

RÉSUMÉ :

Cette recherche relève de deux grands domaines d'étude : la psychologie génétique, cognitive, d'une part, la linguistique et la didactique comparée des langues, d'autre part. Elle traite de l'appropriation simultanée de deux langues écrites, le français et l'arménien, de la Grande Section de Maternelle (GSM) au cours préparatoire (CP). L'observation porte sur quinze sujets scolarisés en école privée arménienne.

Chaque élève a été enregistré individuellement trois fois, à intervalles de six mois, de la GSM au CP. Une analyse comparative des échantillons obtenus a permis l'étude de divers aspects de cet accès à l'écrit.

- *Comment les enfants d'origine arménienne s'approprient-ils simultanément les systèmes français et arménien, transcrits dans deux alphabets différents ?*
- *Quelles interférences et/ou transferts observe-t-on dans leurs écrits ?*
- *Quelle différenciation évalue-t-on (niveau et processus d'acquisition de l'écrit) dans une langue déjà maîtrisée à l'oral versus non maîtrisée ?*

Ce texte contribue à trois réflexions sur l'apprentissage du langage et des langues naturelles et plus précisément de l'écrit : (1) l'ontogenèse du langage écrit, (2) les stratégies de l'enfant lors de l'apprentissage précoce de l'écrit, dans deux langues aux alphabets différents, (3) le devenir culturel d'une langue vivante, minoritaire et pratiquée en diaspora.

MOTS-CLÉS

Langage et Langue – Cognition – Arménien – Bilinguisme – Diaspora – Ecrit – Apprentissage – Evaluation – Enfants (5 à 7 ans).

DU BILINGUISME AU BILETTRISME

par Sylvia TOPOUZKHANIAN

SUMMARY : From bilingualism to biliteracy

This research concerns two scientific fields domains : genetic and cognitive psychology, on one hand, comparative linguistics and didactics of language learning, on the other. It is dedicated to simultaneous appropriation of two written languages (Armenian and French) from upper kindergarten level to first year elementary school. It concerns the beginning writers.

The study focuses on 15 subjects learning the writing in two languages (French and Armenian) as of kindergarten to first year of primary school. Each of the pupils has been evaluated individually three times, every six months, from kindergarten's last level to the first year elementary school (CP).

Through transverse, comparative and longitudinal analyses, this work points out :

- *How children carried out this writing-learning, in two language systems, with two alphabets (Armenian and French).*
- *Interferences and/or discrepancies in writing skills.*
- *Evaluation and differences of bilingual and non-bilingual children.*

This study is a reflection contributing to the research on (1) language learning, especially the writing systems, (2) progresses in the knowledge of early alphabet learning of a second language, (3) the future of a minority language practice in diaspora (Armenian).

KEY-WORDS :

Language and Languages – Armenian – Bilingualism – Diaspora – Writing – Learning – Cognition – Assessment – Child (5 to 7 years).

Sylvia TOPOUZKHANIAN
Orthophoniste : Services de
pédopsychiatrie et d'ORL
110, av. R. Salengro
69100 Villeurbanne
@ : sylvia.topouzkhian@wanadoo.fr
Docteur ès Lettres :
Sciences du Langage ;
Université Lumière – Lyon 2
GRIC (Groupe de Recherche sur
les Interactions Communicatives)
ou
CHS Le Vinatier/ CH St Joseph
St Luc IME du Val de Saône

Instrument d'intégration collective et d'affirmation individuelle, toute langue fonctionne comme marqueur socioculturel, c'est un indice fort de l'appartenance à une communauté.

Cet indice est particulièrement ressenti dans le discours identitaire des Arméniens vivant dans la *diaspora* de France. Antidote à une dilution redoutée, le souci de préserver leur identité se "lit" à travers leur langue : il est aussi puissant que leur effort d'adaptation et d'intégration. C'est pourquoi dès la Grande Section d'Ecole Maternelle (GSM), puis au Cours Préparatoire (CP), les élèves d'origine arménienne, scolarisés dans les écoles privées arméniennes, sont soumis aux exigences et attentes des adultes : parents et enseignants. Ces derniers les considèrent prêts à recevoir leur enseignement de l'écrit et à assimiler deux codes alphabétiques différents. Cependant, chaque enfant aborde cet apprentissage systématique avec un niveau d'ontogenèse de l'oral inégal et des représentations personnelles de l'écrit ; ces dernières varient d'une langue à une autre et les cas du français et de l'arménien sont relativement éloignés.

Cette étude sur l'apprentissage du langage écrit repose sur de solides connaissances de la linguistique comparée des deux langues* et s'inscrit dans la perspective constructiviste de Jean Piaget.

Les recherches en psycholinguistique génétique montrent que les interactions avec l'objet à lire débutent bien avant la scolarisation. En outre, la "*démarche d'appropriation*" se développe et se poursuit dans toutes les situations durant lesquelles l'enfant est en relation avec l'écrit. Trois interrogations sous-tendent notre réflexion :

- 1 • Comment les enfants d'origine arménienne s'approprient-ils simultanément deux systèmes d'écrit ? (De la GSM au CP)
- 2 • Observe-t-on des interférences et/ou transferts d'une langue à l'autre, au cours de cet apprentissage ?
- 3 • Compte tenu des conditions d'apprentissage observées (bilinguisme vrai ou non) et des évaluations effectuées, comment les processus d'acquisition se différencient-ils ?

En effet, les contextes d'apprentissage de l'écrit sont peu homogènes : la langue peut être maîtrisée oralement chez certains enfants bilingues. Pour d'autres, précocement immergés dans un contexte bilingue, l'arménien est seulement compris et non-pratiqué.

BILETRISME : APPORTS THÉORIQUES

Dans les travaux sur l'apprentissage de la langue écrite (lecture et écriture), il est rarement fait allusion aux aspects spécifiques à cet apprentissage, dans deux codes.

C. Perregaux* traduit par "*bilettrisme*" le terme anglais "*biliteracy*" qui désigne le fait de savoir lire et écrire dans deux langues.

Elle cite l'exemple du bilettrisme français/anglais, pour lequel elle émet l'hypothèse que, dans un milieu favorable, les habiletés nécessaires dans une langue peuvent se transférer sur l'autre.

J. Duverger* défend ce même point de vue : un enfant ayant appris convenablement à lire dans une langue (L1 ou L2) lit rapidement et correctement dans l'autre, sous réserve qu'il s'agisse d'un même système alphabétique.

A l'inverse, un enfant mauvais lecteur dans une langue, le serait également dans la seconde (langue maternelle ou l'une des deux langues en présence dans un bilinguisme).

Selon cet auteur, quelle que soit la langue concernée, l'acquisition se fonde sur un réseau de principes communs : distanciation, généralisation, mise en ordre, mise en relation (intégration et compréhension) mais aussi, fixation et mémorisation (conservation), puis restitution (production).

*A. Donabedian, 1997, 2000 ;
S. Topouzkhianian, 1994, 1996, 2002

*1994

*1994

De notre point de vue, l'acquisition de la lecture est d'abord une fonction du langage avant d'être fonction de langue. Par conséquent, l'enfant qui acquiert correctement la fonction linguistique de lecture est en mesure de l'appliquer rapidement en toute langue dont le système graphique est voisin.

1995 A ce propos J.-P. Jaffré cite deux études. Centrée, sur la comparaison des processus d'apprentissage de la lecture chez des enfants bilingues hébreu/anglais, la première conclut que les élèves ayant des difficultés pour l'apprentissage écrit de l'anglais sont les mêmes en hébreu. Les résultats de la seconde semblent infirmer cette conclusion : ses auteurs relèvent des différences, dans les processus d'acquisition de la lecture, chez des enfants américains, chinois et japonais qui tiennent à deux facteurs : l'enseignement lui-même et le type de système écrit.

Rappelons ici que le chinois et le japonais comportent deux systèmes graphiques, idéographique et alphabétique. Les principes d'acquisition de ces deux types de systèmes sont différents : sur le plan cognitif, le premier (code idéographique) se fonde d'abord sur la compréhension visuelle, iconique et l'autre (code alphabétique), sur la compréhension auditive. Ces remarques rappellent, en outre, que la lecture et l'écriture reposent sur la compréhension de signes complexes, en même temps que sur une codification d'ordre icono-scripturale ou audio-scripturale.

1985 Pour J.A. Fishman et coll., la proximité ou non de deux systèmes d'écriture semble avoir peu d'influence sur l'apprentissage de l'écrit, dans deux systèmes. Leur recherche a été conduite dans quatre écoles bilingues (bilettrisme anglais/hébreu, grec, arménien et français). Notons que ces résultats concernent uniquement des systèmes alphabétiques.

*1986 Par ailleurs, les études sur le bilettrisme évoquent généralement les notions d'interférences et de transferts d'habiletés pour décrire l'influence d'une langue sur l'autre.

C. Edelsky* dénonce le "*mythe de l'interférence*" car les "interférences" de L1 à L2 seraient liées à l'application d'acquis en L1, sur L2.

1987 K. Hakuta suggère que de nombreux transferts d'habiletés de L1 vers L2 s'actualisent de façon globale plutôt qu'isolément, avec la mise en oeuvre de processus et de stratégies métacognitives.

1989 Pour N. Hornberger, le bénéfice des "*transferts*" en lecture-écriture vers L2 augmentent proportionnellement au développement des habiletés écrites en L1.

MÉTHODOLOGIE

En conformité avec la psychogénétique de J. Piaget, la méthodologie se fonde sur le principe des "entretiens clinico-critiques" qui permettent de mettre en évidence les tendances cognitives profondes du sujet. Face au langage écrit, deux points de vue sont retenus : une centration sur l'apprenti scripteur et la connaissance du système graphique.

RECUEIL DES DONNÉES ET SCHÉMA EXPÉRIMENTAL

L'écriture productive est une situation où l'examineur suggère à l'apprenant d'écrire des mots qu'il connaît oralement, mais qu'il n'a jamais produits auparavant, hormis son prénom, première forme écrite stable. Ces épreuves sont proposées de manière individuelle. Pour cela, l'adulte doit dialoguer avec l'enfant et apprécier son raisonnement original.

Des demandes d'explications verbales, lors de la reconnaissance de mots et de phrases enrichissent ce travail métacognitif ; le choix des mots isolés se fait en fonction du nombre de syllabes, afin d'observer la prise en compte de la durée des signifiants. La reprise de certains termes, à l'intérieur de la phrase, aide l'enfant à découvrir un rapport fixe entre le mot oral et son actualisation scripturale.

Le prénom est intéressant car il renvoie à l'image identitaire de l'enfant et permet une mise en confiance (écrit mémorisé). Il est d'abord produit isolément, puis en contexte,

ce qui permet l'observation d'un changement éventuel de calligraphie (capitales versus cursives).

Ces protocoles expérimentaux en français* et en arménien ont été placés en annexe.

*J.M. Besse, 1996

CHOIX DE L'ÉCOLE ET DES SUJETS

L'étude expérimentale est réalisée sur deux niveaux scolaires (GSM et CP), en temps réel. Elle comporte un échantillon de 15 enfants scolarisés dans une école privée arménienne.

La première expérimentation s'est déroulée en fin de GSM (04/1998) et s'est poursuivie en CP, avec deux autres évaluations des enfants, à six mois d'intervalle (10/1998 et 04/1999).

Pour chaque écolier, le niveau de compétence en arménien a été évalué car, malgré leur immersion précoce, les acquis langagiers sont très variables d'un sujet à l'autre. En outre, les différences interindividuelles dans l'ontogenèse du langage sont importantes, dans la tranche d'âge que concerne cette étude.

Les aspects suivants sont observés : compétences sémantiques, morpho-syntaxiques et phonologiques, en compréhension. Nous avons scindé les résultats en trois classes, pour des raisons méthodologiques, la réalité linguistique est moins tranchée :

- > Enfant bilingue (compréhension et expression),
- > Enfant bilingue en compréhension seulement (non en production),
- > Enfant monolingue.

RÉSULTATS

1 - Degrés de bilinguisme des enfants

Le degré de bilinguisme des sujets étudiés est résumé dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Degrés de bilinguisme des écoliers en GSM

<i>Degrés de bilinguisme</i>	<i>Nombre d'enfants</i>
Enfants bilingues	9
Enfants bilingues de compréhension	4
Enfants monolingues	2

2 - Données socioculturelles et linguistiques

Pour mieux cerner l'environnement social, linguistique et culturel des sujets, un questionnaire a été remis aux parents. La synthèse des points et les résultats les plus importants figurent au Tableau 2.

PARAMETRES ETUDES		FAMILLES					MODES D'INTERACTION LINGUISTIQUE					
		PARENTS (30)	ENFANTS (15)	PARENTS ENTRE-EUX	ENFANTS ENTRE-EUX (2 enfants uniques) ¹	PARENTS avec les ENFANTS	ENFANTS avec les PARENTS	INSTITUTEURS avec les ENFANTS				
LIEU DE NAISSANCE ET DE SCOLARISATION		PARENTS PERE	MERE									
FRANCE		15	7	8	15							
Autre pays : ARMENIE, LIBAN SYRIE, etc.		15	8	7	0							
NATIONALITE					15							
Etrangère					0							
LANGUES DE COMMUNICATION :												
Français oral						12		7	10	8		
Arménien oral						18		1	18	4		
Français et Arménien o.						0		5	2	3		
Arménien écrit (lecture)												
RAPPORT L1/L2		9										
LANGUES DE COMMUNICATION												
Arménien oral et écrit					20 %							20 %
Français oral et écrit					80 %							80 %
DANS LE MILIEU SCOLAIRE												

¹ Pour la communication orale entre enfants, le total est sur 13 : deux enfants uniques

Commentaire et interprétation du Tableau 2 :

- a) Tous les enfants sont nés en France et possèdent la nationalité française.
- b) Un tiers des parents sont nés et ont été scolarisés en Arménie ou en milieu arméno-phonique (pays du Moyen-Orient plurilingues : Liban, Syrie, *etc.*).
- c) Dans la fratrie, les enfants s'expriment le plus souvent en français, alors qu'avec leurs parents ils emploient plus fréquemment leur langue maternelle ou les deux idiomes. Parfois il s'agit d'un mélange de français et d'arménien "code switching" (cf. infra).
- d) Lorsqu'ils s'adressent à leurs enfants, les parents s'efforcent de communiquer en arménien, même sans faire usage spontanément de cette langue au sein du couple. Cependant, pour les parents ayant déclaré parler en arménien à leurs enfants, cette fréquence d'utilisation est variable.
- e) Dans l'ensemble, la pratique de l'arménien est faible. Dans le milieu familial, environ un tiers des élèves seulement sont immergés dans le contexte linguistique de leur langue d'origine. On remarque également que les familles des 9 élèves bilingues utilisent l'arménien comme langue véhiculaire.
- f) En ce qui concerne les écoles arméniennes, la seule immersion scolaire, même précoce, semble insuffisante pour former de jeunes bilingues. Lorsque la parité horaire est absente dans un établissement, il n'est pas qualifié "d'école bilingue"; on constate qu'à partir de la GSM, il y a généralement une heure d'enseignement d'arménien par jour.
- g) Les parents sont peu nombreux à lire l'arménien; même s'ils s'efforcent de dialoguer oralement dans cette langue, la communication écrite passe au second plan, probablement du fait de compétences plus réduites.

ANALYSE DES DONNÉES

Bien que le faible échantillonnage ne permette pas de conclure à une valeur statistique des données recueillies, les résultats globaux et les observations plus affinées des études transversales et comparatives révèlent plusieurs faits.

STRATÉGIES COGNITIVES : ASPECTS GÉNÉRAUX

Les diverses stratégies exploitées se réalisent dans un ordre sériel non-strict : elles se chevauchent, avec des moments de dominance, pour certaines, dans la chronologie des acquis.

Globalement, à l'écrit comme à l'oral, les composantes phonogrammiques et morphogrammiques apparaissent simultanément : l'apprenant est confronté d'emblée à tous les ordres de difficultés. Il est donc confronté à des choix et il commet des erreurs qui touchent toutes les composantes du système et leurs articulations entre elles. La progression se fait donc sur tous les plans à la fois.

Par ailleurs, des itinéraires diversifiés semblent concourir à cette progression. Il est difficile, alors, de décrire l'acquisition du langage écrit en termes d'étapes ou de phases bien délimitées, successives, linéaires. Il est plus difficile encore de caractériser l'utilisation d'une stratégie de l'apprenant qui serait unitaire.

QUELQUES ILLUSTRATIONS

1 - Confusions inter-alphabets

L'enfant a recours à la langue dominante pour orthographier un mot qui contient des graphèmes complexes en arménien

Ex. : * *unnuð* au lieu de *ւնիւծ* "lion", où le graphème français "u" remplace le digramme arménien correspondant "իւ" = [y]*

A ces transferts phonémiques peuvent s'ajouter des transferts sémantiques, syntaxiques et visuels. Néanmoins nous pouvons souligner, avec D. Moore et, plus précisément, B. Py* :

*Pour les transcriptions phonétiques, nous utilisons l'Alphabet phonétique international (API)

*2001

*1991

“(…) le déclenchement du transfert n’est pas forcément lié à la seule présence de chevauchements partiels entre les systèmes en contact, mais peut relever de stratégies de l’apprenant pour résoudre des difficultés d’apprentissage ou de communication. L’apprenant, de vic-time des relations entre L1 et L2, redevient, en ce sens, acteur de son propre apprentissage, en pouvant faire appel à L1 selon ses besoins.”

Autre anomalie : le morphogramme français “-s” est transposé ou non en arménien “-r”, pour noter le pluriel en fin de mot. Pourtant dans cette langue, les formes du singulier et du pluriel sont distinctes, phonologiquement.

Ex. : * *կաւոռնիւէրս* ou * *կաւոռնիւէրս* “des chats”

2 - “Code switching”

Le “code swiching” (passage d’une langue à l’autre) permet de suppléer une lacune linguistique ; c’est une stratégie facilitatrice.

Ex. : “*որոյհէտնի* lettre muette *հ*” (parce que c’est une lettre muette)

3 - Comparaisons et raisonnements analogiques

Lors de tâches métalinguistiques, une maîtrise insuffisante de l’arménien induit naturellement des références au français. Les raisonnements analogiques qui en découlent permettent de constituer de nouveaux savoirs, pas forcément corrects.

Ex. : Utilisation des noms des lettres françaises pour désigner les lettres arméniennes.

La relation et la confrontation de deux systèmes linguistiques différenciés joue un rôle important dans le développement de la conscience métalinguistique et méta-graphique du jeune apprenant. Cette opération est bénéfique pour tous les enfants : bilingues et monolingues.

Ex. : Explication d’un enfant monolingue en CP :

“En français, on met un point à la fin de la phrase ; en arménien, on en met deux. Y’a pas non plus le masculin et le féminin en arménien”

Ces observations confirment les orientations actuelles de la cognition du langage : inter-relationnelle, connexionniste dans certains modèles*. Elle n’est ni linéaire, ni séquentielle.

4 - Niveau en GSM

En fin de GSM, les connaissances sur la littéracie de l’enfant d’origine arménienne sont parcellaires et très inégales. Indépendamment de la langue étudiée, il s’agit de savoir-faire isolés.

5 - Evaluation en CP

En CP, l’écopier intègre progressivement ses acquis antérieurs à de nouvelles connaissances sur la langue. En début d’année, il applique des stratégies moins conformes à son profil pédagogique de fin de GSM car déjà plus imprégnées de données enseignées. Nous notons une certaine similarité des conceptualisations et processus cognitifs de l’acquisition de l’écrit, dans la population observée et confrontée au bilettrisme. Des transferts (ou transpositions) de compétences d’une langue à l’autre, avec des interférences, s’ajoutent à cela.

En fin de CP, le principe phonogrammique est intégré dans les deux langues, avec des performances visiblement supérieures en français. La plupart des élèves font déjà preuve de la prise en compte du principe orthographique (86 % en français et 13 % en arménien). Le degré de maîtrise orale de la langue est donc un facteur déterminant dans l’acquisition de la littéracie. Les écoliers d’origine arménienne devront donc multiplier les expériences de l’écrit en arménien, avant de le maîtriser avec autant d’aisance.

*G. Denhière, et S. Baudet, 1990, 1992

6 - Evaluation générale et interprétation

Les performances inégales entre les deux langues sont liées aux caractéristiques de l'écrit arménien dont l'alphabet est riche et complexe (38 caractères) : il est susceptible d'engendrer des difficultés de discrimination de graphèmes. Afin de pallier la difficulté à percevoir, assimiler et reproduire ces formes complexes, l'arménien script est adopté dans le milieu scolaire.

Cependant, l'utilisation d'une écriture en script ne favorise pas l'orientation correcte des lettres dans l'espace graphique. De même, la non-utilisation de capitales d'imprimerie, en GSM, ne facilite pas pour les novices la transcription graphique déjà complexe.

Comme le souligne J.-P. Jaffré*, "*l'emploi des lettres capitales permet aux jeunes scripteurs de maîtriser les tracés graphiques bien plus tôt qu'ils ne le feraient avec des lettres minuscules. Les lettres capitales sont en effet formées de traits élémentaires dont la production est aisée, et leur tracé présente en outre le grand avantage d'être autonome*".

En outre, le nom des lettres est également complexe : syllabes fermées (terminées par une consonne), syllabes diphtonguées et fermées, dissyllabes *etc.*

Ex : monosyllabe fermée	: [pe : n], [kim];
monosyllabe dyptonguée	: [aip], [ljun], [jet], [pju : r];
dissyllabe	: [ini].

Cette complexité ne favorise pas les stratégies d'épellation en arménien, contrairement au français (Ex : **KNARI** pour "**canari**") et engendre des interférences avec les lettres françaises.

Ex : սիրեն [siren] est noté **սիրն** = [sir] + dernière lettre **ն**, dont l'équivalent français est "-n".

L'intériorisation de l'alphabet arménien est ainsi plus tardive que celle du français, même dans un milieu strictement bilingue.

Par ailleurs, les variables du milieu socio-éducatif et du contexte d'apprentissage de cette langue minorée sont importantes. L'exposition à la communication orale et écrite est inégale, à l'école, et la pratique extra-scolaire de l'écrit en arménien est plutôt rare, de même que l'immersion en général (absence d'écrits fonctionnels tels que les enseignes, les affiches publicitaires...).

En fin de GSM, le degré de bilinguisme ne semblait pas être en lien avec le niveau de conceptualisation atteint. A partir du CP, il devient néanmoins un critère de variation.

En fin de CP, les enfants bilingues possèdent des représentations mieux structurées en arménien (avec des écritures phonétiques ou quasi-phonétiques). En revanche, dans les corpus des autres élèves (monolingues et bilingues en compréhension), le lexique interne est moins étendu et l'on observe davantage de difficultés dans la maîtrise des correspondances phonographiques et dans le re-codage phonémique de groupes de lettres dont les sons leurs sont peu familiers.

Ex : խ [x] ou բ / ռ [r].

7 - Concordances avec la littérature spécialisée

A divers niveaux d'apprentissage, ces résultats concordent avec d'autres, de la littérature.

A propos des données phono-graphiques, L. Verhoeven* considère qu'une représentation lexicale visuelle se construit uniquement si la signification du mot est connue de l'enfant. On ne saurait trop insister sur l'incidence du sens, dans tous les processus cognitifs de la compréhension et de l'expression, au cours de l'ontogenèse du langage, de la lecture en particulier.

Une étude de J. Ross Kendall et coll.* a montré qu'il faut attendre la troisième ou la quatrième année de primaire, pour que les enfants apprenant l'écrit de deux langages aient le même niveau en lecture que leurs pairs, soumis à un enseignement classique.

*1995, p. 136

*1990

*1987

Dans d'autres travaux, P. Rosier et W. Holm*, M. Reyes**, C. M. Roller*** et F. Genesee**** précisent que, pour la littéracie en L2, les acquis se fixent, dans la troisième classe de primaire et durant les années suivantes.

Au cours de ces trois ou quatre années (suivant les auteurs), la majorité des élèves bénéficient d'un transfert du savoir de la langue dominante à la langue dominée : ils recourent ainsi à des processus déjà intériorisés, lors de l'apprentissage du français écrit. Cela démontre que les compétences peuvent être généralisées dans un autre contexte et ne sont pas rattachées à quelques expériences isolées.

A ce propos, A. Trévisse* souligne :

"[A travers] des transferts analogiques (positifs ou négatifs) d'activités et/ou de représentations métalinguistiques (...) les enfants auront des conduites linguistiques contrastives mais aussi des représentations liées sur les deux langues, 'tremplins ou handicaps', suivant les cas".

Les interférences linguistiques qui, dans la majorité des cas, sont transférées de la "langue forte" vers la "langue faible", démontrent les capacités créatrices des jeunes apprenants de la langue écrite ; elles mettent en évidence aussi des effets perturbateurs, dans l'intégration des deux structures linguistiques.

8 - Bilan d'apprentissage et motivations

Pour les enfants d'origine arménienne, le bilan de cet apprentissage est loin d'être évident : les motivations à apprendre l'arménien écrit sont difficiles à cerner.

Dans l'échantillon étudié, un seul enfant (pourtant monolingue) dit que l'écrit de cette langue a une utilité hors du cadre scolaire ; deux élèves réduisent cette utilité aux apprentissages scolaires et les douze autres s'abstiennent de répondre.

Ce nombre élevé d'abstentions démontre une intuition floue du rôle de l'arménien écrit (cf. 3 abstentions seulement pour le français). L'apprentissage se fait dans une situation spécifique dont les conditions peuvent être qualifiées d'artificielles et où l'institution scolaire s'inscrit, non sans ambiguïté, dans une tradition de primauté de l'écrit.

Dans son traitement particulier de l'écrit, par rapport à l'oral, l'école participe à la transmission d'un héritage contradictoire. Le scripteur est partagé entre certaines représentations héritées de l'école (bien écrire) et d'autres, inspirées de ses propres pratiques scripturales extrascolaires ou liées à des attentes sociales, elles-mêmes ambiguës (fonctionnalité de l'écrit mais dans le respect des normes, même si elles ne sont pas fonctionnelles).

CONCLUSION

Dans l'ontogenèse du langage, le concept d'acquisition caractérise l'oral et celui d'apprentissage, l'écrit.

Dans le domaine des prémisses du développement de l'écrit que cette étude évoque à travers deux langues en présence, l'arménien et le français, la progression (les régressions, parfois) de l'enfant se superposent et/ou se succèdent. Cette chronologie d'apprentissage est propre au sujet et il est difficile de la rapporter à un modèle standard. Cette construction de savoirs demeure fragile si elle n'intègre pas des expériences socio-culturelles solides.

En CP, les enfants monolingues et les petits bilingues assimilent cet apprentissage intensif de deux codes alphabétiques ; malgré un décalage, ils arrivent plus ou moins à maîtriser quelques formes écrites de l'arménien.

Pour bien comprendre les opérations du sujet scripteur sur sa langue, nous avons montré qu'il était nécessaire de considérer l'enfant, dans son environnement socioculturel et linguistique. En effet, ses savoirs s'élaborent selon un itinéraire individuel, avec des ruptures, des anticipations et des réorganisations successives : c'est le contraire d'une pro-



gression linéaire, pas à pas, dont l'enseignant pourrait contrôler les étapes et gérer mécaniquement le déroulement.

La production écrite est une activité cognitive complexe. Elle implique essentiellement le développement de savoir-faire et non une accumulation de savoirs.

Même si l'alphabétisation, la «transmission» d'une ou plusieurs écritures sont réussies, leur appropriation véritable sera durable seulement si, au préalable, l'enfant a acquis l'oral des langues en contact. Cet apprentissage, tant investi par les parents, doit s'inscrire dans la continuité de l'histoire de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- DENHIERE, G., BAUDET, S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris : PUF, 1992.
- DENHIERE, G., BAUDET, S. (1990). "Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes". *Glossa*, n° 20, 10-17.
- DONABEDIAN, A. (1997). "Langue et identité arménienne en France : symboles et pratiques". J. Dum-Tragut (Ed.). *Armenische Sprache in der Europäischen Diaspora*, Graz, 85-106.
- DONABEDIAN, A. (2000). "*Langues de diaspora, langues en danger : le cas de l'arménien occidental*". Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, Nouvelle série, T. VIII, 137-156.
- DUVERGER, J. (1994). "On apprend à lire qu'une fois". *Revue Internationale d'Éducation*, n°2, 73-81.
- EDELSKY, C. (1986). *Writing in a bilingual Program : Habia una vez*. Norwood, NJ : Ablex.
- FISHMAN, J. A., GERTNER, M. H., LOWY, E. G., MILAN, W. G. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival : Perspectives on language and ethnicity*. Berlin : Mouton.
- GENESEE, F. (1987). *Learning through two languages : Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge (Mass) : Newbury House.
- HAKUTA, K. (1987). *Properties of the bilingual mind*. Paper presented at the Harvard Institute of Bilingual Education : Research to Policy to Practice. Boston : Harvard Univ. Press.
- HORNBERGER, N. H. (1989). "Continua of biliteracy". *Review of Educational Research*, Vol. 59, n° 3, 271-296.
- JAFFRÉ, J.-P. (1995). "L'écrit : linguistique génétique et acquisition : questions croisées". *Glossa*, n° 46-47, 4-9.
- MOORE, D. (2001). "Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?" *Études de Linguistique Appliquée*, n°121, 71-78.
- PERREGAUX, C. (1994). *Les enfants à deux voix (des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture 399)*. Bern : Peter Lang.
- PY, B. (1991). "Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2". *Network on code-switching and language contact*, European Science Foundation, 115-138.
- REYES, M. (1987). "Comprehension of content area passages : A study of Spanish/English readers in third and fourth grade". S. R. Goldman & H.T. Trueba (Eds). *Becoming literate in English as a second language*. Norwood, NJ : Ablex, 107-126.
- ROLLER, C. M. (1988). "Transfert of cognitive academic competence and L2 reading in rural Zimbabwean primary school". *TESOL Quarterly*, 22, 303-318.
- ROSIER, P., HOLM, W. (1980). *The Rock Point experience : A longitudinal study of a Navajo school program*. Washington, DC : Center for Applied Linguistics. (Bilingual Education Series 8).
- ROSS KENDALL, J., LAJEUNESSE, G., CHMILAR, P., RAUCH-SHAPSON, L., SHAPSON, S. (1987). "English reading skills of french immersion students in kindergarten and grades 1 and 2". *Reading Research Quarterly*, 22, (2), 135-159.
- TOPOUZKHANIAN, S. (1994). *Capacité d'utilisation des marqueurs spatio-temporels à l'écrit chez des enfants de 8 à 10 ans : évaluation de deux groupes issus d'écoles primaires et primaires bilingues français-arméniens*. Mémoire d'Orthophonie, Lyon. Université Lyon 1. 120 p.
- TOPOUZKHANIAN, S. (1996). *Bilinguisme français-arménien : étude de la maîtrise de la lecture au CE2 et CM2*. Diplôme de recherches et d'Études appliquées, Paris : Institut National des Langues et Civilisations orientales (INALCO), 80 p.
- TOPOUZKHANIAN, S. (2002). *Appropriation simultanée de deux langues écrites (français et arménien), de la Grande Section de Maternelle au Cours Élémentaire 1e Année*. Thèse de Doctorat Es Lettres, Lyon. Université Lyon 2-GRIC, 500 p.
- TRÉVISE, A. (1996). "Réflexion, réflexivité et acquisition des langues". *Acquisition et Interaction en Langue étrangère*, n° 8, 5-40.
- VERHOEVEN, L. T. (1990). "Acquisition of reading in a second language". *Reading Research Quarterly*, 25(2), 90-114.

ANNEXES

Protocole français de production écrite (J.M. BESSE, 1996) (GSM – Avril 1998)

Prénom

Demande
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Lettres

Production graphique
Oralisation
Soulignement

Papillon

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Lion

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Canari

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Riz

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Protocole arménien de production écrite
(GSM – Avril 1998)

Անուն
Prénom

Գիր/Տառ
Production de lettres

Թիթեռնիկ
Papillon
[titernig]

Առիծ
Lion
[arydz]

Աղանի
Colombe
[ɑRɑvni]

Աղ
Sel
[ɑR]

Անունս է եւ տարեկան եմ
(prénom-adj. poss. est et de années suis)
[ɑnunos] [e] [jev] [dɑregan] [em]
Je m'appelle et j' ai ... ans

Signalement de : **մանուկին անունը** **անունս**
prénom de l'enfant [ɑnunos]

եմ **թիւ** **տարեկան**
[em] numéral [dɑregan]

Verbalisation de : **է** **անունս**
est mon prénom

Առիծը **թիթեռնիկէն** **խոշոր է**
(lion-art. déf. papillon- abl. grand est)
[arydzə] [titernigen] [xoʃor] [e]
Le lion est plus grand que le papillon

Signalement de : առիւծ խոշոր թիթեռնիկ
[arydz] [xoʃor] [titermig]

Verbalisation de : առիւծ թիթեռնիկ
lion papillon

Կոկորդիլոս
Crocodile
[gogortilos]

Verbalisation terminale sur

- թիթեռնիկ
(papillon)
- Ասունս է եւ տարեկան եւ
(Je m'appelle et j'ai ... ans)
- Առիւծը թիթեռնիկէն խոշոր է
(Le lion est plus grand que le papillon)