des comportements observés chez les élèves des classes expérimentales. Dans quelle mesure les erreurs effectuées par ces élèves, leur processus d'apprentissage, leurs stratégies, leurs itinéraires, sont-ils semblables à ceux d'autres types d'élèves ? Et s'il y a des différences, où peut-on les situer ?

La question se pose par rapport aux élèves non francophones d'autres origines linguistique et sociale. Elle se pose aussi par rapport au processus d'apprentissage de l'orthographe du français langue maternelle.

Il n'est pas dans nos moyens d'y répondre d'une manière exhaustive. Une comparaison avec les productions de différents groupes d'élèves auxquels nous avons soumis les mêmes tests fournira cependant quelques éléments de réponse.

CHAPITRE V

COMPARAISON AVEC D'AUTRES GROUPES D'ÉLÈVES

1. COMPARAISON AVEC LES ÉLÈVES DE LA CLASSE D'ACCUEIL DU CYCLE D'ORIENTATION DES COUDRIERS 1976-77

On s'en souviendra peut-être (cf. p. 109-110), nous avons proposé à quelques classes une partie des tests élaborés pour les classes expérimentales, afin de recueillir quelques éléments de comparaison.

Nous nous proposons d'examiner ici successivement ce que nous apporte une comparaison avec les résultats d'autres élèves non francophones, d'élèves francophones d'une classe ordinaire du Cycle d'orientation, et d'enfants plus jeunes abordant dans l'enseignement primaire l'apprentissage de l'orthographe en français langue maternelle.

Il n'est pas possible de refaire par rapport à cette nouvelle population toute la démarche que nous avons effectuée avec les élèves des classes expérimentales. Il nous suffira ici de constater que les types d'erreurs et les processus d'apprentissage sont les mêmes chez les apprenants de langues maternelles et de milieux sociaux divers et que, s'il existe des différences, celles-ci se situent au niveau des itinéraires, le sens de la progression étant identique chez les uns et chez les autres.

Pour ce faire, nous allons prendre et commenter quelques exemples de productions d'élèves de la classe d'accueil des Coudriers 1976-77, dont l'hétérogénéité des origines est intéressante.

1.1. ÉLÈVE ITALIENNE

Ita est issue de la même couche sociale que les

élèves des classes expérimentales. Deux facteurs diffèrent. Elle est bien scolarisée, elle est insérée dans une classe d'accueil ordinaire, c'est-à-dire hétérogène, mais qui se trouve être particulièrement forte. En fin d'année scolaire, la maîtresse de classe note qu'après des débuts difficiles, Ita a fait de réels progrès, surtout au cours des derniers mois.

- Exemples : Ita, 12 : Ou a tu possè les chocolat_ Je
 l'aix mangè (Où as-tu posé les
 chocolats ? Je les ai mangés)
- 13 : OÙ as-tu posè les chocolat_ Je
 les ai mangès
- 12 : Ils ecoutent un ouseau qui chante
 dans les brenches
 (Ils écoutent un oiseau qui chante
 dans les branches)
- 13 : Ils ecoutent un oiseau qui chant_
 dans les branches
- 12,13 : toutjourns, tous jours (tousjours)
- 12,13 : souffle, souflè (souffle)

Les quelques exemples ci-dessus suffisent à repérer des erreurs de type morphologique (agglutinations, hypersegmentation analogique), de type phonologique (l'idiotisme graphique *oi* fait problème, il est alors confondu avec un autre digramme; *n* dans *tousjours* (12) est le produit d'une interférence interlinguistique (*giorno* = jour) éventuellement intralinguistique (*journée*)), de types phonogrammique (lois de position *s/ss*, choix des variantes phonogrammiques *en/an*, *f/ff*, absence de l'accent diacritique qui n'a pas de fonction morphogrammique, place donnée à l'accent grave, celui qu'utilise de préférence l'italien) et morphogrammique.

La progression est rapide, mais on rencontre, notamment au niveau morphogrammique, une certaine non homogénéité, ainsi la stabilisation de l'absence d'accord dans *les chocolats*, alors que *les branches* est accordé correctement aux deux passations. On pourrait croire acquise, à la passation 12, la fonction diacritique (et morphogrammique) de *e* à la 3ème personne du singulier des verbes en *er*. Mais il y a régression à la passation 13 : suppression du diacritique dans un cas, renforcement du rôle morphogrammique dans l'autre cas, par hypercorrection; il est possible en effet qu'il y ait analogie avec une autre forme verbale en /e/, celle de l'imparfait.

1.2. ÉLÈVES HISPANOPHONES, LATINO-AMÉRICAINS

La classe d'accueil des Coudriers 1976-77 ne comptait aucun élève espagnol, mais plusieurs hispanophones sud américains. *Chi*, réfugiée chilienne, issue de la couche sociale moyenne, avait sur le plan scolaire une année de retard, sa scolarité ayant été interrompue par son départ. Avant d'arriver à Genève, elle avait été quelques mois dans un camp de réfugiés en Suisse alémanique où elle avait appris l'allemand. *Pér* et *Vén*, élèves péruvien et vénézuélien, sont tous les deux issus de la couche sociale supérieure, bien scolarisés, bilingues : espagnol / anglais pour le premier, espagnol / roumain pour le second, qui a par ailleurs appris d'autres langues à l'école. *Vén* a commencé la classe d'accueil en février, peu avant la passation 12. Il était tout à fait débutant.

Exemples : *Chi*, 12 : Toute la famille et assis sur un banc (*Toute la famille est assise sur un banc*)

13 : Tout la famille est assis sur un banc

Pér, 11 : Toute la famille est assise sur un banc

12 : Toute la famille est assis sur un banc

13 : Toute la famille est assise sur un banc

Vén, 12 : Tot la famie et a size sur le barm

13 : Toute la famille est assise sur un banc

Chi, 12 : Le monsieur se nerve il grite puis il s'assiet (*Le monsieur s'énerve. Il crie puis il s'assied*)

13 : Le monsieur se nerve il crit puis il s'aseyait

Pér, 11 : Le monsieur s'énerve il crire puis il s'assieds

12 : Le messier s'énerve il crie puis il s'assied

13 : Le monsieur s'énnerve il crie puis il s'assied

- Vén, 12 : Le Monsius se enerva il a ecrire
 puis il sacie
 13 : Le monsieur se enerve il crie
 puiss il se asseld

De nouveau, on rencontre ici les mêmes types d'erreurs que chez les élèves hispanophones des classes expérimentales. Quelques-unes nous intéressent particulièrement. C'est d'abord l'importance des erreurs morphologiques, mauvaise segmentation, choix erroné des morphèmes quand la compréhension est incomplète ou quand intervient une interférence lexicale inter et/ou intralinguistique (*nervioso* : *nerveux*). On retrouve une interférence lexicale comme cause (combinée avec la difficulté de l'opposition sourde / sonore) d'erreurs phonologiques (*grítar* : *crier*) chez *Chi*.

Les erreurs morphémogrammiques relatives aux désinences verbales sont nombreuses : formes de l'infinitif, du passé simple, de l'imparfait (mal transcrit), de même que les erreurs morphogrammiques n'altérant pas la valeur phonique du mot. Par ailleurs, on rencontre plusieurs erreurs faisant suite à une forme correcte, au niveau phonogrammique chez *Pér*, au niveau morphogrammique chez *Pér* et *Chi*.

1.3. ÉLÈVES VIETNAMIEN ET SUISSE ALÉMANIQUE

S'il s'agit de montrer que les types d'erreurs liés aux différentes composantes du code graphique se retrouvent chez les apprenants de langues très variées, nous pouvons utiliser les tests faits par *Vie* et *Sui*, pour lesquels nous n'avons qu'une passation, le premier ayant quitté la classe en cours d'année, la seconde étant arrivée, débutante, tardivement. *Vie*, réfugié vietnamien, a sept ans de scolarité, *Sui*, d'origine suisse alémanique, en a huit, ce qui correspond à la normalité. Elle est issue d'un milieu social moyen. Nous ne pouvons toutefois pas observer leur progression.

Exemples : *Vie*, 11 : ses deux enfants sont du menasge
 (Ces/Sea deux enfants sont du même
 âge)

où as tu posé les chocolates
 (Où as-tu posé les chocolats)
 je lesé manger (Je les ai mangés)
 il va bientôt arrivé
 (Il va bientôt arriver)
 dans la compagne fleurir
 (dans la campagne fleurie)
 personnes ne réponge personnes
 ne bouches (Personne ne répond,
 personne ne bouge)

Nous ne soulignerons ici que la présence de deux agglutinations rencontrées fréquemment dans les classes expérimentales, l'interversion des lettres *g* et *n* dans le graphème *gn* qui a pour conséquence des erreurs phonologiques, les hypothèses incorrectes relatives aux désinences verbales. Si la forme de l'infinitif substituée à celle du participe se retrouve ailleurs, on peut se demander si elle n'est pas liée ici à une difficulté d'ordre phonétique. /R/ pose d'autres problèmes dans le test (et néve * (s'énerve), souffre (souffle), toujours (toujours)).

Un pluriel logique est réalisé (*personne* étant en quelque sorte la forme négative de *tous*, un pluriel en négatif) de manière non homogène. Une tentative d'accord a lieu dans l'un des deux segments, tentative qui ne se retrouve d'ailleurs pas dans *Ils marchent mais ils ne parlent*.

Exemples : *Sui*, 13 : est peu (a bu)
tut elle la famille et a six sur
en bon (Toute la famille est assise sur un banc) (allemand : Famille)
en vaiso qui schont dans le
pranche (un oiseau qui chante dans les branches)
 le gauche (le coucher)
 reprend sa platz (reprend sa place) (allemand : Platz)
douz ansamble drangiel
 (tous ensemble, tranquilles)

Nous avons sélectionné ici quelques erreurs typiques de substitution morphologique (par interférence intralinguistique), nombreuses dans les deux premiers segments, de même que deux cas d'emprunt à la langue maternelle. Les interférences interlinguistiques se manifestent abondamment au niveau phonologique, c'est

l'opposition entre les consonnes sourdes et les consonnes sonores, de même qu'entre les différentes voyelles nasales qui fait problème. Au niveau phonogrammique, on voit que // est transcrit par le digramme *ch* du code graphique français, dans *branches* et dans *coucher*, mais que le graphème de la langue allemande est emprunté pour la transcription de *chante*, qui est identique d'ailleurs à une forme verbale allemande (*schont* = *respecte*, 3ème personne du singulier), *e* final fonctionne tantôt comme un diacritique (*e* caduc), tantôt comme un phonogramme, correspondant à /e/.

A cela s'ajoutent quelques erreurs phonologiques, phonogrammiques et morphogrammiques moins directement liées au système linguistique d'origine ou à l'analogie.

1.4. ÉLÈVES ISSUS DE LA COUCHE SOCIALE SUPÉRIEURE

Les autres élèves de cette classe sont de langues anglaise, suédoise, polonaise et turque. Ils ont en commun d'être tous bien scolarisés (huit ans de scolarité obligatoire avant la classe d'accueil, avec étude d'une ou de plusieurs langues étrangères) et tous de milieux socioprofessionnels supérieurs (pères médecins ou diplomates). Seule *Tub* est séparée de son père. Elle vit avec sa mère, fonctionnaire internationale. Pour chacun d'eux, nous sommes en possession de trois séries de tests.

La progression de la dictée I est très rapide. Chez quelques élèves, les formes correctes sont déjà nombreuses à la première passation, chez d'autres, la progression est plus visible. Tandis que les erreurs sont encore nombreuses chez *Tub* à la 3ème passation, *Usb* écrit tout le texte correctement. Parmi les rares erreurs qui subsistent chez *Usa*, *Suè*, *Pol* et *Tua*, on peut relever des erreurs phonologiques avec interférence interlinguistique, des erreurs morphogrammiques, portant sur les diacritiques, et quelques erreurs morphogrammiques dont un pluriel logique et la présence erronée d'une lettre muette en finale. Il n'empêche que tous les élèves écrivent correctement lors de la passation 13 (plusieurs déjà avant) le

segment *ils marchent*, mais *ils ne parlent pas encore*, et que quatre sur six écrivent alors (mais pas avant) sans erreur un énoncé aussi complexe que *je les ai mangés*.

Exemples (1) : 11

12

13

<i>Usa</i> : Je <u>les ai mangé</u>	Je les ai mangé	Je les ai mangés
<i>Usb</i> : Je <u>laisé mangé</u>	Je les ai mangé	Je les ai mangés
<i>Suè</i> : Je <u>lessai mange</u>	je les ai mangé	Je les ai mangés
<i>Pol</i> : Je <u>lesé mange</u>	jé les ai mangé	Je les ai mangé
<i>Tua</i> : Je <u>lais est mange</u>	Jé les ai mangé	Je les ai mangés
<i>Tub</i> : Je <u>le suis le jhon</u>	-- (2)	Je les <u>est manche</u>

Ces productions suivent dans les grandes lignes le schéma de progression que nous avons défini. On notera en particulier que les régressions y sont rares. Seules une erreur phonogrammique, qui peut être interprétée comme une complexification d'hypothèse, et une absence de transcription sont attestées.

Dans toute la dictée I d'ailleurs (sauf chez *Tub*), les régressions sont peu fréquentes.

Néanmoins, quand les énoncés se compliquent, les itinéraires et les parcours se diversifient. Il convient donc d'observer également l'évolution de la transcription d'énoncés plus difficiles, de la dictée II.

Nous n'aborderons pas ici la question de savoir ce qui rend un énoncé difficile à transcrire. Il s'agit quoi qu'il en soit d'une notion subjective, qui peut varier d'un élève à l'autre. Nous ne faisons que constater, a posteriori, que certaines formes sont maîtrisées plus tardivement, ou après un nombre plus élevé d'hypothèses différentes. Il semble cependant, dans le cas présent, que l'on puisse reconnaître, outre des facteurs liés aux composantes linguistiques du système graphique, un facteur de fréquence, lié à l'expérience langagière de l'élève.

Voici donc quelques autres exemples de progression,

-
- (1) Tandis que les élèves de cette classe sont désignés généralement par les trois premières lettres de leur pays d'origine, *Usa*, *Usb*, *Tua*, *Tub*, désignent deux élèves : a et b, venant des Etats-Unis et deux élèves : a et b, venant de Turquie.
 - (2) Séquence non transcrite. *Tub* adopte souvent cette solution quand elle ne comprend pas bien ou ne sait pas comment écrire.

portant sur les séquences : *poliment*, *tranquilles*,
de bonnes idées.

Exemples :

	11	12	13	Présence d'une ré- gression
<i>Usa</i> : pour <u>leman</u>		pollement	politement	←
<i>Usb</i> : <u>poliment</u>		pôliement	pôliment	
<i>Suè</i> : <u>polymo</u>		poliment	polliment	
<i>Pol</i> : <u>polymon</u>		polimand	polymon	←
<i>Tua</i> : <u>polyman</u>		politman	poliment	
<i>Tub</i> : --		polimant	polumant	←
<i>Usa</i> : <u>tranquils</u>		tranquille	tranquille	←
<i>Usb</i> : <u>tranquille</u>		tranquille	tranquils	←
<i>Suè</i> : <u>tranqu'il</u>		tranquille	tranquille	
<i>Pol</i> : <u>trancyil</u>		trenquille	tranquils	
<i>Tua</i> : <u>trenquille</u>		tranquil	tranquil	
<i>Tub</i> : --		--	trancille	
<i>Usa</i> : de <u>bonsider</u>		de bons idées	de bonnes idée	←
<i>Usb</i> : <u>des bon idées</u>		de bonnes idée	de bonnes idées	←
<i>Suè</i> : de <u>bonnes idées</u>		de bons idées	de bonnes idéés	←
<i>Pol</i> : de <u>bonsidé</u>		des bons idéés	de bons idéés	
<i>Tua</i> : de <u>bonesides</u>		de bons idéé	de bonnes idéés	
<i>Tub</i> : --		--	de bon idéé	

Les diverses réalisations de *poliment* et de *tranquilles* montrent que chez ces élèves aussi, l'apprentissage se fait par processus de découverte, par succession d'hypothèses. On y retrouve la plupart des opérations cognitives. *Usa*, après avoir cherché des références morphologiques pour suppléer sans doute à une absence de compréhension semble reconnaître la catégorie à laquelle appartient le mot *poliment*. Elle forme alors l'adverbe à partir du féminin de l'adjectif, en ignorant les limites de cette règle. Troisième hypothèse, l'adverbe est une création formée à partir de la forme que prend l'adjectif correspondant dans la langue maternelle, et le morphème adverbial du français *ment*. Une tentative de même type est effectuée par *Tua*. Chez *Usb*, on peut observer l'apparition d'erreurs succédant à une forme correcte, par complexification d'hypothèse. D'abord, comme chez *Usa*, il y a reconnaissance de catégorie, mais ignorance des limites d'application des règles y relatives. Il y a peut-être aussi analogie avec un mot tel que *pôle*. Chez plusieurs élèves, la fausse analogie avec le préfixe *poly* est notoire. Mais qu'est-ce qui le rend si pré-

sent dans leur expérience langagière? Les cours de mathématique? La profession du père (physicien dans deux des cas)? Par ailleurs, le morphème adverbial n'est pas toujours reconnu. Il fait l'objet de diverses erreurs de type phonologique ou morphogrammique (avec composante phonogrammique).

Dans *tranquilles*, on rencontre de nouveau une analogie, de type formel, avec *qu'il*. Plusieurs réalisations font apparaître une méconnaissance des règles de position (*ci*, *cyi*, *qi* sont proposés à la place de *qui*). Les hypothèses se succèdent également pour la transcription de /il/. D'abord peut-être, il y a correspondance phonographique, puis choix d'une autre variante plus complexe, celle qui convient effectivement dans ce cas-là : *ille*. Mais cette forme est assimilée, par analogie avec les adjectifs en *-el* / *-elle*, à un féminin. Une forme plus conforme à un masculin est alors restituée. Les trois moments de cette réflexion semblent apparaître chez *Pol*. Ailleurs, on n'en trouve que des fragments. On remarquera en outre que les désinences du pluriel sont rares : un morphogramme *s* chez *Usa* en première passation, avec régression par la suite, deux tentatives d'accord en nombre en troisième passation chez *Usb* et *Pol*, liées à une hypercorrection, par souci d'accord également en genre.

Du dernier exemple, nous ne retiendrons que les aspects morphogrammiques, liés à l'accord en genre et en nombre de ce segment. La relation syntagmatique se marque de manière fragmentaire, et les mots qui en portent la marque varient. Chez *Usb*, à la passation 11, ce sont le déterminant et le nom qui portent la marque du pluriel, en 12, celle-ci disparaît à ces deux mots, et apparaît à l'adjectif. Chez *Sue*, il y a une alternance entre masculin et féminin. Lors de la première passation, *idées* porte la marque lexicale de féminin, et *bonnes* est accordé. En 12, l'adjectif devient masculin. En 13, l'adjectif est de nouveau accordé au féminin, mais le nom perd son morphogramme *e* (une analogie avec des mots comme *unité* serait possible). D'une manière générale, on constate que les variations en genre et en nombre sont nombreuses, et qu'une acquisition a tendance à éclipser la précédente, avant qu'il y ait maîtrise de l'ensemble.

La présence de régressions n'est qu'une conséquence de cette démarche. On peut l'observer en effet dans les trois séries d'exemples présentés ici, comme

ailleurs dans les formes les plus complexes de la dictée II, ce qui n'exclut pas un mouvement général de progression puisque les régressions relatives à telle composante ou à telle partie du segment peuvent aller de pair avec des stabilisations ou progressions liées à d'autres composantes ou d'autres parties du segment.

En comparant les deux dernières séries d'exemples, on constate que, selon le type de relation syntaxique, la marque du pluriel apparaît à des moments différents. Dans *de bonnes idées*, la liaison est un indice qui facilite son apparition. La non homogénéité, par conséquent, est justifiée par la différence de position. On la retrouve néanmoins dans des positions plus semblables. Chez quatre élèves, il y a une différence de traitement des morphogrammes dans *les chocolats* et *les branches* lors d'une même passation. En revanche, on ne rencontre que chez deux élèves une absence d'homogénéité dans la transcription de *ces deux enfants* (dictée I), *les deux enfants* (dictée II) et, lorsqu'elle est comparable, de l'expression qui est utilisée dans le test BD.

Au niveau phonologique, il est plus malaisé d'isoler la non homogénéité des choix et des progressions. On peut noter chez *Pol* que dès la première passation, le phonème /ɔ/ est toujours transcrit par une variante phonogrammique qui lui correspond, tandis que /ã/ à la passation 11 est transcrit par une variante phonogrammique soit de AN, soit de ON. Cette variation dans l'identification phonologique de /ã/ disparaît à la passation 12, pour réapparaître, dans un seul cas, en 13.

Au plan phonogrammique, l'absence d'homogénéité est représentée plutôt par des formes isolées qu'on pourra aussi interpréter comme des régressions, ainsi chez *Usa* qui, alors qu'on pourrait penser qu'elle avait maîtrisé la correspondance entre /s/ et *ch* écrit en 12 *se fâche* avec *sh*, emprunté au système graphique de sa langue maternelle.

En résumé, on constate que l'on retrouve chez ce groupe d'élèves les mêmes types d'erreurs, la même activité cognitive, le même processus d'apprentissage que chez les élèves des classes expérimentales. Le sens de la progression est identique, mais celle-ci est plus rapide. Quant aux itinéraires, il apparaît que les mêmes mouvements sont attestés : pro-

gression, stabilisation, régression. Les régressions sont cependant moins nombreuses. Il en découle que la variabilité et la non homogénéité des parcours sont limitées, ces élèves acquérant plus rapidement une certaine sécurité dans leur connaissance, pour autant que nous puissions en juger puisque, pour ce groupe, nous n'avons pas d'indications au-delà de la première année.

Parmi les facteurs explicatifs, on pourrait invoquer les connaissances linguistiques préalables, en langue maternelle, dans diverses langues étrangères ou en français parfois, l'expérience scolaire et plus généralement le rapport au monde des adolescents issus des couches sociales privilégiées, dont dépendent la saisie et l'intégration des données d'apprentissage nouvelles.

Ainsi donc, une analyse effectuée sur les mêmes bases des productions d'élèves de différentes origines linguistiques et culturelles, et notamment d'élèves issus des couches sociales représentant les deux pôles de notre société, les enfants de travailleurs migrants les moins bien scolarisés et les enfants de fonctionnaires internationaux fortement scolarisés, met en évidence le fait que les uns et les autres apprennent l'orthographe française élémentaire par le truchement d'hypothèses successives, donc d'erreurs, qu'on retrouve chez tous les mêmes types d'erreurs et de progression, que le processus d'apprentissage et les opérations cognitives qui le composent sont identiques chez les moins bien et chez les mieux scolarisés.

On ne s'étonnera pas du fait que les erreurs effectuées par des élèves de différentes langues soient de mêmes types puisque nous avons établi notre typologie à partir du système graphique du français et qu'il s'agit pour chaque élève de partir de son expérience linguistique et langagière pour découvrir, progressivement, le système graphique du français dont les composantes à maîtriser sont les mêmes pour tous. On ne sera pas surpris non plus que se dégage une progression dont le sens est le même pour tous les apprenants dans la mesure où celui-ci est fortement déterminé d'une part par les contraintes du système, d'autre part par la nature des opérations cognitives mises en oeuvre. On comprendra également que les processus d'apprentissage soient identiques, puisqu'ils se définissent précisément par la mise

en oeuvre d'opérations cognitives à caractère universel portant sur un domaine particulier de l'activité linguistique. Encore fallait-il reconnaître, et notre étude a tenté de le mettre en évidence, d'une part le caractère éminemment linguistique et métalinguistique de l'apprentissage de l'orthographe élémentaire, d'autre part l'aptitude de tous les élèves, y compris des moins bien scolarisés, à une activité cognitive efficace. L'observation du comportement d'élèves de diverses origines linguistiques, culturelles et sociales, par les identités qu'elle constate, confirme cette hypothèse.

Ceci étant, il importe néanmoins de prendre en considération les différences d'itinéraires observées, qui se situent au niveau du rythme de la progression d'une part, de la stabilité des acquis d'autre part.

2. COMPARAISON AVEC UNE CLASSE OROINAIRE DU CYCLE D'ORIENTATION

Nous ne nous sommes pas préoccupée jusqu'ici de la manière dont les francophones appréhendaient l'orthographe.

En effet, la norme à laquelle sont confrontés quotidiennement les élèves non francophones, est la norme orthographique bien plutôt qu'une quelconque norme de performance qui correspondrait à ce que l'on peut attendre d'un francophone. En orthographe, l'acceptabilité se confond avec la norme orthographique, et c'est elle qui fonctionne au niveau de la sélection scolaire et professionnelle, même s'il est possible alors de tenir compte également du niveau de performance des francophones.

En effet, la norme orthographique est "prescriptive" (François 1972, 153) et ne correspond pas à la description de l'emploi du système graphique par les scripteurs.

Il n'est pas inutile de souligner que les francophones ne s'y soumettent pas intégralement et qu'elle n'est pas totalement acquise par les élèves francophones de l'enseignement secondaire.

Pour nous rendre compte des performances des francophones, nous avons fait passer la dictée à une classe hétérogène de 7e (âge normal : douze-treize ans). Nous n'avons gardé pour notre comparaison que les élèves monolingues et avons écarté ceux qui, selon le maître de classe S. Poretti, pouvaient parler une seconde langue à la maison. Le groupe comptait ainsi dix-sept élèves.

La dictée I a été réalisée sans erreur par deux élèves, la dictée II par aucun. Dans la dictée I, de septante-sept mots, douze mots ont été écrits incorrectement par un seul élève, sept mots par deux élèves.

Les mots écrits incorrectement par plus de deux élèves sont les suivants :

par 3 élèves : *ils marchent - ils (ne parlent) - va*
par 4 élèves : *chocolats*
par 5 élèves : *bu*
par 6 élèves : *les (ai)*
par 7 élèves : *Voilà - (Je les) ai mangés*

Dans la dictée II de cent vingt-et-un mots, quinze mots ont été écrits incorrectement par un seul élève, quatorze mots par deux élèves. Les mots écrits incorrectement par plus de deux élèves sont les suivants :

par 3 élèves : *assise - inconnu - Monsieur*
par 4 élèves : *écoutent - ils (regardent) - bonhomme - va*
par 5 élèves : *regardent - s'il - s'asseoir - répond. - s'assied*
par 6 élèves : *coucher - idées - contents - ensemble*
par 7 élèves : *bonnes (idées) - cor - fâche*
par 9 élèves : *tranquilles*

Parmi ces erreurs, quelques-unes sont d'ordre morphologique.

Exemples : l'ais (les) - denouveau (de nouveau) - en_semble (ensemble)

Les erreurs proprement phonologiques sont exceptionnelles. On rencontre plutôt des erreurs à dominante phonogrammique ou morphémogrammique avec conséquence phonique.

Exemples : assoeir (asseoir) - fleurillant (fleurie)

Les erreurs de type phonogrammique en revanche sont nombreuses.

Exemples : bonhome (bonhomme) - s'assoir (s'asseoir) - meussieux (monsieur)

Mais les erreurs de type morphogrammique sont les plus fréquentes.

Exemples : assisent (assise) - s'assiet (s'assied) - cors (cor)

Ainsi, il apparaît que les erreurs que nous avons

observées chez les élèves non francophones se retrouvent (les erreurs proprement phonologiques étant rares) chez les adolescents francophones, correspondant à des activités cognitives semblables.

3. COMPARAISON AVEC DES ENFANTS FRANCOPHONES D'ÂGE PRIMAIRE

Les domaines de la linguistique appliquée à l'enseignement de la langue maternelle et à l'enseignement des langues étrangères, de même que les pédagogies y relatives sont souvent étanches et pourtant les relations entre apprentissage de l'une et de l'autre sont étroites. L'apprenant - comme l'enseignant d'ailleurs - ne pourrait que bénéficier d'une pédagogie intégrée, car, comme le souligne Roulet, "un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en oeuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes" (1980, 10).

Olmos a montré en effet, à partir du cas particulier des relations temporelles étudiées chez une population d'adolescents espagnols apprenant le français, que "les lignes générales de l'acquisition de la première langue se retrouvent dans la seconde" (1975, 24).

De même que les instruments heuristiques mis en oeuvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont souvent transférés de ceux qui l'ont été dans la langue maternelle et que les lignes générales de l'apprentissage d'une langue seconde correspondent à celles de l'acquisition de la première, on peut penser qu'il existe des relations entre l'apprentissage d'une même langue en tant que langue étrangère et que langue maternelle, les principes à découvrir étant les mêmes et les instruments heuristiques, probablement analogues. Nous avons fait l'hypothèse que dans leur apprentissage de l'orthographe française, les adolescents non francophones passaient par les mêmes étapes (mais ici cognitives plutôt que développementales et chronologiques) que les enfants

francophones. En quelque sorte, on demande aux élèves étrangers de parcourir en quelques mois le trajet que les enfants francophones mettent des années scolaires à parcourir. Assurément, ils y parviendront d'autant plus vite que ces étapes correspondront à des difficultés déjà rencontrées et déjà résolues dans la langue maternelle. Encore est-il, sur le plan pédagogique, souhaitable de connaître cette trajectoire.

La discussion et la confirmation de cette hypothèse constitueraient en soi toute une recherche. Nous ne ferons de nouveau que poser quelques jalons.

Des tests que nous avons fait passer dans des classes de l'enseignement primaire et préprofessionnel neuchâtelois, nous ne retiendrons ici que les productions des élèves pour lesquels nous avons trois passations (trois années de suite)(1). En effet, vu les mouvements dans la répartition des élèves d'une année à l'autre, les départs, les arrivées, les doublings, les orientations divergentes, les classes ne regroupent qu'en partie les mêmes élèves d'une année à l'autre. Par ailleurs, nous ne tenons compte que des résultats des enfants francophones et de milieu familial monolingue. Il s'agit, en fin de compte, de

- 7 élèves de 2e - 3e - 4e primaire
- 13 élèves de 3e - 4e - 5e primaire
- 8 élèves de 4e - 5e primaire - 1ère préprofessionnelle (= 6e degré)
- 4 élèves de 5e primaire - 1ère - 2e préprofessionnelle (= 6e-7e degré)

La première passation a été réalisée en juillet 1976, la deuxième en avril 1977, la troisième en janvier 1978, approximativement à dix mois d'intervalle. Ce qui nous intéressait, c'était de recueillir des informations qui nous permettraient d'observer la progression, plus que de comparer les volées. Mais il en résulte que les productions des élèves d'un même degré obtenues lors de passations différentes ne sont pas absolument comparables, puisqu'elles correspondent à des périodes différentes de l'année scolaire. Il découle de ce choix que tous les élèves retenus ont été promus normalement au moins deux années de suite et que l'on peut considérer les résultats obtenus comme représentatifs d'une situation normale,

(1) En réalité, c'est C. Muller, Professeur à l'Ecole normale cantonale, qui a fait passer les tests en préprofessionnelle. Nous lui devons également d'avoir pu nous rendre dans les classes de l'école primaire de La Coudre.

mais que, si les élèves des deux premières classes constituent un groupe hétérogène (en termes de sélection scolaire), ceux des deux dernières classes font tous partie des élèves qui n'ont pas pu entrer (après la 5e ou la 1ère préprofessionnelle) à l'école secondaire.

On notera toutefois que, parmi les enfants francophones dont les productions ne sont pas prises en considération ici (donc même parmi les élèves qui sont allés au Collège après la 5e primaire), aucun n'a effectué ni la dictée I ni la dictée II sans erreur.

Le seul résultat sans erreur a été trouvé à la dictée I chez une élève du groupe 345 (pour l'explication de la désignation conventionnelle des groupes et des passations, cf. p. 110), en 4e et en 5e primaire.

Toutefois, nous ne nous intéressons pas ici, contrairement à la plupart des travaux sur l'orthographe, à des questions de statistique ou de pourcentage d'erreurs considéré comme normal selon les difficultés et les âges. Notre observation ne portera que sur les types d'erreurs rencontrés et leur évolution générale.

Il serait faux de croire qu'à un âge correspond un type d'erreurs puisque, comme nous l'avons déjà vu, les apprenants sont confrontés simultanément à toutes les composantes du système et progressent dans tous les domaines appréhendés. Les erreurs de mêmes types se retrouvent à différents âges pour plusieurs raisons : il faut du temps aux enfants pour résoudre les problèmes posés et passer d'une hypothèse à l'autre (développement et expérience langagière), le temps requis varie en fonction de la difficulté (subjective) des expressions observées, la progression se fait selon un rythme atypique (cf. Nemser 1974), ainsi, tel type d'erreur, fréquent chez les plus jeunes, peut être encore attesté chez les plus âgés, enfin les régressions (au sens descriptif limité que nous lui donnons) font partie de l'évolution normale.

Nous essayerons seulement de montrer dans quelle mesure il y a correspondance entre la maîtrise des différentes composantes du code graphique par des populations qui abordent l'orthographe française à partir d'expériences langagières différentes : les ado-

lescents non francophones d'une part, à partir d'une compétence limitée du français mais avec le bénéfice de leur connaissance du code graphique en langue maternelle, les enfants francophones d'autre part, qui ont tout à découvrir du système graphique, à partir de leur connaissance du français.

3.1. PROGRESSION DANS LA MAÎTRISE DE LA COMPOSANTE MORPHOLOGIQUE

De même que nous avons constaté chez les non francophones que les erreurs morphologiques étaient particulièrement fréquentes en début d'apprentissage, Lurçat, dans son Etude génétique de l'individualisation du mot, montre que "le mot, en tant qu'unité visuelle, phonétique et sémantique, n'est pas individualisé immédiatement dans les débuts de la scolarité primaire" (1971, 65). Les productions des enfants illustrent d'abord les conflits entre les aspects visuels et phonétiques du mot, puis entre les aspects phonétiques et sémantiques.

Nous trouvons en effet dans notre corpus quelques exemples dans lesquels l'enfant isole la syllabe sans former de fragments signifiants. Mais, dans l'ensemble, ce stade est dépassé, alors que nous avons rencontré de tels fragments en tout début d'apprentissage chez les non francophones. Ici les fragments isolés ne sont pas signifiants en contexte, mais il y a tout de même, souvent, analogie avec des formes connues. La difficulté se résout généralement par une segmentation correcte lors de la passation suivante, qui n'exclut pas le maintien ou l'apparition d'erreurs de types différents.

Exemples : 234, PC : et ta cise, est asise (*est assise*)
 234 VO : en core, encort (*encore*)
 234 VS : acise, à sise, assise (*assise*)

Dans ce dernier exemple, on voit que l'erreur de segmentation, consistant en une complexification d'hypothèse par suite d'analogie avec un morphème connu est postérieure à une segmentation correcte.

Les conflits entre aspects sémantiques et phonétiques sont plus fréquents. Sur l'axe syntagmatique, les erreurs sont caractérisées essentiellement par des agglutinations, mauvaises séparations des mots par suite de liaison ou d'éllision, hypersegmentations. Dans la plupart des cas, les difficultés se résolvent par une segmentation correcte.

Exemples : 345, IF : sénérve*, s'énerve (s'énerve)
345, CR : san va, senva, s'an va* (s'en va)
234, BC : mes sil*, mans ils*, -- ils (mais ils)

Mais, comme on l'a observé chez les non francophones, le conflit subsiste parfois.

Exemples : 567, LJ : de nouveau, denouveau, denouveaux*
 (de nouveau)
456, CR : sen vas*, s'enva, s'enva (s'en va)
567, CC : je laisais, Je les ai, je l'ais es
 (Je les ai)

Par ailleurs, une erreur sur l'axe syntagmatique peut entraîner une confusion de morphèmes, le plus souvent homophones. Plus rarement, contrairement à ce que l'on rencontre chez les non francophones, il y a altération phonétique.

Exemples : 345, CS : Ces, C'est, Ces (Ces)
345, DA : sans va, sen va, s'en va (s'en va)
567, KH : Ils sont, il s'en* (Ils sont)

Enfin, on rencontre également, sur l'axe paradigmatique, des substitutions lexicales qui peuvent s'éloigner considérablement, phonétiquement, de l'énoncé, constituer une reformulation ou un complément. Ces erreurs, qui impliquent une interprétation personnelle et une reformulation de l'énoncé sont généralement postérieures aux formes d'erreurs précédentes. On peut les rapprocher des erreurs de type lexical, avec ou sans interférence interlinguistique, rencontrées chez les non francophones.

Exemples : 345, MC : se fache et sont va*, s'enerve et par, se fâche est s'en va*
 (se fâche et s'en va)
456, MP : en train, en tramway, en train
 (en train)
456, MF : trai fort*, dedant, très fort
 ((souffle) très fort)
345, CS : reprend sa place et revien

sassoire (reprend sa place)

Parfois, l'analogie lexicale n'aboutit pas à une substitution mais à une forme hybride, comme souvent dans la forme *s'assied*, en conflit avec la forme *s'asseye*.

Exemples : 567, DD : *sasié**, *s'assyait*, *s'asseye**
(*s'assied*)

3.2. PROGRESSION DANS LA MAITRISE DE LA COMPOSANTE
PHONÉTIQUE-PHONOLOGIQUE

On pourrait s'attendre à ne pas rencontrer d'erreurs de ce type chez une population francophone. Et pourtant, l'identification phonologique est un apprentissage pour les enfants francophones aussi, d'autant plus que l'écrit est basé sur un registre qui ne correspond pas nécessairement à la langue parlée de l'enfant.

Le passage de l'oral à l'écrit exige, pour ce qui concerne la composante phonologique, une triple distanciation. L'enfant doit prendre conscience d'une part des oppositions qu'il réalise, d'autre part des variantes que son expérience langagière peut lui faire percevoir à l'intérieur du champ articulatoire d'un même phonème, enfin, de la valeur conventionnelle de la relation entre phonie et graphie dans la mesure où l'écrit ne tient compte dans certains cas ni des variations phonologiques (le pronom personnel /i/ ou /il/ ne peut pas être transcrit sans la présence du graphème *l*) ou phonétiques (l'écrit ne rend pas compte des assimilations de sonorité par exemple).

Quant aux adolescents non francophones, s'ils ont déjà affronté ces difficultés dans leur langue maternelle, peut-être même dans une langue étrangère, il n'en reste pas moins que leur crible phonologique peut être plus ou moins différent de celui du français. Il s'agit donc pour eux, en outre, d'ajuster leur système et d'y inclure les oppositions du français, tâche qui peut exiger, suivant les langues, toute une nouvelle éducation de la perception, ce

qui explique, chez eux, une différente pondération des erreurs de ce type.

Notre corpus présente un certain nombre d'erreurs phonologiques, très irrégulièrement réparties. Quelques enfants en font plusieurs en 2e, 3e ou 4e année, d'autres ont déjà dépassé cette difficulté. Cependant, on la trouve encore parmi les élèves les plus âgés.

- Exemples : 234, BC : qate*, quatre, quatr* (*quatre*)
234, BC : un oisou qi chante*, un oiso qué
fante* (*un oiseau qui chante*)
234, PC : trenqiele*, tranquille*
(*tranquilles*)
234, VS : il a, Ilyà*, Il y a (*Il y a*)
456, LD : éconu*, éconnu, inconnu (*inconnu*)
567, KH : bôn, ban*, banc (*banc*)
sôn, sont*, sans (*son*)
sont, sont, s'en (*sont*)

Dans le dernier cas, on voit que les difficultés d'ordres morphologique et morphogrammique sont liées à une mauvaise distinction de l'opposition /ã/ /õ/.

On rencontre aussi chez les plus jeunes des erreurs phonologiques, liées à des difficultés d'ordre phonogrammique, hypercorrection, assimilation incomplète de graphèmes complexes, inversion de lettres, etc..

- Exemples : 234, BC : voila un cadaue*, voila un cadeau*,
Voiloi un cadeau (*Voilà un cadeau*)
234, PC : canpane*, canage, canpagne*
(*campagne*)

3.3. PROGRESSION DANS LA MAÎTRISE DE LA COMPOSANTE PHONOGRAMMIQUE

Les erreurs de ce type sont, dans notre corpus, beaucoup plus fréquentes que celles de type phonético-phonologique.

Sur le plan syntagmatique, les lois de position

s'acquièrent progressivement. Elles sont le fait surtout des plus jeunes, mais, de nouveau, elles se rencontrent à tous les âges. Elles se résolvent soit par une autre erreur soit par la forme correcte.

Exemples : 234, PC : colleies*, soleile* (soleil)
 234, OL : touse, touce* (tous)
 234, VO : soufle*, souffle (souffle)
 234, VO : le père-la mère, le père-la mér, le pèr-la mère (le père - la mère)
 345, AD : ensenble, ensemble, ensemble (ensemble)
 567, DD : à gauche, à guauche, à gauche (à gauche)

Sur l'axe paradigmatique, les erreurs sont nombreuses à tous les âges. En effet, les hypothèses varient; il y a souvent complexification erronée, alternance.

Exemples : 234, VS : madame martin, Madamme martin, Madam martin (Madame Martin)
 234, PC : moteau, moto, moteau (moto)
 345, AD : bonome, bonhome, bonhomme (bonhomme)
 456, RC : s'assoir, s'assoir, s'assoier* (s'asseoir)
 567, DD : à cotte*, à coté, à côté (à côté)
 567, LJ : inconnu, inconu (inconnu)

3.4. PROGRESSION DANS LA MAÎTRISE DE LA COMPOSANTE MORPHÉMO ET MORPHOGRAMMIQUE

Nous rencontrons ici une progression similaire à celle que nous avons observée chez les élèves des classes expérimentales. Mais, de même que les formes les plus élémentaires d'erreurs morphologiques et phonologiques sont peu attestées dans la dictée, de même certaines formes d'erreurs morphogrammiques apparaissent peu.

Dans une première étape, on rencontre de nombreux morphogrammes, lettres muettes et accents utilisés en dépit d'une méconnaissance de leur fonctionnement.

Exemples : 234, VO : à cauter de seramis*, à coter

de ses amis* (à côté de ses amis)

234, PC : enfanex, enfants, enfants (enfants)
234, PC : à but, à but, a bu (a bu)

Les hypothèses relatives aux marques lexicales muettes sont nombreuses, comprenant ou non la forme correcte, notamment dans les mots qui se terminent sans lettres muettes.

Exemples : 234, PC : bane, bant, bant (bane)
345, DA : corps, core, cor (cor)
345, MC : numero*, numerot*, numero (numero)
456, MF : cour, coure, cours (cour)

L'absence de désinences verbales et de *e* diacritique dans les formes verbales est plus rare. On trouve encore chez quelques élèves (comme on l'a rencontré souvent chez les hispanophones et les italoophones) des *e* caducs finals fonctionnant pour transcrire un morphème /e/. Le fonctionnement complexe de la lettre *e* en finale pose donc un problème aussi aux apprenants francophones, bien que dans notre corpus il soit la plupart du temps assimilé.

Exemples : 234, VS : habite, habite, habit_ (habite)
il ne parle*, il ne parle*, ils
ne parle* (ils ne parlent)
345, MC : pauses*, poses, poses* ((Où as-tu) posé)

Quant aux accords en genre et en nombre, si l'on rencontre des segments transcrits correctement au cours des trois passations, les variations sont pourtant fréquentes. Dans *Toute la famille est assise*, par exemple, plusieurs formes se présentent. *Toute* prend souvent la forme du masculin singulier, qui dans certains cas correspond effectivement à /tut/, ou la forme correcte *toute*. La forme du masculin pluriel n'est attestée qu'une seule fois (en 4e). En revanche, "toutes", pluriel logique est fréquent. La forme dictée /asiz/ est parfois réinterprétée en /asi/, la forme masculine étant la forme de base. Elle est transcrite alors "assi" ou, avec la marque du féminin "asie". La forme "assis" est attestée aussi, sans qu'on puisse savoir si l'*s* final est considéré comme muet ou est censé représenter le phonème /z/. A côté de la forme correcte, deux formes de pluriel logique sont fréquentes : "assises" et "assisent". Souvent, il y a accord

partiel entre les différentes formes, et variation d'une passation à l'autre.

- Exemples : 345, IA : toutes la famille est assises
toute la famille est assisent*
toute la famille est assises
- 456, RC : tous la famille est assise
tout la famille est assise
tout la famille est assisent
- 567, LJ : toute la famille est assises
toute la famille est assise
toutes la famille est assise

Dans *de bonnes idées*, l'adjectif est toujours au féminin, sans doute du fait que la forme féminine se distingue à l'oral du masculin et qu'elle est suffisamment fréquente pour être assimilée. Mais ceci n'assure pas la réalisation d'un accord. De nouveau les hypothèses et les variations sont nombreuses.

- Exemples : 345, MC : de bonne idé_, de bonne idé_s,
de bonnes idée_
- 567, LJ : de bonnes idée_, de bonne idé_s,
de bonnes idé_s

Aucun élève à aucune passation n'a réussi à transcrire le segment *Ils sont contents d'être de nouveau tous ensemble, tranquilles* sans erreur de type morphogrammique. Les réalisations les plus fréquentes ignorent les désinences du pluriel au-delà de *Ils sont*. Parfois, il y a prise de conscience du pluriel, seulement les élèves ne savent pas où le marquer. Les tentatives les plus nettes sont les suivantes, chez 345, IA et chez 567, LJ.

- Exemples : 345, IA : Ils sont contents d'être de nouveau tous ensembles tranquilles
Ils sont content d'être de nouveau tous ensemble tranquille
Ils sont contents d'être de nouveaux tous ensemble tranquille_
- 567, LJ : Ils sont content d'être de nouveau tous ensemble tranquille_
Ils sont contemps d'être denouveau tous ensemble tranquille*
Ils sont contents d'être denouveaux tous ensemble tranquilles*

La dernière étape de la progression que nous dégageons chez les élèves non francophones consistait en une diversification des moyens utilisés (types de désinences) en fonction des catégories grammaticales et des relations syntaxiques.

Les exemples ci-dessus montrent que les erreurs sont souvent dues à des problèmes de catégorisation et que cette dimension n'est pas encore entièrement maîtrisée chez les élèves les plus âgés de notre échantillon.

3.5. ITINÉRAIRES

Nous avons peu parlé des itinéraires individuels. Mais la plupart du temps nos exemples, en présentant les trois passations successives, ont permis d'observer les mouvements de la progression. Chez quelques élèves, les régressions sont rares et les acquisitions semblent se stabiliser rapidement. Chez d'autres apparaît plus nettement la succession d'hypothèses. L'apprentissage alors manifeste sa dimension d'exploration d'un domaine de la connaissance. Chez certains élèves, les régressions, les alternances, la non homogénéité des parcours sont plus fréquentes, il semble que les acquisitions aient de la peine à se stabiliser.

Un dernier exemple, sous forme de tableau synoptique des productions de différents groupes d'élèves, non francophones et francophones, présente les résultats des différentes hypothèses effectuées par les uns et les autres dans la transcription d'une séquence qui se révèle être particulièrement difficile. On voit qu'ils sont similaires, bien que les niveaux de départ, les rythmes de progression et les parcours diffèrent (cf. pages suivantes).

On pourrait affiner notre observation. Elle suffit toutefois à mettre en évidence le fait que, dans l'apprentissage de l'orthographe du français langue maternelle, on rencontre les mêmes types d'erreurs que lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère et que la progression suit la même trajectoire, en dépit des variations individuelles d'itinéraires.

TABLEAU SYNOPTIQUE DES PRODUCTIONS DE DIFFÉRENTS GROUPES
D'ÉLÈVES POUR LA SÉQUENCE : *il crie puis il s'assied*

Classes expérimentales		13	23
Passation : 11			
E 11	il crie puis il s'assie	il cris puis il s'assie	il crie puis il s'assie
E 12	il grit puis il sa siet	il grit pui il sasié	il crire puis il sa sies
E 13	il crite puis il sasié	il crie puis il s'asié	
E 14	il chit puis ils assis	il grit puis il sasié	il crit puis il sassie
E 15	il crielle est puissi sa sielle	il grill est puis il sa sais	il grie pouis sa sier
E 16	il crie puis il sa sie	il crit puis il sa sie	il crit puis il s'assai
=====			
Passation : 12			
I 17	il grie pui ils'sassie	il grie pui il s'assie	il crie puis il s'assie
I 18	il cris puis il sa	il grie et puis il sa s'assie	
I 19	il crie puis il s'assie	il cri pui il s'assie	il crie puis il s'assie
I 20	il cris pluisl sa sier	il crit pui il sa sie	il crit plus il se aussie
=====			
Passation : 22			
E 1	il cri puis il s'assie	il cri st puis il sassie	
E 2	il cri puis il ça siet	il crie pui sa siet	
E 3	il crie puis il sasié	il crie puis il sasié	il crie puis ilsassiez
E 4	il crie puis il s'asier	il crie puis il sasier	il cri puis il s'assiet
E 5	il cri puis il sasié	il crit puis il s'assie	
=====			
Passation : 23			
Passation : 22			
Passation : 33			

Passation : 11

12

13

Ite			
Chi	FC	il grite puis il s'assiet	il crie puis il s'assie
Vén		il a écrire puis il sacie	il crit puis il s'aseyeit
Pér	FC		il crie puis il seasseid
Uso		il crire puis il s'assieds	FC
Usb	FC	il puis il sassied	il crie puis il s'assai
Suè	FC	il crie puis il s'assaie	il crie puis il s'assale
Tua		il crie puis il s'asseys	il crie puis il s'assie
Tub		il cri plus il sasiet	il crie puis il s'assie
		---	il pris puisil assiey

Elèves francophones

Passation : 345

345

345

IR		il crie puis il s'asseed	FC
PB		il crie puis il s'assald	FC
NB		il crie puis il s'asselt	FC
MC		il cri puis il s'asi	il crie puis il sassier
OA	FC		FC
AD		il crie puis il s'assier	il crie puis il s'assier
IF		il crie puis il sassial	FC
SP		puis il crie et sasier	il crie puit il s'assie
ER		il crie puis il sasier	il crie puit il s'assald
CR		pui il sasier	il crie puis il s'assai
CS		il crie puis il sasier	il crie puis il s'assied
YS		il cri puis il sassied	il crit puis il sasier
PV		et il cri puis il sasier	il crie puis il s'œcie

Passation : 567

567

567

CC		il crie puis il assait	il crit puis il s'assiat
DD		il crie puis il assé	il crie puis s'aseiey
KH		il crie et pui il sassial	il crie puis il s'assiat
LJ	FC	il crient puis il s'assied	FC

FC = forme correcte

CONCLUSION

1. INTERPRÉTATION SOCIOLINGUISTIQUE DES RÉSULTATS

Nous avons été amenée à effectuer cette étude du processus d'apprentissage de l'orthographe française par des adolescents hispanophones et italoophones enfants de travailleurs migrants et mal scolarisés pour deux raisons. D'une part parce que ces élèves ne nous paraissaient pas manquer d'aptitudes et justifier le traitement ségréatif que réclament souvent les directions et les enseignants, d'autre part parce qu'il est de fait que l'apprentissage de l'orthographe est pour ces élèves un écueil et que nous désirions arriver à en comprendre la nature.

L'étude longitudinale des performances en orthographe des élèves des classes expérimentales, puis les éléments de comparaison apportés par l'observation du comportement d'élèves de diverses origines linguistiques et sociales, mais notamment d'adolescents issus des couches socioculturelles les plus favorisées, puis du comportement d'enfants francophones, nous a permis de confirmer notre première hypothèse. L'activité métalinguistique, les opérations cognitives, les types d'erreurs et la progression chez les adolescents mal scolarisés, enfants de travailleurs migrants, sont semblables à ceux d'autres apprenants. Les seules différences que l'on puisse déceler se situent au niveau des itinéraires. Ceux-ci sont caractérisés, chez les élèves des classes expérimentales, par la variabilité et la non homogénéité des parcours et des rythmes de progression, par une certaine instabilité de l'acquisition.

Comment interpréter ces faits ?

Les informations que notre recherche nous a fournies nous amènent à souligner plusieurs dimensions.

- 1.1. Les élèves des classes expérimentales que nous avons observés sont, selon l'expression de Rubin, de bons apprenants ("good language learner" 1979, 17). Ce sont des élèves curieux, qui ont une attitude créative par rapport à l'apprentissage, qui cherchent à deviner : ils font diverses hypothèses et expérimentent leur fonctionnement. Très sensibles à la situation de communication, ils exploitent directement leur expérience langagière. Leur comportement est par exemple plus audacieux que celui que nous avons rencontré chez une élève issue d'une couche sociale supérieure mais aux prises avec des difficultés analogues, plus inhibée et prenant moins de risques dans la communication.

Le comportement de ces adolescents est particulièrement adéquat dans l'apprentissage linguistique. Il correspond par ailleurs aux stratégies qu'ils adoptent plus généralement.

Leur expérience est faite de ruptures et de valeurs juxtaposées. Ils ont appris à "se débrouiller", à composer avec des exigences souvent contradictoires et à réagir à la situation immédiate hétérogène.

Sur le plan scolaire également, ils appréhendent les données d'apprentissage à partir de ce qui fait sens pour eux : ils privilégient dans divers domaines les stratégies de juxtaposition d'hypothèses et d'amalgame, ont tendance à aborder les ensembles à partir du détail et à être très dépendants de la situation relationnelle.

- 1.2. L'apprentissage s'articule, on l'a vu, sur l'ensemble de l'expérience de l'apprenant. C'est en fonction de cette connaissance globale que sont saisies les données, c'est à cette connaissance que ce qui est saisi est assimilé et c'est cette connaissance qui est progressivement développée et enrichie. Sont mobilisés, en particulier, pour cette activité cognitive, tous les instruments heuristiques mis en oeuvre dans les apprentissages antérieurs, familiers à l'apprenant.

Or on a vu que les élèves des classes expérimentales rencontraient encore un certain nombre de difficultés, par exemple au niveau de l'abstraction et du

raisonnement logico-mathématique. Au plan linguistique, nous avons souligné quelques difficultés liées aussi bien aux composantes générales qu'aux composantes spécifiques du code graphique, en langue maternelle.

Dans la mesure où les instruments heuristiques privilégiés jusque-là ne suffisent pas à donner accès à la maîtrise de toutes les dimensions du code graphique du français, il s'agit, au niveau de l'activité cognitive, non seulement d'assurer le transfert des stratégies d'apprentissage à un nouveau champ d'application, mais aussi de développer de nouvelles stratégies.

C'est dans cette direction qu'il faut chercher, par exemple, les causes de la moindre homogénéité des parcours et d'une progression moins rapide dans la maîtrise du code graphique. Prenons par exemple la maîtrise de la composante morphogrammique. D'une manière générale, ces élèves ont peu de connaissances grammaticales, même dans leur langue maternelle. Or, un progrès dans la maîtrise du code graphique du français ne peut s'effectuer que parallèlement à une prise de conscience des relations syntagmatiques que l'orthographe met en évidence et des microsystèmes qu'elle fait fonctionner, à une organisation, à une structuration, à une systématisation des opérations cognitives mises en oeuvre, telles que la généralisation, la différenciation, la catégorisation. Cette construction prend du temps. Elle mobilise, rappelons-le, l'ensemble de la connaissance des élèves et de leur rapport au monde, elle exige, par conséquent, pour se réaliser, des conditions adéquates.

A cet égard, deux remarques s'imposent :

- Ce que nous venons de dire ne signifie pas que la grammaire scolaire représente une description satisfaisante de la langue et possède en soi une valeur formative. Il faut savoir qu'elle n'est qu'un outil conventionnel conçu pour servir de base à la norme orthographique (cf. Chervel 1977). S'il y a lieu de s'y référer, il convient aussi de connaître les limites de son utilité.
- On peut en dire de même de l'orthographe. Il serait faut de croire, comme le souligne Blanche-Benveniste, aux "vertus intellectuelles des for-

mes standard" (1978a, 60) et au déficit des formes déviantes pratiquées par les scripteurs. L'histoire de l'orthographe montre en effet que celle-ci a subi d'importantes variations au cours des siècles, sans que puissent être mises en cause les aptitudes intellectuelles des anciens. Avant de se fossiliser, l'orthographe était, dans certaines limites, laissée à l'appréciation du scripteur qui avait le choix entre plusieurs formes et pouvait même manifester sa fantaisie et son originalité (cf. Blanche-Benveniste et Chervel 1978). Dans cette perspective, les erreurs peuvent être définies comme une "préférence pour des formes déviantes de la langue normée" (Sinclair de Swart, in CRESAS 1978, 60). C'est l'école (entre autres institutions sociales) qui fait de ce choix un handicap.

- 1.3. Dans l'apprentissage de l'orthographe, le rapport à la norme joue un rôle particulièrement important. La norme orthographique (prescriptive), paradoxalement, fait obstacle à l'apprentissage de deux manières.

D'une part, elle contrarie les opérations cognitives les plus fondamentales, réfrène la curiosité et les stratégies heuristiques, sanctionne les erreurs.

D'autre part, recevant son pouvoir de la seule fonction sociale (discriminatrice) qui lui a été assignée, elle oblige l'apprenant à se situer par rapport à la société qui l'a instituée. Reconnaître la norme orthographique, c'est en quelque sorte reconnaître les valeurs de la société dans laquelle elle fonctionne et se soumettre à ses conventions. L'apprentissage de l'orthographe ne va pas sans une certaine acculturation.

C'est dans cette direction également qu'il faut, nous semble-t-il, chercher les causes des difficultés des élèves des classes expérimentales, notamment de la variabilité de leurs parcours d'apprentissage et de l'instabilité de leurs acquisitions. En effet, ces comportements pourraient être liés à la situation spécifique dans laquelle se trouvent les enfants de migrants et à leurs rapports à la langue, à l'école, à la norme, rapports eux-mêmes déterminés en partie

par la place que leur assigne la communauté sociale et ses représentants à l'intérieur de l'école.

Toutes les sciences qui actuellement s'intéressent aux langues et aux sociétés humaines soulignent le caractère symbolique de la langue. Celle-ci constitue un potentiel de signification ("meaning potential", Halliday 1978) qui se réalise dans l'interaction à l'intérieur du système social. Elle est "reflet du reflet" (Marcellesi & Gardin 1974, 250) dans la mesure où elle reflète l'activité linguistique qui elle-même reflète le monde. Or les codes qui régissent le comportement et l'activité linguistique sont fonction des relations et de la structure sociales (cf. Bernstein 1975).

La migration introduit les enfants des travailleurs migrants dans un nouveau système de signification. 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. La langue française, l'école, l'orthographe, sont les passages obligés qui ouvrent sur l'insertion sociale et professionnelle (pourtant celle-ci n'est pas souhaitée sans arrière-pensée, car les immigrés rêvent souvent de retour) et donnent accès à la promotion. Mais ce sont elles aussi qui sanctionnent les différences, hiérarchisent, sélectionnent, à partir d'échelles de valeurs dans lesquelles les travailleurs migrants ne se reconnaissent pas. Et paradoxalement, si les enfants de migrants adoptent ces valeurs, en cas d'échecs, elles se retournent contre eux. Ils seront amenés à croire à leur infériorité et à plaider coupables. Ainsi, l'acculturation et la soumission à la norme sont des armes à double tranchant pour les élèves. En outre, la hiérarchie des valeurs suscite, par réaction de la part des rejetés, une antihiérarchie, une hiérarchie en sens inverse et le refus des valeurs symboliques des privilégiés. Les enfants migrants et leurs familles oscillent souvent entre ces deux pôles.

Par ailleurs, l'école, et bientôt la formation professionnelle, ont pour fonction (qu'elles le veuillent ou non) de faire apparaître l'idéologie de

l'élite et la culture des classes supérieures comme naturelles, conformes à l'ordre des choses (cf. Grignon 1971). La norme orthographique, avec les clivages qu'elle provoque, n'y est pas étrangère.

Les productions des élèves des classes expérimentales, du point de vue orthographique, sont caractérisées par leur variabilité. Se trouvant dans une situation d'insécurité et d'ambivalence par rapport à la langue française, l'école (bientôt le centre d'apprentissage) et la société d'accueil, ces adolescents n'appréhendent pas la norme orthographique comme un objet que l'on peut maîtriser (que l'on domine en s'y soumettant), 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, l'expression d'un malaise social.

Les difficultés rencontrées déjà dans la transcription orthographique en langue maternelle chez quelques-uns des élèves des classes expérimentales peuvent peut-être s'expliquer partiellement de la même manière, car ce n'est assurément pas le jour de leur arrivée à Genève que ces enfants ont été confrontés au phénomène migratoire, aux ruptures et aux conflits de valeurs.

D'une manière générale, pour les élèves étrangers issus de la couche sociale supérieure, la situation est toute différente.

L'apprentissage du français et la découverte d'une nouvelle culture sont appréhendés comme un privilège, une connaissance scolairement, socialement et professionnellement rentable à moyen terme. Leur intégration à Genève, généralement provisoire, mais dont la durée dépend de leur propre volonté, de celle de leurs parents, ou tout au moins d'instances connues (et non pas de puissances perçues comme aveugles et inaccessibles, telles que la crise, la législation, la police... bref, la fatalité) ne menace pas leur identité. Par ailleurs, leur hiérarchie des valeurs correspond largement à celle de l'école, si bien que leur rapport à la norme, déjà rencontrée et acceptée dans la langue d'origine, n'est pas conflictuel.

Dans le groupe que nous avons observé, la situation se présentait cependant différemment pour une élève,

Tub. Lorsque cette jeune fille, bien scolarisée, venant d'un milieu socioculturel favorisé, fréquentait la classe d'accueil, elle vivait dans une situation familiale conflictuelle, séparée de son père, et n'acceptait pas son séjour en Suisse. Elle tenait absolument à rentrer en Turquie. Ses difficultés en orthographe confirmeraient l'hypothèse du rôle joué par le rapport à la société d'accueil, à l'école, à la langue locale.

Dans l'apprentissage du français langue maternelle, nous pensons que des phénomènes d'anomie pourraient également intervenir. Parmi les enfants francophones, nous avons observé un nombre important de régressions chez les élèves de préprofessionnelle. Pourrait-on y voir aussi l'expression d'une situation conflictuelle, à la fois d'ordre sociologique et psychologique et le fait que leur rapport à la norme a été affecté (ou négativement confirmé) par leur orientation ?

De même que le cynisme apparent des classes populaires cache en fait toute une technique de défense (Hoggart 1970), de même une indifférence apparente à la norme orthographique pourrait-elle être liée à la structure des rapports sociaux, aux conflits et réactions que provoque leur hiérarchisation. Mais seule l'étude psychosociologique d'une population francophone, jointe à une observation des stratégies d'apprentissage adoptées permettrait de le vérifier.

2. VERS UNE PÉDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

Notre recherche n'a pas porté premièrement sur la pédagogie de l'orthographe, bien qu'elle ait eu pour origine les difficultés observées dans l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe du français langue maternelle. Il nous a semblé que les questions pédagogiques étaient en l'occurrence secondes et que pour pouvoir les aborder de manière adéquate, d'autres éléments intervenaient qu'il fallait connaître d'abord. Notamment, d'ordre linguistique et psycholinguistique, le processus d'apprentissage de l'orthographe, ensuite, d'ordre sociologique et psychologique, le rôle du milieu social, du rapport à la langue, à l'école et à la norme dans cet apprentissage.

Il ne s'agit pas non plus de croire que de notre étude peuvent découler des recettes pédagogiques. Néanmoins, les observations que nous avons faites relatives au processus d'apprentissage de l'orthographe et aux stratégies adoptées par les élèves des classes expérimentales ont abouti à la mise en évidence d'un certain nombre d'éléments dont devrait tenir compte l'enseignement. Nous ne ferons, pour conclure, que les énumérer.

- 2.1. L'apprentissage du système orthographique du français est un apprentissage linguistique et métalinguistique qui met en jeu les mêmes opérations cognitives que d'autres aspects de l'apprentissage d'une langue. De même que celui qui apprend une langue ne la maîtrise pas tout de suite mais s'exprime dans une interlangue qui tend à s'en rapprocher, de même l'élève qui apprend l'orthographe ne peut pas assimiler d'emblée l'ensemble du système, mais le découvre peu à peu à son contact, saisit dans les données ce qui lui fait sens, expérimente des hypothèses tou-

jours plus complexes et cherche à les ajuster progressivement à la norme.

Pédagogiquement, cela signifie qu'il convient non pas de privilégier la simplicité et la présentation progressive de la matière, mais sa signification pour l'apprenant, afin de solliciter son activité heuristique. Ainsi donc, comme le souligne Roulet "à la conception traditionnelle de choix très stricts, et sans doute dommageables /.../ sans tolérer le moindre écart de l'élève par rapport à la norme, devrait se substituer une conception nouvelle, où l'on présente à l'apprenant, dès le début de l'apprentissage, un éventail plus large de données langagières, si possible authentiques, de la langue cible, en l'autorisant à "simplifier" sa production en fonction des besoins de la communication (Corder & Roulet 1977,10). Cette nouvelle approche est d'autant plus impérative dans l'enseignement de l'orthographe que le code écrit apparaît toujours comme un ensemble de composantes qu'il est non seulement artificiel, mais presque impossible d'isoler.

- 2.2. Cette conception implique une reconnaissance du rôle éminemment positif de l'erreur dans la dynamique de l'apprentissage.

C'est par son intermédiaire, nous l'avons vu, que l'apprenant explore le nouveau champ de connaissance qu'il a à intégrer, c'est par elle qu'il l'affronte. C'est elle aussi qui permettra la complexification et la rectification des hypothèses comme leur ajustement progressif. En proscrivant l'erreur, on inhibe l'activité cognitive de l'apprenant, on entrave son apprentissage. Il importe au contraire d'encourager la confrontation entre l'objet d'apprentissage et les stratégies heuristiques. L'apprentissage de l'orthographe est un extraordinaire jeu symbolique. Si la norme en constitue les règles, il ne faut pas oublier que les règles d'un jeu sont faites pour jouer, agir, participer. Celui-ci compte au moins deux modes. Selon le premier, il s'agit de jouer pour découvrir et maîtriser les règles. Selon le second, il s'agit, à partir d'une maîtrise des règles, d'expérimenter un nouveau pouvoir. Mais en aucun cas la norme orthographique ne devrait être appréhendée comme une fin.

Dans l'enseignement, on adoptera donc une nouvelle

attitude par rapport aux erreurs. Plutôt que de sanctionner la faute et de culpabiliser l'élève, l'enseignant s'efforcera d'en comprendre lui-même les mécanismes sous-jacents mais surtout d'aider les élèves à en découvrir le sens et l'intérêt, à formuler leurs hypothèses, à mettre en œuvre les instruments heuristiques qu'ils ont à leur disposition, à développer leurs stratégies, bref, à gérer leur apprentissage. L'apprentissage de l'orthographe passe par l'apprentissage de l'autonomie (cf. Holec 1980) et non pas, comme on aurait tendance à le penser, par l'apprentissage de la soumission.

- 2.3. Cette perspective doit aboutir à un réexamen (cf. Rey-von Allmen, in Weiss & al. 1979) et à une différenciation des modes d'évaluation de l'apprentissage de l'orthographe, surtout à une distinction entre évaluation et sanction (cf. Porcher 1977b).

On tend encore à appréhender l'orthographe comme une donnée propre à transmettre des informations objectives sur le niveau des élèves. On considère comme mesurables, par exemple, les résultats d'une dictée parce qu'on peut compter le nombre de mots justes ou faux. Or si ce moyen permet de sélectionner, il ne suffit pas de faire le compte des fautes pour apprécier les connaissances des élèves. L'évaluation de l'apprentissage de l'orthographe et de la progression dans la maîtrise du code graphique est tout aussi complexe que celle d'autres dimensions de l'apprentissage linguistique. Et ceci, nous l'avons vu, pour plusieurs raisons :

- il n'est pas aisé de repérer et de délimiter les erreurs,
- celles-ci ne se situent pas toutes sur le même plan dans l'appréhension du système comme dans la progression et l'itinéraire de l'apprenant,
- les acquisitions sont remises en question quand les données sont plus complexes ou moins familières,
- les formes correctes comme les erreurs peuvent représenter une étape provisoire de l'apprentissage qui sera dépassée par une réalisation différente. La correction, par conséquent, ne garantit pas la maîtrise du système ou des microsystèmes concernés.

Il n'en reste pas moins que l'évaluation de l'apprentissage est utile sous diverses formes. Elle consti-

tue pour l'apprenant un outil nécessaire dans son processus d'autonomisation. Elle devrait d'abord être autoévaluation, moyen donné à l'apprenant, si possible avec la coopération de partenaires dans la communication écrite, non seulement d'apprécier ses résultats, mais aussi d'évaluer son rythme de progression, son itinéraire, l'évolution, l'efficacité et l'adéquation de ses instruments heuristiques.

L'évaluation de l'enseignant constitue également pour l'apprenant une référence nécessaire. Mais elle doit tenir compte, à partir d'une analyse des erreurs et d'une prise en compte de la trajectoire que dessine l'accès à la maîtrise du code graphique, de la situation spécifique de l'élève, de l'état de ses connaissances à différents moments, de son itinéraire particulier, comme aussi de l'objectif visé.

Plus encore qu'ailleurs, dans l'enseignement de l'orthographe où, on l'a vu, la norme est un obstacle à l'apprentissage, il importe de prendre beaucoup plus au sérieux l'analyse des erreurs et l'évaluation pédagogique, et de maintenir la sanction de l'erreur dans les limites strictes des fonctions sociales que l'on reconnaît à la norme et à la certification.

2.4. Cette conception de l'enseignement de l'orthographe s'articule sur divers types d'exigences.

Elle implique de la part des enseignants (exigences de type linguistique) une bonne connaissance du fonctionnement du système graphique et de ses composantes d'une part, dans l'enseignement à des non-francophones une connaissance au moins élémentaire des références de leurs élèves. Elle nécessite également (exigences de type psycholinguistique) une connaissance des opérations cognitives mises en oeuvre dans l'apprentissage de l'orthographe, et une aptitude (de type maïeutique) à susciter chez les élèves le développement de stratégies adéquates. La formation des enseignants pourrait fournir ces apports indispensables.

Par ailleurs, si le rapport à la norme joue un rôle important dans l'apprentissage de l'orthographe, celui-ci est tout aussi fondamental dans l'enseignement. L'attitude du maître enseignant l'orthographe

(et de l'institution contrôlant cet enseignement) n'est qu'une expression de son propre rapport à l'élève, au monde et à la norme. Diverses études (cf. Porcher 1974) ont décrit l'instituteur du début du siècle comme un apôtre de la démocratie, un représentant de la culture qui devait initier les enfants à ce domaine idéalisé, presque sacré. Il avait mandat (ou plutôt "vocation") d'amener l'élève à la culture, de le rapprocher d'un modèle idéal. Représentant de la culture, le maître devait aussi lui-même s'y conformer, s'y soumettre, devenir un modèle. D'autre part, cet enseignant apparaît comme un être isolé au sein de la société. Sa relation à autrui est médiatisée. Il n'existe socialement qu'à travers son personnage. S'il perd son rôle, la société lui échappe en même temps. Cette situation détermine le rapport de l'enseignant à la norme culturelle : non seulement il la valorise, mais devant s'y conformer, il l'intègre, l'intériorise. Toute atteinte à la culture devient provocation, atteinte à sa propre personne. On pourrait penser que cette image historique de l'enseignant est le fait d'une époque révolue. Il apparaît pourtant qu'encore aujourd'hui l'enseignant est attaché à la norme culturelle. Il s'y conforme dans son enseignement (cf. Ferran 1982), il s'y conforme souvent également dans sa vie privée (cf. Cintrat 1981). De plus, la société attend de lui (et la pression est forte sur les récalcitrants) qu'il sauvegarde la culture, qu'il en soit le conservateur. Dans cette perspective, l'enseignant entend transmettre un bien, auquel il attache une valeur morale. Il le fait par conditionnement, par la transmission d'un contenu spécifique.

De telles options (ou pressions) ont pour conséquence de rendre les enseignants réfractaires aux orientations récentes de la didactique des langues, centrées sur l'apprenant (cf. Langues Vivantes 1981). Il en découle que les élèves ne sont pas toujours parties prenantes dans l'enseignement, le contenu leur étant imposé sans qu'ils en maîtrisent la signification et les objectifs. Parallèlement, l'attente du maître est formulée par rapport à un enfant idéal, à un élève type auquel il faut inculquer une culture type, et non à des individualités spécifiques qu'il s'agit de rendre autonomes.

Pour justifier leur rigidité, les enseignants se réfugient fréquemment derrière l'institution. Mais ils l'intériorisent et sont souvent incapables de discer-

ner les limites entre leur propre jugement et celui de l'école. Ils investissent l'institution d'une autorité surmoïque et monolithique, plus exigeante et absolue qu'elle ne l'est en fait dans sa réalité multiforme.

Cette appréhension manichéiste de la culture et de l'école aboutit à une évaluation binaire des aptitudes et des comportements des élèves. Les critères d'évaluation qui aboutiront à séparer le bon grain de l'ivraie seront souvent partiels. Mais il apparaît que tous les jugements successifs n'auront pour but que de confirmer la première sélection (c'est l'effet Pygmalion mis en évidence par Rosenthal & Jacobson 1971).

Doué / peu doué, appliqué / paresseux, de milieu social favorisé / défavorisé, rapide / lent, motivé / non motivé, autochtone / migrant, autant de jugements dichotomiques que formule l'enseignant pour exprimer, selon les modes pédagogiques, l'acceptation ou le rejet.

On pourrait s'étonner du fait que l'école et les enseignants s'accrochent aux échecs et des rejets. Mais cette attitude est liée à la conception qu'ils véhiculent de la culture, normative. L'échec des uns met en évidence la réussite des autres. Il atteste la valeur de l'enseignement, justifie l'enseignant. Par ailleurs, le jugement porté sur l'élève déculpabilise le maître; c'est le moyen qui lui est donné pour se décharger de sa responsabilité. Tel est le rôle psychologique de la victime, dont la dépréciation est une stratégie efficace parce qu'elle absout le responsable de l'acte nuisible et minimise le mal infligé à l'autre (cf. Raviglione 1979 se référant à Bramel 1972).

Ainsi donc, l'image stéréotypée de l'enseignant est celle d'une personne soumise à la norme plutôt que capable de l'accepter et de la maîtriser, c'est-à-dire de l'utiliser, voire de la transgresser, et de la faire fonctionner au service d'un projet conscient, dans les limites qu'il lui assigne lui-même.

L'attitude du maître dans l'enseignement de l'orthographe est un indice de la manière dont il se situe par rapport à cette image. En effet, ce qui intervient prioritairement, c'est son propre rapport à la norme, orthographique, linguistique, culturelle,

institutionnelle.

- 2.5. Notre recherche a porté spécifiquement sur une population particulière d'adolescents hispanophones et italoalphones, enfants de travailleurs migrants pour lesquels l'apprentissage de l'orthographe constituait un écueil. Peut-être conviendrait-il, au terme de cette étude, de renverser les priorités et de dire plutôt que les conditions d'apprentissage des enfants des travailleurs migrants constituent un écueil à leur apprentissage de l'orthographe.

Nous avons mis en évidence aussi bien des identités de comportement que des différences dans cet apprentissage par des élèves des deux classes expérimentales et d'autres apprenants.

Il en résulte, pour l'enseignement, qu'une approche binaire n'est pas adéquate, que seule une pédagogie dialectique, susceptible de prendre en compte à la fois les identités et les différences pourra tenter d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés. Le cadre de référence qui nous paraît par conséquent le plus adéquat est l'interculturalisme, appréhendé non pas comme un concept figé, mais comme une option sociologique globale, une méthode et une orientation d'action (1).

Parmi les identités, nous avons noté, fondamentalement, l'identité des processus et des activités cognitives mises en oeuvre, l'identité du sens de la progression chez les élèves des classes expérimentales et chez d'autres apprenants. Il en résulte d'une part qu'au plan des aptitudes, rien ne justifie ni le fait de penser que l'apprentissage des premiers est compromis, ni le fait de vouloir les

(1) Pour une étude de cette option, on se référera aux travaux du Conseil de l'Europe effectués dans le cadre du Groupe de travail sur la formation des maîtres chargés de l'éducation des enfants de travailleurs migrants, que nous présentons, notamment à l'étude de Porcher (1981), de même qu'aux travaux réalisés dans le cadre du Projet No 7 sur l'éducation et le développement culturel des migrants, réalisé sous la présidence de L. Porcher.

isoler, d'autre part que les considérations générales que nous avons faites aux points précédents concernaient aussi bien les uns que les autres.

Simultanément, nous avons repéré des différences dans les comportements des élèves des classes expérimentales au niveau des rythmes d'acquisition et des itinéraires d'apprentissage, caractéristiques que nous avons mises en relation d'une part avec les connaissances à partir desquelles sont saisies et intégrées les nouvelles données d'apprentissage, connaissances elles-mêmes dépendantes de leur histoire personnelle et des médiations à travers lesquelles s'est manifestée leur condition d'enfants de migrants, d'autre part de la manière dont ces adolescents vivent leur intégration à Genève. Il en résulte, pédagogiquement, qu'il s'agit de tenir compte du bagage linguistique et métalinguistique des élèves (notamment en langue maternelle) et d'articuler l'enseignement sur cette connaissance, dont il importe en même temps de reconnaître l'importance et d'évaluer les limites.

Nous avons constaté enfin que ces élèves étaient totalement engagés dans leur apprentissage, intellectuellement, affectivement et socialement, et souligné la relation qui existait entre l'apprentissage de l'orthographe d'une part, la connaissance linguistique, l'expérience langagière, la situation de communication et l'environnement d'autre part. L'apprentissage du code orthographique ne s'effectue pas isolément mais participe de tout un développement, comme il est affecté par tout ce qui l'entrave. Il en résulte que si l'enseignement doit avoir un écho, il doit être significatif et obtenir l'adhésion des élèves. Il doit donc prendre en compte la réalité plurielle dans laquelle ils se situent.

On connaît l'ambiguïté du rôle de l'école, lieu d'acculturation, voire d'accès à l'insertion sociale et à la culture locale en même temps que barrière. Il n'en reste pas moins que ce lieu privilégié d'enseignement, s'il veut devenir lieu privilégié d'apprentissage doit commencer, condition sine qua non, par devenir un lieu privilégié de communication. Lieu éminemment normatif, (mais par là aussi lieu de légitimation), l'école, pour donner leur chance aux enfants de migrants doit prendre en considération les diverses normes auxquelles ils sont soumis, les aider à se situer par rapport à elles et à maîtriser

leur usage.

Qu'on le veuille ou non, l'acculturation confronte les enfants migrants à de nouvelles valeurs symboliques dont ils ne maîtrisent pas à leur arrivée la signification. L'apprentissage passe par la maîtrise de cet ensemble, dont la norme orthographique n'est qu'une des composantes. Il ne s'agit pas de soustraire les enfants de migrants à ces normes, tant qu'elles sont en vigueur dans la société d'accueil : ce serait également les écarter des pouvoirs que donne leur maîtrise. Le rôle de l'enseignant à cet égard est de favoriser la négociation, d'aider les élèves à organiser leur propre système de valeurs et à appréhender l'orthographe comme un objet qu'ils peuvent eux-mêmes dominer de manière à accéder à une maîtrise plus large de leur environnement.

Si tout se passe comme si certaines difficultés des élèves des classes expérimentales peuvent être interprétées comme une forme d'anomie, le remède n'est pas à chercher dans la soumission, mais dans l'autonomie, et l'enseignement peut y contribuer.

Mais ceci ne peut s'effectuer qu'à l'intérieur d'un dialogue culturel qui permette aux élèves de trouver, d'affermir, d'exprimer leur identité, d'appréhender leur insertion dans une nouvelle communauté et leur acculturation non pas comme une menace ou comme une trahison, mais comme un instrument parmi d'autres, au service d'une culture créative et enrichie de l'expérience des diverses communautés. Ce dialogue implique, de la part des enseignants et de l'école, une connaissance et une reconnaissance des modes de vie, des représentations symboliques et des valeurs culturelles qui s'expriment dans le pays d'origine, dans la communauté immigrée, dans la famille, et des rapports qu'entretiennent avec eux les enfants de migrants.

Une telle reconnaissance, si elle est authentique, s'inscrit nécessairement dans une ouverture et une pratique interculturelle de toute la communauté scolaire, qui doit être relayée au niveau de la société d'accueil dans son ensemble et aboutir à un enrichissement réciproque des communautés autochtones et migrantes.

ANNEXES

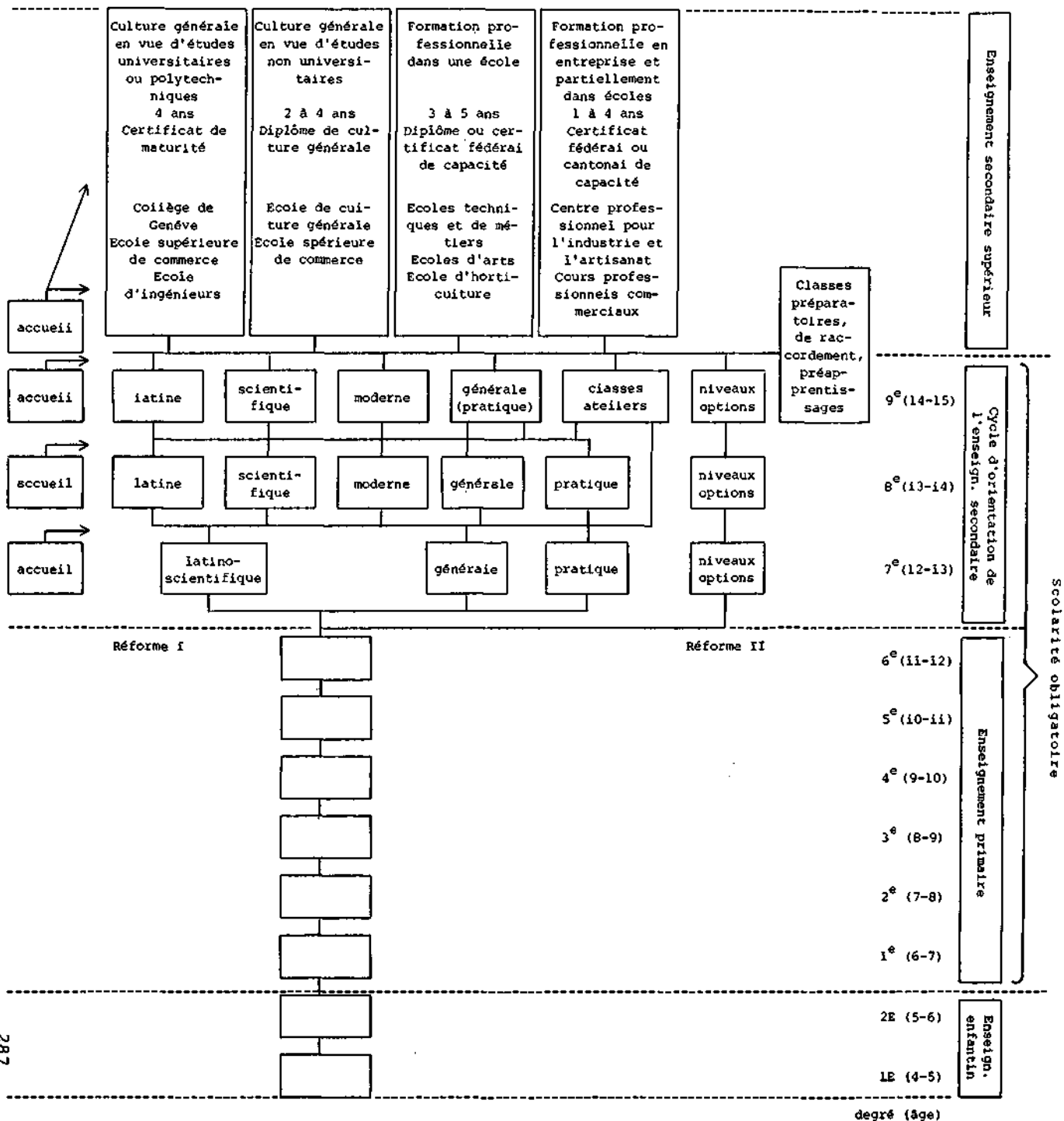


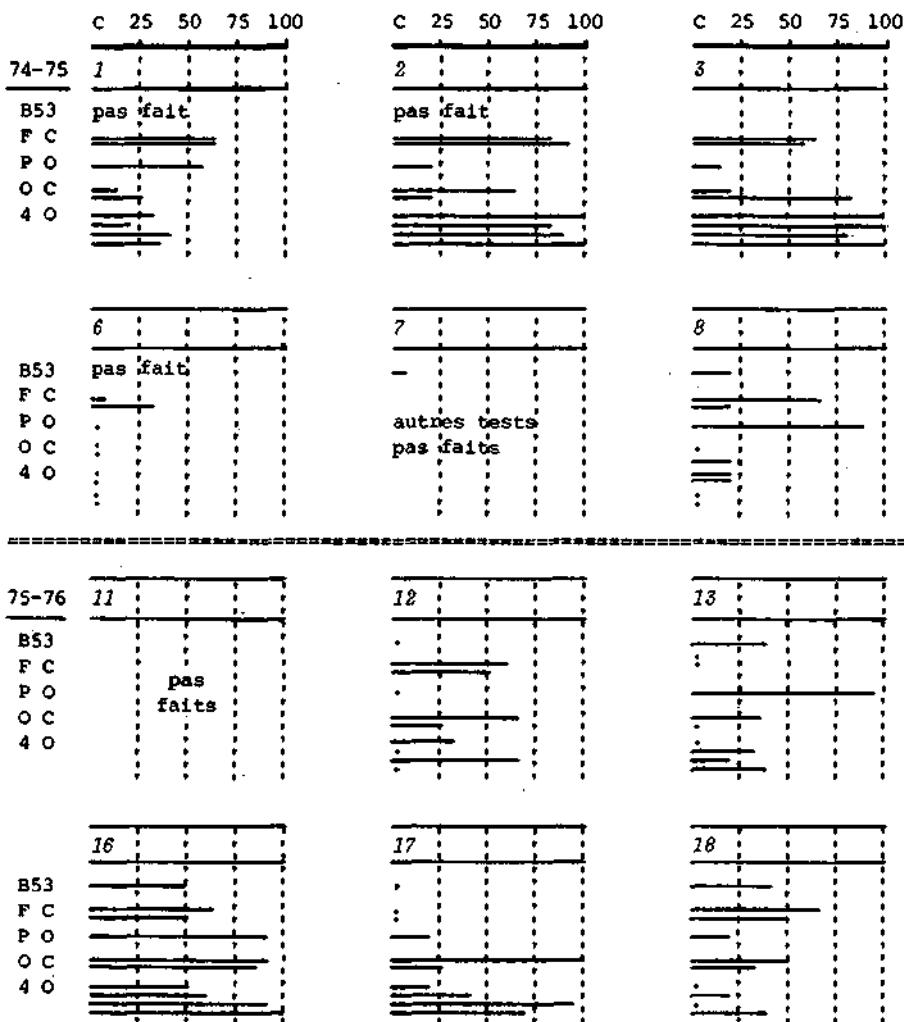
TABLEAU SYNOPTIQUE : SITUATION SOCIALE
ET SCOLAIRE DES ÉLÈVES DES CLASSES
EXPÉRIMENTALES À LEUR ARRIVÉE À GENÈVE

	Nationalité	Sexe	Age scolaire	Dernier degré fréquenté	Temps sans école	Régions d'origine et de fréquentation scolaire	Projets professionnels à l'arrivée	Nbre années séparation	
								père	mère
<u>1974-75</u>									
1	E	M	8 ^e	5 ^e		Galice	mécanicien	†	10
2	E	M	9ad	6 ^e		Galice		6	1
3	E	M	8 ^e	5 ^e		Andalousie		6	-
4	E	F	8 ^e	6 ^e		Asturies	coiffeuse	4	4
5	E	F	9 ^e	6 ^e		Galice	couturière ?		
6	I	M	8 ^e	5 ^e		Abruzzes	ferblantier	tjs	tjs
7	I	F	9 ^e	5 ^e	3 ans	Pouilles	couturière	11	2
8	I	F	9 ^e	6 ^e	1 an	Pouilles		-	-
9	I	F	9ad	6 ^e	6 mois	Basilicate	coiffeuse	14	12
10	I	F	8 ^e	7 ^e		Pouilles	apprentissage	1	1
<u>1975-76</u>									
11	E	M	8 ^e	5 ^e	2 ans ?	Barcelone (+Genève?)	interprète	4 ou 6	4 ou 6
12	E	M	9 ^e	8 ^e		Galice	mécanicien	5	-
13	E	M	9 ^e	6 ^e		Estremadure + Région genevoise (France)	électricien	9	1
14	E	F	9ad	6 ^e		Castille		13	13
15	E	F	9 ^e	4 ^e		Galice		-	-
16	E	F	9 ^e	6 ^e		Asturies + Genève	nurse	†	6
17	I	F	8 ^e	6 ^e	4 ans	Campanie		tjs	tjs
18	I	F	9ad	8 ^e		Sicile		tjs	-
19	I	F	9 ^e	7 ^e		Sicile + Turin	langues	6	6
20	I	F	9ad	3 ^e	1 an	Sicile		12	12

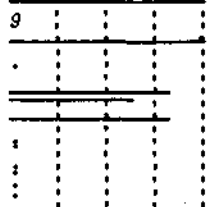
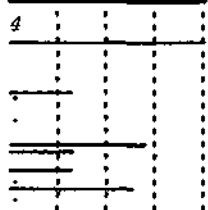
(1) 9ad = âge 8^e ou âge 9^e "avec dispense simple", accordée aux élèves les plus âgés du groupe d'âge (nés entre septembre et décembre).

Fratrie X = élève S = soeur F = frère	Profession à Genève (au moment de l'inscription)		Profession antérieure dans le pays d'origine	
	père	mère	père	mère
X F S F X S F S S S X X S X X F F X S X F S F X X F S S	† (voirie) caviste manoeuvre nettoyeur c. typographe chauffeur manoeuvre nettoyeur manoeuvre manoeuvre	vendeuse ouvrière usine ménagère dame de buffet ouvr. fabrique ménagère ménagère employée ménagère ouvrière	† (marin) maçon manoeuvre pêcheur chauffeur chauffeur manoeuvre jardinier manoeuvre maçon	agriculture ménagère ménagère ménages pdt pé- riode touristique ménagère agriculture ménagère ménagère ménagère ménagère
X S S S S X F F X F F X F X F né pdt l'année S X X F X S F S X S S S S X S S S	maçon manoeuvre empl. voirie plombier manoeuvre † manoeuvre machiniste maçon manutentionn.	cuisinière ménagère ménagère nettoyeuse cuisin. rest. f. de chambre ouvr. fabrique ménagère couturière ouvrière	machiniste manoeuvre paysan teinturier maçon † campagne fondeur maçon manutentionnaire	ménagère ménagère paysanne ouvrière ménagère ménagère campagne ménagère couturière ménagère

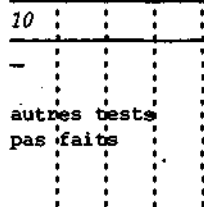
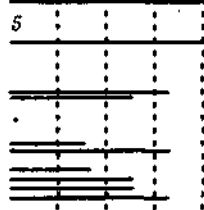
PSYCHOGRAMMES
résultats obtenus aux tests psychopédagogiques
proposés aux élèves des deux classes expérimentales



C 25 50 75 100



C 25 50 75 100



C : centiles

B53 : B53

FC : figure complexe

a) copie

b) mémoire

PO : points à organiser

OC : ordination de
chiffres

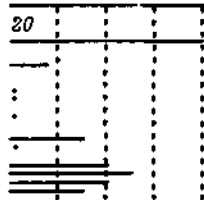
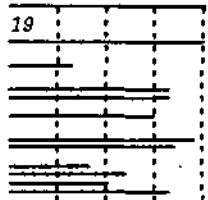
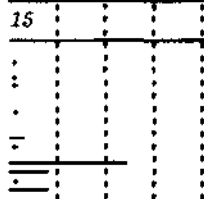
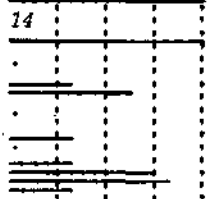
4O : quatre opérations

a) addition

b) soustraction

c) multiplication

d) division



1981-82		CFC serr. constr. 4 CEPIA									
1980-81		3 CEPIA									
1979-80	CFC ferblan- tier 3 CEPIA	serr. constr. 2 CEPIA			CFC empl. bureau						
1978-79	Perb. inst. sanit.: 2 CEPIA	serr. constr. 2 CEPIA			bureau 2 CPC						
1977-78	Perb. inst. sanit.: 1 CEPIA	serr. constr. 1 CEPIA			bureau 1 CPC		CFC couture 3 ECG	coiffure 2 CEPIA			
1976-77				coiffure 1 CEPIA		peintre voitures 1 CEPIA	couture 2 ECG	coiffure 1 CEPIA			
1975-76	8 nivx	8 nivx	SGIPA	8 nivx	8 nivx	SGIPA	couture 1 ECG	SGIPA	SGIPA		8 O 8 P
1974-75	8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex	9 Ac 8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex		8 Ac 8-9 Ex
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

M	F	M	F
Espagnols		Italiens	

Ex : classe
expérimentaleG : section
généraleECG : école de
culture généraleAc : classe
d'accueilP : section
pratiqueCPC : cours professionnels
commerciaux

		tôlier carross. 3 CEPIA							
		tôlier carross. 2 CEPIA			CC 2 nurse				
CFC somme- lier 2 CEPIA		tôlier carross. 1 CEPIA	vente 1 CPC		1 nurse	CC aide méd. dentaire 2 CPC	CFC coiffure 3 CEPIA		
somme- lier 1 CEPIA		mont. électr. 1 CEPIA	vente 1 CPC	vente pratique 2 CPC	2 ECG	aide m. dentaire 1 CPC	coiffure 2 CEPIA		
	maçon 1 CEPIA	SGIPA	9 nivx	vente pratique vente 1 CPC	1 ECG	9 G	coiffure 1 CEPIA		
8 P	SGIPA	SGIPA	9 nivx	SGIPA	9 G	9 G	9 G	9 G	SGIPA
8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex 7 nivx 8 nivx	8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex	8-9 Ex

11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

M	F	F
Espagnols		Italiennes

CEPIA : centre d'enseignement
professionnel pour
l'industrie et l'ar-
tisanat

SGIPA : société genevoise pour
l'intégration profes-
sionnelle d'adolescents
et d'adultes (présép-
rntissage)

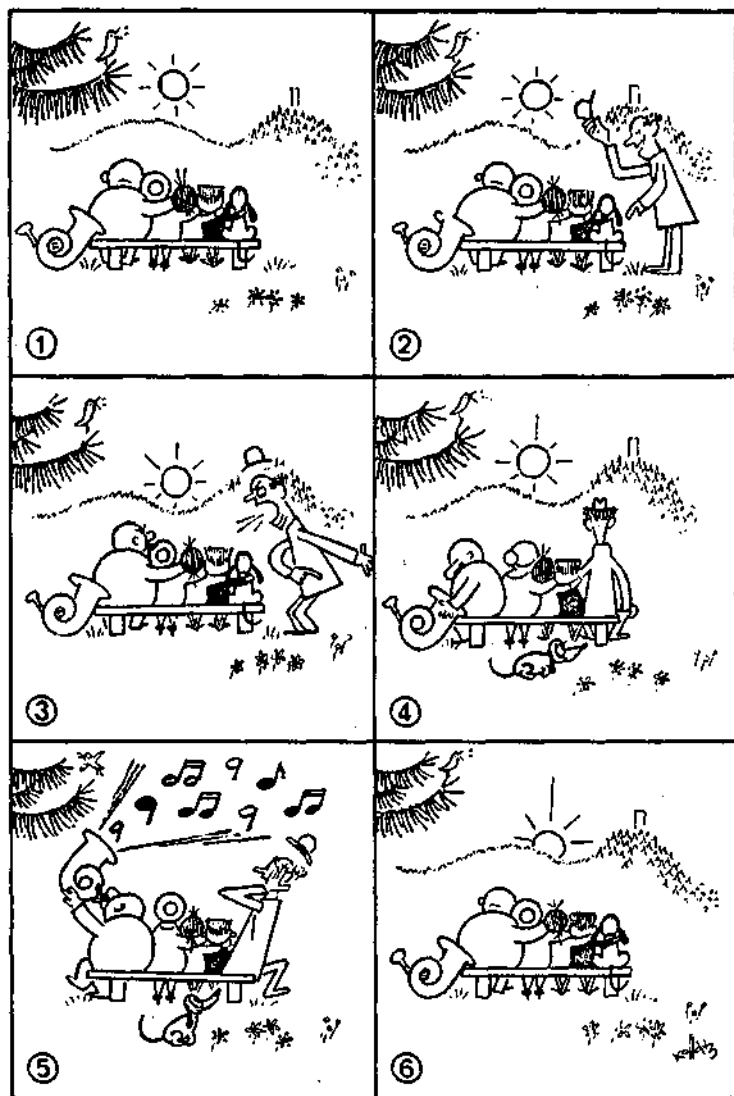
CFC : certificat fédéral
de capacité

CC : certificat
cantonal

- Dictée I
1. A midi, il partira en camion ou en train.
 2. Madame Martin a bu du café noir.
 3. Elle habite rue de la gare, au numéro quatre : c'est loin.
 4. Voilà un cadeau pour Marie.
 5. La moto est dans la cour, à gauche de la porte.
 6. Ces deux enfants sont du même âge : ils ont deux ans. Ils marchent mais ils ne parlent pas encore (1).
 7. Où as-tu posé les chocolats ? - Je les ai mangés.
 8. Il va bientôt arriver.

- Dictée II
9. Toute la famille est assise sur un banc, dans la campagne fleurie.
 10. Il y a le père, la mère, les deux enfants et le chien.
 11. Ils écoutent un oiseau qui chante dans les branches, et ils regardent le coucher du soleil.
 12. Un inconnu arrive. Il dit bonjour et demande poliment s'il peut s'asseoir à la place du chien.
 13. Personne ne répond, personne ne bouge.
 14. Le monsieur s'énerve. Il crie puis il s'assied.
 15. Alors, le père qui a toujours de bonnes idées prend son cor et souffle très fort.
 16. Le bonhomme se fâche et s'en va.
 17. Le petit chien reprend sa place à côté de ses amis.
 18. Ils sont contents d'être de nouveau tous ensemble, tranquilles.

(1) Cette formulation a été adoptée à partir de 1975-76. La phrase dictée en 1974-75, modifiée parce qu'elle ne nous paraissait pas très heureuse était :
- Ces deux enfants sont du même âge : ils ont deux ans, mais ils ne marchent pas encore.



Tiré de Schüssler, I., Tzschoppe, R., Kossatz, H. (1972) :
So ein Dackel ! Stuttgart, Klett, 40.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la Maison Tomus Verlag
 GmbH, Munich.

Est observé dans ce test principalement la perception des oppositions liées à la présence de :

- que l'on peut regrouper ainsi :
- consonnes labiales et labio-dentales items : 67-69-73-22-20-1-4-7-2-38-26-45-11-60
 - consonnes occlusives dentales items : 29-12-27
 - consonnes occlusives vélares items : 31-34-25-53-43
 - consonnes fricatives items : 44-49-51-37-36-25-32-33-61-18-53-43-21
 - consonnes géminées items : 13-23-40-39-58
 - semi-consonnes items : 50-41-46-47-48-42-59-74-68-55-54-62
 - voyelles items : 14-75-73-66-24-57-63-76-64-15-17-30-72-65-5-35-6-10-28-52-70-19-56-71-16
 - rythme items : 9-8-3

Items	Séquence différente	Oppositions phonologiques	Séquence
1	1	v/b	Viens vite Bien vite Bien vite
2	3	br/vr (e/ε)	C'est libre C'est libre Ces livres
3	2	rythme (e, ε/æ, e)	Il était malade Il a été malade Il était malade
4	2	v/b	Un valet Un balai Un valet
5	1	o/u	C'est haut ? C'est où ? C'est où ?
6	2	ø/o	Allons ! Allé ! Allons !

7	2	v/b	Un petit val Un petit bal Un petit val
8	1	rythme (- / te)	C'était... Cet été Cet été
9	3	rythme (a / aa)	Tu l'as pris ? Tu l'as pris ? Tu l'as appris ?
10	1	u/y	Ecris ton nom au-dessous du titre Ecris ton nom au-dessus du titre Ecris ton nom au-dessus du titre
11	3	b/m	Ton habit est ici Ton habit est ici Ton ami est ici
12	2	t/d (ε / ε :)	Il est à la maison Il aide à la maison Il est à la maison
13	1	t/tt	Tout avis Toute ta vie Toute ta vie
14	3	ə/a	Il te dit "Au revoir" Il te dit "Au revoir" Il t'a dit "Au revoir"
15	2	y/i	Donnez-moi du petit fromage Donnez-moi dix petits fromages Donnez-moi du petit fromage
16	3	ō/œ	C'est ton autobus C'est ton autobus C'est un autobus
17	2	ī/y	Ce qui est dit est dit ! Ce qui est dû est dû ! Ce qui est dit est dit !
18	2	z/ʒ	Mazout Ma joue Mazout
19	3	ā/ē	Il faut l'étendre tout de suite Il faut l'étendre tout de suite Il faut l'éteindre tout de suite
20	2	p/f	Tu as été grippé ? Tu as été griffé ? Tu as été grippé ?

21	3	r/l	Pourquoi ris-tu ? Pourquoi ris-tu ? Pourquoi lis-tu ?
22	2	p/f	Un peu plus fort Un feu plus fort Un peu plus fort
23	2	tt/t	Lave cette tasse Lave sept tasses Lave cette tasse
24	2	ë/e	J'ai 5 cousines et 7 cousins J'ai 7 cousines et 5 cousins J'ai 5 cousines et 7 cousins
25	2	f,k /z, g	Une chique Une gique Une chique
26	2	v/f	C'est vraiment vous ! C'est vraiment fou ! C'est vraiment vous !
27	3	d/t	C'est doux C'est doux C'est tout
28	1	u/y	La cour La cure La cure
29	3	d/t	Darder Darder Tarder
30	1	œ/y	C'est un enfant tranquille C'est une enfant tranquille C'est une enfant tranquille
31	1	k/g	Car Gare Gare
32	2	z/s (e/e)	J'ai fini C'est fini J'ai fini
33	3	z/s	Agé Agé Assez
34	2	gr/kR	Griller Crier Griller

35	3	ø/o	Il fait bon maintenant Il fait bon maintenant Il fait beau maintenant
36	3	f/z	Sa bouche Sa bouche Ça bouge
37	2	z/f	Des gens agréables Des chants agréables Des gens agréables
38	2	v/f	Ne l'aggravons pas Ne l'agrafons pas Ne l'aggravons pas
39	1	ss/s (-/j)	Ses fils sont là Ses filles sont là Ses filles sont là
40	1	(gémisée par suite d/tô d'assimila- tion de sonorité)	Sept dames Cette dame Cette dame
41	2	z/j	Il raisonne Il rayonne Il raisonne
42	2	z/zj	Vous partagez votre repas Vous partagiez votre repas Vous partagez votre repas
43	2	R, sk/-, ks	Frisquet Fixait Frisquet
44	2	z/s	Quels hommes ! Quelles sommes ! Quelles sommes !
45	2	-/v	Il troue tout Il trouve tout Il troue tout
46	2	zj/j	Nous les croisions souvent Nous les croyons souvent Nous les croisions souvent
47	1	j/ʃ	Elle est vraiment soyeuse Elle est vraiment soigneuse Elle est vraiment soigneuse
48	2	z/zj	Nous nous reposons un moment Nous nous reposions un moment Nous nous reposons un moment

49

2

s/z

Ils s'illuminent
Ils illuminent
Ils s'illuminent

50

2

j/z

Ayez
Aisé
Ayez

51

3

f/z

Charme
Charme
J'arme

52

2

y/u

Il s'est tu
Il sait tout
Il s'est tu

53

1

sk/ks

Fisc
Fixe
Fixe

54

1

u/w

Huit chefs
Oui, chef !
Oui, chef !

55

2

i/qi

C'est encore trop brillant
C'est encore trop bruyant
C'est encore trop brillant

56

2

ã/ë

Enfant
Enfin
Enfant

57

1

ë/en

Il vient
Ils viennent
Ils viennent

58

2

l/ll

Elle a attendu longtemps
Elle l'a attendu longtemps
Elle a attendu longtemps

59

1

l/lj

Vous allez à pied
Vous alliez à pied
Vous alliez à pied

60

2

n/m

Quel âne !
Quelle âme !
Quel âne !

61

1

sz/zs

Passager
Pas assez
Pas assez

62

3

ë/wë

Le grain
Le grain
Le groin

63	2	ə/e	Le voilà enfin Les voilà enfin Le voilà enfin
64	3	ø/e	Ils ont deux livres Ils ont deux livres Ils ont des livres
65	2	ə/ã	Il le lève trop tôt Il l'enlève trop tôt Il le lève trop tôt
66	3	e/ø	Bonjour, Messieurs ! Bonjour, Messieurs ! Bonjour, Monsieur !
67	2	p/b	Plusieurs poissons Plusieurs boissons Plusieurs poissons
68	2	ʎi/ui	Ce cahier est à lui Ce cahier est à Louis Ce cahier est à lui
69	1	b/p	N'allez pas jusqu'au bord N'allez pas jusqu'au port N'allez pas jusqu'au port
70	2	ẽ/ã	Intérieur Antérieur Intérieur
71	1	ã/ð	Ils se sont répandus Ils se sont répondu Ils se sont répondu
72	2	ə/ø	Écoutons ceci Écoutons ceux-ci Écoutons ceci
73	2	p, a/b, ã	Il a photographié des palaces Il a photographié des balances Il a photographié des palaces
74	1	aj/waj	Brailler Broyer Broyer
75	3	a/ã	Vous m'attendez ? Vous m'attendez ? Vous m'entendez ?
76	2	ə/e	Cherchez-le Cherchez-les Cherchez-le

Classe d'accueil CO Coudriers <u>1976-77</u>					
Ita	x				x
Chi	x		x		x
Ven	x		x		x
Pér	x		x		x
Usa	x		x		x
Usb	x		x		x
Suè	x		x		x
Pol	x		x		x
Tua	x		x		x
Tub	x		x		x
Vie	x		x		x
Sui				x	

- Passations : 11 En classe d'accueil (1ère année de français) premier trimestre
 12 En classe d'accueil (1ère année de français) deuxième trimestre
 12' En classe d'accueil (1ère année de français) fin du deuxième trimestre
 13 En classe d'accueil (1ère année de français) troisième trimestre
 21 Année suivante (2ème année de français) premier trimestre
 22 Année suivante (2ème année de français) deuxième trimestre
 23 Année suivante (2ème année de français) troisième trimestre
 33 Année suivante (3ème année de français) troisième trimestre

1 Test effectué dans la classe où l'élève a été transféré.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

NB : Ne figurent ci-dessous que les ouvrages et articles cités ou mentionnés dans le texte.

- ACHERY, J., BLANCHE-BENVENISTE, C. CASSAR, J.-J., DEULOFEU, J., DONNET, G., DUCCI, A., FAYOLLE, G., JOUVENOT, C., VENDOSSI, J. (1979) : "Chez nous ses pas male" ou "Que cache l'orthographe ?", RECHERCHES SUR LE FRANÇAIS PARLE 2, Aix-en-Provence, Université de Provence, 223-235.
- ADJEMIAN, C. (1976) : On the Nature of Interlanguage Systems, LANGUAGE LEARNING 26/2, 297-320.
- ALARCOS-LLORACH, E. (1954) : *Fonemática española*, 2^e éd. corrigée et augmentée, Madrid, Editorial Gregos (1^{ère} éd. 1951).
- Annuaire statistique de l'éducation - Genève* (1974), Genève, Service de la recherche sociologique.
- Annuaire statistique de l'éducation - Genève* (1975), Genève, Service de la recherche sociologique.
- Annuaire statistique de l'éducation - Genève* (1976), Genève, Service de la recherche sociologique.
- Annuaire statistique de l'éducation - Genève* (1980), Genève, Service de la recherche sociologique.
- Apprentissage et pratique de la lecture à l'école* (1979), Actes du colloque de Paris, 13-14 juin, Paris, Ministère de l'éducation.
- ARCAINI, E. (1972) : *Principes de linguistique appliquée*, Paris, Payot.
- BABOU, V. (1962) : *Grammaire italienne*, Paris, Didier.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1977) : Anomie in Bicultural Education, in DE GREVE, M. & ROSSEEL, E. (eds): *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*, Bruxelles, Didier-AIMAV, 9-23.

- BAIN, D. (1979) : *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*, Berne-Francfort/M, Lang.
- BAUTIER-CASTAING, E. (1980) : La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par des enfants ? *LANGAGES* 57, 95-106.
- BAUTIER-CASTAING, E. & HEBRARD, J. (1980) : Apprendre une langue seconde ou apprendre à parler en apprenant une langue seconde ? Une réponse psycholinguistique, in *Lignes de force pour un renouveau en D.L.E.*, Paris, CLE international, 49-81.
- BERNSTEIN, B. (1975) : *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- BERTHOUD-PAPANOROPOULOU, I. (1980) : *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université (thèse de doctorat).
- BERTHOUD-PAPANOROPOULOU, I. & OTHENIN-GIRARD, C. (1978) : Quelques aspects du raisonnement chez des adolescents récemment immigrés à Genève et mal scolarisés, *BULLETIN CILA* 27, 10-22.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1978a) : La pelle à godets ou les ravages de l'orthographe dans le technique court, *LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* 48, 33-39.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1978b) : La variabilité du langage, in *CRESAS, Le handicap socioculturel en question*, Paris, ESF, 56-60.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & CHERVEL, A. (1978) : *L'orthographe*, Ed. augmentée, Paris, Maspero (1ère éd. 1969).
- BOREL, J.-P. (1969) : Un cours programmé de français sur bandes magnétiques, *BULLETIN CILA* 10, 31-37.
- BOREL-MAISONNY, S. (1962) : *Langage oral et écrit I. Pédagogie des notions de base*, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé.
- BOURCIER, A. (1968) : *Traitement de la dyslexie à l'usage des parents, des instituteurs et des rééducateurs*, Paris, ESF.
- BOURDIEU, P. (1966) : L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture, *REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE* 3, 325-347.

- BOURDIEU, P. (1977) : L'économie des échanges linguistiques, *LANGUE FRANÇAISE* 34, 17-34.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964) : *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970) : *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURGAIN, D. (1977) : Fonctions et représentations de l'écrit, *ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE* 28, 57-77.
- BOUZET, J. (1964) : *Por buen camino, Première année d'espagnol*, Paris, Belin.
- BRAMEL, D. (1972) : Attrait et hostilité interpersonnels, in MOSCOVICI, S. (sous la direction de) : *Introduction à la psychologie sociale 1*, Paris, Larousse, 192-236.
- CAMILI, E. (1965) : *Pronuncia e grafia dell'italiano* 3^e éd. revue par P. Fiorelli, Florence, Sansoni (1^{ère} éd. 1974).
- CAMUGLI, S. & ULYSSE, G. (1967) : *Le premier livre d'italien*, Paris, Macheffe.
- CANEPARI, L. (1980) : *Italiano standard e pronunce regionali*, Padoue, CLEUP.
- CASTIGLIONE, F. & VIAL, B. (1976) : *Recherche sur l'orientation des élèves de classe d'accueil du Cycle d'orientation après la scolarité obligatoire. Etude par classe sociale et par type d'orientation*, Genève, Cycle d'orientation.
- CATACH, N. (1973a) : Que faut-il entendre par système graphique du français ? *LANGUE FRANÇAISE* 20, 30-44.
- CATACH, N. (1973b) : La structure de l'orthographe française, *LA RECHERCHE* 39, 949-956.
- CATACH, N. (1978) : *L'orthographe*, Paris, PUF.
- CATACH, N. (1979) : Le graphème, *PRATIQUES* 25, 21-32.
- CATACH, N., GRUAZ, C., OUPREZ, D. (1980) : *L'orthographe française, Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan.
- CAVELIER, B. (1980) : *Le passage de l'oral à l'écrit chez les travailleurs immigrés. Niveau avancé*, Paris, Université de Paris III, polycopié (thèse de 3^e cycle),

- CHARMEUX, E. (1976) : Construire une pédagogie de la lecture, *COMMUNICATION ET LANGAGES* 31, 5-22.
- CHERVEL, A. (1977) : ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CINTRAT, I. (1981) : *L'image de l'enseignant à travers l'étude du catalogue de la CAMIF 1978-80*, St-Cloud, Laboratoire de sciences sociales de l'ENS, photocopié.
- COMMISSION D'ETUDE PERMANENTE DU CYCLE D'ORIENTATION (1971) : *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois, histoire d'une école 1962-1969*, Genève, Cycle d'orientation.
- CORDER, S. P. (1971) : Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée, *BULLETIN CILA* 14, 6-15.
- CORDER, S. P. (1980a) : Dialectes idiosyncrasiques et analyse des erreurs, *LANGAGES* 57, 17-28 (traduit de *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, IRAL IX/2 1971).
- CORDER, S. P. (1980b) : Que signifient les erreurs des apprenants ? *LANGAGES* 57, 9-15 (traduit de *The significance of Learner's errors*, IRAL V/4 1967).
- CORDER, S. P. & ROULET, E. (1977) : *Notes du 5^e colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel*, Genève, Droz.
- CORTI, M., MANZOTTI, E., RAVAZZOLI, F. (1979) : *Una lingua di tutti. Pratica, storia e grammatica della lingua italiana*, Florence, Le Monnier.
- COSTE, D. (1980) : Communicatif, fonctionnel, rationnel et quelques autres, *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 153, 25-34.
- CRESAS (1978) : *Le handicap socioculturel en question*, Paris, ESF.
- Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois (Le)* (1980) : *Renseignements généraux à l'intention des parents*, Genève, Département de l'instruction publique.
- DIAZ-GARCIA, M., LE BAS, C., PORCHER, L. (1978) : *Chantepages, Guide pédagogique*, Paris, Bordas.
- DONEUX, J. (1976) : La composante linguistique dans l'apprentissage; les prédictibilités; application au système des pronoms, *LANGUE FRANÇAISE* 29, 61-79.

- Dossiers pour la formation interculturelle des maitres* (1980-1982) Strasbourg, Conseil de l'Europe, 23 vol.
- Egalité des chances et démocratisation des études* (1976) *Evolution récente et situation actuelle (données statistiques)*, Genève, Service de la recherche sociologique, polycopié.
- Enseignement du français en tronc commun (L')* (1980) *Synthèse de l'enquête lancée auprès des maitres de français du Cycle d'orientation*, Genève Présidence du groupe de français, polycopié.
- EPPINK, A. (1979) : *Socio-psychological Problems of Migrant Children and Cultural Conflicts*, MIGRATIONS INTERNATIONALES XVII/1-2, 87-119.
- ESPERET, E. (1979) : *Langage et origine sociale des élèves*, Berne-Francfort/M, Lang.
- Etrangers dans la commune (Les)* (1979) Berne, Fédération suisse des bourgeoisies, Association des communes suisses, Union des villes suisses, Commission fédérale consultative pour le problème des étrangers.
- EZQUERRA, R. & PY, B. (1976) : *Enquesta sobre las necesidades lingüísticas de los emigrantes españoles en Suiza francesa*, REVISTA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA 6, 471-479.
- FERRAN, P. (1982) : *Le présence de la science-fiction dans les manuels de littérature de la classe de quatrième*, ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 45, 23-33.
- FERREIRO, E. (1979) : *Qu'est-ce qui est écrit dans une phrase écrite ? Une réponse psychogénétique*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogiques, polycopié.
- FORQUIN, J.-C. (1979) : *La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965*, REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE 48, 90-100.
- FOUCAMBERT, J. (1976) : *Apprentissage et enseignement*, COMMUNICATION ET LANGAGES 32, 7-17.
- Français fondamental (Le) (1er degré)* (3^e éd. non datée), Paris, Ministère de l'éducation nationale.
- Français fondamental (Le) (2e degré)* (non daté), Paris, Ministère de l'éducation nationale.

- FRANÇOIS, D. (1972) : La notion de norme en linguistique. Attitude descriptive, attitude prescriptive, in MARTINET, J. : *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, PUF, 153-168.
- FRANÇOIS, F. (1972-73) : Les concepts syntaxiques dans la description de la langue des enfants, BULLETIN DE PSYCHOLOGIE XXVI/304, 301-311.
- FRANÇOIS, F. (1980) : Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles, LANGAGES 59, 25-52.
- FRAUENFELDER, U., NOYAU, C., PERDUE, C., PORQUIER, R. (1980) : Connaissance en langue étrangère, LANGAGES 57, 43-59.
- FRAUENFELDER, U. & PORQUIER, R. (1979) : Les voies d'apprentissage en langue étrangère, TRAVAUX DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME 17, 37-64.
- FREI, H. (1929) : *La grammaire des fautes*, Genève, Kundig, Paris, Geuthner, Leipzig, Harrassowitz.
- FRISCHKNECHT, E. (non daté) : *Note sur le B 53*, Lausanne, Institut de psychologie appliquée de l'Université, polycopié.
- GAK, V. G. (1976) : *L'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique*, Paris, SELAF.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GARCIA-PELAYO, R. (1973) : *Dictionnaire français-espagnol, espagnol-Français*, Paris, Larousse.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1969) : *Attitudes and Motivations in Second Language Learning*, Rowley, Newbury House.
- GEY, M. (1979) : Que fais-tu en orthographe ? PRACTIQUES 25, 43-52.
- GOLDMAN, R. J. & TAYLOR, F. (1966) : Coloured Immigrant Children : A Survey of Research, Studies and Literature on their Educational Problems and Potential in Britain, EDUCATIONAL RESEARCH VIII/3, 163-183.
- GRATIOT-ALPHANDERY, H., CHAPUIS, E., AMSELLE, S. (1980) : La progression scolaire des enfants étrangers en France, L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE 3, Paris, INETOP, 253-266.

- GRETHER, A., GURNY, R., PERRET-CLERMONT, A.-N.,
 POGGIA, E. (éds) (1981) : *Etre migrant. Approche
 des problèmes socioculturels et linguistiques des
 enfants migrants en Suisse*, Berne-Francfort/M,
 Lang.
- GRIGNON, C. (1971) : *L'ordre des choses. Les fonc-
 tions sociales de l'enseignement technique*, Paris,
 Minuit.
- GUION, J. (1974) : *L'institution orthographe. A quoi
 sert l'orthographe ? A quoi sert son enseignement ?*
 Paris, Centurion.
- GUMPERZ, J. (1972) : The speech Community, in
 GIGLIOLI, P.P. (ed.) : *Language and social con-
 text*, Harmondsworth, Penguin, 219-231 (reproduit
 de International Encyclopedia of Social Sciences,
 New-York, Macmillan 1968).
- HADJODJ, M. (1975) : *La scolarité des enfants des
 travailleurs migrants dans le quartier de la Goutte
 d'or à Paris*, Suresnes CNEFEI & St-Cloud CREDIF,
 polycopié.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978) : *Language as Social Se-
 miotic : the Social Interpretation of Language
 and Meaning*, Londres, Arnold.
- HAUGEN, E. (1979) : The stigmata of bilingualism,
 in PRIDE, J. B. (ed.) : *Sociolinguistic Aspects
 of Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford
 University Press, 72-85 (reproduit de ANWAR, S.-D.
 (ed.) *The economy of Language*, Standford Univer-
 sity Press 1973).
- HEBRARD, J. (1975) : Problèmes posés par l'investi-
 gation du langage en voie d'acquisition : examen
 critique de quelques tests de langage, *LANGUE FRAN-
 ÇAISE* 27, 65-94.
- HOGGART, R. (1970) : *La culture du pauvre. Etude sur
 le style de vie des classes populaires en Angle-
 terre*, Paris, Minuit (traduit de *The Uses of Lite-
 racy*, Londres, Chatto & Windus 1957).
- HOLEC, H. (1980) : *Autonomie et apprentissage des
 langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Eu-
 rope.
- HONVAULT, R. & JAFFRE, J.-P. (1978) : L'enfant face
 aux systèmes graphiques, *BREF* 15, 39-51.
- HUTMACHER, W. (1978) : Contribution à l'étude des
 relations entre migrations et scolarisation : le
 cas de Genève, *TECHNIQUES D'INSTRUCTION*, GRETI, Numéro
 spécial, 3-14.

- JAIN, M. P. (1974) : Error Analysis : Source, Cause and Significance, in RICHARDS, J. C. (ed.) *Error Analysis*, Londres, Longman, 189-215.
- JOC/E, GONVERS, J.-P., MONNIER, L., DE RHAM, G., MOTTAZ, E. (1980) : *Qui sont-ils Suisses et/ou Espagnols ?* Lausanne, Institut de science politique.
- KELLERMAN, E. (1979) : La difficulté, une notion difficile, ENCRAGES N° spécial, 16-19.
- KRASHEN, E. (1976) : Formal and Informal Linguistic Environments, TESOL QUARTERLY 10/2, 157-168.
- LABOV, W. (1976) : *Sociolinguistique*, Paris, Minuit (traduit de *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press 1973).
- LAMBERT, W. E. (1979) : A Social Psychology of Bilingualism, in PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (eds) : *Sociolinguistics*, 4^e éd., Harmondsworth, Penguin, 336-349 (1^{ère} éd. 1972, tiré de *Journal of Social Issues* 23 1967).
- LAMY, A. (1976) : Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité, ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 22, 118-127.
- Langues vivantes (1971-1981)* (1981) : Rapport présenté par le groupe de projet N° 4 du CDDC précédé d'un résumé par J. L. M. Trim, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- LEGRAND-GELBER, R. & MARCELLESI, C. (1980) : Langage, rapports sociaux et école, LA PENSÉE 209, 85-98.
- LEON, P. & LEON, M. (1970) : *Introduction à la phonétique corrective*, 2^e éd., Paris, Hachette-Larousse (1^{ère} éd. 1965).
- LEONTIEV, A. A. (1972-73) : Production et compréhension du langage, BULLETIN DE PSYCHOLOGIE XXXVI/304, 260-269.
- LEPSCHY, A. L. & LEPSCHY, G. (1977) : *The Italian Language Today*, Londres, Hutchinson.
- LEPSCHY, G. C. (1978) : *Saggi di linguistica italiana*, Bologne, Il Mulino.
- LOBROT, M. (1972) : *Troubles de la langue écrite et remèdes*, Paris, ESF.
- LOBROT, M. (1973) : *Lire. Avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-LEC)*, Paris, ESF.

- LURCAT, L. (1971) : Etude génétique de l'individuation du mot, BULLETIN DU LABORATOIRE DES SCIENCES DE L'EDUCATION Tome I, Paris, CNRS, 65-98.
- Manuel d'instructions du test d'intelligence non verbale du professeur Bonnardel (1966), Issy-les-Moulineaux, Ed. scientifiques et psycho-techniques.*
- MARCELLESI, J.-B. & GARDIN, B. (1974) : *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Larousse.
- MARTINET, A. (1966) : Le mot, in *Problèmes de Langage*, Paris, Gallimard, 39-53.
- MARTINET, A. (1967a) : *Eléments de linguistique générale*, 4^e éd., Paris, Colin (1^{ère} éd. 1961).
- MARTINET, A. (1967b) : Qu'est-ce que le "e" muet ? in *Le français sans fard*, Paris, PUF, 209-219.
- MARTINS-BALTAR, M., BOURGAIN, D., COSTE, D., FERENCZI, V., MOCHNET, M.-A. (1979) : *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- MEISEL, J. M. (1980) : Etapes et itinéraires d'acquisition d'une langue seconde, CHAMPS EDUCATIFS 1, 48-58.
- MIONI, A. (1973) : *Fonematica contrastiva*, Bologne, Pàtron.
- MITTERAND, H. (1963) : *Les mots français*, Paris, PUF.
- MULJAČIČ, Ž. (1972) : *Fonologia della lingua italiana*, Bologne, Il Mulino.
- NEMSER, W. (1974) : Approximative Systems of Foreign Language Learners, in RICHARDS, J. C. (ed.) : *Error analysis*, Londres, Longmann, 55-63 (reproduit de IRAL IX/2 1971).
- NICKEL, G. (éd.) (1972) : *Reader zur kontrastiven Linguistik*, Francfort/M., Athenäum.
- NOYAU, C. (1976) : Les "français approchés" des travailleurs immigrés : un nouveau champ de recherche, LANGUE FRANÇAISE 29, 45-60.
- NOYAU, C. (1980a) : Deux types de connaissance de la langue étrangère dans l'acquisition en milieu naturel ? CHAMPS EDUCATIFS 1, 6-16.
- NOYAU, C. (1980b) : Etudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel, LANGAGES 57, 73-86.

- OLMOS, A. (1975) : L'expression des relations temporelles dans l'acquisition d'une seconde langue, BULLETIN CILA 22, 21-25.
- OLMOS, A. (1977) : Enseignement de la langue maternelle à des enfants d'émigrants, BULLETIN CILA 26, 47-52.
- OLMOS (SÉRÉ DE), A. (1980) : *Las relaciones temporales en la adquisición de una segunda lengua (El caso del francés aprendido por los niños españoles emigrantes en Suiza*, Madrid, Universidad Complutense, photocopié.
- OLMOS, A. (1981) : L'expression des relations temporelles dans l'acquisition du français seconde langue, in GRETHER, A. & al. *Etre migrant*, Berne & Francfort/M., Lang, 139-160.
- OSTERRIETH, P. A. (1945) : Le test de copie d'une figure complexe, ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE XXX, 205-353.
- PAPANDROPOULOU, I. & SINCLAIR, H. (1974) : What is a word ? An Experimental Study of Children's Ideas on Grammar, HUMAN DEVELOPMENT 17, 241-258.
- PERDUE, C. (1980) : L'analyse des erreurs, un bilan pratique, LANGAGES 57, 87-94.
- PIACERE, J. (1980) : Apprendre à lire... en 1979 (Dix années de recherches en enseignement de la lecture), REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE 50, 82-100.
- PIAGET, J., INHELDER, B., SZEMINSKA, A. (1948) : *La géométrie spontanée chez l'enfant*, Paris, PUF.
- PORCHER, L. (1974) : *Chemins dans le labyrinthe éducatif*, Paris, ESP.
- PORCHER, L. (1977a) : Ecrits et pouvoirs, ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 28, 78-84.
- PORCHER, L. (1977b) : Questions sur l'évaluation en didactique des langues, BULLETIN DE PEDAGOGIE IUT 51, 74-82.
- PORCHER, L. (1978a) : Interrogations sur le public, la langue, la formation, ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 30, 5-17.
- PORCHER, L. (coordonné par) (1978b) : *Des migrants confrontés au français*, ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 34.
- PORCHER, L. (sous la direction de) (1978c) : *La scolarisation des enfants étrangers en France*, Paris, Didier-CREDIF.

- PORCHER, L. (1979) : Publics, in PORCHER, L., HUART, M., MARIET, F. : *Adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 35-40.
- PORCHER, L. (1981) : *L'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- PORQUIER, R. (1974) : *Analyse d'erreurs en français, langue étrangère. Etude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones*, Paris, Université Paris VIII, polycopié (thèse de 3^e cycle).
- PORQUIER, R. (1977) : L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives, *ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE* 25, 23-43.
- PORQUIER, R. (1979) : Stratégies de communication en langue non maternelle, *TRAVAUX DU CENTRE DE RECHERCHES SEMIOLOGIQUES DE L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL* 33, 38-52.
- POTTIER, B. (1968) : L'espagnol, in *Le Langage*, Paris, Gallimard, 887-905.
- POTTIER, B. (1969) : *Grammaire de l'espagnol*, Paris, PUF.
- PY, B. (1975) : A propos de quelques publications récentes, *BULLETIN CILA* 22, 45-55.
- PY, B. (1976) : Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes, *ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE* 21, 81-97.
- PY, B. (1980) : *La situation socioculturelle des migrants et de leurs familles en Suisse. Dossiers pour une formation interculturelle des maîtres*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- RAVEM, R. (1974) : The Development of Wh-Questions in First and Second Language Learners, in RICHARDS, J. C. (ed.) : *Error Analysis*, Londres, Longman, 134-155.
- RAVIGLIONE, J.-D. (1979) : *L'élève inadapté : symptôme de l'inadaptation de l'école*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université, polycopié.
- REY, A. (1957) : Centration soutenue sur une tâche intellectuelle simple (ordination continue de chiffres), *ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE* XXXVI/141, 29-61.

- REY, A. (1959) : *Manuel Test de copie et de reproduction de mémoire de figures géométriques complexes*, Paris, Centre de psychologie appliquée.
- REY, A. (1968) : *Epreuves visuo-spatiales, Techniques inédites pour l'examen psychologique 2*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- REY-VON ALLMEN, M. (1974) : *Le rôle de l'école dans l'insertion sociale des familles des travailleurs migrants. Deux expériences dans le cadre du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois : les cours de français langue étrangère de l'Ecole de parents, les classes d'accueil, de 1969 à 1973*, Genève, Institut d'études sociales, polycopié.
- REY-VON ALLMEN, M. & al. (1976) : *La classe spéciale expérimentale du Conseil de l'Europe au Cycle d'orientation des Coudriers*,
a Rapports mensuels et final pour 1974-75,
b Rapports mensuels pour 1975-76 et rapport final, Genève, Cycle d'orientation.
- REY-VON ALLMEN, M. (1977a) : *Français langue étrangère : l'enseignement de l'orthographe élémentaire aux adolescents mal scolarisés issus de milieux socioculturels défavorisés. Quelques notes sur une recherche*, BULLETIN CILA 25, 24-30.
- REY-VON ALLMEN, M. (1977b) : *Insertion des enfants migrants dans la communauté et l'école genevoise. Problèmes sociolinguistiques*, in DE GREVE, M. & ROSSEEL, E. (éds) : *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*, Bruxelles, Didier-AIMAV, 153-165.
- REY-VON ALLMEN, M. (1977c) : *Problèmes relatifs aux enfants des travailleurs migrants tels qu'ils apparaissent dans le cadre scolaire genevois. Aspects psychopédagogiques et sociaux*, REVUE DE NEUROPSYCHIATRIE INFANTILE ET D'HYGIENE MENTALE DE L'ENFANCE 25/8-9, 509-521.
- REY-VON ALLMEN, M. (1979a) : *L'éducation des enfants (de) migrants dans le canton de Genève. Vers une éducation interculturelle*, ETUDES PEDAGOGIQUES, ANNUAIRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN SUISSE, Lausanne, Payot, 127-138.
- REY-VON ALLMEN, M. (1979b) : *Rapport sur l'évaluation des méthodes d'organisation et de réalisation des classes expérimentales du Conseil de l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- REY-VON ALLMEN, M. (1981) : De la classe d'accueil à une éducation interculturelle, in GRETTLER, A. & al. *Etre migrant*, Berne & Francfort/M, 207-222.
- RICHARDS, J. C. (ed.) (1974a) : *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Londres, Longman.
- RICHARDS, J. C. (1974b) : Social Factors, Inter-Language and Language Learning, in RICHARDS, J.-C. (ed.) *Error Analysis*, Londres, Longman, 64-91 (reproduction de *Language Learning* 22/2, 1972).
- RICHTERICH, R. (1976) : Les situations de communication et les différents types de discours, *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 121, 30-35.
- ROLLET, G. (1974) : *Parler et écrire avec la bande dessinée*, Paris, Hachette.
- ROMIAN, H. (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1971) : *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Tournai, Casterman (traduit de *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*, New-York, Holt, Rinehart, Winston 1968).
- ROSSEEL, E. (1978) : *Un objectif majeur pour l'enseignement des langues en milieu multiculturel : le dépassement de l'anomie*, *CAHIERS DU CENTRE MONDIAL D'INFORMATION SUR L'EDUCATION BILINGUE* 10.
- ROULET, E. (1973) : L'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelle et secondes : leçons de la linguistique appliquée, *BULLETIN CILA* 18, 31-46.
- ROULET, E. (1974) : *Linguistique et comportement humain. L'analyse tagmémique de Pike*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- ROULET, E. (1980) : *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF.
- RUBIN, J. (1979) : What "the good language learner" can teach us, in PRIDE, J. B. (ed.) : *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press 17-26 (reproduit de *TESOL Quarterly* 9/1 1975).

- SAYAD, A. (1979) : *Les enfants illégitimes*, ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, 1^{ère} partie : 25, 61-81, 2^e partie : 26-27, 117-132.
- SCHÜSSLER, I., TZSCHOPPE, R., KOSSATZ, H. (1972) : *So ein Dackel !*, Stuttgart, Klett.
- SELINKER, L. (1974) : Interlanguage, in RICHARDS, J. C. (ed.) : *Error Analysis*, Londres, Longman, 31-54 (reproduit de IRAL X/3 1972).
- XII^e SEMINAIRE DE MONTANA (1973) : *Pédagogie des classes hétérogènes et des cours à niveaux*, Genève, Direction générale du Cycle d'orientation.
- SILVESTRE DE SACY, C. (1969) : *Bien lire et aimer lire*, Paris, ESF.
- SILVESTRE DE SACY, C. & DE SEHELLES, S. (1974) : *Lecture, base de l'orthographe. Manuel de perfectionnement et de rééducation*. 5^e éd., Paris, ESF (1^{ère} éd. 1962).
- SVARTVIK, J. (éd.) (1973) : *Errata. Papers in Error Analysis*, Lund, CWK Gleerup.
- TEST CGM 62 (1967) pour apprécier le niveau de connaissances linguistiques. Français, Paris, Didier.
- THIMONNIER, R. (1976) : *Le système graphique du français, Introduction à une pédagogie rationnelle de l'orthographe*, nouvelle éd. complétée et mise à jour, Paris, Plon (1^{ère} éd. 1967).
- VICHER, A. (1980) : Les domaines de référence dans la théorie de l'interlangue. Résumé de la communication de L. Selinker, ENCRAGES, N^o spécial, 85-86.
- Voix et images de France. Première partie* (1970) : *Livre du maître*, Paris, Didier-CREDIF.
- WEINREICH, U. (1970) : *Language in Contact, Findings and Problems*, 7^e éd., Paris-La Haye, Mouton (1^{ère} éd. New-York, Publications of the Linguistic Circle of New-York 1 1953).
- WEISS, J. (éd.) (1980) : *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*, Berne-Francfort/M, Lang.
- WEISS, J., MULLER, C., REY-VON ALLMEN, M., OLMOS, A., CARDINET J. (1979) : Peut-on enseigner et évaluer l'expression orale ? EDUCATION ET RECHERCHE 2/3, 10-28.
- ZIROTTI, J.-P. (1979) : *La scolarisation des enfants des travailleurs immigrés. Tome I : Evaluation, sélection et orientation scolaires (Analyse d'un processus)*, Nice, Institut d'études et de Recherches interethniques et interculturelles.