

Chapitre 1

MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de la psycholinguistique génétique dans lequel nous nous sommes inscrite, nous avons adopté une *double centration* sur l'apprenti-scripteur et le système graphique. Mise au point par J. Piaget, la méthode d'**entretien critique clinique** est celle que nous avons employée, car elle permet de mettre en évidence les tendances cognitives profondes du sujet.

En effet, analyser la seule production écrite d'un enfant ne peut permettre réellement d'observer ses processus d'acquisition, de juger de son niveau conceptuel. Or les questions standardisées des tests habituels ne fournissent que des réponses brutes, sans explications ni prise en compte du contexte ; elles peuvent fausser l'orientation d'esprit de l'enfant. De même si l'on se contente d'une observation pure sans questionnement, il n'est pas certain que l'enfant communique ses réflexions.

Il est nécessaire de considérer les résultats en tenant compte du **processus de construction**, afin d'effectuer des hypothèses significatives. En effet, des résultats pratiquement identiques peuvent être produits par des processus différents, et des processus similaires peuvent conduire à des résultats différents.

Ces épreuves sont proposées de manière individuelle. En cela, il est essentiel que l'adulte puisse dialoguer avec l'apprenant afin de tenter de comprendre son raisonnement original.

Nous demandons donc à l'enfant, en situation duelle, de produire des écrits et relevons ce qu'il en dit. Il s'agit par là de lui permettre de développer ses connaissances par la réflexion qu'implique la production écrite.

M.-M. de Gaulmyn (1992, p. 48) précise que *«ces situations expérimentales ne sont pas des situations pédagogiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture ; elles permettent cependant d'analyser deux composantes d'une situation potentielle d'acquisition : le rôle de guidage joué par l'adulte, et le rôle des facteurs métacognitifs»*.

Ce **travail métacognitif** est accru par les demandes d'explications verbales et surtout par la nature des mots et des phrases proposées à l'élève. Ces dernières visent à attirer son attention sur un point particulier, voire à engendrer des *conflits cognitifs*.

Lorsqu'il confronte ses propres théories sur le fonctionnement du système à la réalité "externe", ou qu'il applique des théories parallèles menant à des résultats contradictoires (souvent, par exemple, entre l'hypothèse syllabique et l'exigence de quantité minimale de graphies), l'enfant entre en conflit cognitif. Il recherche alors d'autres hypothèses qu'il pourrait concilier. Dans ces dispositions, l'apprenant sera ouvert aux autres propositions que l'adulte lui fera, en se cachant derrière des idées qu'auraient eues soit-disant l'un de ses pairs. En effet, si l'adulte parle en tant que sujet expert, la réponse de l'enfant sera fortement induite.

Selon M.-M. de Gaulmyn (1992, p. 61) *«les conflits cognitifs potentiels, dont la situation expérimentale favorise l'émergence, sont vécus positivement dans cette situation qui n'a pas d'objectifs didactiques. L'adulte observateur et partenaire ne propose pas d'informations, n'attend pas de progrès. Il suggère des tâches qui peuvent mobiliser chez un enfant des savoirs difficilement conciliables, donc l'inciter à développer des statuts d'ajustement et de compensation. En eux-mêmes, les conflits ne sont ni positifs, ni négatifs. Ils deviennent positifs s'ils sont limités et maîtrisables. Ils s'avèrent négatifs s'ils engendrent la*

soumission sans comprendre, ou la démission sans intérêt».

L'entretien s'adapte donc aux processus de raisonnement du sujet. Ainsi, on ne se contente pas de relever la réponse, on va plus loin en la mettant en doute, en la critiquant.

M.-M. de Gaulmyn (ibid.) remarque également qu'au cours de l'expérimentation, l'enfant est rarement fixé dans une phase définie du processus de conceptualisation. Elle en conclut qu'il n'abandonne pas les stratégies qu'il a développées sur l'écrit mais que celles-ci se combinent entre elles, au fur et à mesure que l'élève modifie ses hypothèses sur la nature et la fonction de l'écrit. *Les hypothèses de l'enfant évolueraient ainsi grâce à ses nouvelles expériences, dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci.*

I - CONDITIONS MATÉRIELLES

Tous les entretiens ont été menés à deux (présence d'un caméraman), et enregistrés à l'aide d'un magnétophone et d'une caméra. Cela nous a permis un meilleur dépouillement des données et a favorisé une plus grande disponibilité de l'expérimentateur, lors des séances. L'opérateur filmait sans intervenir.

L'enregistrement vidéo rend en outre possible l'analyse des interactions adulte-enfant ; l'activité cognitive de l'enfant peut se manifester par des mouvements de lèvres, des désignations..., difficiles à noter au moment de l'entretien.

Ainsi, cet outil permet non seulement d'obtenir des transcriptions plus complètes, mais aussi de revoir autant que nécessaire le même passage, afin de mieux comprendre le sens des propos des élèves.

Mais comme le souligne M.-H. Luis (1993), ce fonctionnement a aussi des inconvénients : dépouillements très larges, survalorisation des ratés inévitables de la communication, perturbation de l'enfant...

Les expérimentations ont eu lieu dans la salle des professeurs pendant les heures normales d'enseignement. Nous avons veillé à ce qu'aucun écrit ne se trouve dans le champ de vision des enfants.

L'entretien durait de *15 à 30 minutes*, suivant la rapidité des sujets et les items proposés. Ce laps de temps a été respecté, car au-delà l'attention des enfants décroît.

Notre souci a été que cette situation reste aussi neutre que possible.

Quelques jours avant la première expérimentation, nous avons rencontré les institutrices de maternelle et assisté à une matinée de classe. Nous leur avons également distribué un questionnaire sur leur propre pédagogie de lecture.

Après une présentation devant le groupe-classe effectuée par chaque maîtresse (française et arménienne), nous nous sommes présentées à chaque enfant de la manière suivante, lors du premier entretien :

«Bonjour, on va travailler ensemble, si tu veux bien. Moi je m'appelle S. et la dame derrière la caméra, c'est C. Mon travail à moi, c'est de comprendre comment vous, les enfants, vous savez faire des choses que vous avez apprises et d'autres que vous n'avez pas encore apprises. Tu veux bien essayer ? Je voudrais maintenant savoir comment tu vas faire pour marquer des choses que je vais te dire sur cette feuille. Puis je la garderai à la fin. Dans ce travail, tu essaies de faire comme les grands. Ce qui m'intéresse, c'est ton idée à toi, même si tu n'as pas encore beaucoup appris.

Je ne mettrai pas de notes, de justes et de faux à la fin, parce que je ne suis pas une

maîtresse”.

Lorsqu'un élève refusait d'écrire parce qu'il ne "savait pas", nous lui demandions d'écrire comme il pensait. En général, l'enfant continuait, même si exprimer ses hypothèses était tout à fait inhabituel et déstabilisant pour lui, d'autant plus que la demande émanait d'un adulte.

Les apprenants n'ont pas semblé intimidés par la situation d'enregistrement ; certains ont même montré leur plaisir à être filmé.

Pour la production d'écrit, les enfants ont utilisé un feutre noir à pointe large. Les feuilles de format A4, non lignées, étaient présentées verticalement.

II - CHOIX DE L'ÉCOLE ET DES SUJETS

Notre choix s'est porté sur l'*Ecole privée Markarian-Papazian*, unique école arménienne quotidienne de Lyon, après accord de la direction.

L' Ecole Markarian-Papazian a vu le jour en 1988, à l'initiative de Monseigneur N. Zakarian. Ouverte avec une classe de maternelle de 9 élèves et deux enseignantes, elle s'est enrichie au fil des ans de nouvelles classes pour couvrir les deux cycles (maternelle et primaire) en 1994. De 94 élèves en 1993, elle accueille 175 enfants en 2002.

Nous avons retenu un seul critère de sélection quant aux sujets : le **non-redoublement**. *Les 15 enfants, scolarisés en GSM durant l'année scolaire 1997-1998, ont donc été suivis sur deux ans* (à l'exception d'un seul ayant déménagé durant ce laps de temps).

Pour respecter l'anonymat des enfants, nous n'utiliserons pas leur nom de famille, mais nous conserverons leur prénom puisque c'était l'un des items qu'ils devaient écrire.

III - CONTEXTES DE RECUEIL DES DONNÉES ET SCHÉMA EXPÉRIMENTAL

La première expérimentation s'est déroulée en avril 1998. Elle a été suivie par trois autres évaluations sur ces mêmes enfants, à six mois d'intervalle chacune (en octobre 1998, avril 1999 et octobre 1999).

Le protocole de la première expérimentation était composé de **cinq épreuves** : deux en français et trois en arménien, d'une durée moyenne d'une demi-heure pour chaque langue.

L'évaluation s'effectuait en deux séances, à une semaine d'intervalle chacune. La première était consacrée aux épreuves en français, la deuxième à celles d'arménien.

L'ordre de présentation des items est resté le même pour tous.

Les expérimentations suivantes différaient essentiellement par l'ajout d'une épreuve portant sur l'ontogenèse du nombre et la présentation à l'élève de ses productions antérieures.

A – Première expérimentation (avril 1998) : langue française

Ce protocole est composé d'une activité d'écriture, d'une activité de "lecture" suivi d'un questionnement métagraphique.

1) Epreuve de production graphique

Elle débutait par la demande de production du prénom de l'enfant, première forme écrite stable. Cet apprentissage privilégié concernant l'identité et l'accès à une conduite sociale était réussi par tous, et permettait de plus une mise en confiance.

Nous avons repris les techniques d'oralisation/signalement, qui permettent d'affiner et de préciser les interprétations des productions enfantines.

Cependant nous n'avons pas procédé, comme Emilia Ferreiro, à l'analyse du prénom et de ses parties.

Ensuite nous demandions à l'enfant de "faire" des lettres et de dire ce qu'il "a mis", afin de savoir s'il établissait déjà une différence entre "écrire" et "faire des lettres".

Inspirée également de l'expérimentation d'Emilia Ferreiro et M. Gomez Palacio (1988), cette épreuve excluait néanmoins la production de chiffres.

La situation de production graphique est constituée dans sa majeure partie du protocole de J.-M. Besse (1996), contenant cinq mots isolés et deux phrases. Ces mots ne font pas partie du répertoire enseigné habituellement durant la GSM et le CP. Quatre d'entre eux appartiennent à un même champ sémantique : les animaux.

Nous avons tenu compte de **trois étapes essentielles** dans la tâche de l'enfant :

- le temps d'écoute où l'enfant porte attention à la demande d'écriture de l'adulte (une répétition systématique est demandée),
- la production d'écrit,
- l'interprétation de cet écrit par l'enfant avec systématiquement, après chaque production de mot, une oralisation ainsi qu'un soulignement de la production. Certains enfants reprennent leurs écritures, s'ils décident de modifier (corriger ou allonger) ce qu'ils ont marqué pour le mettre en correspondance avec ce qu'ils cherchent à y lire.

Pour la production de phrases, les oralisations/soulignements ont été complétées par des situations de signalement, de verbalisation ainsi que de verbalisations terminales en fin de protocole.

Par signalement, E. Ferreiro entend la réponse obtenue à la question : "Où est marqué tel mot ? Montre avec ton doigt". Par verbalisation, elle entend la réponse orale fournie par l'enfant à la question : "Qu'est-ce qui est marqué ici ?" lorsqu'on lui montre une partie du texte.

L'objectif de ces analyses est de repérer les activités de l'enfant sur sa production, de comprendre ses conceptions sur ce qui peut être ou non écrit, et de vérifier ainsi l'acceptation des deux *principes inhérents au système d'écriture alphabétique* :

- * tous les mots prononcés à la lecture sont écrits,
- * l'ordre de l'écriture est celui de l'émission orale.

J.-M. Besse (1996) a utilisé les critères suivants pour le **choix des mots isolés** :

– *nombre variable de syllabes* (mots monosyllabique, bisyllabique, trisyllabique et tétrasyllabique) afin de pouvoir observer si l'enfant tient compte de la durée des signifiants. Les variations de taille des référents ne vont pas dans le même sens que les

variations de durée des signifiants, afin de *discerner si l'augmentation ou la diminution du nombre de lettres est liée aux signifiants ou aux référents* (si l'enfant utilise par exemple moins de lettres pour écrire "papillon " ou "canari" que "lion"). Ce dernier a d'ailleurs l'avantage d'avoir un homophone : Lyon.

– avec le monosyllabe "riz", va pouvoir apparaître la *procédure de quantité minimale* pour les enfants qui ont une écriture syllabique, ainsi que le respect orthographique car ce mot possède une lettre muette.

– trois mots ont plus de deux syllabes ; ceux-ci permettront de *visualiser davantage l'hypothèse syllabique* qui ne s'oppose pas, dans ce cas, à l'exigence de quantité minimale. En effet, les écritures des mots monosyllabiques, voire bisyllabiques peuvent créer un conflit cognitif lié à l'exigence de ne pas écrire des suites de graphies de moins de deux ou trois éléments en général. En cas de conflit, les enfants de niveau syllabique ajoutent le plus souvent des lettres. Les hésitations et les solutions inhabituelles que trouve l'enfant pourront alors faire soupçonner un niveau syllabique. Par ailleurs, ce conflit peut pousser l'apprenant à analyser plus précisément le signifiant sonore et à essayer une écriture de type syllabico-alphabétique ; d'où l'intérêt de proposer aussi des mots mono- ou bisyllabiques.

– deux mots ("canari" et "riz") se terminent par la même syllabe phonique, afin d'évaluer l'application éventuelle du *principe d'invariance*.

La production de phrases donne des informations qui complètent et affinent le niveau de conceptualisation obtenu avec les mots isolés.

Ainsi l'augmentation significative du nombre de graphies pour la phrase par rapport au mot précédent donne une indication sur la prise en compte de la différence de durée des signifiants. Celle-ci apparaît plus nettement entre un mot et une phrase qu'entre deux mots isolés. Cependant, il se pourrait que l'enfant écrive plus de lettres lors de l'écriture de la phrase, parce qu'elle évoque plusieurs référents.

D'autre part, les deux phrases incluent un ou deux mots que l'enfant a déjà écrits isolément. Par la reprise des graphies de cette écriture dans la phrase, l'enfant exprime qu'il a découvert qu'il existe un *rapport fixe* entre un mot oral et un mot écrit : pour un mot donné oralement, il n'existe qu'une façon de le représenter à l'écrit.

Ceci n'apparaît qu'assez tardivement selon E. Ferreiro, et permettrait donc de distinguer des enfants plus avancés. Cette *reprise de la forme du mot isolé dans la phrase* a été facilitée dans ces protocoles par leur proximité spatiale et temporelle.

Il est également intéressant d'étudier l'apparition de la ponctuation et des blancs graphiques dans les phrases, signes de séparation des mots et les problèmes de segmentation pour l'enfant (liaison / élision...).

Inspirée des recherches d'Emilia Ferreiro et du PsyEF, la première phrase "je m'appelle X et j'ai Y ans" répond au souhait que l'enfant n'écrive pas, sous la dictée, un énoncé inconnu mais plutôt une phrase qu'il se serait appropriée en la disant lui-même.

Il s'agit également de noter une segmentation particulière et un changement d'écriture éventuel sur le prénom en contexte.

Afin de clarifier ce protocole, nous présenterons, dans la suite de notre propos, la feuille de passation de l'expérimentateur (résumant les différentes étapes énoncées), ainsi qu'un corpus écrit (celui d'Astrig, avril 1998). Nous avons ajouté sur ce dernier des

observations telles que le geste du doigt lors de l'oralisation, les oralisations de la production écrite ainsi que les demandes de signalement et verbalisation.

Productions écrites

(Première expérimentation – 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

Je m'appelle et j'ai ... ans

Demande
Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Signalement de : *son nom* *je*
 chiffre *j'ai* *ans*
Verbalisation de : *m'* *appelle*

Le lion est plus gros que le papillon
 Ecoute
 Production graphique
 Oralisation
 Soulignement

Signalement de : *lion* *gros* *papillon*
Verbalisation de : *lion* *papillon*

Cocorico
 Ecoute
 Production graphique
 Oralisation
 Soulignement

Verbalisation terminale sur – *papillon*
 – *Je m'appelle et j'ai ... ans*
 – *Le lion est plus gros que le papillon*

Figure n° 2a - Corpus d'Astrig (GSM)

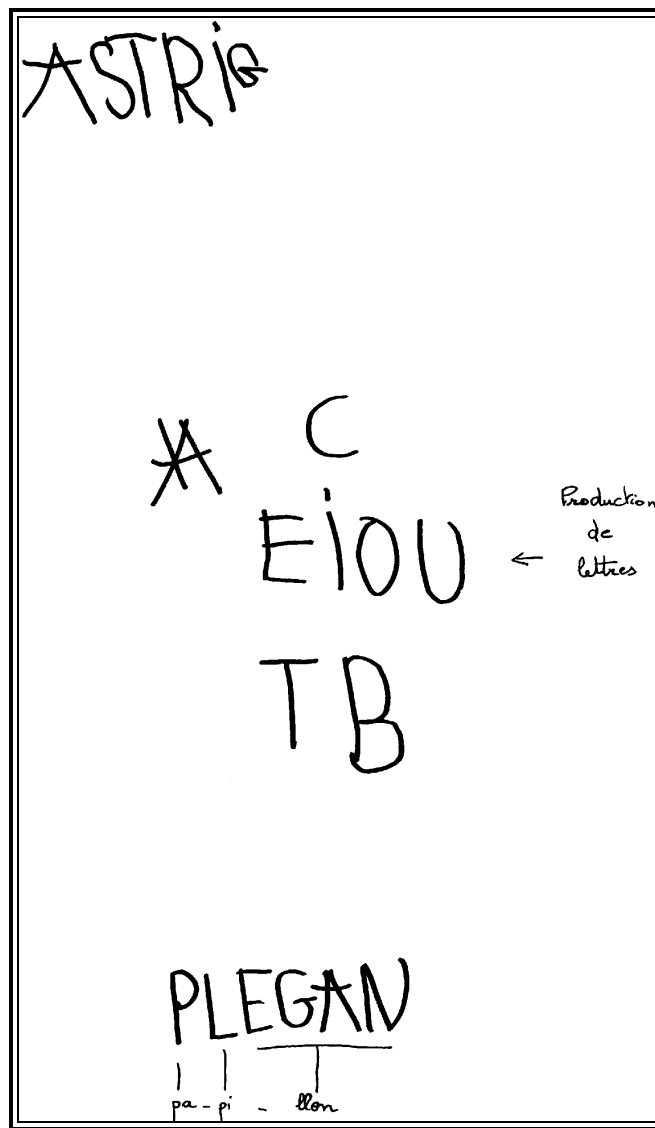


Figure n° 2b - Corpus d'Astrig (GSM)



2) Epreuve des cartes

Cette épreuve est inspirée des travaux de M.-H. Luis (1993).

L'enfant doit émettre un **jugement de lisibilité**, à partir de cartes différemment imprimées, en se référant à l'institutrice ou au parent.

Le matériel est composé de dix cartes diverses, dont le choix a été déterminé selon plusieurs critères :

- *la quantité de signes*, avec absence de blancs graphiques (première expérimentation), des hypo- ou hyper-segmentations (à partir de la troisième expérimentation),

- *la nature des signes graphiques* : caractères français, arméniens, grecs (non signifiants), russes (non signifiants) ... ,

- *le type de graphies* : chiffres, lettres, mélange,

- *la variété intrafigurale* de chaque séquence graphique : sans particularité, absente ou limitée.

Nous avons présenté les cartes une à une, avec la consigne suivante :

“Je vais te donner des cartes sur lesquelles on a marqué des choses. Le but du jeu, c'est pas que toi, tu lises les cartes parce que je sais que tu n'as pas encore beaucoup appris, mais que tu fasses deux tas. Devant moi, tu vas mettre les cartes qu'on peut lire quand on sait lire, qui peuvent se lire, qui veulent dire quelque chose. Si tu penses, par contre, qu'une carte ne

veut rien dire, que ta maîtresse par exemple la regardera et qu'elle dira : "Ah, c'est pas possible de lire ça, ça veut rien dire", tu la mets de l'autre côté".

Enfin, nous lui avons demandé de justifier son choix pour les cartes jugées illisibles, ceci afin de comprendre quels critères sont pertinents pour l'enfant pour le choix écriture/non-écriture.

Comme M.-H. Luis (1993, p. 169), nous avons constaté de nombreux revirements, «la demande de justification étant interprétée comme un jugement négatif de l'expérimentateur sur l'opinion énoncée».

Ces changements sont systématiquement notés sur la feuille de passation.

Par ailleurs, la carte n° 8 contenant le prénom de l'enfant a été représentée en fin d'épreuve, avec la consigne : "Peut-être que toi, tu peux lire quelque chose sur cette carte ?".

Cette activité permet d'établir quel type de représentations l'enfant se fait de l'écrit en observant par exemple :

- «sa réaction face à l'écrit non conventionnel ;
- la manière dont il appréhende une écriture étrangère ;
- l'influence des caractéristiques formelles d'une séquence graphique sur sa reconnaissance en tant que lisible ou non lisible ;
- son attitude devant un écrit conventionnel qu'il ne peut déchiffrer. Peut-il quand même concevoir que cet écrit soit lisible par quelqu'un d'autre ?» (M.-H. Luis, 1993, p. 168)

Cette épreuve est intéressante en présence de justifications métalinguistiques et métagraphiques des enfants, afin de saisir les critères pertinents pour eux.

Cartes

(Première expérimentation – avril 1998)

1 -	le bateau a des voiles blanches
2 -	Ιλ ταιτ υνε φοισ υν ροι ετ υνε ρεινε θυι νε ποαιεντ πασ οιρ δενφαντσ
3 -	aaa aaaa aa aaaaaa aa aaaa
4 -	mouton
5 -	ffff FFFFf ff ffff fff
6 -	lebateauadesvoilesblanches
7 -	անին դպրոց կ'երթայ Ani va à l'école (Ani : prénom arménien féminin)
8 -	je m'appelle et j'ai ... ans
9 -	b
10 -	d2 f4 s6 b5 h3 r8
Lecture de : je m'appelle X et j'ai Y ans	

3) L'évaluation en français

Elle a été conclue par **un questionnaire** tendant à cerner les représentations et les fonctionnements que l'enfant attribue au lire-écrire : ce dernier situe-t-il la langue écrite exclusivement dans le cadre scolaire, ou bien est-elle pour lui un objet social à part entière, directement lié à sa vie quotidienne, et plus tard à sa vie d'adulte ?

Considérant que c'est la transformation et la re-création de la langue écrite qui permettrait sa véritable appropriation, il nous a semblé primordial de juger si l'enfant considérerait la langue écrite comme un objet étranger à sa propre capacité de compréhension, ou bien s'il le considérerait comme un objet familier que l'on peut approcher sans appréhension.

Voici les questions posées :

- A quoi ça sert de lire ?
- Qu'est-ce qu'on peut lire ?
- A quoi ça sert d'écrire ?
- Qu'est-ce qu'on peut écrire ?
- Comment tu fais pour écrire ?
- Comment tu fais pour lire ?

Les éléments recueillis dans les propos des enfants seront classés selon les deux axes définis par G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau (1988). Nous remarquons des préoccupations de la lecture-écriture :

– directement inspirées par le lien avec l'école et la question de l'apprentissage : l'enfant cite l'utilité de la lecture et de l'écriture en se limitant à l'usage scolaire, et les réponses fournies "tournent en rond".

ex.: "Ça sert à savoir lire, apprendre ..."

– des raisons psycho-sociales et affectives évoquant des projets personnels, un usage "pour soi" de la lecture, et probablement dans une moindre proportion de l'écriture.

ex.: "Ça sert à lire un livre ..."

– une catégorie de non-réponse est également à prévoir.

B – Première expérimentation (avril 1998) : langue arménienne

Effectuées une semaine après les précédentes, ces épreuves en arménien ont eu lieu dans les mêmes conditions.

Nous avons au préalable averti l'enfant que le travail du jour ressemblait à celui de la semaine précédente mais serait effectué en arménien. Cette consigne a été intentionnellement énoncée en français, pour une compréhension parfaite de tous les élèves.

1) Test de niveau

Afin de cerner le niveau de **compétence langagière en arménien**, nous avons conçu un test de performance basé sur l'expression orale.

Les enfants ont été invités à décrire ou formuler des commentaires sur trois planches en couleur représentant des enfants :

- qui déjeunent,
- qui jouent dans leur chambre,
- dans leur classe.

Nous avons établi dix questions permettant de porter un jugement sur les versants compréhension et expression de leur langage. Nous avons au préalable constaté qu'ils s'exprimaient peu spontanément.

Dans notre évaluation, nous avons tenu compte des dimensions suivantes :

- compétence sémantique,
- compétence morphosyntaxique,
- compréhension (certains ont répondu aux questions en français).

Test de compétence langagière

(Première expérimentation – avril 1998)

Դասարանին մէջ

Dans la salle de classe

- 1 - **Մանուկները ո՞ւր են**
Où sont les enfants ?
- 2 - **Քանի՞ հատ են**
Combien sont-ils ?
- 3 - **Ի՞նչ կ'ընէ այս տղան**
Que fait ce garçon ?

Ճաշի ատեն

Pendant le repas

- 4 - **Մանուկները ո՞ւր են**
Où sont les enfants ?
- 5 - **Ի՞նչ կ'ընեն**
Que font-ils ?
- 6 - **Ի՞նչ կերակուր կայ սեղանին վրայ**
Quel plat y a-t-il sur la table ?

Սենեակին մէջ

Dans la chambre

- 7 - **Մանուկները ո՞ւր են**
Où sont les enfants ?
- 8 - **Ի՞նչ կ'ընեն**
Que font-ils ?
- 9 - **Ինչո՞վ կը խաղան**
Avec quoi jouent-ils ?
- 10 - **Ի՞նչ է այս կենդանիին անունը**
Quel est le nom de cet animal ?

Syntaxe

Note

2) Epreuve de production graphique

Le protocole en français a été non pas traduit mais adapté à l'arménien, en conservant les critères précédemment décrits :

- mots contenant un nombre variable de syllabes ; les deux premiers sont identiques en français, les trois autres ont respecté le critère "noms d'animaux" et "aliments" ;
- productions de phrases incluant des mots écrits isolément ;
- techniques d'écoute, de production graphique, d'oralisation, de verbalisation, de signalement et de verbalisation terminale.

Ces productions étaient précédées également de l'écriture du prénom et de lettres de l'alphabet connues de l'enfant.

Outre la feuille de passation de l'expérimentateur, nous insérerons un corpus écrit (celui d'Astrig, avril 1998).

Le découpage phonétique a été réalisé en mots, afin de faciliter la lecture du non-arménophone.

Productions écrites

(Première expérimentation – avril 1998)

<p>Անուն Prénom</p>

<p>Գիր/Տառ Production de lettres</p>

<p>Թիթեռնիկ Papillon [titernig]</p> <p>Առիւծ Lion [ɑrydz]</p> <p>Աղաւնի Colombe [ɑRɑvni]</p> <p>Աղ Sel [ɑR]</p>

<p>Անունս է եւ ... տարեկան եմ (prénom-adj.poss. est et de années suis) [ɑnunəs] [e] [jev] [doregon] [em] Je m'appelle et j' ai ... ans</p> <p>Signalement de :</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%;">մանուկին անունը prénom de l'enfant</td> <td style="width: 33%;">անունս [ɑnunəs]</td> </tr> <tr> <td></td> <td>եմ [em]</td> <td>թիւ numéral</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>տարեկան [doregon]</td> </tr> </table>		մանուկին անունը prénom de l'enfant	անունս [ɑnunəs]		եմ [em]	թիւ numéral			տարեկան [doregon]
	մանուկին անունը prénom de l'enfant	անունս [ɑnunəs]							
	եմ [em]	թիւ numéral							
		տարեկան [doregon]							

<u>Verbalisation</u> de :	է est	անունս mon prénom	
Առիծը (lion-art.déf. [ɑrydzə] Le lion est plus grand que le papillon	թիթեռնիկէն papillon- abl. [titernigen]	խոշոր grand [xoʃor]	է est) [e]
<u>Signalement</u> de :	առիծ [ɑrydz]	խոշոր [xoʃor]	թիթեռնիկ [titernig]
<u>Verbalisation</u> de :	առիծ lion	թիթեռնիկ papillon	
Կոկորդիլոս Crocodile [gogortilos]			

<u>Verbalisation terminale</u> sur	– թիթեռնիկ (papillon) – Անունսէ եւ ... տարեկան եմ (Je m'appelle et j'ai ... ans) – Առիծը թիթեռնիկէն խոշոր է (Le lion est plus grand que le papillon)
------------------------------------	--

Figure n° 3a - Corpus d'Astrig (GSM)

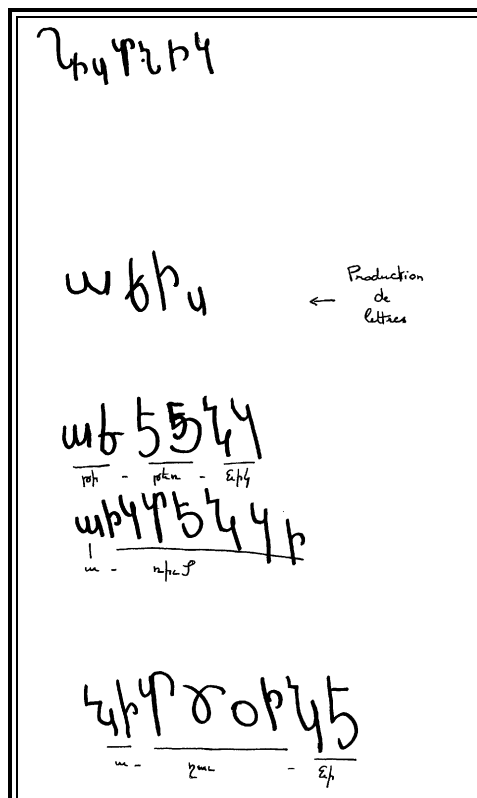
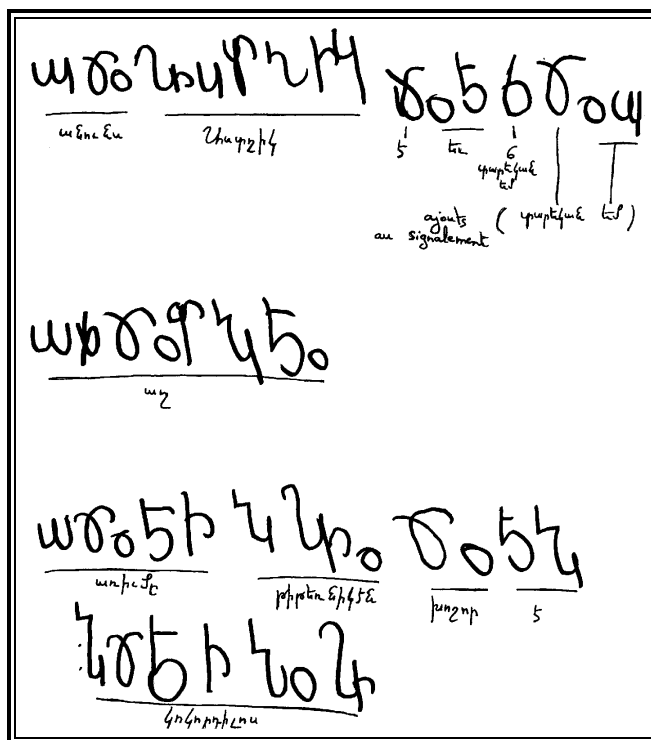


Figure n° 3b - Corpus d'Astrig (GSM)



Les enfants évalués précédemment comme monolingues ont bénéficié d'une traduction simultanée des items de production écrite et de consignes données en français.

En outre, une traduction était proposée aux bilingues de compréhension lorsque nous notions une hésitation.

Préalablement à la production graphique, tous les enfants devaient répéter les items énoncés. En cas de déformation, ces derniers étaient à nouveau oralisés par l'expérimentateur.

3) Epreuve des cartes

Elle a été conçue de manière similaire, avec toutefois deux particularités :

- le remplacement de la carte n° 5 (contenant en français un mélange de lettres majuscules et minuscules) par une carte contenant les six graphies communes aux deux alphabets : **goujhn**.
- le remplacement des graphies grecques par des graphies russes.

La consigne de passation restait identique.

La phrase choisie pour les cartes 1 et 6 est une des premières phrases de leur livre de lecture du CP. Elle fait partie des quelques phrases présentées et travaillées globalement au GSM.

Cartes

(Première expérimentation – avril 1998)

1 -	անին դպրոց կ'երթայ Ani va à l'école (Ani : prénom arménien féminin)
2 -	ил тчит уне фois ун рои ет уне реине чуи не поувчиент graphies russes (sans signification)
3 -	աաա աаааа ааа ааааааааааа ааа аааааа [aaa]
4 -	մատիտ crayon
5 -	goujh graphies interalphabets
6 -	անինդպրոցկ'երթայ Anivaàl'école
7 -	le bateau a des voiles blanches
8 -	անունս է եւ ... տարեկան եմ je m'appelle ... et j'ai ... ans
9 -	խ [x]
10 -	դ4 թ9 մ8 շ2 փ3 տ7
Lecture de : անունս է եւ ... տարեկան եմ je m'appelle et j'ai ... ans	

4) Questionnement

Le questionnement sur la lecture et l'écriture était sensiblement identique :

- **Ինչո՞ւ հայերէն կարդայ եւ գրել կը սորվիս**
Pourquoi est-ce que tu apprends à lire et écrire en arménien ?
- **Ինչի՞ կը ծառայէ հայերէն կարդայ եւ գրել**
A quoi ça sert de savoir lire et écrire en arménien ?
- **Ի՞նչ կրնաս կարդայ**
Qu'est-ce que tu peux lire ?

C – Deuxième expérimentation (octobre 1998) : langue française

1) Epreuve de production graphique

Quelques modifications apparaissent lors de cette seconde séance :

- l'épreuve de production de lettres est à présent supprimée.
- des articles sont ajoutés devant les trois premiers noms isolés.
- les termes de la seconde phrase sont inversés : "le lion est plus gros que le papillon" de la première séance est devenu "le papillon est plus petit que le lion".
- une troisième phrase est introduite, incluant les deux autres mots isolés "canari" et "riz". Cette phrase contient de plus une interrogation.
- le corpus écrit de la première expérimentation est mis à la disposition des enfants, avec le questionnement métalinguistique suivant :
 - est-ce que tu veux voir ton travail de l'an dernier ?
 - est-ce que tu sais encore ce que tu avais écrit ?
 - est-ce que moi je peux lire ce que tu avais écrit ?
 - et ce que tu as écrit aujourd'hui, je peux le lire ?
 - qu'est-ce que tu sais de plus ?
 - qu'est-ce que tu as changé ?

Productions écrites

(Deuxième expérimentation – octobre 1998)

Prénom

Demande
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Le papillon

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Le lion

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Un canari

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

- Les cartes jugées illisibles par tous les élèves ont été supprimées,
 n° 3 - aaa aaaa aa aaaaaa aa aaaa
 n° 5 - fffff FFFFf ff ffff fff
 n° 9 - b
 n° 10 - d2 f4 s6 b5 h3 r8

au profit de cartes plus complexes :

- énoncé long constitué de plusieurs phrases (n° 4),
- énoncés inversés : n° 1 - *le bébé regarde sa maman*
 n° 5 - *la maman regarde son bébé*
- carte contenant uniquement des articles, des prépositions et autres mots-outils (n° 9),
- phrase mêlant mots écrits, chiffres et signes diacritiques (n° 10),
- énoncé avec substitution de deux graphèmes (n° 11).

Cartes

(Deuxième expérimentation – octobre 1998)

- 1 - le bébé regarde sa maman
- 2 - Ιλ ταιτ υνε φοισ υν ροι ετ υνε ρεινε θυι νε ποαιεντ πασ οιρ δενφαντσ
- 3 - bateau
- 4 - Ah ! Te voilà, répondit le jardinier. On va voir de quoi tu es capable. Voici un tas de terreau et voici des pots à fleurs. Tu vas remplir les pots avec du terreau et les ranger en ligne le long du mur.
- 5 - la maman regarde son bébé
- 6 - **մաման կը կարէ**
(la maman coud)
- 7 - lebébéregardesamaman
- 8 - je m'appelleet j'ai ... ans
- 9 - le les en des dans ou
- 10 - les serres gt Monsieur XvKm étaient vd241 en (o2w7 df !?).
- 11 - sur la phobo il y a une taison

Lecture des cartes classées comme lisibles

3) Epreuve portant sur l'ontogenèse du nombre en français

La première partie traite des **syntagmes nominaux** et consiste en la présentation d'images en noir et blanc, non ambiguës. Les images pour le mot singulier et pour le mot pluriel sont identiques, pour insister sur la notion de ressemblance qui existe dans le pluriel.

Après la dénomination par l'enfant du contenu de chaque image et l'obtention de la verbalisation attendue, suivait l'écriture de cet énoncé.

Cette épreuve s'inspire également de la recherche d'E. Ferreiro sur le contraste singulier-pluriel.

Le pluriel du premier item ("les chevaux") était corrigé lors de la production orale lorsqu'il était rendu par "les cheval".

De même l'emploi du numéral "trois" ou du déterminant défini à la place de l'indéfini n'était pas accepté.

Dès la fin de la production écrite de tous les syntagmes nominaux, l'expérimentateur demande à l'enfant de justifier ses choix graphiques, que ces derniers soient justes ou non, à l'aide de la question : "Comment tu fais comprendre qu'il y a plusieurs chevaux, plusieurs chats, plusieurs oiseaux, plusieurs ours ?".

Si dans la production de l'enfant, une graphie pouvant être interprétée comme un morphogramme était notée, une interaction se mettait en place sur cette graphie : pourquoi l'enfant a ajouté cette graphie, à quoi sert-elle ...?

Cette discussion avait lieu en fin de production de l'ensemble des syntagmes nominaux, puis des syntagmes nominaux et verbaux.

Les syntagmes nominaux, appartenant tous au champ lexical des animaux, ont été choisis comme suit :

– *un cheval/des chevaux* : item avec alternance vocalique et marquage graphique le moins fréquent.

– *un chat/des chats* : item avec marquage graphique le plus fréquent.

– *un oiseau/des oiseaux* : item avec marquage graphique le moins fréquent.

– *un ours/des ours* : item sans marquage graphique et valeur sonore du -s, au singulier.

Ces items ont été sélectionnés car ce sont des mots simples et facilement reconnaissables à partir d'un dessin, et parce qu'ils sont monosyllabiques et plurisyllabiques.

Portant sur les **syntagmes nominaux et verbaux**, la seconde partie était dictée.

La même justification était ensuite demandée à l'enfant.

Les syntagmes nominaux sont introduits par un déterminant défini et un déterminant indéfini, avec l'emploi des verbes *être* (forme "sont", comportant une alternance vocalique) et *jouer* (forme "jouent", sans marque orale).

La troisième phrase fait intervenir le numéral 5. Ces phrases comportent notamment des noms d'animaux déjà écrits lors de la passation de l'épreuve de production écrite.

Ontogenèse du nombre
(Deuxième expérimentation – octobre 1998)

Présentation d'images et dénomination par l'enfant, puis production graphique :

- un cheval/des chevaux
- un chat/des chats
- un oiseau/des oiseaux
- un ours/des ours

Questionnement sur les syntagmes nominaux

Phrases dictées :

- les papillons sont sur le mur
- des lions jouent
- j'ai vu 5 crocodiles

Questionnement sur les syntagmes nominaux et verbaux

D – Deuxième expérimentation (octobre 1998) : langue arménienne

1) Epreuve de production graphique :

Des modifications similaires ont été introduites :

- ajout d'articles (définis et indéfinis pour les trois premiers mots isolés).
- ajout d'une phrase incluant les troisième et quatrième termes isolés.
- présentation des productions antérieures de l'enfant, avec questionnement métagraphique.

La seconde phrase du protocole n'a pas été modifiée.

Productions écrites

(Deuxième expérimentation – octobre 1998)

Անուն
Prénom

Թիթեռնիկը
Le papillon
[titernigə]

Առիծր Le lion [ɑrydzə]
Աղաւնի մը Une colombe [ɑRɑvni] [mə]
Աղ Sel [ɑR]

Անունս է եւ ... տարեկան եմ (prénom-adj.poss. est et de années suis) [ɑnunəs] [e] [jev] [dɑregɑn] [em] Je m'appelle et j' ai ... ans			
Signalement de :	մանուկին անունը prénom de l'enfant	անունս [ɑnunəs]	
	եմ [em]	թիւ numéral	
		տարեկան [dɑregɑn]	
Verbalisation de :	է est	անունս mon prénom	
Առիծր (lion-art.déf. [ɑrydzə] Le lion est plus grand que le papillon	թիթեռնիկէն papillon- abl. [titernigen]	խոշոր grand [xoʃor]	է est [e]
Signalement de :	առիծ [ɑrydz]	խոշոր [xoʃor]	թիթեռնիկ [titernig]
Verbalisation de :	առիծ lion	թիթեռնիկ papillon	
Արդեօք աղաւնին աղ կ'ուտէ՞ (Est-ce que ? colombe-art.déf. sel mange) [artjok] [ɑRɑvnin] [ɑR] [gude] Est-ce que la colombe mange du sel ?			
Signalement de :	աղաւնին [ɑRɑvnin]	կ'ուտէ [gude]	աղ [ɑR]
Verbalisation de :	աղ sel	արդեօք est-ce que	կ'ուտէ mange
			աղաւնին la colombe
Կոկորդիլոս Crocodile [gogortilos]			

<u>Verbalisation terminale sur</u>	– թիթեռնիկ (papillon) – Անունս է եւ ... տարեկան եւ (Je m'appelle et j'ai ... ans) – Արդեօք աղանին աղ կ'ուտէ՞ (Est-ce que la colombe mange du sel ?)
------------------------------------	--

2) Epreuve des cartes

Les modifications de l'épreuve des cartes sont analogues en tout point à celles du français, avec toujours la présence d'une carte supplémentaire contenant des graphies inter-alphabets.

Cartes

(Deuxième expérimentation – octobre 1998)

1 -	անին պապային կը նայի Ani regarde son père
2 -	ил тчит уне фoис ун рои ет уне реине чуи не поувчиент graphies russes (sans signification)
3 -	կատու chat
4 -	Հայաստանի Հանրապետութեան շրջապտոյտը քսանմէկ օր տեւեց: Եւ ամենատպաւորիչ այցելութիւնը հաւանաբար Մատենադարանինը եղաւ: Անուշ հասկցաւ թէ ո՛րքան մեծ էր այս ձեռագրերու տաճարին դերը: La tournée en République d'Arménie a duré vingt-et-un jours. Et la visite la plus impressionnante a été probablement celle du Maténadaran. Anouch comprit combien grand était le rôle de ce temple de manuscrits.
5 -	պապան անին կը նայի le papa regarde Ani
6 -	le bébé regarde sa maman
7 -	անինպապայինկընայի Aniregardelepapa
8 -	Անունս է եւ ... տարեկան եւ Je m'appelle et j'ai ... ans
9 -	կը մը ոչ ու է
10 -	աշուն է խնձորը պք հասուն ԱւԾփ խաղող վչ 0241 ընկոյզ օ2 ա7 շա՞գա՛նակ c'est l'automne, la pomme bp mûre Avdzp raisin vtch 0241 noix օ2 a7 châtaigne ?
11 -	անին լետրակ ու մատիտ ուպի

[ɑnin] [ledrɑg] [u] [mɑdid] [ubi]
au lieu de [ɑnin] [dedrɑg] [u] [mɑdid] [uni]
Ani a un cahier et un crayon

12 - **goujhn**
graphies interalphabets

Lecture des cartes classées comme lisibles

3) Epreuve portant sur l'ontogenèse du nombre en arménien

Elle comporte également deux parties : la première pour les syntagmes nominaux, et la seconde pour les syntagmes nominaux et verbaux.

Les items ont été simplement traduits en arménien. Nous nous étions au préalable assurée de la présence en nombre égal de syntagmes nominaux monosyllabique et polysyllabique, ceci afin de vérifier les connaissances des enfants sur la formation du pluriel.

Le modèle correct était oralement proposé lorsqu'ils ne produisaient aucune réponse ou que celle-ci était erronée.

Les phrases ont été dictées, car il était impossible que les élèves produisent des phrases similaires d'après la seule présentation d'images.

Ontogenèse du nombre

(Deuxième expérimentation – octobre 1998)

Présentation d'images, dénomination par l'enfant (le cas échéant, oralisation de l'expérimentateur), puis production graphique

- **ձի մը / ձիեր**
un cheval/des chevaux
- **կատու մը / կատուներ**
un chat/des chats
- **թռչուն մը / թռչուններ**
un oiseau/des oiseaux
- **արջ մը / արջեր**
un ours/des ours

Questionnement sur les syntagmes nominaux

Phrases dictées

- **թիթեռնիկները պատին վրայ են**
Les papillons sont sur le mur
- **առիւծներ կը խաղան**
des lions jouent

- հինգ կոկորդիլու տեսայ
j'ai vu cinq crocodiles

Questionnement sur les syntagmes nominaux et verbaux

E – Troisième expérimentation (avril 1999) : langue française

1) Epreuve de production écrite

Dans cette épreuve certaines modifications ont été introduites :

- un dernier fragment est ajouté à la première phrase.
- la deuxième phrase est dictée au pluriel, dans le but d'obtenir des données supplémentaires sur l'ontogenèse du nombre.
- une présentation des corpus antérieurs avec questionnement métagraphique est également effectuée.

Productions écrites

(Troisième expérimentation – avril 1999)

Prénom

- Demande
- Production graphique
- Oralisation
- Soulignement

Le papillon

- Ecoute
- Production graphique
- Oralisation
- Soulignement

Le lion

- Ecoute
- Production graphique
- Oralisation
- Soulignement

Un canari

- Ecoute
- Production graphique
- Oralisation
- Soulignement

Riz

- Ecoute
- Production graphique
- Oralisation
- Soulignement

Je m'appelle , j'ai ... ans et j'aime le chocolat

- Demande

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Signalement de : *son nom* *je*
chiffre *j'ai* *chocolat* *ans*
Verbalisation de : *m'* *appelle* *aime*

Les papillons sont plus petits que les lions

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Signalement de : *papillons* *lions* *petits* *sont*
Verbalisation de : *lions* *papillons* *plus* *sont*

Est-ce que le canari mange du riz ?

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Signalement de : *canari* *riz* *mange*
Verbalisation de : *riz* *mange* *le* *canari*

Cocorico

Ecoute
Production graphique
Oralisation
Soulignement

Verbalisation terminale sur – *papillon*
– *Je m'appelle , j'ai ... ans et j'aime le chocolat*
– *Est-ce que le canari mange du riz ?*

Présentation des productions antérieures
Questionnement métagraphique

2) Epreuve des cartes

Elle comporte toujours deux parties :
– jugement de lisibilité,
– lecture des cartes.

Trois cartes sont remplacées ou modifiées :
• les graphies grecques (n°2), rejetées par tous les enfants, sont remplacées par une phrase hyposegmentée.

- la phrase n° 4 est hypersegmentée.
- l'ajout dans la première phrase est transféré sur la carte n° 8.

Cartes

(Troisième expérimentation – avril 1999)

- | | |
|------|---|
| 1 - | le bébé regarde sa maman |
| 2 - | En hiver, il fait froid, parfois la neige tombe et les enfants font des boules de neige |
| 3 - | bateau |
| 4 - | Ah ! Te vois là, répond dit le jardinier. On va voir de qui tu es capable. Voici ci un tas de terre et voici des pots à fleurs. |
| 5 - | la maman regarde son bébé |
| 6 - | մաման կը կարէ
la maman coud |
| 7 - | le bébé regarde sa maman |
| 8 - | je m'appelle , j'ai ... ans et j'aime le chocolat |
| 9 - | le les en des dans ou |
| 10 - | les serres gt Monsieur XvKm étaient vd241 en (o2w7 df !?). |
| 11 - | sur la phobo il y a une taison |

Lecture des cartes classées comme lisibles

3) Epreuve portant sur le nombre

Elle n'a subi aucune modification.

F – Troisième expérimentation (avril 1999) : langue arménienne

1) Modifications

On a introduit les mêmes modifications que dans le protocole français :

– Ajout d'un fragment de phrase.

On peut noter par ailleurs que le mot *chocolat* n'est pas traduit par l'équivalent arménien **սոկոլո** (peu connu et usité par les jeunes Arméniens de France) mais rendu par le terme français, utilisé en tant qu'emprunt.

– Forme au pluriel de la deuxième phrase (par rapport au protocole de la deuxième expérimentation), donc différente de celle du français :

"Les lions sont plus grands que les papillons"

Արդեօք աղաւնին աղ կ'ուտէ՞
 (Est-ce que ? colombe-art.déf. sel mange)
 [artjok] [ɑRavnin] [ɑR] [gude]
 Est-ce que la colombe mange du sel ?

Signalement de : **աղաւնին** **կ'ուտէ** **աղ**
 [ɑRavnin] [gude] [ɑR]
Verbalisation de : **աղ** **արդեօք** **կ'ուտէ** **աղաւնին**
 sel est-ce que mange la colombe

Կոկորդիլոս
 Crocodile

Verbalisation terminale sur – **թիթեռնիկ**
 (papillon)
 – **Անունս...է,...տարեկան եւ եւ շոքոյա կը սիրեմ**
 (Je m'appelle ... , j'ai ... ans et j'aime le chocolat)
 – **Արդեօք աղաւնին աղ կ'ուտէ՞**
 (Est-ce que la colombe mange du sel ?)

Présentation des productions antérieures
Questionnement métagraphique

2) Epreuve des cartes

Les cartes sont remplacées ou modifiées selon les mêmes procédures que pour le protocole français.

Cartes

(Troisième expérimentation – avril 1999)

- 1 - **անին պապային կը նայի**
 Ani regarde son père
- 2 - **Չմեռը պաղկ'ընէ. երբեմնձին կու գայ:**
 (phrase hyposegmentée)
- 3 - **կատու**
 chat
- 4 - **Հայաս տանի Հանրապետու թեանշրջապտոյտը քսան մէկ օր տեւ եց:**
Եւ ամեն ա տպաւ տրիչ այցե լուծինը հաւ անաբար Մատենա դարանի նը
եղաւ:
 (phrase hypersegmentée)
- 5 - **պապան անին կը նայի**
 le papa regarde Ani

- 6 - le bébé regarde sa maman
- 7 - **անհնապապայինկրնայի**
Aniregardelepapa
- 8 - **անունս է, ... տարեկան եմ եւ շոքոլա կը սիրեմ**
je m'appelle , j'ai ... ans et j'aime le chocolat
- 9 - **կը մը ոչ ու է**
- 10 - **աշուն է ինձորը պք հասուն ԱւԾի խաղող վչ 0241 ընկոյս օ2 ա7
շա՞գա՛նակ**
c'est l'automne, la pomme bp mûre Avdzp raisin vtch 0241 noix o2 a7 châtaigne ?
- 11 - **անին լետրակ ու մատիտ ուպի**
[onin] [ledrog] [u] [madid] [ubi]
au lieu de [onin] [dedrog] [u] [madid] [uni]
Ani a un cahier et un crayon
- 12 - **գօյիւ**
graphies interalphabets

Lecture des cartes classées comme lisibles

3) Epreuve portant sur le nombre

Elle n'a subi aucune modification.

G – Quatrième expérimentation (octobre 1999) : langue française

Seule l'épreuve sur le nombre a été maintenue et enrichie.

Un cinquième item est ajouté dans les **syntagmes nominaux** ; il s'agit du terme "souris", invariant au pluriel.

Il est ici demandé à l'enfant de produire le maximum de formes différentes, d'après les images présentées, afin d'obtenir :

- la forme définie au singulier (le cheval, le chat...),
- la forme indéfinie au singulier (un cheval, un chat...),
- la forme introduite par le numéral (trois chevaux...),
- la forme définie au pluriel (les chevaux...),
- la forme indéfinie au pluriel (des chevaux...).

L'intérêt de ces formes est de savoir si les enfants sont conscients de leur différence et s'ils peuvent en parler.

Des indices sont fournis pour cette tâche :

ex.: pour la production de la forme indéfinie, on dit à l'enfant : “Si tu l'as déjà vu (le cheval), si tu le connais, comment tu dirais ?”

Après facilitation, les formes non trouvées ne sont pas dictées.

Suite à chaque production d'item, un **questionnement** a lieu :

- comment tu fais comprendre qu'il y en a plusieurs ?
- qu'est-ce qui est différent dans toutes ces formes ?

L'intérêt de cet entretien est double :

– pour l'expérimentateur, réduire (à défaut de pouvoir les éliminer) les interprétations abusives. Ces dernières sont probables lorsque l'on ne dispose que du produit fini et que l'on souhaite pourtant reconstituer le cheminement intellectuel qui a présidé aux choix réalisés pour aboutir à ce produit.

– pour l'enfant, faire un effort réflexif de retour sur sa production.

La deuxième partie de l'épreuve est similaire à l'expérimentation précédente, hormis la première phrase substituée par une plus complexe, qui reprend deux des items écrits isolément.

Le questionnement suivant était effectué :

- “comment tu montres qu'il y en a plusieurs ?”
- “faut-il aussi ajouter quelque chose à "dansent", "jouent" ?”

Les corpus antérieurs sont présentés, avec un questionnement sur les modifications éventuelles.

Ontogenèse du nombre

(Quatrième expérimentation – octobre 1999)

Présentation d'images, dénomination par l'enfant puis production graphique

- un cheval/le cheval
- les chevaux/des chevaux/trois chevaux

- un chat/le chat
- les chats/des chats/trois chats

- un oiseau/l'oiseau
- les oiseaux/des oiseaux/trois oiseaux

- un ours/l'ours
- les ours/des ours/trois ours

- une souris/la souris
- les souris/des souris/trois souris

- un poisson/le poisson
- les poissons/des poissons/trois poissons

Questionnement sur les syntagmes nominaux

Phrases dictées

- des lions jouent
- j'ai vu cinq crocodiles
- quand le chat dort, les souris dansent.

Questionnement sur les syntagmes nominaux et verbaux

Présentation des productions antérieures

Questionnement métagraphique

Écriture d'une phrase en spontané

L'entretien se terminait par la demande de production d'une **phrase spontanée**, sorte de "souvenir" que l'enfant laisserait à l'adulte car il était fait mention du caractère final de l'entretien.

Cette production spontanée met en lumière ses capacités tant imaginatives que productives.

Était ensuite demandé à l'enfant s'il aimait écrire en français, et dans quelle langue il préférerait écrire.

H – Quatrième expérimentation (octobre 1999) : langue arménienne

Le cinquième item ajouté est le même en arménien. Ce terme est intéressant à étudier car il comporte deux pluriels possibles : un pluriel littéraire (**մկներ**) [məgner], et un pluriel commun, construit d'après les règles grammaticales (**մուկեր**) [muger].

Nous avons procédé de la même manière qu'en français, à la seule différence que les formes non devinées par l'enfant (pour les syntagmes nominaux) étaient dictées. L'intérêt d'obtenir ces formes est de découvrir si les enfants opposent la postposition (de l'article indéfini) à la suffixation (de l'article défini), le singulier au pluriel et aux nominaux.

Pour la seconde partie, deux phrases ont été ajoutées dans le protocole arménien. Celles-ci tiennent compte des spécificités du pluriel en arménien. En outre, leur intérêt réside dans la prise de conscience par l'enfant du sens de chacune d'elles et de la présence d'une pluralité, malgré l'absence du morphème du pluriel (seconde phrase).

Ontogenèse du nombre

(Quatrième expérimentation – octobre 1999)

Présentation d'images, dénomination par l'enfant (le cas échéant, oralisation de l'expérimentateur) puis production graphique

- **ձի մը / ձիս**
un cheval/le cheval
[tsi] [mə]/[tsin]
- **ձիերը / ձիեր / երեք ձի**
les chevaux/des chevaux/trois chevaux

[tsierə]/[tsier]/[jerek] [tsi]

- **կատու մը /կատուն**
un chat/le chat
[gɑdu] [mə]/[gɑdoun]
- **կատուները /կատուներ /երեք կատու**
les chats/des chats/trois chats
[gɑdounerə]/[gɑdouner]/[jerek] [gɑdu]
- **թռչուն մը /թռչունը**
un oiseau/l'oiseau
[tərtʃun] [mə]/[tərtʃunə]
- **թռչունները /թռչուններ /երեք թռչուն**
les oiseaux/des oiseaux/trois oiseaux
[tərtʃunnerə]/[tərtʃunner]/[jerek] [tərtʃun]
- **արջ մը /արջը**
un ours/l'ours
[ɑrtʃ] [mə]/[ɑrtʃə]
- **արջերը /արջեր /երեք արջ**
les ours/des ours/trois ours
[ɑrtʃerə]/[ɑrtʃer]/[jerek] [ɑrtʃ]
- **մուկ մը /մուկը**
une souris/la souris
[mug] [mə]/[mugə]
- **մուկերը /մուկեր /մկներ /երեք մուկ**
les souris/des souris/des souris (forme littéraire)/trois souris
[mugerə]/[muger]/[mægner]/[jerek] [mug]

Questionnement sur les syntagmes nominaux

Phrases dictées

- **առիւծներ կը խաղան**
des lions jouent
[ɑrydzner] [gə] [xɑRɑn]
- **կոկորդիլոս տեսայ**
j'ai vu des crocodiles
[gogortilos] [desɑ]
- **հինգ կոկորդիլոս տեսայ**
j'ai vu cinq crocodiles
[hink] [gogortilos] [desɑ]
- **կոկորդիլոսներ տեսայ**
j'ai vu des crocodiles
[gogortilosner] [desɑ]
- **երբ կատուն կը քնանայ, մուկերը կը պարեն:**

quand le chat dort, les souris dansent.
[jɛrp] [gɑdun] [gə] [kənonɑ] [mugɛrə] [gə] [bɑren]

Questionnement sur les syntagmes nominaux et verbaux

Présentation des productions antérieures

Questionnement métagraphique

Écriture d'une phrase en spontané

La fin du protocole est similaire, avec une question supplémentaire suite à la présentation des corpus antérieurs :

“Quelle est la différence entre le français et l'arménien pour le pluriel ?”.

IV - LIMITES DE L'EXPÉRIMENTATION

Le contenu de ce chapitre fait état des efforts que nous avons fournis pour tenter de rendre notre expérimentation et nos résultats valides. Toutefois, nous sommes consciente qu'en dépit de ces efforts, certains éléments peuvent constituer une source possible d'erreurs. Aussi jugeons-nous important de les présenter et de délimiter, par la même occasion, la validité de nos conclusions.

Les sources d'erreurs résident dans des imperfections d'ordre expérimental, qui sont susceptibles d'avoir réduit la fiabilité des résultats et, du même coup, la portée des conclusions et des généralisations.

Le nombre réduit de sujets, l'obligation de tests de courte durée constituent les principaux facteurs qui ont pu influencer cette fiabilité.

Dans le premier cas, on se souviendra de la difficulté à réunir un plus grand nombre d'enfants inscrits dans cet établissement et du fait que, pour des raisons pratiques, l'expérimentation se soit déroulée au sein d'une école arménienne uniquement ; les enfants sont donc issus d'une même classe, entraînant ainsi la constitution d'un échantillon limité. Il est vrai que la lourdeur du protocole expérimental limitait également l'importance de l'échantillon.

Dans le second cas, les contraintes fixées par l'établissement ont dû être prises en compte. Notre expérimentation ne débute qu'en fin de GSM, excluant les données intéressantes de début d'année. L'épreuve du pluriel n'a été commencée que début CP ; ceci afin de ne pas alourdir le protocole expérimental et accaparer trop longtemps ces élèves. Nous regrettons cependant cette mesure que nous avons dû prendre.

Ce type d'entretien est délicat à mener ; il n'a pas toujours permis de tirer le maximum d'informations en temps réel, de remarquer les réflexions très pertinentes des enfants, qui, développées, nous auraient permis de comprendre certaines représentations.

L'absence de population témoin est également à regretter

Le dernier temps de révision et discussion, lors de la passation des différents protocoles, est l'étape la plus importante. Mais ce moment est également difficile à gérer,

entre autres à cause de la fatigue, de la lassitude des enfants (répétition des mêmes questions) et de leurs difficultés à verbaliser leurs procédures.

Ce temps de discussion a donc été plus ou moins approfondi selon les items et les sujets.

Enfin, nous rappelons qu'afin de minimiser le problème de communication entre l'élève et l'expérimentateur, la discussion en arménien a été menée en français pour tout enfant bilingue de compréhension hésitant dans ses réponses. Pour les monolingues, le dialogue durant les passations était d'emblée entamé en français.

Nous avons cependant eu affaire, même chez les élèves bilingues, à des *stratégies de reformulation* (faute de moyens lexicaux ou syntaxiques adéquats), des *transferts sémantiques* ou des *emprunts au français*. Toutefois, nous ne considérons pas ces dernières comme des problèmes spécifiques ayant entravé la communication.