

Université de Montréal

Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement des
habiletés narratives orales en maternelle cinq ans

Par

Catherine Gosselin-Lavoie

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en sciences de
l'éducation, option didactique

Décembre 2021

© Catherine Gosselin-Lavoie, 2021

Université de Montréal

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

**Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement
des habiletés narratives orales en maternelle cinq ans**

Présenté par

Catherine Gosselin-Lavoie

Est évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Isabelle Montésinos-Gelet

Présidente-rapporteuse

Françoise Armand

Directrice de recherche

Fernando Rodriguez-Valls

Codirecteur

Dominic Anctil

Membre du jury

Andrea Young

Examinatrice externe

Serge J. Larivée

Représentant de la doyenne

Résumé

Au Québec, particulièrement à Montréal, un nombre important d'enfants bi/plurilingues de maternelle cinq ans sont directement intégrés en classe ordinaire. Pour ces enfants qui poursuivent le développement de leurs compétences langagières dans deux ou plusieurs langues simultanément, il est primordial d'adapter les pratiques enseignantes afin de tenir compte de leurs besoins.

La lecture partagée (LP) d'albums de littérature de jeunesse est une activité largement reconnue pour favoriser le développement langagier oral et écrit (Cunningham et Zibulsky, 2011; National Early Literacy Panel, 2008). Tout en favorisant le plaisir de la lecture (Dupin de St-André et al., 2015), cette activité permet d'amener progressivement l'enfant à établir des liens entre langage oral et écrit. Elle permet également de favoriser, entre autres, le développement des habiletés narratives (ex. : Pesco et Gagné, 2017; Roux-Baron, 2019), dimension discursive du développement langagier qui exerce une incidence sur l'apprentissage de l'écrit et, donc, la réussite scolaire. Dans la présente recherche doctorale, les paramètres d'une intervention de LP tenant compte des besoins des enfants bi/plurilingues en émergence pour favoriser le développement de leurs habiletés narratives ont été définis au moyen d'une recension des écrits.

Ces paramètres ciblés ont été mis à l'essai dans le cadre d'une vaste recherche (Armand et al., 2017-2021) dans laquelle a eu lieu une intervention de LP au moyen de l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL* dans une perspective de collaboration école-famille. L'utilisation d'albums bi/plurilingues faisait partie des modalités identifiées pour favoriser, dans une optique inclusive (Cummins, 2021), le développement langagier d'enfants bi/plurilingues en émergence (Naqvi et al., 2012). Dans le cadre de cette recherche, notre contribution à l'intervention a consisté à concevoir et à mettre à l'essai des activités entourant la lecture des albums qui visaient spécifiquement le développement des habiletés narratives. Afin de documenter les effets de l'intervention sur l'évolution des habiletés narratives des enfants, nous avons recueilli, avant et après l'intervention, les productions d'un groupe d'enfants qui y a pris part (n=78) en recourant à deux types de tests standardisés. Les productions ont été comparées à celles d'enfants qui n'ont pas participé à l'intervention (n=35), mais dont les enseignant·es avaient reçu les mêmes albums en français et en version papier uniquement. Pour compléter le portrait, nous avons également recueilli

le rappel du récit d'un des albums exploités dans le cadre de l'intervention auprès des enfants du groupe expérimental (n=70).

L'analyse des résultats obtenus au moyen des outils standardisés révèle que l'intervention de LP au moyen d'albums plurilingues intégrant des activités en lien avec les habiletés narratives apporte une contribution positive à l'évolution de ces habiletés chez les enfants. Qui plus est, l'analyse qualitative des productions obtenues au moyen d'un outil conçu à partir d'un des albums de l'intervention, mise en relation avec la description présente dans les écrits scientifiques des habiletés narratives d'enfants monolingues du même groupe d'âge, tend à démontrer que les enfants bi/plurilingues en émergence, ici dans le contexte montréalais pluriethnique et plurilingue de notre étude, ne sont pas « en retard » par rapport aux enfants monolingues.

Mots-clés : enfants bi/plurilingues en émergence, habiletés narratives orales, développement langagier, maternelle cinq ans, lecture partagée, littérature jeunesse, approches plurilingues, albums plurilingues.

Abstract

In Quebec, particularly in Montreal, a significant number of bi/plurilingual children in five-year-old kindergarten are directly integrated into regular classrooms (with or without French learning support services). For these emerging bi/plurilingual children who are continuing to develop their language skills in two or more languages simultaneously, it is essential to adapt educative practices to consider their needs, particularly with regard to language development, which is one of the areas of global development.

Shared reading of children's literature is one of the activities which is widely recognized by the scientific and practical community to promote oral and written language skills (Cunningham & Zibulsky, 2011; National Early Literacy Panel, 2008; Turgeon, 2018). This significant activity promotes the pleasure of reading (Dupin de St-André et al., 2015) and allows children to gradually make connections between oral and written language. Among other things, shared reading and the interactions that surround it promote the development of narrative skills (e.g., Lever & Sénéchal, 2011; Nielsen & Friesen, 2012; Pesco & Gagné, 2017; Roux-Baron, 2019), a discursive dimension of language development that has an impact on literacy development and, by the same token, academic success. In this doctoral research, we identified through a literature review the parameters of a shared reading intervention that would consider emerging bi/plurilingual needs in order to foster the development of their narrative skills.

These parameters were tested as part of a broader research (Armand et al. 2017-2021) in which a shared reading intervention took place using a web-based children's literature application, *Les Albums plurilingues ÉLODiL*, through a school-family collaboration. The use of bi/plurilingual book was one of the modalities identified to promote, from an additive (Lambert, 1975) and inclusive (Cummins, 2021) point of view, the language development of emerging bi/plurilingual children (Naqvi et al., 2012). As part of this doctoral research, our contribution to the intervention consisted of designing and testing activities surrounding the shared reading of children's book that were specifically aimed at the development of narrative skills.

In order to document the effects of the intervention on the children's narrative skill evolution, before and after it, we collected narratives from a group of children who took part in the intervention (n=78). To this aim, we used two standardized tests (a narrative production task from a sequence of illustrations and a story recall task). The productions were compared to those of children who did not participate in the intervention (n=35). In this control group, the teachers, who used children's literature in their classroom, received the same children's book, but in French and in paper version only. In order to complete the portrait, we also collected from the children in the experimental group (n=70) the recall of the story of one of the books used in the intervention. This allowed us to provide a qualitative overview of the narrative skills of children in a regular five-year-old kindergarten classroom in a plurilingual context.

The analysis of the results obtained with the standardized tools reveals that the shared reading intervention, using plurilingual books and integrating the activities we implemented in relation to narrative skills, brings a positive contribution to the evolution of the narrative skills of the children who took part. Moreover, the qualitative analysis of the portrait of the children's narrative skills, put in relation with the description of the narrative skills of "monolingual" children of the same age group presented in the scientific literature, tends to show that emerging bi/plurilingual children are not "lagging behind".

Keywords: emergent bi/plurilingual children, narrative skills, language development, five-year-old kindergarten, shared reading, children's literature, plurilingual pedagogies, plurilingual books.

Table des matières

Résumé	5
Abstract	7
Table des matières	9
Liste des tableaux	13
Liste des figures	15
Liste des sigles et abréviations	17
Remerciements	21
Introduction	23
Chapitre 1 – Problématique	29
1.1 Contexte pratique	29
1.1.1 Le portrait des enfants bi/plurilingues à l’éducation préscolaire et l’offre de services pour l’accueil et la francisation	29
1.1.2 Le programme d’éducation préscolaire et le développement langagier	32
1.1.3 La prise en compte du bi/plurilinguisme dans les milieux scolaires	35
1.2 Contexte scientifique	38
1.2.1 Le bi/plurilinguisme : quelques perspectives	38
1.2.2 La lecture partagée d’albums de littérature jeunesse et le développement langagier ...	42
1.2.3 La lecture partagée d’albums de littérature jeunesse et le développement des habiletés narratives	45
1.2.4 La synthèse, la question générale de recherche et la pertinence de l’étude	48
Chapitre 2 – Cadre conceptuel et recherches empiriques	51
2.1 Le développement langagier	51
2.2 Les habiletés narratives fictives	65

2.2.1 La macrostructure.....	67
2.2.2 La microstructure	77
2.2.3 Les études empiriques sur la description du développement habiletés narratives de jeunes enfants bi/plurilingues en milieu pluriethnique et plurilingue	83
2.3 La lecture partagée d’albums de littérature jeunesse	91
2.4 Les approches plurilingues et les pédagogies de <i>translanguaging</i>	108
2.4.1 Les recherches empiriques en milieu pluriethnique et plurilingue pour favoriser le développement langagier des enfants.....	111
2.4.2 L’utilisation d’albums bi/plurilingues.....	114
2.5 La synthèse et les questions spécifiques de recherche	117
Chapitre 3 – Méthodologie.....	119
3.1 Le vaste projet de recherche dans lequel s’est inséré la présente recherche doctorale	119
3.1.1 La conception de l’application <i>Les Albums plurilingues ÉLODiL</i>	127
3.1.2 Les activités conçues pour l’exploitation des albums en classe.....	133
3.2 La méthodologie de notre recherche doctorale	148
3.2.1 Les participant·es	149
3.2.2 Les outils utilisés pour recueillir les productions narratives	152
3.2.3 La démarche de codage des productions.....	162
3.2.3.1 Le codage de la macrostructure.....	164
3.2.3.2 Le codage de la microstructure	168
Chapitre 4 – Résultats	179
4.1 Les résultats de l’épreuve <i>Poils aux pattes</i>	180
4.1.1 L’épreuve <i>Poils aux pattes</i> – les résultats en lien avec la macrostructure	181
4.1.2 L’épreuve <i>Poils aux pattes</i> – les résultats en lien avec la microstructure.....	188
4.2 Les résultats des deux tests standardisés.....	189
4.2.1. L’ENNI – les résultats en lien avec la macrostructure.....	192

4.2.2 Le <i>Bus Story</i> – les résultats en lien avec la macrostructure	197
4.2.3 L'ENNI – Les résultats en lien avec la microstructure : les quatre variables communes aux deux tests standardisés.....	199
4.2.4 Le <i>Bus Story</i> – les résultats en lien avec la microstructure : les quatre variables communes aux deux tests standardisés	203
4.2.5 L'ENNI – les résultats en lien avec la microstructure : les cinq variables analysées pour l'ENNI uniquement	207
Chapitre 5 – Discussion.....	211
5.1 L'interprétation des résultats obtenus au moyen de l'outil <i>Poils aux pattes</i>	216
5.1.1 L'interprétation des résultats en lien avec la macrostructure	218
5.1.2 L'interprétation des résultats en lien avec la microstructure.....	220
5.1.3 La synthèse de l'interprétation des données obtenues au moyen de <i>Poils aux pattes</i>	221
5.2 L'interprétation des résultats obtenus au moyen des tests standardisés.....	221
5.2.1 Les effets de l'intervention sur le développement de la macrostructure	222
5.2.2 Les effets de l'intervention sur le développement de la microstructure.....	227
5.2.3 La synthèse des effets de l'intervention observés au moyen des outils standardisés..	238
5.3 D'autres constats qui ont émergé de l'analyse de nos résultats	239
Chapitre 6 – Conclusion.....	247
6.1 Les contributions de notre recherche	248
6.2 Les limites de la présente recherche.....	252
6.3 Les pistes de recherches futures et les recommandations	258
Références bibliographiques	265
Annexe 1 – Les travaux d'Applebee sur les stades développementaux des habiletés narratives	293
Annexe 2 – Les travaux de Stein sur la description de l'évolution des productions narratives...	297
Annexe 3 – Le certificat éthique	299

Annexe 4 – Un exemple de canevas de lecture indiciaire tiré des fiches pédagogiques <i>Les Albums plurilingues ÉLODiL</i>	301
Annexe 5 – Le questionnaire sociodémographique et sociolinguistique	306
Annexe 6 – Le guide de passation de l'épreuve <i>Poils aux pattes</i>	317
Annexe 7 – Le guide de passation de l'ENNI.....	321
Annexe 8 – L'adaptation au français de l'histoire du <i>Bus Story</i>	327
Annexe 9 – Le guide de passation du <i>Bus Story</i>	328
Annexe 10 – Un exemple de transcription des verbatims	331
Annexe 11 – La grille de notation de la macrostructure de l'ENNI	333
Annexe 12 – La grille de notation de la macrostructure du <i>Bus Story</i> adaptée au français	337
Annexe 13 – La liste des coordonnants, des subordonnants et des adverbes retrouvés dans les productions	343

Liste des tableaux

Tableau 1. – L’adaptation au français du schéma du récit de l’histoire <i>Melvin, la souris maigre</i>	69
Tableau 2. – Les étapes de la vaste recherche.....	122
Tableau 3. – Le portrait sociodémographique et linguistique de nos participant·es.....	151
Tableau 4. – Les informations sur la procédure d’administration des outils	162
Tableau 5. – Les éléments de microstructure retenus pour chacun des trois outils	169
Tableau 6. – Notre adaptation au français des catégories proposées par les autrices de l’ENNI pour circonscrire les unités dépendantes	175
Tableau 7. – <i>Poils aux pattes</i> : la distribution des productions entre les cinq niveaux et la moyenne des quatre variables de la microstructure	188
Tableau 8. – L’équivalence des groupes pour les variables âge au posttest, nombre de mois d’exposition au français et sexe	190
Tableau 9 : L’ENNI – macrostructure : les statistiques descriptives des résultats au prétest et au posttest et la comparaison des groupes au prétest	195
Tableau 10. – L’ENNI – macrostructure : les statistiques descriptives de l’évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l’évolution intergroupe et intragroupe.....	196
Tableau 11. – Le <i>Bus Story</i> - macrostructure : les statistiques descriptives de l’évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l’évolution intergroupe et intragroupe	198
Tableau 12. – Le <i>Bus Story</i> - macrostructure : les statistiques descriptives de l’évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l’évolution intergroupe et intragroupe	199
Tableau 13. – L’ENNI – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : les statistiques descriptives des résultats au prétest et au posttest et la comparaison des groupes au prétest	201
Tableau 14. – L’ENNI – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : les statistiques descriptives de l’évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l’évolution intergroupe et intragroupe	203
Tableau 15. – Le <i>Bus Story</i> – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : les statistiques descriptives des résultats au prétest et au posttest et la comparaison des groupes au prétest	205

Tableau 16. – <i>Le Bus Story</i> – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : les statistiques descriptives de l'évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe	206
Tableau 17. – L'ENNI – la microstructure pour les cinq variables analysées pour l'ENNI uniquement : les statistiques descriptives des résultats au prétest et au posttest et la comparaison des groupes au prétest	208
Tableau 18. – L'ENNI – la microstructure pour les cinq variables analysées pour l'ENNI uniquement : les statistiques descriptives de l'évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe	210
Tableau 19. – Le rappel des caractéristiques saillantes de l'organisation des rappels de récit de chacun des cinq niveaux.....	217
Tableau 20. – La synthèse des variables de la macrostructure pour lesquelles une différence d'évolution significative intergroupe a été observée.....	223
Tableau 21. – La synthèse des variables de la macrostructure pour lesquelles une différence d'évolution significative intragroupe a été observée.....	224
Tableau 22. – La synthèse des variables de la microstructure pour lesquelles une différence d'évolution significative intergroupe a été observée.....	229

Liste des figures

Figure 1. – Aperçu de l’application <i>Les Albums plurilingues ÉLODiL</i>	128
Figure 2. – Les images utilisées pour le rappel de récit de l’album <i>Je suis terrible</i>	138
Figure 3. – Les images utilisées pour confectionner les marionnettes sur bâton pour le rappel de récit de l’album <i>Je suis terrible</i>	139
Figure 4. – Les images utilisées pour le rappel de récit de l’album <i>L’ours brun qui voulait être blanc</i>	140
Figure 5. – Les images utilisées pour confectionner les figurines pour le rappel de récit de l’album <i>Une visite inattendue</i> et la photo d’un exemple de maquette de la maison	141
Figure 6. – Les images de RÉCIT <i>Préscolaire</i> en lien avec le schéma narratif et la photo du dessin à compléter illustrant la phase de modelage.....	142
Figure 7. – La photo de la peluche à l’effigie de la protagoniste de l’album <i>Poils aux pattes</i> ..	143
Figure 8. – Les images utilisées pour le rappel de récit de l’album <i>Un verger dans le ventre</i> ..	144
Figure 9. – Les images utilisées pour confectionner les colliers-personnages et la planche de jeu en lien avec l’album <i>La petite feuille jaune</i>	145
Figure 10. – Les images utilisées pour confectionner les colliers-personnages en lien avec les albums <i>L’ours brun qui voulait être blanc</i> , <i>Poils aux pattes</i> et <i>La petite feuille jaune</i>	146
Figure 11. – Les images utilisées pour fabriquer les masques de l’agneau et du loup pour le rappel de récit de l’album <i>L’agneau qui voulait être un loup</i>	147
Figure 12. – Les images utilisées pour le rappel de récit de l’album <i>L’agneau qui voulait être un loup</i> utilisées pour le rappel de récit.....	148
Figure 13. – Les images utilisées pour bâtir l’outil <i>Poils aux pattes</i> à partir de l’album du même nom.....	156
Figure 14. – La répartition des productions entre les cinq niveaux	187
Figure 15. – La représentation graphique de l’échantillon de l’ENNI.....	191
Figure 16. – La représentation graphique de l’échantillon du <i>Bus Story</i>	192
Figure 17. – <i>Poils aux pattes</i> : la moyenne des quatre variables de la microstructure pour chacun des cinq niveaux	218

Liste des sigles et abréviations

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures

CGTSIM : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal

CLAN : Computerized Language Analysis

CSS : Centre de services scolaire

DILEI : Direction de l'Intégration Linguistique et de l'Éducation Interculturelle

ENNI : Edmonton Narrative Norms Instrument

IMSE : Indice de milieu socioéconomique

JAME : *J'Apprends avec mon Enfant*

LP : Lecture partagée

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

NELP : National Early Literacy Panel

SASAF : Services d'Accueil et de Soutien à l'Apprentissage du Français

SLAF : Soutien Linguistique d'Appoint en Francisation

Le bilinguisme est une école de tolérance et une voie de survie. Il revêt l'importance des démarches fondatrices. Au delà du sens de la relativité des choses qui dégage les horizons et favorise tous les apprentissages, il permet d'acquérir ce qu'il faudra bien appeler un jour par son nom: un sens civique planétaire.

Amin Maalouf

Remerciements

Écrire une thèse, c'est en soi un privilège (ponctué de doutes et de remises en question, certes !), mais ça l'est encore plus lorsque l'on a la chance d'avoir des conditions favorables pour y parvenir.

Tout au long de ce parcours, j'ai eu la chance d'être encadrée par une chercheuse et un chercheur que j'admire, avant tout des personnes engagées, passionnées et qui ont de grandes qualités humaines. Mes plus sincères remerciements à ma directrice de thèse, Françoise Armand. Ton dévouement et ta rigueur pour diriger tes étudiant·es, mener des projets de recherche audacieux et défendre des causes qui te tiennent à cœur sont admirables. Tu es pour moi une mentore à bien des égards. Merci pour ta bienveillance, ta disponibilité et ton soutien exceptionnel. Merci aussi de croire en moi et de me pousser à sortir de ma zone de confort. Mes plus vifs remerciements, également, à mon codirecteur de recherche, Fernando Rodríguez-Valls. Gracias for your willingness y entusiasmo to take part in this work, but also for your generosity, creatividad and critical gaze. You embody the principles you stand for which is very inspiring. Françoise et Fernando, être votre étudiante est un honneur.

Dans le cadre du vaste projet dans lequel s'est inscrite cette thèse, j'ai aussi eu l'occasion de collaborer avec plusieurs personnes que je tiens à remercier. D'abord, tou·tes les participant·es : les enseignantes qui ont accepté de se lancer dans cette aventure ainsi que les enfants de leurs classes et leur famille, les conseillères pédagogiques qui ont été présentes tout au long de ce projet, les auxiliaires, les partenaires de la recherche et les chercheuses que j'ai eu le plaisir de côtoyer (particulièrement Elaine Turgeon, Corina Borri-Anadon, Geneviève Audet et Josée Charrette – vous êtes une source d'inspiration !). Ensuite, celles et ceux qui y ont collaboré d'une façon ou d'une autre : votre apport est mentionné tout au long de ce travail. Par ailleurs, je remercie sincèrement Isabelle Montésinos-Gelet, Dominic Anctil et Andrea Young d'avoir accepté d'être le jury de cette thèse. Vos commentaires m'ont permis de pousser encore plus loin ma réflexion par rapport à mon travail.

Être bien entourée était un « service essentiel » tout au long de cette thèse (surtout pour poursuivre une rédaction en confinement !). Merci à mes précieux·ses ami·es pour leur présence, d'abord,

mais aussi parce que nos conversations, votre passion et votre fougue ont inspiré et contribué à alimenter certaines des réflexions conduites tout au long de ce parcours : Emilie et Lorenzo – fidèles acolytes – Mathieu, Marie-Philippe, Annie, Élodie, Aby, Jade, Katherine, Alexandra, et toutes les autres ! Merci à Karine pour ton regard minutieux et ton soutien lors des derniers miles. Merci à la grande équipe ÉLODiL, particulièrement à Catherine, Erica, Marie-Paule et Rita pour l'écoute, le soutien et les encouragements (et aussi pour être bon public !).

Merci également à ma famille : mes parents, Lynn et Claude (réaliser une thèse en même temps que son père, c'est quand même inouï !), ainsi que mon frère Pierre-Louis et ma chère Lisa. Merci aussi à Bruno, Hélène et Mikalie pour l'accueil, toujours à bras ouverts, dans votre havre de paix.

Finalement, je souhaite remercier également le Conseil de recherche du Canada en sciences humaines et la fondation J.A DeSève pour le soutien financier qui m'a permis de réaliser cette thèse.

Introduction

Sur l'île de Montréal, et plus largement dans la province, nombreuses sont les écoles qui accueillent des élèves issus de l'immigration de première ou de deuxième génération¹. Parmi ces élèves issus de l'immigration, certains déclarent le français en tant que langue maternelle tandis que d'autres sont qualifiés d'élèves « allophones », c'est-à-dire dont la langue maternelle déclarée n'est ni le français ni l'anglais. En 2020, dans l'ensemble des cinq centres de services scolaires (CSS) de l'île de Montréal, la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (43,1 %) surpasse toujours celle des élèves dont la langue maternelle est le français (37,6 %) (Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'Île de Montréal [CGTSIM], 2020). Les classes montréalaises sont caractérisées par la diversité linguistique et l'hétérogénéité des profils langagiers des élèves qui les fréquentent. À titre d'exemple, en 2016-2017, près de 200 langues maternelles différentes sont déclarées, parmi lesquelles, selon leur supériorité numérique, l'arabe, l'espagnol, le créole, le chinois, l'italien, le tagalog, le tamoul, le bengali, le kabyle, le russe, le roumain, le vietnamien, l'ourdou, le farsi, le portugais, le panjabi, etc.²

Précisons d'emblée que, dans la présente étude, plutôt que d'utiliser le mot « allophone », nous adoptons l'expression « bi/plurilingue en émergence » pour désigner les enfants dont le développement langagier, en plein essor, est alimenté par l'apport de différentes langues. Différentes auteur·trices soulignent à cet effet la nécessité d'adopter des termes qui permettent de reconnaître les ressources de ces enfants plutôt que, dans une perspective déficitaire, pointer un manque (ce qu'ils « n'ont pas ») (García et Kleifgen, 2010 ; Hélot, 2013 ; Smolcic et Martin, 2019). Mary et Young (2020) expliquent, par ailleurs, que le terme « allophone » induit une notion d'altérité qui singularise ces enfants comme différents, les excluant ainsi de la majorité francophone. Dans cette thèse, nous référons donc à ce terme³ pour englober la multitude de

¹ La première génération désigne les personnes qui sont nées à l'extérieur du Canada. La deuxième génération désigne les personnes qui sont nées au Canada et dont au moins l'un des parents est né à l'extérieur du Canada (CGTSIM, 2020).

² Nos remerciements à Sébastien Grenier, analyste au CGTSIM, pour ces données.

³ Afin d'alléger le texte, nous écrivons « enfants bi/plurilingues » en sous-entendant que leur bi/plurilinguisme est en émergence.

situations où les enfants évoluent en étant en contact avec deux langues ou plus, à des degrés divers, dans leurs environnements familiaux et scolaires (Bailey et Osipova, 2015).

Dans la présente étude, ces enfants bi/plurilingues ont en commun de fréquenter une classe de maternelle cinq ans dans la langue officielle du Québec, la langue majoritaire, en l'occurrence le français. En milieu familial, cette langue peut faire partie, à des degrés divers, ou non, des langues utilisées. Qui plus est, avant leur entrée formelle dans l'enceinte scolaire (à la maternelle), ces enfants peuvent avoir été exposés ou non au français en structure éducative (garderie, centre de la petite enfance, milieu communautaire, etc.). Ces enfants québécois bi/plurilingues en émergence peuvent donc se situer tout au long d'un continuum de bi/plurilinguisme. Susceptibles d'avoir connu des degrés très variables d'exposition à cette langue, ils présentent des besoins différents, notamment en ce qui a trait au soutien à l'apprentissage du français. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES, 2018a) a d'ailleurs déployé récemment une stratégie relative aux services éducatifs offerts aux enfants de zéro à huit ans, *Tout pour nos enfants*, qui témoigne de l'importance « d'agir le plus tôt possible dans le parcours éducatif » afin, notamment, de favoriser l'égalité des chances pour tous. Cette égalité des chances passe, entre autres, par la mise en place de services et d'interventions qui tiennent compte de façon adéquate des caractéristiques et des besoins des jeunes enfants bi/plurilingues.

Afin de soutenir le développement des compétences langagières de ces élèves et, par le fait même, leur réussite éducative, nombreux·ses sont les chercheur·ses⁴, au Québec comme à l'international, qui soulignent la nécessité de créer des contextes pédagogiques motivants et signifiants permettant aux élèves de mobiliser les ressources de leur répertoire langagier⁵. Comme nous le verrons, il s'agit, dans une optique de bilinguisme additif (Lambert, 1975), de créer des contextes

⁴ Apportons quelques considérations par rapport à la féminisation du présent texte. Dans celui-ci, l'utilisation de graphies tronquées ne relève pas d'un choix arbitraire. Nous avons privilégié cette forme de féminisation à d'autres options (ex. : rédaction épïcène, doublets, alternance des genres, etc.) parce qu'elle permet, par son caractère ostentatoire, d'attirer l'attention sur l'effort de féminisation. À cet effet, Lessard et Zaccour (2017, p. 20) affirment qu'« on peut [...] choisir de ne pas se préoccuper « d'alourdir » le texte, parce que ce qui pèse le plus c'est bien le sexisme ordinaire d'une langue qui écrase les femmes ».

⁵ Nous utilisons, dans ce texte, le terme « répertoire » pour référer aux connaissances cognitivo-langagières et linguistiques d'un individu. Selon Coste (2002, p.117), le « répertoire » est caractérisé par « l'ensemble de variétés linguistiques — plus ou moins bien maîtrisées ou développées — que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés ». Plus de précisions sont apportées dans la section portant sur le développement langagier de notre deuxième chapitre.

pédagogiques permettant le déploiement d'approches dites plurilingues (Armand, 2021 ; Candelier et al., 2012 ; Cummins, 2000 ; Moore, 2006) ou encore, dans un même ordre d'idées, de pédagogies de *translanguaging* (Garcia, 2015 ; García et Seltzer, 2016 ; Rodriguez-Valls, 2020).

Ces principes pédagogiques gagnent à être mis de l'avant pour favoriser, entre autres, le développement langagier oral, socle sur lequel s'appuie un grand nombre des apprentissages (Lafontaine et le Cunff, 2005 ; Plessis-Bélaïr, 2010) qui relèvent de la littératie et des différentes matières scolaires (Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Lawrence et Snow, 2011 ; Mancilla-Martinez et Lesaux, 2010). En effet, dès le préscolaire, des approches plurilingues (Barateau et Domp martin, 2015 ; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015) ou des pédagogies de *translanguaging* (Sembiane, 2013 ; Rodriguez-Valls et al., 2014) qui prennent appui sur l'ensemble des ressources du répertoire langagier des enfants et des familles permettent de soutenir le développement de l'oral, composante importante de l'entrée dans l'écrit.

Le développement langagier oral et l'entrée dans l'écrit sont également favorisés par les contacts soutenus avec la littérature de jeunesse qui, par le fait même, permettent à l'enfant d'associer l'écrit à un objet de plaisir (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006)⁶. Au Québec, cette activité est bien présente dans les classes du préscolaire et du primaire (Dupin de Saint-André et al., 2013 ; Gagnon et Anctil, 2019 ; Montésinos-Gelet et al., 2008 ; Myre-Bissaillon et al., 2014a ; Turgeon, 2019). Tel que mentionné par Dupin de Saint-André et ses collaborateur·trices (2015), différents écrits québécois ont mis en évidence que le contact des élèves avec des œuvres de qualité permettrait le développement des compétences langagières en français et augmenterait leur motivation à s'engager dans des activités en lien avec la littératie. Déjà en 2015, ces auteur·trices soulignaient le nombre croissant de revues sur cette thématique (ex. : *Le Pollen, Lurelu*) et d'ouvrages didactiques - qui continue à ce jour de s'accroître (ex. : Boissy et al., 2020 ; Lefrançois et al., 2018). On assiste également à un jaillissement de blogues (ex. : *J'enseigne avec la littérature jeunesse ; Les p'tits mots-dits ; Mistikrak ! ; etc.*), la mise sur pied de congrès professionnels consacrés spécifiquement à la littérature jeunesse (ex. : *De mots et de craie*) et même la parution du manifeste *On a tous besoin d'histoires* (Collectif, 2019). Cet intérêt est palpable également sur

⁶ Bien qu'un nouveau *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ), arrimant la maternelle quatre et cinq ans ait vu le jour en 2021, nous citons ici la version de 2006 en vigueur au moment où la présente recherche a été menée.

la scène scientifique québécoise (ex. : Montésinos-Gelet, 2018a ; Morin et al. 2006 ; Turgeon et al., 2019), mais aussi d'autres horizons (ex. : Bastide et Joigneaux, 2014 ; Boiron, 2010).

Depuis plusieurs décennies, un nombre considérable d'écrits scientifiques, de recherches et de méta-analyses portant sur l'activité de lecture entre adulte et jeunes enfants ont été produits (voir entre autres Barrera et Bauer, 2003 ; Bus et al., 1995 ; Desmarais et al., 2012 ; Makdissi et Boisclair, 2008 ; Mol et al., 2008 ; National Early Literacy Panel [NELP], 2008 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2012 ; Scarborough et Dobrich, 1994 ; Sénéchal et Young, 2008 ; Swanson et al., 2011 ; Van Kleeck et al., 2003 ; Wasik et Bond, 2000). Cette activité de lecture, communément désignée par le terme « lecture partagée » (LP) (Cunningham et Zibulsky, 2011), permettrait, selon ses modalités, de favoriser le développement de différents aspects de la compétence langagière orale, dont le développement des habiletés narratives, qui constitue l'objet de recherche de la présente thèse. Ces habiletés discursives représentent la capacité de l'enfant à comprendre et à produire un récit et elles soutiennent le développement des compétences en lecture et en écriture (Lever et Sénéchal, 2011 ; Licandro, 2016 ; Makdissi et Boisclair, 2006 ; Pesco et Gagné, 2017).

Comme nous le verrons plus tard, la mise en place d'approches plurilingues de la LP d'albums de littérature jeunesse (Armand et al., 2016 ; Deschoux, 2017 ; Moore et Sabatier, 2014 ; Perregaux, 2009 ; Thibeault et Quévillon-Lacasse, 2019) semble une avenue intéressante pour favoriser le développement langagier et le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues du préscolaire. C'est d'ailleurs dans l'optique de combiner l'activité de LP à des approches plurilingues de la littérature jeunesse que l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL* (Armand et al., 2018) a été développée. Cette application présente 11 albums québécois écrits en français (*La Courte Échelle* et *Les 400 coups*) qui ont été traduits à l'écrit dans 22 langues. Tous sont accompagnés d'une version audio en français et plusieurs le sont également dans une dizaine de langues, dont les principales langues de l'immigration dans les écoles québécoises. Cette application a été mise à l'essai, pour sept albums parmi les 11, dans le cadre d'un vaste projet de recherche (Armand et al., 2017-2021) intitulé *Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen*

de la lecture partagée et d'approches plurilingues dans lequel nous avons agi à titre de coordonnatrice et mené la présente étude doctorale.

Dans notre recherche doctorale, nous nous sommes penchée plus spécifiquement sur les modalités susceptibles de permettre le développement des habiletés narratives en concevant et en coanimant, avec des enseignant·es, des activités signifiantes autour du récit d'albums de littérature jeunesse figurant sur l'application plurilingue. Nous avons, dans le cadre de notre thèse, documenté les effets de la LP et de ces activités sur l'évolution des habiletés narratives des enfants.

Dans le premier chapitre, nous exposons la problématique dont découle la présente recherche, sur les plans social et scientifique. Les enjeux systémiques associés à la prise en compte des besoins langagiers des enfants bi/plurilingues en émergence qui fréquentent les classes de maternelle ordinaire cinq ans sont exposés. Un survol des écrits scientifiques nous aiguille dans l'identification des modalités et des approches pédagogiques à privilégier pour favoriser le développement langagier de ces enfants, dont la LP d'albums de littérature jeunesse. Nous nous penchons sur la façon dont cette pratique favorise le développement des habiletés narratives et nous nous questionnons plus particulièrement par rapport à la prise en compte des enfants bi/plurilingues en émergence, ce qui nous mène à la formulation de l'objectif général de la présente recherche.

Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel et empirique est organisé en quatre grandes sections qui permettent de définir plus en profondeur les concepts liés à la présente étude introduits dans le premier chapitre : le développement langagier, les habiletés narratives, la LP ainsi que les approches plurilingues et les pédagogies de *translanguaging*. La présentation de recherches empiriques englobant ces différentes dimensions nous mène à identifier les modalités à privilégier dans le cadre d'une intervention destinée à soutenir le développement des habiletés narratives de jeunes enfants en milieu pluriethnique et plurilingue, modalités sur lesquelles l'intervention proposée, et décrite au chapitre suivant, prend appui.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie de la présente étude doctorale qui s'est insérée dans un plus vaste projet de recherche (Armand et al., 2017-2021). Nous apportons d'abord des précisions à propos de ce projet pour lequel nous avons agi comme coordonnatrice à toutes les

étapes de la réalisation. Nous décrivons notamment les différents paramètres de l'intervention de LP de sept albums plurilingues en insistant sur la description des activités en lien avec les habiletés narratives auxquelles nous nous intéressons plus particulièrement dans cette thèse. Nous spécifions ensuite les choix méthodologiques de notre recherche doctorale à visée quasi-expérimentale dans laquelle des données sur les habiletés narratives ont été recueillies auprès des enfants d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle. Nous décrivons, notamment, les participant·es, les trois outils de cueillette de données et le codage effectué aux fins de l'analyse de ces données.

Les résultats de nos analyses statistiques visant à documenter l'évolution du développement des habiletés narratives sont présentés au quatrième chapitre. Nous présentons d'abord les résultats obtenus au moyen d'une épreuve conçue à partir d'un des albums exploités dans le cadre de l'intervention, puis ceux obtenus au moyen d'outils standardisés.

Le cinquième chapitre porte sur la discussion. Nous mettons en exergue les résultats les plus saillants de notre recherche et les interprétons au regard de notre cadre conceptuel et empirique. Nous relevons ensuite les différents paramètres de l'intervention qui semblent avoir exercé un effet sur le développement des habiletés narratives. Finalement, nous discutons d'autres constats qui ont émergé de notre interprétation.

Dans le sixième et dernier chapitre, la conclusion, nous précisons les contributions de notre recherche à l'avancement des connaissances scientifiques, nous en précisons les limites et proposons des pistes pour de futures recherches dont découlent des recommandations pratiques.

Chapitre 1 – Problématique

Le présent chapitre se divise en deux grandes parties. Le contexte pratique permet de mettre de l'avant, au plan social, la problématique dans laquelle s'inscrit notre recherche. Le contexte scientifique permet, quant à lui, d'ancrer les concepts théoriques et les travaux empiriques de façon à révéler la pertinence scientifique de la présente recherche. La formulation de notre objectif général de recherche conclut le chapitre.

1.1 Contexte pratique

Dans cette section, nous présentons d'abord un portrait des enfants bi/plurilingues à l'éducation préscolaire. Nombreux à fréquenter les classes québécoises de maternelle cinq ans ordinaires, ces enfants sont éligibles, selon leurs besoins, à des services de soutien à l'apprentissage du français que nous présentons aussi. Ensuite, au regard du programme *Éducation préscolaire* (MEQ, 2006), nous expliquons en quoi consiste le développement langagier à la maternelle cinq ans au Québec. Précisons d'emblée que, bien qu'un nouveau *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* arrimant la maternelle quatre et cinq ans a vu le jour en 2021 (MEQ), nous nous penchons ici sur la version du programme de 2006, en vigueur au moment où la présente recherche a été menée. Finalement, nous soulevons les enjeux associés à la prise en compte des spécificités de ces enfants bi/plurilingues dans le programme ainsi que, plus largement, à la prise en compte du bi/plurilinguisme et de la diversité linguistique dans le système scolaire québécois, éléments systémiques susceptibles d'entraver un développement langagier et identitaire harmonieux.

1.1.1 Le portrait des enfants bi/plurilingues à l'éducation préscolaire et l'offre de services pour l'accueil et la francisation

Pour l'année scolaire 2016-2017, à Montréal, pour 39,4 % des enfants de l'éducation préscolaire, une langue maternelle autre que l'anglais ou le français est déclarée. Bien que certains d'entre eux déclarent parler le français à la maison, un peu plus de la moitié (51,9 %) ⁷ effectuent leurs premiers pas dans le monde scolaire dans une langue différente de celle(s) parlée(s) à la maison. Au moment

⁷ Nos remerciements à Sébastien Grenier, analyste au CGTSIM, pour ces données.

de leur entrée à la maternelle cinq ans, ces enfants bi/plurilingues, ayant connu des degrés d'exposition différents au français (ils ont pu, ou non, être exposés au français en milieu communautaire, fréquenter un centre de la petite enfance, la maternelle quatre ans, etc.), démontrent différents besoins en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage de cette langue.

Afin de mettre en place les services appropriés d'accueil et de francisation pour les « élèves [du préscolaire, du primaire et du secondaire] ayant besoin de soutien à l'apprentissage du français, qu'ils soient issus de l'immigration ou non et sans égard à leur langue maternelle déclarée » (MEQ, 2020, p. 2), les CSS reçoivent chaque année des allocations de la Direction de l'Intégration Linguistique et de l'Éducation Interculturelle (DILEI) du MEQ. Pour déterminer les services à offrir aux élèves, au moment de leur entrée dans le système scolaire, les CSS effectuent une évaluation de leur compétence langagière. Les élèves qui n'ont pas une connaissance suffisante du français pour suivre « normalement » l'enseignement dans cette langue recevront des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Ces services, dits de première ligne, peuvent prendre la forme d'une scolarisation en classe d'accueil (valeur 23 dans le système Charlemagne⁸) où l'accent est mis principalement sur l'apprentissage du français (communication orale, lecture et écriture) et sur l'adaptation à la culture scolaire et québécoise, ou encore d'un service de soutien linguistique « intensif » dispensé à l'élève en classe ordinaire à raison d'au moins une période par jour ou l'équivalent (valeur 22 dans le système Charlemagne) (MEQ, 2020). Les élèves dont la compétence en français est suffisamment développée pour leur permettre de suivre l'enseignement en classe ordinaire à leur arrivée dans le système scolaire peuvent aussi recevoir des services, mais de façon moins intensive que les services SASAF, c'est-à-dire qui ne sont pas dispensés sur une base quotidienne. Il s'agit notamment de services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF) donnés à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (valeur 11 dans le système Charlemagne). Les élèves peuvent aussi bénéficier de SLAF après un passage en classe d'accueil afin de faciliter la transition en classe ordinaire⁹.

⁸ « Charlemagne est un vaste système informatique qui contient l'ensemble des dossiers des élèves du Québec. [II] permet de gérer la déclaration de fréquentation des élèves, d'assurer le financement accordé aux organismes scolaires et de sanctionner les études secondaires des élèves » (MEES, 2019, p. 4).

⁹ Lorsque les élèves sont jugés aptes à suivre l'enseignement en classe ordinaire sans SASAF ou SLAF, ou après avoir bénéficié de ces services, ils se voient attribuer la valeur 10 dans le système Charlemagne.

À Montréal, au préscolaire, la tendance à intégrer directement en classe ordinaire les enfants identifiés comme devant recevoir des services SASAF est forte (Armand, 2009) : pour l'année scolaire 2016-2017, 46 % d'entre eux étaient intégrés en classe ordinaire¹⁰. La présente recherche a été réalisée dans ces classes ordinaires en milieu pluriethnique et plurilingue. À cet effet, précisons que les enseignant·es des classes ordinaires n'ont pas nécessairement eu l'occasion de développer dans leur formation initiale de connaissances sur les processus d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde et sur le plurilinguisme. À cet égard, dans l'étude de Thamin et ses collaboratrices (2013), des enseignant·es québécois·es déclarent plus ou moins explicitement leur manque de connaissances théoriques sur les processus d'acquisition des langues secondes et l'absence d'outils pour gérer la diversité linguistique en milieu scolaire.

À l'Université de Montréal, depuis 2014, un cours sur la didactique du français en contexte de diversité linguistique est dorénavant obligatoire pour les futur·es enseignant·es inscrit·es aux baccalauréats en enseignement préscolaire et primaire et en adaptation scolaire, au primaire et au secondaire¹¹. Toutefois, de façon générale, Borri-Anadon et ses collaboratrices (2013) pointent le peu de place accordée à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation initiale du personnel scolaire dans les 12 universités québécoises.

Précisons qu'il n'existe pas, à l'éducation préscolaire, de programme de formation spécifique pour les enfants identifiés comme recevant des services SASAF (comme c'est le cas au primaire et au secondaire avec les programmes *d'Intégration linguistique, scolaire et sociale*). Les orientations et les prescriptions du programme *Éducation préscolaire* (MEQ, 2006) sont suivies tant en classe ordinaire qu'en classe d'accueil. Cela peut représenter un réel défi pour les enseignant·es des classes ordinaires étant donné que ce programme n'est guère explicite quant à la façon de soutenir le développement langagier des enfants bi/plurilingues en émergence, dont certains sont en situation de submersion dans une langue leur étant plus ou moins familière.

¹⁰ Nos remerciements à Joaquim Oliveira, conseiller à la DILEI, pour ces données.

¹¹ DID4310 – *Didactique du français et diversité linguistique*; DID4252 – *Didactique du français – élèves allophones*; DID4040 – *Didactique du français – élèves allophones au secondaire*.

1.1.2 Le programme d'éducation préscolaire et le développement langagier

Au Québec, c'est du ministère de l'Éducation que relève le programme *Éducation préscolaire* (MEQ, 2006). Ce programme destiné aux maternelles cinq ans est intégré au programme de formation primaire de l'école québécoise. On peut y lire que le mandat que brigue l'éducation préscolaire est triple. D'abord, « la maternelle est un rite de passage qui donne le goût de l'école ». Ensuite, elle vise à « favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités ». Finalement, elle permet de « jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui inciteront [l'enfant] à continuer à apprendre tout au long de sa vie » (MEQ, 2006, p. 52). Cette perspective de développement global s'articule, à l'éducation préscolaire, à travers six compétences « intimement liées » (MEQ, 2006, p. 53) qui relèvent des domaines psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons plus particulièrement au domaine langagier, qui se développe en complémentarité avec les autres domaines (Bouchard, 2019). Dans le programme, c'est la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* (MEQ, 2006) qui concerne le développement langagier. Le descriptif du sens de cette compétence situe bien l'importance du développement langagier au sein du développement global de l'enfant et fait ressortir les dimensions sociale, cognitive ainsi qu'orale et écrite du langage, qui se développent grâce à des expériences langagières riches et signifiantes (p.60) :

Le langage est un outil important de son développement cognitif, un moyen nécessaire à sa socialisation et à sa connaissance du monde. Placé dans un environnement riche et stimulant, l'enfant développe, à l'oral et à l'écrit, des habiletés de communication qui lui permettent d'affirmer sa personnalité, d'entrer en relation avec les autres, de construire sa compréhension du monde et de mener à terme une activité ou un projet.

Au moment de leur entrée à l'école, selon leurs expériences langagières antérieures, les enfants ont développé les bases du langage (ex. : ils connaissent déjà, à géométrie variable, des concepts, ils savent comment formuler une demande, remercier, etc.) et, par le fait même, ont acquis des compétences linguistiques dans une ou plusieurs langues (lexique, phonologie, morphologie, syntaxe) (Bouchard, 2019 ; Florin, 1999).

À la maternelle, ils sont amenés à poursuivre le développement de ces compétences langagières. Par des expériences sociales variées, l'enfant poursuivra le développement d'un oral nécessaire à la communication de tous les jours, le « langage social » (Giasson, 2011). Il s'agit d'une forme d'oral dite contextualisée qui permet de s'exprimer en lien avec des sujets qui ont une pertinence immédiate ou d'évènements personnels du passé, du présent ou du futur, et qui est caractérisée par des référents communs entre les interlocuteur·trices, par des prises fréquentes de tours de rôle, par l'utilisation de mots familiers, etc. Dans cette forme de langage dit « de situation », l'accès au sens est souvent facilité par des contextes physiques et sociaux partagés par les interlocuteur·trices.

Par ailleurs, dans le cadre des situations de communication et d'apprentissage, l'enfant poursuivra le développement d'un oral dit « scolaire » (Giasson, 2011), aussi qualifié de langage décontextualisé (Burns, Espinosa et Snow, 2003). Cette forme de langage oral permet d'évoquer des situations qui vont au-delà du contexte immédiat, de *l'ici et maintenant*, qui font référence à des éléments absents. Elle nécessite une certaine décentration ainsi qu'une plus grande précision du vocabulaire et de la syntaxe, car il y a absence de référents communs partagés entre les interlocuteur·trices (ex. : raconter ce qui nous est arrivé à quelqu'un qui n'était pas là) (Burns et al., 2003 ; Curenton et Justice, 2004 ; Snow et al., 1995). Il s'agit d'un langage abstrait qui « donne accès aux évènements, à une compréhension du monde uniquement par les mots » (Centre national de documentation pédagogique, 2011, p. 49).

Le développement de cette forme de langage oral représente un aspect essentiel des situations d'oral réflexif, considérées comme vecteur d'apprentissage chez les élèves dans différentes matières scolaires (Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Lafontaine et Le Cunff, 2005 ; Plessis-Bélair, 2010). Afin de favoriser les apprentissages sur le plan scolaire et, par le fait même, pour permettre le développement de la pensée et d'habiletés intellectuelles de niveau supérieur, il est nécessaire d'offrir aux enfants des situations d'oral réflexif où ils seront amenés, avec le soutien nécessaire, « à prendre la parole pour verbaliser [leurs]démarches, [leurs]apprentissages, [leur]compréhension » lors d'échanges et de discussions avec leurs pairs et l'enseignant·e (Plessis-Bélair, 2010, p.38). Demander aux enfants de discuter d'un évènement vécu par le groupe, d'imaginer une solution à un problème ou les amener à établir des comparaisons ou des classifications contribuera à la construction de cet oral décontextualisé (Giasson, 2011).

À la maternelle, l'enfant est également amené à poursuivre la découverte et l'exploration de l'écrit, notamment par la mise en contact avec différents artefacts écrits, comme des albums de littérature jeunesse. Cela leur permet aussi de développer un langage oral propre à la communication écrite (Lefebvre et Bergeron-Gaudin, 2020). Celui-ci concerne, sur les plans de la réception et de la production, les habiletés liées au registre littéraire (les mots, les expressions, les tournures de phrases, la grammaire et les types de discours utilisés par leurs auteur·trices dans les livres, dont la structure du récit), les inférences (prédire la suite de l'histoire, trouver une solution à un problème, expliquer les raisons d'un évènement, anaphores, etc.), la métalinguistique (réfléchir et discuter des différents aspects du langage comme le sens des mots ou l'ordre des mots dans une phrase) et la métacognition (l'observation du déroulement de sa pensée et la capacité à en parler, ce qui permet, par exemple, de rétablir sa compréhension).

Les habiletés langagières orales et écrites évoluent en parallèle (Bouchard, 2008 ; Charron et Bouchard, 2008). Il est donc important de soutenir le développement de ces deux dimensions interreliées. En effet, les habiletés langagières orales font partie de l'émergence de l'écrit (définie comme « les connaissances, les habiletés et les attitudes que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle » Giasson, 2003, p.28) au même titre que la clarté cognitive (fonctions de l'écrit, conventions de l'écrit, lien entre oral et écrit), la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique dans l'émergence de la lecture et de l'écriture. À l'instar de différent·es auteur·trices (Burns et al., 2003 ; Goigoux, 2016, Storch et Whitehurst, 2002), Giasson (2011, p.45) souligne que le langage oral est un socle sur lequel prend appui l'apprentissage de l'écrit :

Le langage oral est la base sur laquelle s'établit la lecture. L'aisance des jeunes enfants à l'oral influence leurs débuts en lecture : leur niveau de vocabulaire, de syntaxe et de compréhension est déterminant pour leur acquisition du langage écrit. S'il est utile pour l'entrée dans l'écrit, le langage oral continue à jouer un rôle à mesure que les enfants évoluent en tant que lecteurs : il interviendra dans la compréhension de texte pendant toute la scolarité au primaire et au secondaire. Plusieurs études ont démontré que le langage oral au préscolaire est l'un des principaux facteurs de réussite ultérieure en lecture.

Dans le programme *Éducation préscolaire*, la liste des savoirs essentiels du domaine langagier que l'enfant devrait développer reflète les dimensions orale et écrite du langage (ex. : *l'utilisation des*

pronoms et des temps de verbe appropriés dans le langage oral ; la reconnaissance de l'écrit dans l'environnement ; l'écriture de quelques mots qu'il utilise fréquemment ; les jeux symboliques (ex. : jouer à faire semblant d'être à la maison, à l'épicerie, etc.) ; les notions liées à la langue et au récit – ex. : début, milieu, fin, etc.). Par différentes situations signifiantes de communication et d'apprentissage initiées par l'enseignant·e ou l'enfant, celui-ci est amené à développer, progressivement, en français, langue de scolarisation, le langage oral et écrit et à faire des liens entre ces deux dimensions. Différents contextes et types d'activités sont, pour ce faire, préconisés : jeux, causeries, résolutions de problèmes, mise en contact avec des œuvres culturelles et des albums de littérature jeunesse, etc. (Cote, 2001 ; Doyon et Fisher, 2016 ; Fisher et Doyon, 2010 ; MEQ, 2006).

C'est vers ce dernier contexte, l'utilisation de la littérature de jeunesse pour favoriser le développement du langage, que nous nous pencherons dans cette thèse, considérant qu'il s'agit d'une activité signifiante qui permet à l'enfant de « [prendre] plaisir à agir comme lecteur, [de s'ouvrir] à la culture et [de faire] progressivement des liens entre le langage oral et écrit » (MEQ, 2006, p.60).

1.1.3 La prise en compte du bi/plurilinguisme dans les milieux scolaires

Tel que nous l'avons évoqué précédemment, peu d'attention est portée aux besoins des enfants bi/plurilingues en apprentissage de la langue de scolarisation dans le programme *Éducation préscolaire*. Dans la description de la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue*, il est spécifié que « l'enseignant·e doit aussi tenir compte, s'il y a lieu, des besoins de l'enfant dont la langue maternelle n'est pas le français » (MEQ, 2006, p. 60). Toutefois, aucune piste n'indique de quelle façon les enseignant·es peuvent concrètement tenir compte de ces enfants, ce qui nous apparaît problématique, considérant que les enseignant·es des classes ordinaires déclarent ne pas se sentir outillé·es pour soutenir l'apprentissage d'une langue seconde (Thamin et al., 2013).

Il y est aussi indiqué que « les enfants inscrits pour la première fois dans une classe francophone peuvent connaître des difficultés liées à la maîtrise d'une langue seconde. » (2006, p.53). Le Cadre de référence intitulé *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* (MELS,

2014, p. 15) précise bien qu'« une manifestation de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ne doit pas être confondue avec des phénomènes propres aux processus normaux d'apprentissage d'une langue seconde et d'intégration scolaire et sociale ». Ainsi, dans le programme *Éducation préscolaire*, plutôt que de mettre l'accent sur les ressources de ces enfants, la focale est mise uniquement sur les potentielles « difficultés liées à la maîtrise d'une langue seconde ». Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que pour certain·es intervenant·es scolaires, le bi/plurilinguisme des enfants apparaisse, à tort, comme un facteur de risque complexifiant le développement de l'enfant (Borri-Anadon et al. 2018b).

Comme nous le verrons plus en détail au chapitre suivant, les différentes ressources du répertoire de l'individu bi/plurilingue alimentent toutes son développement langagier. Cette hypothèse, bien connue, d'interdépendance entre les langues (Cummins, 1979), est d'ailleurs mise de l'avant dans le programme, mais sa pertinence semble restreinte aux enfants locuteur·trices des deux langues officielles du Québec ¹² : « Dans les classes où est offert un programme d'immersion française, il est utile de faire des liens entre la langue française et la langue anglaise pour faciliter la communication et favoriser la réutilisation des connaissances » (MEQ, 2006, p. 53). Au vu de ce programme, les ressources langagières des enfants bi/plurilingues locuteur·trices de langues dites « de l'immigration », ou encore de langues autochtones, ne seraient pas légitimes.

Au Québec, la question linguistique est sensible et les langues autres que le français sont parfois perçues comme un obstacle au maintien et à l'apprentissage du français (Armand, 2021 ; Armand et al. 2008a ; Borri-Anadon et al., 2018b ; Hélot, 2006). En 1977, avec l'adoption de la loi 101, le français devient la seule langue officielle de la province et ce n'est pas sans heurts que s'est faite l'affirmation du fait français par rapport à l'anglais (Armand, 2012, p.48). Il arrive encore qu'une tentative de prise en compte de la diversité linguistique soit associée à un manque de loyauté vis-à-vis de la défense du français » (Armand, 2013, p.41). Le contexte sociolinguistique québécois est certes particulier, mais ces tensions ne sont pas l'apanage du Québec. En effet, elles sont manifestes

¹² Soulignons que dans le nouveau *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, cette proposition est élargie aux langues autres que l'anglais : *L'équipe-école est invitée à porter une attention particulière à la langue maternelle de l'enfant et de sa famille pour accueillir et respecter la diversité de chacun. [...] Lorsque cela est possible, des liens sont faits entre la langue d'enseignement et la langue première de l'enfant pour faciliter la communication et le sentiment d'appartenance* (MEQ, 2021, p.7).

dans les milieux scolaires de différents horizons qui accueillent des élèves issus de l'immigration (Hélot, 2006 ; Smolcic et Martin, 2019 ; Young, 2017).

Au Québec, il n'en demeure pas moins que des politiques adoptées par diverses instances gouvernementales soulignent la nécessité de considérer la diversité linguistique en milieu scolaire. La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du MEQ (1998) et la *Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion* du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016) font toutes deux ressortir l'importance du français en tant que langue commune au sein de la société québécoise tout en indiquant, respectivement, la nécessité de « favoriser l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse » (p.27) ainsi que de « valoriser les compétences plurilingues et la diversité linguistique en milieu scolaire » (p.40). En dépit de ces politiques et bien que pour certain·es intervenant·es scolaires, les ressources langagières des enfants soient perçues en tant que richesse (Armand et al., 2014 ; Geoffroy et al., 2013), il reste souvent malaisé d'ouvrir la porte aux langues autres que le français (Lory et Armand, 2021 ; Thamin et al., 2013).

Au Québec ou ailleurs, il est évident que les enseignant·es ont à cœur de favoriser chez leurs élèves le développement des compétences dans la langue de scolarisation afin d'assurer leur réussite scolaire et éducative. Toutefois, dans les milieux scolaires québécois, un double discours plane, oscillant entre la valorisation de la diversité linguistique et l'imposition d'une norme monolingue (Armand, 2013 ; Lory et Armand, 2021 ; Mc Andrew et Audet, 2013). Dans certains milieux, cette dernière se manifeste par l'interdiction aux élèves, voire à la sanction, de recourir à d'autres langues que le français pour tout échange, y compris dans les couloirs ou les cours de récréation (Fleury, 2013). Comme nous le verrons plus en détail au chapitre suivant, un système éducatif qui ne considère comme valide qu'une seule langue et qu'une seule culture (majoritaire) entraîne des effets délétères sur les dimensions affectives et identitaires de l'apprentissage.

C'est ce qui nous amène à nous interroger, dans le cadre de cette recherche, sur les pratiques qui permettraient de soutenir le développement des compétences langagières des enfants bi/plurilingues en émergence dans les classes de maternelle ordinaires. Tout en prenant en compte la diversité linguistique qui compose le paysage scolaire montréalais, dont l'importance de la prise

en compte est soulignée dans des textes officiels, nous souhaitons nous pencher sur des pratiques équitables qui permettraient de mobiliser et de prendre appui sur les ressources langagières des enfants pour favoriser leur développement langagier.

1.2 Contexte scientifique

Dans cette section, nous présentons quelques définitions entourant le concept de bi/plurilinguisme afin de mieux circonscrire, dès maintenant, les caractéristiques du profil langagier des enfants qui se trouvent dans les classes québécoises de maternelle cinq ans. Certaines de ces clarifications, sous un angle sociolinguistique, nous mènent à poser l'importance, en milieu scolaire, de la prise en compte de ressources langagières des enfants - et de leur famille - jusque-là développées, afin de soutenir leur développement langagier. Nous nous penchons ensuite sur l'activité de LP d'albums de littérature jeunesse comme modalité à privilégier pour favoriser le développement langagier et, plus particulièrement, le développement des habiletés narratives fictives, dont l'importance, pour le développement des compétences en lecture et en écriture, est mise de l'avant. S'ensuit un état des recherches portant sur des interventions de LP visant à stimuler le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en émergence en milieu pluriethnique et plurilingue. Cette section se termine par une synthèse du contexte pratique et scientifique et mène à la formulation de la question générale de notre recherche.

1.2.1 Le bi/plurilinguisme : quelques perspectives

Ainsi que souligné par Hélot (2006, p.9) :

Définir qui est bilingue et qui ne l'est pas est certes une tâche impossible : [...] il y a autant de définitions que de chercheur, et que ces définitions vont d'un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases), incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles.

Considérant que le profil langagier de chaque famille est unique et complexe (Bailey et Osipova, 2015 ; Deprez, 1994), il n'est pas toujours évident de catégoriser le bi/plurilinguisme des enfants. Afin de permettre une compréhension plus nuancée du profil langagier des enfants qui sont présents dans les classes de l'éducation préscolaire en milieu québécois, nous apportons quelques distinctions entre différents types de bilinguisme. Dans un premier temps, nous distinguons deux types de bilinguisme en fonction du moment du début de l'exposition à deux langues ou plus :

bilinguisme simultané et successif. Dans un second temps, nous différencions le « bilinguisme d'élite » du « bilinguisme de migrant » pour mettre de l'avant le fait que l'environnement sociopolitique dans lequel évolue l'enfant influence aussi le développement du bi/plurilinguisme.

En contexte de bilinguisme simultané, l'enfant est exposé depuis la naissance à deux langues (ou plus) qu'il acquiert en milieu familial. Dans une recension des études sur le développement du langage en contexte de bilinguisme, Genesee (2008) affirme que les auteur·trices considèrent qu'un minimum de 20 à 30 % d'exposition journalière à chacune des langues est nécessaire pour que les enfants soient considérés comme bilingues simultanés. La plupart des recherches sur le développement langagier en situation de bi/plurilinguisme ont été menées auprès d'enfants bilingues simultanés (Genesee, 2006) et ont permis de démontrer que les grandes étapes développementales sont similaires à celles des enfants évoluant en contexte monolingue (De Houwer, 2006). Par exemple, le babillage et la production des premiers mots commencent au même âge que chez les enfants monolingues (Bertoncini et De Boysson-Bardies, 2000), la distribution des catégories lexicales (ex. : noms, verbes, etc.) dans le vocabulaire des enfants monolingues et bilingues est similaire et leur vocabulaire s'accroît au même rythme (lorsqu'il est considéré dans les différentes langues des enfants bilingues), le développement de la morphosyntaxe (ex. : temps de verbe, genre, forme interrogative, etc.) tend généralement aussi à suivre celui des enfants monolingues (De Houwer, 2006 ; Genesee, 2006 ; Hammer et al., 2014).

En contexte de bilinguisme successif, aussi appelé bilinguisme consécutif, une deuxième langue (ou plus) est introduite après qu'ait débuté l'acquisition d'une (ou de) première(s) langue(s) (Baker, 2011). Les chercheur·ses ne s'accordent pas tou·tes sur l'âge exact qui permettrait de distinguer ces deux types d'acquisition. Alors que Grosjean (1993) évoque l'âge de trois ans, Genesee (2008) indique qu'il ne semble pas y avoir consensus parmi les chercheur·ses auprès de qui l'âge frontière pour distinguer entre une acquisition simultanée ou successive varie entre un et quatre ans. Ce chercheur explique que la compréhension du développement langagier en contexte de bilinguisme successif est beaucoup moins claire qu'en contexte de bilinguisme simultané puisque, d'une part, moins d'études ont porté sur le sujet et que, d'autre part, dans certaines recherches menées auprès d'enfants dits bilingues successifs, des données étaient également recueillies auprès d'enfants bilingues simultanés, sans toutefois que cette différence ne soit prise en compte dans l'interprétation des résultats.

Dans son ouvrage, Tabors (2008), s'appuyant sur les observations de différents chercheur·ses, décrit les séquences développementales observées (en tenant compte des différences interindividuelles) chez de jeunes enfants en apprentissage de la langue de scolarisation lorsqu'ils commencent, au moment de l'entrée dans une structure éducative, leur exposition à une langue différente de celle(s) parlée(s) à la maison. Elle explique que, tout d'abord, lors de l'introduction à la langue de scolarisation, il est possible que l'enfant continue d'utiliser la/les langue(s) parlée(s) en milieu familial, jusqu'à ce qu'il comprenne que les individus autour de lui ne sont pas nécessairement en mesure de communiquer dans cette langue. Il entre alors dans une période non verbale, parfois qualifiée de période silencieuse, où il est en mode réceptif et formule des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible qu'il commence à tester graduellement. Peu à peu, à l'instar du jeune enfant qui développe les rudiments de sa langue maternelle, il commence à produire des énoncés télégraphiques où un ou deux mots employés de façon isolée font fonction de phrase complète pour exprimer une idée. Également, il emploie des formules entendues dans le discours d'autrui et mémorisées pour entrer en communication avec les autres en dépit de sa connaissance limitée de la langue cible (*bonjour ; excuse-moi ; je ne sais pas*, etc.). Lorsque l'enfant a acquis suffisamment de vocabulaire et de structures de phrases, il peut produire des énoncés qu'il construit de toutes parts pour exprimer ses idées. Il faut préciser que ces différentes étapes ne sont pas foncièrement linéaires. Au fur et à mesure que progresse l'enfant dans le développement de la langue de scolarisation, les différentes stratégies jusque-là mises en place sont maintenues, ce qui lui permet de faire face à un éventail de situations de communication. Tel que cela sera expliqué au chapitre suivant, pour développer une deuxième langue (ou plus), l'enfant prend appui sur des habiletés langagières et les connaissances acquises jusque-là dans une ou d'autres langues (Cummins, 2000).

En somme, il n'est pas toujours évident de distinguer le bilinguisme simultané du bilinguisme successif, car il n'est pas aisé de quantifier la proportion d'exposition des enfants à chacune de leurs langues. Par exemple, les parents peuvent s'adresser à l'enfant dans une ou des langues depuis sa naissance, puis ce dernier sera exposé à une autre langue lors de son entrée à l'école ou encore à la suite de l'immigration dans un nouveau pays. Dans le cas d'un enfant issu de l'immigration qui serait né dans le pays d'accueil, il va de soi que l'exposition de l'enfant à la langue commune de la société aura pu commencer de façon partielle, dans son environnement (ex. : télévision, voisinage, etc.), avant même l'entrée formelle à l'école, bien que ses parents ne s'adressent pas à

lui dans cette langue et qu'il n'ait pas fréquenté un établissement de garde dans la langue de la société d'accueil. Un autre des facteurs qui fait en sorte qu'il est difficile de différencier ces deux contextes réside dans le fait qu'au sein des foyers bi/plurilingues, le recours aux différentes langues ne se fait pas systématiquement de façon cloisonnée en fonction de la situation de communication, tel que le laisseraient sous-entendre certaines stratégies ou politiques linguistiques familiales (ex. : *un parent une langue, un endroit une langue*, l'utilisation de la langue minoritaire en tout temps en milieu familial, etc.) (Paulsrud et Straszer, 2018). Différentes recherches ont plutôt permis de mettre en lumière la présence simultanée de plusieurs langues dans les interactions familiales, documentée sous les termes de pratiques familiales de *translanguaging* (Paulsrud et Straszer, 2018), d'alternance codique (Kabuto, 2010) ou encore de parler bilingue (Grosjean, 2015).

Maintenant, sous un angle d'analyse plus sociolinguistique, des auteur·trices, comme Hélot (2006), exposent la dichotomie entre bilinguisme d'élite et bilinguisme de migrant. Le premier concerne celui d'enfants de familles mixtes qui fréquentent des programmes d'éducation bilingues ou, par exemple, d'enfants de diplomates qui ont accès à des écoles internationales. Pour ces enfants, le fait de développer des compétences orales et écrites dans deux langues par le biais de la scolarisation est valorisé et considéré comme prestigieux. Le second concerne le bilinguisme des enfants issus de l'immigration scolarisés dans une langue dominante, soit la langue du pays d'accueil, et qui, en milieu familial, sont en contact avec une ou des langues associées à la migration et/ou à un pays anciennement colonisé. Pour ces enfants, dont l'école soutient le développement de la langue majoritaire uniquement, le bi/plurilinguisme reste souvent ignoré et/ou rejeté par l'école. Ce sont surtout ces enfants que l'on retrouve dans les écoles publiques en milieu pluriethnique et plurilingue, leur bi/plurilinguisme pouvant être simultané ou successif.

Cette dernière section nous a permis d'exposer la grande variété et la riche complexité des profils langagiers des enfants bi/plurilingues qui se trouvent dans les classes ordinaires de maternelle et qui ont été ou non exposés au français langue de scolarisation, à des degrés divers, avant leur entrée à l'école. L'ancrage théorique présenté au prochain chapitre, où seront abordés différentes hypothèses et notions en lien avec l'acquisition des langues en contexte de bi/plurilinguisme, permettra de mettre de l'avant la nécessité, dans une optique d'équité, que les enseignant·es et les intervenant·es scolaires adaptent leurs pratiques pour reconnaître et prendre appui sur les ressources des enfants, tout en tenant compte de leurs besoins spécifiques (Borri-Anadon et

Duplessis-Masson, 2016 ; Velasco et Garcia, 2014). Ainsi que l'expose Canut (2010, p.8), il ne s'agit pas « d'imposer des pratiques langagières normées massivement représentées dans le cadre scolaire et correspondant à une certaine classe sociale » ou de « stigmatiser et vouloir remplacer les variantes linguistiques utilisées dans le cercle familial ». Le rôle de l'école est plutôt de soutenir l'enfant dans une transition harmonieuse entre les milieux familial et scolaire en prenant appui sur le déjà-là (Hélot et Rubio, 2013). Pour les enfants bi/plurilingues, il s'agit notamment de les soutenir à mobiliser leurs compétences cognitivo-langagières jusque-là développées dans une ou plusieurs langues et de prendre appui sur celles-ci pour poursuivre, en milieu scolaire, le développement des compétences langagières.

À cet égard, nombreux·ses sont les chercheur·ses à avoir précisé l'importance de percevoir l'ensemble des ressources du répertoire linguistique des enfants et de leur famille dans une optique de complémentarité plutôt que de mise en opposition (Armand, 2012 ; Cummins, 2000 ; Hélot et Young, 2006 ; Lotherington et al., 2008 ; Mary et Young, 2018). Tel que nous le verrons plus en détail, le développement des compétences dans deux langues ou plus est susceptible de permettre l'éclosion d'avantages d'ordre cognitif, éducatif et social lorsque les conditions nécessaires sont réunies (Barac et Bialystok, 2012 ; Bialystok et al., 2012 ; Cummins, 2001). Le fait de prendre appui sur le capital linguistique des familles contribuerait, par ailleurs, à susciter l'engagement et la motivation des enfants, ce qui représente une condition favorable au développement des compétences langagières (Bernhard et al., 2006 ; Hirst et al., 2010 ; Rodriguez-Vall, 2009 ; 2011). Pour ces raisons relevant à la fois des dimensions cognitivo-langagières et socioaffectives et identitaires, il est nécessaire que les adultes gravitant autour de l'enfant lui offrent non seulement des occasions de mobiliser l'ensemble des ressources de son répertoire, mais qu'ils l'encouragent et le soutiennent à le faire. En milieu scolaire, la mise en place d'approches plurilingues (Candelier et al., 2012 ; Moore, 2006) ou de pédagogies de *translanguaging* (García, 2009), plus largement décrites dans le chapitre suivant, apparaît incontournable.

1.2.2 La lecture partagée d'albums de littérature jeunesse et le développement langagier

Nous l'avons exposé précédemment, les pratiques de lecture partagée (LP) d'albums de littérature de jeunesse favorisent le plaisir de la communication autour d'un objet signifiant, favorisent le

développement d'attitudes positives envers l'écrit et représentent un support signifiant pour soutenir le développement langagier oral et écrit (Dupin de Saint-André et al., 2015 ; Giasson, 2011 ; Lefebvre et Bergeron-Gaudin, 2020 ; Myre-Bisaillon et al., 2014b).

Au Québec, comme révélé par l'étude de Turgeon (2018) menée auprès de 61 enseignant·es de l'éducation préscolaire quatre ou cinq ans, l'utilisation de l'album de littérature jeunesse est une pratique courante dans les classes du préscolaire. Dans cette recherche, qui visait à dresser un portrait de la présence et de l'utilisation de la littérature jeunesse dans les classes québécoises, toutes les enseignant·es ont déclaré utiliser quotidiennement l'album.

Selon Poslaniec et ses collaboratrices (2005, p.5), « l'album est une forme littéraire au même titre que le roman, la nouvelle, le théâtre, la poésie ou la bande dessinée », mais selon ces auteur·trices, celui-ci n'existerait que dans le champ de la littérature jeunesse (circonscrite par les écrits à l'intention des 0-17 ans). La distinction entre l'album et les autres formes littéraires repose notamment sur les particularités de l'articulation entre le texte et les images qui y sont prépondérantes (Poslaniec et al., 2005). Turgeon (2018) identifie, pour sa part, différents types d'albums. Sa recherche a permis de recenser, dans les classes de maternelle, la présence d'albums sans texte, de livres géants, de chiffriers, d'albums de comptines/poésies, d'abécédaires, d'imagiers, d'albums documentaires et de récits (soit des histoires qui présentent une trame narrative). Ce sont néanmoins les documentaires et les récits que l'on retrouve le plus fréquemment dans les classes.

Par ailleurs, Turgeon (2018) a synthétisé en trois grandes catégories les objectifs pédagogiques que les enseignant·es déclarent poursuivre, à différents degrés, par l'utilisation de l'album en classe : soutenir le développement des habiletés langagières telles que la compréhension, favoriser le développement du plaisir de la lecture et la motivation ainsi que, dans une moindre mesure, soutenir le développement de composantes de l'entrée dans l'écrit en lien avec la reconnaissance et l'identification de mots. Pour ce faire, ils·elles recourent à différents dispositifs. Ces dispositifs sont, selon leur fréquence hebdomadaire d'utilisation (du plus utilisé au moins utilisé), la lecture à voix haute (*lecture pour le simple plaisir, sans arrêt ou questionnement*)¹³, la lecture personnelle

¹³ Les définitions en italique et entre parenthèses des différents dispositifs sont des citations directes de Turgeon (2018, p. 63).

(lecture faite individuellement), le dévoilement progressif (lecture à voix haute d'un album, entrecoupée d'arrêts afin de discuter avec la classe – anticiper la suite, etc.), la lecture en tandem (lecture à deux), la lecture interactive (lecture en dévoilement progressif, mais au cours de laquelle les élèves discutent à deux), la lecture en réseau (exploitation d'un ensemble de livres ayant des points communs : thème, auteur, genre, etc.) et le cercle de lecture (regroupement d'élèves qui discutent ensemble à propos d'un livre).

Tel qu'il est possible de le constater à la lecture des lignes précédentes, l'album de littérature jeunesse peut être exploité au moyen de différents dispositifs qui suscitent, à différents degrés, la participation active des enfants au moyen d'interactions. On retrouve aussi, dans les écrits scientifiques francophones et anglophones, d'autres désignations de dispositifs plus ou moins semblables à ceux précédemment évoqués : la lecture oralisation, la lecture mise en scène (Bastide et Joigneaux, 2014), la lecture dialogique (Lever et Sénéchal, 2011 ; Mol et al., 2008 ; Tsybina et Eriks-Brophy, 2010), la lecture enquête (Bastide et Joigneaux, 2014), la lecture indiciaire (Turgeon, 2019). Un autre dispositif fréquemment mentionné dans les écrits scientifiques est celui de « lecture partagée »¹⁴ (LP) (Aarts et al., 2016 ; Aram et al., 2013 ; Audet et al., 2008 ; Desmarais et al., 2012 ; Rezzonico, et al., 2015 ; Zucker et al., 2013).

Comme son nom l'indique, la LP réfère à une action de partage entre enfant(s) et lecteur·trice expérimenté·e durant laquelle cette dernier·ère incite un ou des enfants à « prendre part » à la lecture (Le Guirinec, 2013). Dans les recherches empiriques du secteur anglophone, ce terme est communément employé pour référer à l'activité engagée par un·e lecteur·trice expérimenté·e (parent, enseignant·e, expérimentateur·trice, etc.) et un ou des jeunes enfant·s non-lecteurs ou lecteur·trices émergent·es autour d'un album de littérature jeunesse¹⁵. Lors de l'activité de LP, au fur et à mesure de la lecture à voix haute par le ou la lecteur·trice adulte, des interactions peuvent avoir lieu autour de différentes composantes en lien avec l'histoire et/ou le code écrit telles que le déroulement, la compréhension et l'appréciation du récit, les éléments clés et la structure du récit, le vocabulaire, les illustrations, les lettres, les sons, la ponctuation et les conventions de l'écrit, etc. Dans le cadre de la présente thèse, nous employons ce terme, dont la définition permet une certaine flexibilité par rapport au type d'interactions, pour désigner de façon générale l'activité de lecture

¹⁴ Notre traduction de *shared reading*.

¹⁵ Dans les recherches en anglais, c'est plutôt le terme « livre d'histoire » (*storybook*) qui est communément employé.

entre adulte et enfant(s). Par exemple, Bastide et Joigneaux (2014) emploient de façon englobante le terme « lecture partagée » pour renvoyer à différents dispositifs de lecture observés à l'école maternelle (lecture oralisation, lecture enquête, lecture mise en scène, etc.).

Depuis plusieurs décennies, l'activité de LP entre adulte et enfants a été étudiée auprès d'enfants d'âge préscolaire présentant des caractéristiques diverses (milieu socioéconomique, groupe majoritaire versus groupe minoritaire au sein d'une société donnée, enfants dits « monolingues », enfants bi/plurilingues en émergence, enfants avec un développement dit typique ou avec un trouble diagnostiqué, etc.). Les effets de dispositifs interactionnels variés sur le développement de différents aspects du développement langagier ont été documentés : conscience phonologique, vocabulaire réceptif et productif, complexité syntaxique, connaissance des lettres, niveau de décontextualisation des énoncés, compréhension, productivité langagière, habiletés narratives, etc. (ex. : Bus et al., 1995 ; Cunningham et Zibulski, 2011 ; Gámez et al., 2016 ; Huennekens et Xu, 2010 ; Lim et Cole, 2013 ; Lugo-Neris et al., 2010 ; Naqvi et al., 2012 ; NELP, 2008 ; Piasta et al., 2020 ; Rezzonico et al., 2015 ; Roberts, 2008 ; Scarborough et Dobrich, 1994 ; Silverman, 2007 ; Zucker et al., 2013).

Nous tournons notre attention vers les habiletés narratives fictives, dimension discursive importante du développement langagier qui exerce un impact sur l'apprentissage de l'écrit et, par le fait même, sur la réussite scolaire.

1.2.3 La lecture partagée d'albums de littérature jeunesse et le développement des habiletés narratives

Le développement du discours narratif est une partie intégrante du développement du langage. Tel que l'indique Florin (1995, p.78), « vers trois ou quatre ans, les enfants commencent déjà à utiliser leurs récits pour justifier, obtenir ce qu'ils veulent, séduire ou tromper autrui, et commencent donc ainsi à s'adapter à la vie de leur culture ». En ce sens, les habiletés narratives se définissent comme la production d'un ensemble cohérent d'énoncés liés qui témoignent d'un récit fictif ou réel, d'une expérience ou d'une action (Licandro, 2016).

Il existe donc différents types de discours narratif. Par exemple, dans la narration de type « autobiographique »¹⁶, l'enfant raconte spontanément, ou il lui est demandé de raconter, une expérience personnelle (« *Quelque chose m'est arrivé à l'école aujourd'hui, je...* » / « *Raconte à maman ce que tu as fait à l'école aujourd'hui* »). Dans la narration de type « description d'évènements »¹⁷, l'enfant décrit les évènements lors de séances de jeu de rôle (jeu symbolique) qui vont se passer ou qui sont en train de se passer (« *Tu vas être l'enseignante qui fait la classe. En premier lieu, tu vas...* »). Dans la narration de type « description de routine »¹⁸, l'enfant décrit une routine, une série d'évènements, une activité à laquelle il s'adonne régulièrement (« *Qu'est-ce que tu fais normalement lorsque tu arrives à l'école ?* »). Finalement, dans la narration fictive¹⁹, l'enfant raconte une histoire fictive suivant le format d'un livre d'histoire, d'un conte, d'une fable, etc. (« *Il était une fois un petit garçon qui avait une grenouille. Soudain...* »)²⁰ (Licandro, 2016).

Pour notre part, nous nous intéressons aux habiletés narratives fictives qui renvoient à la capacité de l'enfant à comprendre et à produire un récit qui présente une trame narrative. Les habiletés narratives fictives, en lien avec la compréhension et le rappel de récit d'un album de littérature jeunesse, représentent un pont entre la dimension orale et écrite du langage (Lever et Sénéchal, 2011 ; Licandro, 2016 ; Makdissi et Boisclair, 2006 ; Pesco et Gagné, 2017).

Les habiletés narratives fictives nécessitent la mobilisation d'habiletés qui relèvent à la fois de la compréhension (de la structure d'une histoire) et de la production et, d'autre part, du domaine cognitivo-langagier (macrostructure) et linguistique (microstructure). En effet, pour comprendre et produire un récit, l'enfant doit avoir une certaine connaissance des catégories d'éléments d'un récit (ex. : personnages, situation initiale, élément perturbateur, plan de résolution, etc.) et de la façon dont ils sont organisés. Plus particulièrement, pour comprendre le récit, l'enfant doit réaliser des inférences pour relier les évènements et se les représenter dans un tout cohérent (Makdissi et Boisclair, 2006 ; Van Kleeck, 2008). Pour produire le récit, l'enfant doit planifier et organiser une séquence cohérente d'évènements, tributaire de sa connaissance et de sa compréhension de la structure d'un récit (Bedore et al., 2010 ; Gagné et Crago, 2012 ; Lever et Sénéchal, 2011 ;

¹⁶ Notre traduction de *personal narrative*.

¹⁷ Notre traduction de *event cast*.

¹⁸ Notre traduction de *script narrative*.

¹⁹ Notre traduction de *fictional narrative*.

²⁰ Les exemples fournis pour chaque type de production narrative ont été traduits et adaptés de Licandro (2016).

Licandro, 2016). Pour qu'elle soit comprise par un tiers, la production de l'enfant doit inclure suffisamment d'information sur le contexte ainsi que sur les personnages, elle doit être structurée de façon chronologique et elle doit inclure des liens de causalité entre le but du protagoniste et les différentes parties de l'histoire, ce qui requiert une prise de distance par rapport à son expérience personnelle (Peterson, 1994, cité dans Lever et Sénéchal, 2011 ; Trabasso et al. 1985). Par ailleurs, tant pour comprendre que pour produire un récit, l'enfant doit mobiliser des connaissances qui relèvent du domaine linguistique : vocabulaire, syntaxe, morphologie, phonologie, etc.

Pour soutenir le développement langagier, dont le développement des habiletés narratives, Justice et Kaderavek (2004, p.205) proposent le recours à des approches « intégrées et explicites »²¹ qui offrent aux enfants, sur une base quotidienne, des occasions d'interactions de haute qualité autour du langage oral et écrit dans le cadre de situations naturelles, significantes, intentionnelles et hautement contextualisées. Sur une base régulière, l'adulte met en œuvre des situations d'apprentissage en lien avec les habiletés langagières (conscience phonologique, vocabulaire, compréhension, habiletés narratives, etc.) intégrées à des contextes significants : jeux enrichis par l'apport de matériel écrit, pratiques de lecture d'albums de littérature jeunesse, etc. La mise en place de ce type d'approches permet le développement de composantes ciblées du développement langagier oral et écrit tout en promouvant le développement d'attitudes positives envers l'écrit et d'une compréhension des usages et fonctions de l'écrit, ensemble de conditions qui permettent un développement harmonieux des compétences en littératie.

Nous nous intéressons donc, pour notre part, à la LP d'albums de littérature jeunesse pour favoriser le développement des habiletés narratives fictives. Selon ses modalités, cette activité permet aux enfants d'être exposés et de se familiariser à différents exemples de schémas de récit et petit à petit, de prendre conscience des différents éléments clés de la séquence narrative (ex. : une histoire comprend un début, un milieu et une fin) et des relations causales qui s'articulent entre les événements du récit. La connaissance de cette structure est importante, car elle permettra aux enfants de comprendre les histoires qu'ils liront éventuellement de façon autonome (Giasson, 2011). À cet effet, Storch et Whitehurst (2002) ont d'ailleurs documenté de façon longitudinale, auprès de plus de 626 enfants, entre l'âge de quatre ans et la quatrième année du primaire, la relation

²¹ Notre traduction de *embedded-explicit model of emergent literacy*.

entre les habiletés narratives et l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, le fait de devoir à son tour raconter une histoire permet aux enfants le développement des compétences nécessaires pour organiser et présenter une série d'évènements à l'oral, puis à l'écrit (Boyd et Naucclér, 2001).

Parmi la kyrielle de recherches dans lesquelles le lien entre LP et développement des habiletés narratives a été étudié, certaines ont porté sur la description du développement de ces habiletés et de certains facteurs les influençant (temps d'exposition à la langue seconde, fréquence de l'activité de LP, etc.) (ex. : Altman et al., 2016; Bitteti et al., 2020 ; Gámez et al., 2016; Kuppersmitt et al., 2014; Licandro, 2016; Sénéchal et al., 2008, etc.) et d'autres ont quantifié les effets de dispositifs variés de LP sur le développement de différents aspects relevant de la macrostructure ou de la microstructure (ex. : Bellon-Harn et al., 2014 ; Lever et Sénéchal, 2011 ; Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Pesco et Gagné, 2012 ; Van der Wilt et al., 2019 ; Zevenbergen et al., 2003, etc.). Parmi ce dernier champ de recherche, à notre connaissance, peu incluaient un échantillon composé en partie ou en totalité d'enfants bi/plurilingues en émergence en milieu pluriethnique et plurilingue. Lorsque ces enfants étaient inclus dans les échantillons, nous n'avons pas relevé de prise en compte des différentes langues parlées par les enfants et leur famille pour favoriser, tel que nous en avons souligné précédemment la nécessité, le développement de leurs compétences langagières dans le domaine des habiletés narratives.

1.2.4 La synthèse, la question générale de recherche et la pertinence de l'étude

Au fil de cette problématique, nous avons exposé les défis qui relèvent du contexte systémique auxquels font face les enseignant·es des classes ordinaires de maternelle cinq ans en milieu pluriethnique et plurilingue. Leur mandat est de soutenir le développement langagier d'enfants qui présentent un éventail de profils langagiers : tant des enfants « monolingues » francophones que des enfants bi/plurilingues en émergence qui sont susceptibles d'avoir eu, à différents degrés, l'occasion de développer leur compétence en français. D'une part, certain·es enseignant·es déclarent des besoins en termes de formation sur le plurilinguisme et les principes d'enseignement-apprentissage d'une langue. D'autre part, la complexité du contexte sociolinguistique québécois pose des défis en ce qui a trait à la prise en compte du bagage linguistique et culturel des enfants

dans les interventions en milieu pluriethnique et plurilingue, alors que celle-ci apparait être de mise pour un développement langagier et identitaire harmonieux.

Nous avons également vu que la LP d'albums de littérature jeunesse, pratique courante dans les classes de maternelle, est une activité qui permet de soutenir le développement langagier, dont le développement des habiletés narratives fictives, habileté discursive à la base du développement des compétences en littératie. Considérant l'importance de cette dimension langagière, l'exploration des modalités d'une intervention de LP qui viserait à favoriser le développement des habiletés narratives chez de jeunes enfants bi/plurilingues dans une optique de complémentarité entre les différentes ressources de leur répertoire langagier reste à mener en milieu pluriethnique et plurilingue. Le fait de mener une recherche en ce sens permettrait, sur le plan scientifique, de contribuer à l'avancement des connaissances quant au développement langagier d'enfants bi/plurilingues en émergence en milieu pluriethnique et plurilingue québécois. Sur le plan pratique, une telle recherche permettrait de proposer des interventions et des ressources pour soutenir les enseignant·es dans la prise en compte des besoins langagiers des enfants pour favoriser notamment le développement des habiletés narratives. Cette problématique, énoncée tant sur le plan pratique qu'empirique, nous mène à formuler la question générale de la présente recherche :

Quelles seraient les modalités d'une intervention de LP qui permettrait de favoriser le développement des habiletés narratives orales d'enfants bi/plurilingues en émergence en classe ordinaire de maternelle cinq ans ?

Chapitre 2 – Cadre conceptuel et recherches empiriques

Ce chapitre présente les concepts théoriques et les recherches empiriques en lien avec notre question générale de recherche, soit l'identification des paramètres d'une intervention de LP qui permettrait de favoriser le développement de la production narrative fictive d'enfants bi/plurilingues en émergence en milieu pluriethnique et plurilingue. Pour ce faire, nous l'avons divisé en quatre grandes sections : 1) le développement langagier, 2) les habiletés narratives fictives, 3) la LP d'albums de littérature jeunesse et 4) les approches plurilingues et les pédagogies de *translanguaging*, section qui mènera à explorer l'utilisation d'albums bi/plurilingues. Dans chacune de ces sections, les concepts, qui ont été problématisés au chapitre précédent, sont décrits plus en profondeur. Afin d'étayer cette description, des recherches empiriques sont présentées tout au long de ces sections. La présentation critique de ces concepts et de ces recherches nous permettra d'identifier les paramètres d'une intervention de LP visant le développement des habiletés narratives de jeunes enfants bi/plurilingues en émergence. C'est ce qui nous mènera, à la fin du chapitre, à formuler l'objectif spécifique de recherche de la présente thèse.

2.1 Le développement langagier

Dans cette grande section, nous verrons que les interactions sont au cœur du développement du répertoire langagier, tant en contexte d'acquisition monolingue que bilingue ou en contexte d'acquisition de langues dites « secondes ». Nous exposerons ensuite quelques concepts (compétence plurilingue, *translanguaging*, hypothèse de l'interdépendance entre les langues, situations de bilinguisme additif et soustractif) qui permettront d'illustrer l'impact de différents facteurs sur le développement langagier en contexte de plurilinguisme. La mise en relation des différents concepts présentés tout au long de cette section fait actuellement l'objet d'un débat selon lequel d'aucuns affirment que les idéologies qu'ils sous-tendent ne sont pas compatibles (nous exposerons ces critiques au fur et à mesure de leur présentation au cœur du texte ou en note de bas de page). Nous faisons tout de même le choix conscient de naviguer à travers ces différents concepts, dont certains plus récents et développés dans des contextes socioculturels et sociopolitiques spécifiques, qui apportent tous une contribution que nous jugeons complémentaire à la compréhension du développement langagier en milieu pluriethnique et plurilingue. Nous

complèterons cette section en mentionnant brièvement la présence d'autres facteurs d'ordre individuel qui influencent le développement des langues, avant d'en proposer une synthèse.

Les interactions et l'étayage au cœur du développement du répertoire langagier

L'enfant n'apprend pas à parler seul, mais en contexte de situations de communication et d'interactions. Dès les premières semaines de sa vie, le nourrisson, qui serait doté d'un dispositif inné d'acquisition du langage (qui s'apparenterait à ce que Noam Chomsky appelle le *Language Acquisition Device*) (Bruner, 2012), cherche à entrer en communication avec les individus de son entourage. C'est grâce à la fois à ce dispositif inné, aux interactions avec son entourage, plus particulièrement avec la mère, qui occupe une place privilégiée auprès de l'enfant, ainsi qu'au soutien et à l'étayage mis en place par les adultes qui l'entourent que celui-ci pourra progressivement développer pensée et composantes langagières (Bruner, 1983 ; 2012 ; Vygotsky, 2013). Ces composantes langagières, en termes de réception et de production, sont d'ordre phonologique (les sons d'une langue), sémantique et lexical (le développement du sens des mots qui sont compris et utilisés), syntaxique (l'ordre des mots dans une phrase), morphologique (les formes que peuvent prendre les mots en termes notamment de nombre, de genre et de conjugaison), discursif (la façon dont sont enchainés des énoncés pour décrire un évènement, raconter une histoire, etc.) et pragmatique (les règles relatives à l'utilisation du langage, en fonction du contexte d'énonciation, pour saluer, demander, répondre selon la personne à qui est adressé le message, etc.), se développent de façon simultanée et en interinfluence (Bouchard, 2008 ; Florin, 1999, Tabors, 2008). Comme le souligne Hélot (2013), en français, il est utile de distinguer les termes langage et langue ; le langage pouvant s'acquérir par le biais d'interactions dans un seul ou plusieurs codes linguistiques.

Plus spécifiquement se mettent en place des interactions de tutelle où l'adulte-tuteur aide l'enfant-apprenant à acquérir des savoirs et savoir-faire lors de routines ou de rituels répétitifs aussi appelés formats d'interactions (Bruner, 1983 ; Florin, 1999). Par exemple, lors de la lecture d'un livre d'images, le parent peut pointer les images tout en produisant le mot y correspondant. Éventuellement, l'enfant arrivera à produire ces mots de façon autonome. Ce soutien est connu sous le terme d'étayage. Il correspond à un ensemble de procédés mis en place par le parent pour

aider l'enfant à réaliser une tâche menant à des apprentissages (enrôlement dans la tâche ; réduction des degrés de liberté pour rendre la tâche plus simple ; maintien de l'orientation pour assurer la poursuite de l'objectif, etc.) (Bruner, 1983). Afin que se produisent des apprentissages, la tâche ne doit pas être trop simple ni trop complexe. Elle doit se situer dans ce qui est nommé la zone proximale de développement de l'enfant (Vygotsky, 2013), soit « l'écart entre le niveau actuel de l'enfant et celui qu'il peut atteindre au même moment avec l'aide de l'adulte » (Florin, 1999, p. 61). D'un groupe socioculturel à l'autre, un étayage efficace est mis en place par les parents pour favoriser le développement langagier de leur enfant. Ces stratégies d'étayage reflètent les croyances et les attitudes des parents à l'égard de leur rôle dans la socialisation langagière de leur enfant (Janes et Kermani, 2001).

En somme, prenant racine en milieu familial, le développement langagier se poursuit en milieu éducatif et scolaire où les interactions de tutelle et d'étayage sont alors mises en place par enseignant·es et éducateur·trices qui, à leur tour, occupent le rôle d'adulte-tuteur. Sous un angle plus pratique, dans les milieux éducatifs, le rôle des enseignant·es et des éducateur·trices est de mettre en place des situations de développement et d'apprentissage permettant aux enfants de vivre des expériences langagières riches et de développer le plaisir de la communication, tout en les encourageant à poursuivre et à préciser leurs productions langagières. Pour cela, ils·elles recourent à différentes stratégies qui tiennent compte du rythme développemental et des besoins des enfants - qui varient en fonction des expériences et des interactions vécues avant l'entrée à l'école au sein de la famille, de l'entourage, du milieu de garde, etc. (Bouchard, 2008 ; Canut, 2010 ; Florin, 1999 ; Plessis-Bélair, 2010). En fonction de leur connaissance des besoins des enfants, ils·elles fournissent un modèle langagier en simplifiant, au besoin, la structure de leurs énoncés et en portant une attention particulière au choix des mots employés, en décrivant ce qu'ils·elles font et en parlant d'évènements futurs ou passés pour favoriser le développement d'un niveau d'oral qui se rapproche davantage d'un niveau de décontextualisation, etc. D'autre part, ils·elles fournissent un étayage langagier qui soutient la production langagière des enfants en encourageant la prise d'initiatives (faire des pauses dans les tours de paroles, poser à l'enfant des questions qui lui permettent de faire un choix, des questions sur ses expériences personnelles, etc.). Ils·elles soutiennent également les tentatives langagières en fournissant, par exemple, des expansions (reformuler les propos de l'enfant en corrigeant l'information) et des extensions (reformuler en ajoutant de l'information) au

discours des enfants et en utilisant, éventuellement, des mots nouveaux et diversifiés (Bouchard, 2008 ; Charron et Bouchard, 2008).

Depuis les années 70, hypothèses, théories et modèles interactionnistes ont également été avancés dans le champ des recherches sur l'acquisition des langues secondes (Lightbown et Spada, 2006 ; Mackey et al., 2014). Bien qu'ils n'aient pas été menés spécifiquement en contexte de petite enfance, les travaux empiriques de chercheurs reconnus tels que Krashen (1985), Long (1996 ; 1983) et Swain (1985) ont permis de souligner l'importance de la qualité de l'exposition à la langue cible, mais également le rôle des interactions et, notamment, le rôle prépondérant de la production pour permettre le développement de cette langue.

Les interactions au cœur de l'acquisition d'une langue seconde

Avant de présenter ces travaux dans le champ de l'acquisition des langues secondes qui nous permettront d'apporter un autre angle d'éclairage sur le développement de la langue en contexte de bi/plurilinguisme, nous devons faire mention, comme souligné par différentes auteur·trices (Barrat, 2018 ; Cook, 2016 ; May, 2013), de la présence d'un « biais monolingue » observé dans les recherches liées au domaine du langage (linguistique, linguistique appliquée, acquisition des langues secondes ou étrangères, éducation, psycholinguistique, psychologie, neurolinguistique, politiques linguistiques, développement de la petite enfance) qui induit que l'individu typique est un individu monolingue. Dans le domaine des recherches sur l'acquisition des langues secondes plus précisément, ce biais monolingue se traduit par le fait que la cible à atteindre est le modèle idéalisé du ou de la locuteur·trice natif·ve monolingue. Ce concept est aujourd'hui remis en question puisqu'il confère une vision qui exclut toutes les locuteur·trices qui ne parlent pas une forme standard de la langue en question (Cook, 2016 ; May, 2013). Qui plus est, cette vision réductrice a fait en sorte que les répertoires des individus bi/plurilingues ont été ignorés ou perçus en termes explicitement déficitaires. Cette vision continue d'être répandue à ce jour (May, 2013).

Grâce aux travaux de chercheur·ses de différents horizons à travers le monde (entre autres : Bloomaert et Rampton, 2011 ; Cook, 1992 ; Grosjean, 1985 ; Hornberger, 1989 ; Pennycook, 2010), on assiste, depuis quelques décennies, à un changement de paradigme dans la façon d'étudier et de conceptualiser les pratiques langagières des individus bi/plurilingues qui sont

dorénavant davantage perçues comme fluides, dynamiques et hybrides (Van Mensel et Hélot, 2019).

Nous reviendrons sur le sujet après avoir présenté les travaux de Krashen (1985), Long (1996 ; 1983) et Swain (1985). Bien qu'ils évoquent une perspective de biais monolingue dont nous sommes consciente, ces travaux classiques (qui doivent par ailleurs être remis en perspective en fonction du contexte sociotemporel dans lequel ils ont été écrits) contribuent à mettre de l'avant le rôle de l'exposition à la langue, celui des interactions et celui de la production orale dans le développement de la dimension orale d'une langue au cœur de notre thèse.

Tout d'abord, Krashen (1985), avec l'hypothèse de *l'input*, postule que l'acquisition de la langue devient possible, entre autres, lorsque l'apprenant·e est exposé·e à un niveau de langue qui lui est compréhensible, mais qui est légèrement au-dessus de son niveau de compétence actuel (*input+1*) sur le plan de la phonologie, du vocabulaire, de la morphologie ou de la syntaxe. Selon Long (1983), une exposition passive à la langue n'est pas suffisante pour en favoriser l'acquisition. Pour lui, l'apprenant·e doit se trouver en situation d'interaction où il y a négociation du sens avec l'interlocuteur·trice (demande de répétition, de clarification, de vérification de la compréhension, etc.), ce qui permet de rendre l'input compréhensible et, par le fait même, rend possible l'acquisition.

Dans le même ordre d'idées, Swain (1985) considère que *l'input* compréhensible, bien que nécessaire, n'est pas suffisant pour l'acquisition de la langue seconde. Ses recherches, menées auprès d'élèves bilingues dans des classes d'immersion, ont mis en évidence la nécessité de la production langagière pour le développement de la langue seconde. Ainsi, son hypothèse de *l'output* stipule tout d'abord que le fait de produire permet aux apprenant·es d'utiliser la langue dans un contexte signifiant, ce qui favorise l'automatisation de la production. Qui plus est, lors des interactions, les bris de communication, qui nécessitent une négociation afin que l'interlocuteur·trice comprenne le message, poussent les apprenant·es à livrer un message de façon précise, cohérente et appropriée ou alors à le réviser s'il n'est pas compris. Ensuite, la production permet aux apprenant·es de tester leurs hypothèses quant au fonctionnement de la langue et, par le fait même, de les confirmer ou de les infirmer. Finalement, elle force les apprenant·es à porter attention au sens, mais également à la forme grammaticale de la langue, soit la syntaxe. En effet,

lorsque les apprenant·es reçoivent un *input* dans la langue, ils·elles sont en mesure de le comprendre sans avoir à analyser la structure de la langue. Afin de produire un *output*, elles·ils doivent porter attention aux formes grammaticales nécessaires à la production de leur message. Ainsi, si les apprenant·es n'ont pas suffisamment d'occasions de production, leurs habiletés productives resteront inférieures à leurs habiletés réceptives et il est peu probable que leur compétence rejoigne ce que Swain (1985) qualifie de locuteur·trice « natif·ve »²².

Bien que les travaux empiriques sur l'acquisition d'une langue seconde présentés dans cette dernière section n'aient pas été menés auprès d'enfants d'âge préscolaire, ils permettent de mettre en exergue, encore une fois, l'importance d'une riche exposition à la langue ainsi que la nécessité de permettre aux apprenant·es d'interagir et, notamment, de produire la langue pour en favoriser l'acquisition.

Les dernières sections ont permis de mettre de l'avant l'importance des interactions, qui impliquent une exposition et des occasions de production dans cette langue, ainsi que l'importance d'un soutien, d'un étayage, qui provient de locuteur·trices plus expérimenté·es. En contexte de bi/plurilinguisme, en milieu pluriethnique et plurilingue, le développement langagier est également tributaire de facteurs d'ordre socioaffectifs et identitaires. Pour l'illustrer, nous revenons maintenant sur le changement de paradigme observé dans certains champs de recherche relatifs au domaine langagier, sans pour autant prétendre faire le tour de la question, ce qui n'est pas le but de la présente thèse. Ce tour d'horizon nous permettra d'ancrer notre perspective du développement langagier bi/plurilingue en milieu pluriethnique et plurilingue. Nous exposons, pour ce faire, les concepts de compétence plurilingue et de *translanguaging*. Nous présentons également les travaux de Jim Cummins qui ont contribué, dans les années 70, dans le domaine de l'éducation bilingue, à amorcer ce changement de perspective. Les concepts de situations de bilinguisme additif et soustractif permettront de compléter le portrait en campant l'importance de la prise en compte des facteurs socioaffectifs et identitaires.

²² Le concept de « locuteur·trice natif·ve » est sérieusement remis en question (Cook, 2016; May, 2013). Tel que nous le verrons, la compétence langagière d'un individu bi/plurilingue, complexe et composite, ne peut pas être comparée à celle d'un individu monolingue.

Les concepts de compétence plurilingue et de *translanguaging*

Au chapitre précédent, nous avons défini les concepts de bilinguisme simultané et successif. Ils ont permis d'illustrer que plusieurs enfants évoluent, depuis la naissance ou dès un très jeune âge, en étant exposés à plus d'une langue dans leurs différents milieux de vie (familial, communautaire éducatif, etc.). La compétence langagière que développent ces enfants est complexe, composite et dynamique et ne doit pas être vue, selon une perspective monolingue, comme la simple superposition ou juxtaposition de compétences distinctes (ex. : langue un, langue deux, langue trois, etc.) (Cook, 2016 ; Coste et al., 2009 ; Grosjean, 1993 ; Gumperz, cité dans Lüdi et Py, 2009). Dans les mots de Hélot (2006), peu importe où ils se situent sur le continuum du bilinguisme, ces enfants sont des « locuteur[·trices] spécifique[s] totalement compétent[·es] qui [ont] développé une compétence communicative égale à celle des monolingues, mais de nature différente ».

Chez l'individu plurilingue, le développement d'une compétence identique dans chacune de ses langues n'est ni attendu ni la norme (Bialystok, 2001). Il s'agit même d'un idéal susceptible de ne jamais se réaliser (Cook, 2016), car les individus bi/plurilingues mobilisent les ressources de leur répertoire linguistique pour répondre aux exigences des différentes situations de communication qu'ils rencontrent dans leur quotidien, lesquelles sont différenciées et s'articulent dans des contextes sociaux spécifiques (Coste et al., 2009 ; Moore, 2006). Cette compétence composite est d'ailleurs définie dans les travaux phares du Conseil de l'Europe, dans le Cadre européen commun de référence pour les langues [CECR] (2001, p. 129), en tant que *compétence plurilingue et pluriculturelle* : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un[·e] acteur[·trice] qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel ». Ainsi que l'explique Moore (2019, p.54) :

La compétence plurilingue cherche à théoriser un répertoire intégré, une vision holistique de la compétence, sous-tendue par une thématization du déséquilibre et la remise en cause du locuteur idéal, du natif, de la maîtrise de la langue, du modèle de monolingue sans identité.

Dans ce travail, pour référer aux pratiques langagières et aux connaissances linguistiques d'un individu, nous utilisons donc le terme « répertoire » qui est caractérisé par « l'ensemble de variétés linguistiques — plus ou moins bien maîtrisées ou développées — que possède un acteur social

donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés » (Coste, 2002, p.117). L'usage de ce terme présuppose, selon Lüdi et Py (2009), l'existence d'un sujet libre et actif qui a bâti un répertoire de ressources qu'il active en fonction de ses besoins, de ses connaissances et de ses préférences. Parmi ces ressources, certaines sont préfabriquées et mémorisées alors que d'autres sont des créations inédites. L'individu sélectionne donc, de façon flexible et significative, les ressources de son répertoire pour communiquer de façon appropriée en fonction de la situation de communication (Velasco et García, 2014) tout en faisant preuve de créativité.

Cette perspective d'un répertoire intégré est également présente dans l'approche de *translanguaging*, qui connaît un essor considérable dans les écrits scientifiques et qui a été popularisée par Ofelia García (2009) et ses collaborateur·trices (entre autres : Garcia et Wei, 2014 ; Otheguy et al., 2015 ; Wei, 2018). Une idée centrale du *translanguaging* est la distinction entre idiolecte et langue « nommée ». L'idiolecte est une sorte de grammaire mentale acquise par les interactions sociales. Il s'agit de listes structurées d'éléments lexicaux et grammaticaux divisées en catégories (lexique, phonologie, morphosyntaxe) et en sous-catégories (mots appartenant à une classe ou à une autre, système de temps, système de pronoms, etc.). C'est ce qui constitue le répertoire de l'individu, qu'il soit monolingue ou bi/plurilingue, qui est déployé pour permettre la communication. Quant à elles, les langues [nommées] sont des objets sociaux définis par un lieu donné, la mémoire, l'identité, l'histoire et un nom socialement « donné » [(français, espagnol, anglais, etc.)] bien que parfois contesté (Otheguy et al., 2015)²³. Plus clairement, selon la perspective du *translanguaging*, les langues sont des constructions sociales définies par les États-nations et les puissances coloniales pour exercer un pouvoir sur les locuteur·trices racisé·es (García, 2018 ; Otheguy et al., 2015). Les frontières des « langues nommées » ne sont donc pas établies en fonction de caractéristiques linguistiques, mais plutôt historiques, politiques et idéologiques²⁴. Ainsi, du point de vue interne de l'individu, ses ressources et pratiques linguistiques sont propres à son idiolecte, et non pas à des entités culturellement ou nationalement définies, ni à des catégories de genre, de classes sociales et géographiques (Wei, 2018), ces étiquettes étant plutôt apposées

²³ Notre traduction.

²⁴ Elles sont des regroupements d'idiolectes d'individus qui partagent des identités sociales, politiques, ethniques décrits par de termes linguistiques (les noms attribués aux langues), ce qui donne la fausse impression, selon la perspective d'Otheguy et al. (2015), que le regroupement était fondé en premier lieu sur des caractéristiques linguistiques.

d'un point de vue externe, et régulées, par certaines institutions comme l'école (García et Lin, 2016). Les individus bi/plurilingues, « aussi incomplètes ou tronquées soient leurs connaissances des langues individuelles²⁵ » (Wei, 2018, p. 16), possèdent un système linguistique complet, un répertoire dynamique et flexible qui leur est unique, chaque individu performant à partir de son propre idiolecte (García, 2018).

Tant pour les individus dits monolingues que bi/plurilingues, le déploiement des ressources du répertoire est régi par des contraintes sociales et géographiques. Par exemple, un individu monolingue n'emploiera pas le même registre de langue à la maison avec sa famille que lorsqu'il s'adressera à son patron au travail. Encore, un individu bi/plurilingue s'adressant à un individu monolingue sélectionnera seulement certains mots de son répertoire, dans une langue donnée, dont il sait la connaissance partagée avec son interlocuteur·trice. La différence entre l'idiolecte d'un individu monolingue et celui de l'individu bi/plurilingue réside donc dans la quantité d'éléments lexicaux et grammaticaux, plus nombreuse dans l'idiolecte de ce dernier, mais aussi dans un traçage socioculturel plus complexe des moments et des lieux où l'individu bi/plurilingue peut déployer les différentes ressources de son idiolecte. Dans les milieux scolaires, généralement, les enfants monolingues sont autorisés à déployer librement la plupart de leur répertoire, tandis que les enfants bi/plurilingues sont autorisés à déployer seulement un nombre limité des paramètres de leur idiolecte, soit ceux régis par la langue « nommée » qui prévaut en milieu scolaire. Selon la perspective du *translanguaging*, le fait de prétendre que les pratiques langagières des individus bi/plurilingues correspondent et respectent les frontières des langues « nommées » a pour effet de les positionner comme inférieurs à la norme du ou de la locuteur·trice monolingue, favorisé·e et blanc·he (García, 2018). Ainsi, le *translanguaging* se centre sur les pratiques langagières dans lesquelles les individus bi/plurilingues s'engagent pour donner un sens à leur réalité bi/plurilingues plutôt que sur la description de leurs pratiques langagières en termes de critères sociaux externes, soit leurs connaissances cloisonnées de structures spécifiques des différentes langues « nommées » (García, 2009).

Spécifions que le *translanguaging* ne nie pas l'existence et l'importance des langues « nommées » ni qu'il soit logique d'y faire référence dans nombre de situations. Il est néanmoins important de

²⁵ Notre traduction.

prendre conscience du fait que les catégories linguistiques servant à désigner les langues ont été construites socialement et qu'elles sont en lien étroit avec l'imposition d'un pouvoir politique. Notons que le lien entre langue et rapport de pouvoir a été documenté sous différents angles dans de nombreux travaux (entre autres : Alim et al., 2016 ; Armand, 2021, Calvet, 2002 ; Cummins, 2000 ; Kubota et Lin, 2006 ; Skutnabb-Kangas, 2013). Dans cette thèse, nous faisons référence aux différentes catégories linguistiques « nommées » tout en étant conscientes que ces catégories ne sont pas neutres.

L'hypothèse de l'interdépendance entre les langues

Dès les années 70, les travaux de Jim Cummins ont contribué à donner un nouveau souffle aux travaux scientifiques dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et à un changement de paradigme dans les méthodes pédagogiques préconisées dans les programmes d'enseignement bilingues et les programmes d'enseignement aux élèves issus de l'immigration (Auger, 2018 ; Cummins, 2019). Il nous apparaît important de mettre en lumière ces travaux qui ont contribué à mettre de l'avant les facteurs psycholinguistique et socioaffectif en jeu dans l'acquisition de la langue de scolarisation chez les enfants bi/plurilingues issus de l'immigration. En 1979, Cummins a avancé l'hypothèse de l'interdépendance entre les langues qui, sans se vouloir une explication d'un modèle cognitif élaboré du fonctionnement du système langagier bi/plurilingue (Cummins, 2017), a postulé que l'apprenant·e bi/plurilingue posséderait une compétence cognitivo-langagière sous-jacente et commune aux différentes langues de son répertoire. Les connaissances et compétences cognitivo-langagières se développent à travers l'expérience de l'individu (comme l'expérience de la scolarisation) et une fois qu'elles sont apprises, une fois qu'elles existent dans l'appareil cognitif de l'individu, elles sont potentiellement disponibles pour être transférées de la langue X vers la langue Y et vice-versa (Cummins, 1979 ; 2017).

Il y aurait six grands domaines dans lesquels les transferts entre les langues seraient possibles (Cummins, 2017, p. 107) : transferts 1) d'éléments conceptuels (ex. : compréhension d'un concept scientifique – compréhension du concept de cycle de l'eau) ; 2) de stratégies métacognitives et métalinguistiques (ex. : stratégies de lecture – faire des hypothèses ; se faire des représentations mentales) ; 3) d'éléments pragmatiques (ex. : propension à la prise de risque dans une situation de communication ; utilisation de gestes pour se faire comprendre) ; 4) d'éléments linguistiques

spécifiques (ex. : mots de vocabulaire « congénères » entre deux langues – *lune* en français et *luna* en espagnol) ; 5) de conscience phonologique (ex. : la compréhension que les mots sont constitués de sons distincts) et 6) de conscience morphologique (ex. : compréhension de la fonction du suffixe *-tion* dans *accélération* en français et *acceleration* en anglais).

Bien que cette hypothèse soit maintenant critiquée par certain·es parce qu'elle soutient l'idée des frontières nationales et étatiques des langues et la vision qu'elles soient compartimentées dans le répertoire de l'apprenant·e (transfert de la langue X vers la langue Y et vice-versa) (Garcia et Lin, 2016 ; Garcia et Wei, 2014), Cummins (2017) affirme que l'hypothèse de l'interdépendance entre les langues n'entre pas en contradiction avec la vision d'un système langagier intégré et dynamique et qu'au contraire, elle permet de reconnaître que les langues d'un individu bi/plurilingue interagissent de façon complexe, d'une façon qui contribue à améliorer de façon globale le développement du langage et de la littératie. Ces travaux, menés auprès d'apprenant·es de minorités scolarisé·es dans des programmes bilingues (ex. : un programme d'enseignement bilingue espagnol-anglais), voulaient surtout mettre en lumière qu'à l'atteinte d'un certain « seuil cognitif »²⁶, les langues ne sont pas séparées, mais plutôt connectées par une compétence commune sous-jacente. En d'autres mots, les langues se « nourrissent » l'une l'autre quand l'environnement sociolinguistique et éducatif dans lequel évolue l'enfant lui en donne la possibilité (Cummins, 2000). C'est-à-dire que pour qu'ait lieu l'émergence de ces transferts, et donc que l'enfant tire avantage de son bilinguisme sur le plan cognitif et éducatif, il doit avoir suffisamment d'expositions à ces langues et doit être motivé à en faire l'apprentissage (Cummins, 2001), ce qui sera éclairci plus loin.

²⁶ Selon une autre hypothèse avancée par Cummins (1979), l'hypothèse de seuil minimal de compétence linguistique, les avantages cognitifs associés au bilinguisme, dont les transferts que nous venons d'évoquer, émergeraient une fois un certain seuil de compétence atteint dans chacune des langues, ce seuil n'étant toutefois pas clairement défini. Cette hypothèse, comprise de façon simplifiée par certain·es acteur·trices du monde de l'éducation, notamment, a mené à la croyance qu'il n'était pas possible d'apprendre une deuxième langue après en avoir appris une première en profondeur et donc, que l'apprentissage de deux langues en même temps n'était pas possible (Rezzoug et al., 2007). Notons que Cummins (2007; 2017; 2019, entre autres) affirme dans plusieurs écrits que la séparation des langues dans les programmes d'enseignement entre en contradiction avec la façon actuelle de concevoir le système langagier des apprenant·es bi/plurilingues.

Les effets collatéraux des situations de bilinguisme additif / soustractif

À l'école et dans les structures éducatives où la diversité linguistique et culturelle de nos sociétés contemporaines se reflète, les langues ne jouissent pas toutes d'un statut égal. Certaines sont jugées plus prestigieuses que d'autres, ce qui mène à des rapports asymétriques entre les langues en présence (García, 2017 ; Hélot, 2013). Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, cela se manifeste dans certains milieux scolaires, par l'imposition d'une norme monolingue (Armand, 2021 ; Cummins, 2007 ; 2019 ; Lory et Armand, 2016). Un tel contexte représente une situation de bilinguisme soustractif, concept élaboré par Lambert (1975), dans la mesure où domine la langue de scolarisation à laquelle un plus grand prestige est conféré. Les enfants issus de minorités linguistiques se trouvent, par conséquent, en situation de submersion dans la langue de scolarisation dont ils risquent de réaliser l'apprentissage au détriment de(s) la ou les langue(s) familiales qu'ils sont susceptibles de délaisser ou de rejeter, surtout si elles ne sont également délaissées dans l'environnement familial (Fillmore, 1991 ; Hamers, 2005). Ce contexte de bilinguisme soustractif a des effets néfastes tant sur le plan cognitivo-langagier que socioaffectif. Tel que l'expliquent Armand et ses collaboratrices (2008a, p. 47) :

Chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille [...], différente de celle de l'école, peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre.

Une telle situation qui induit la non-reconnaissance de la culture et des langues du jeune enfant et de sa famille brime l'identité de l'enfant et, par le fait même, son développement langagier (Dollé, 2013). Le fait de se limiter à l'utilisation d'une seule langue en tant qu'outil pédagogique, en l'occurrence la langue de scolarisation, envoie à l'individu bi/plurilingue un message clair d'exclusion (García, 2010).

Il va sans dire que des répercussions délétères peuvent aussi se faire sentir sur l'engagement des enfants à l'école (Cummins, 2001). Tel que le soulignent Otheguy et ses collaborateur·trices (2015), l'école rejette, voire pénalise, les pratiques des enfants bi/plurilingues qui ne correspondent pas à la norme établie par l'institution scolaire²⁷, en l'occurrence une norme monolingue. Dans un

²⁷ Les enfants dits « monolingues » dont les pratiques langagières n'entrent pas dans les frontières de ce qui est défini par la norme de l'école s'en trouvent également pénalisés.

tel contexte, ces élèves, privés de déployer une partie de leurs ressources sont désavantagés lorsque l'ensemble de leur répertoire n'est pas reconnu et mis de l'avant dans les milieux scolaires. Ils sont contraints à rester silencieux, ce qui ne leur permet pas de s'engager pleinement dans leurs apprentissages.

Dans une optique de bilinguisme additif, l'ensemble des langues du répertoire des enfants sont valorisées et leur développement est perçu dans une optique de complémentarité plutôt que de concurrence. Chaque langue développée représente un outil supplémentaire de communication et de développement de la pensée (Armand et al., 2009 ; Hamers, 2005). En d'autres mots, lorsque les enfants ont l'occasion de poursuivre le développement de leurs compétences en deux ou plusieurs langues, ils ont davantage accès à des avantages cognitivo-langagiers (développement accru de la créativité, d'une sensibilité aux relations sémantiques entre les mots, des habiletés métalinguistiques et métacognitives, de la flexibilité cognitive, etc.) (Bialystok, 2013 ; Bialystok et al., 2012 ; Cummins, 2000 ; Hammers, 2005). Hélot (2006), en contexte européen, pointe que ce privilège est bien souvent réservé à des locuteur·trices de langues dominantes qui possèdent déjà, en raison de leur expérience, des compétences en langues étrangères. En contexte québécois, les programmes d'immersion français-anglais permettent aux élèves de développer leurs compétences langagières et en lien avec la littérature dans ces deux langues. Toutefois, en milieu pluriethnique et plurilingue, le bi/plurilinguisme des enfants issus de l'immigration est souvent ignoré, voire rejeté par l'école.

Afin d'encourager, chez les enfants, le développement d'un bi/plurilinguisme donnant accès à des avantages cognitifs et sociaux et de soutenir leur engagement, l'école doit non seulement reconnaître leurs ressources langagières, mais aussi créer des espaces pour les mettre à profit afin d'ancrer et de donner plus de sens aux apprentissages qui relèvent du programme de formation de l'école. Les intervenant·es doivent, pour ce faire, offrir des contextes pédagogiques dans lesquels les enfants, et plus largement leur famille, peuvent interagir, lire et écrire en prenant appui sur l'ensemble de leur répertoire, ce qui sera illustré concrètement plus loin lors de la présentation de projets de recherches.

D'autres facteurs qui influencent le développement langagier

Après avoir exposé l'importance de facteurs externes à l'individu, comme les interactions et la mise en place d'un climat d'ouverture et de complémentarité entre les langues, pour favoriser le développement langagier bi/plurilingues, nous souhaitons préciser le rôle d'autres facteurs, d'ordre individuel, qui influencent le développement langagier. Afin de compléter le portrait, nous présentons brièvement ces facteurs sur lesquels nous ne portons toutefois pas notre attention dans cette thèse.

Des travaux qui ont été menés auprès d'enfants bi/plurilingues (Fillmore, 1979 ; Paradis, 2011 ; Tabors, 2008) et dans lesquels l'attention était focalisée sur le développement de la langue de scolarisation ont permis de répertorier d'autres facteurs qui jouent un rôle dans le développement d'une langue. Parmi ces facteurs se retrouve l'aptitude pour l'apprentissage d'une langue : certaines personnes démontreraient plus d'aisance, de meilleures aptitudes que d'autres pour apprendre une langue. Cette aptitude est considérée comme une forme d'intelligence qui relèverait de composantes telles que des habiletés de mémoire verbale et de raisonnement analytique. La maturité cognitive, qui est en lien direct avec l'âge de l'enfant, est un autre de ces facteurs, tout comme la personnalité : certaines personnes sont plus extraverties et plus enclines à prendre des risques en tant qu'apprenant·es de langue. Dans ce même ordre d'idées, dans ses travaux menés auprès de jeunes enfants bilingues âgés de cinq à sept ans, Fillmore (1979) a documenté que pour bénéficier d'un *input* qui relève de situations sociales qui permettent à cet âge l'acquisition de la langue, l'enfant doit déployer des « stratégies sociales » qui lui permettent d'entrer en contact avec ses pairs ou avec les adultes qui l'entourent et ainsi être exposé à un *input* et à des interactions. Il est donc juste de penser que le déploiement de ces stratégies sociales est influencé par la personnalité de l'enfant. Par ailleurs, le degré de proximité entre les structures grammaticales des langues du répertoire de l'apprenant·e aurait aussi une influence sur le développement de la langue, notamment sur les transferts de connaissances et d'habiletés cognitivo-langagières (ex. : verbe auxiliaire, déterminant défini/indéfini, système de conjugaison, constructions syntaxiques, etc.).

En synthèse

Tout au long de cette section sur le développement langagier bi/plurilingue, nous avons vu que le répertoire de l'individu bi/plurilingue, dorénavant perçu comme flexible et dynamique, est composé de multiples ressources cognitivo-langagières et linguistiques. Selon l'environnement dans lequel évolue l'enfant et les dynamiques de pouvoir entre les langues en présence, le déploiement de la totalité de ces ressources est plus ou moins possible, ce qui n'est pas sans effets sur son développement cognitif et affectif. Des contextes sociaux et pédagogiques dans lesquels les enfants sont encouragés à déployer les ressources de leur répertoire sans contraintes apparaissent donc à privilégier pour donner plus de sens à leurs apprentissages et ainsi favoriser leur engagement.

Par ailleurs, les différents travaux présentés dans ce chapitre ont permis de placer au cœur du développement langagier les interactions, la production orale et l'étayage. Maintenant que nous avons apporté des précisions quant au développement du langage en contexte de petite enfance et de bi/plurilinguisme, nous focalisons sur un des aspects du développement langagier dont l'importance a été contextualisée au chapitre précédent : les habiletés narratives fictives. Après une description plus précise de ce que représentent ces habiletés, la présentation et l'examen critique de différentes recherches empiriques nous amèneront, tout au long du chapitre, à identifier des pistes d'intervention pour favoriser leur développement à partir d'approches qui tirent profit, à différents degrés, du répertoire des enfants bi/plurilingues.

2.2 Les habiletés narratives fictives

Les habiletés narratives représentent une des composantes de la dimension discursive du développement du langage (Florin, 2002). Rappelons que les habiletés narratives fictives sollicitent la maîtrise d'un oral décontextualisé, en lien étroit avec l'apprentissage de l'écrit (Snow, 1991), et donc, plus largement, avec le succès scolaire. Ces habiletés de narration se développent par le biais des interactions sociales. Elles sont donc tributaires des caractéristiques socioculturelles du milieu dans lequel évolue l'enfant, des croyances de ce qui constitue une histoire et de la façon dont elle se raconte dans la communauté au sein de laquelle évolue l'enfant. Curençon et Lucas (2007)

expliquent, par exemple, que selon une perspective narrative « européenne »²⁸, une histoire comporte clairement un début, un milieu et une fin dans lesquels les événements suivent une séquence temporelle linéaire²⁹. Selon d'autres perspectives culturelles, une histoire peut être constituée d'événements du passé, du présent et du futur organisés de façon circulaire plutôt que linéaire. La perspective « européenne » veut qu'une histoire soit racontée de façon ininterrompue par un·e seul·e narrateur·trice alors que d'autres traditions privilégient la co-construction par plus d'un·e narrateur·trice et il peut être attendu de celui qui écoute l'histoire qu'il émette des commentaires sur celles-ci. Encore, dans certaines traditions narratives, les récits sont plutôt brefs et comportent peu de détails alors que d'autres contiennent plus de commentaires en lien avec les émotions et les états internes d'un personnage.

Lorsqu'analysée, dans les milieux scolaires (ex. : enseignant·es, orthophonistes, etc.) ou dans les recherches, la « qualité » des histoires produites par les enfants est souvent jugée en fonction d'une perspective qui relève de la culture majoritaire dominante, celle qui est valorisée dans le milieu scolaire par exemple (Curenton et Lucas, 2007). Dans les écrits scientifiques et les recherches empiriques, différents cadres d'analyses sont proposés pour analyser différentes facettes des productions narratives³⁰. Deux des construits qui sont généralement analysés sont la macrostructure, soit l'organisation générale de la structure du récit, et la microstructure, soit les aspects grammaticaux et sémantiques mobilisés dans la production de l'enfant. Mentionnons que certain·es auteur·trices s'intéressent également à ce qu'ils nomment la dimension psychologique des productions narratives (Curenton et Lucas, 2007 ; Licandro, 2016), qui reflète l'interprétation que fait l'enfant de l'état des personnages impliqués dans le récit³¹, ainsi qu'aux processus de

²⁸ Notre traduction de *European cultural narrating style* (Curenton et Lucas, 2007, p. 401).

²⁹ La séquence temporelle linéaire est certes répandue dans la tradition narrative « européenne ». Précisons toutefois que, dans sa thèse, DeRoy-Ringuette (2021) a analysé les structures de récit de 175 albums de littérature jeunesse, édités en Europe et au Canada, issus de la collection de la bibliothèque de l'Université de Montréal. Parmi ces albums, seulement 45,5% des albums proposaient une structure temporelle linéaire. En fait, plusieurs structures de récit, différant de la structure linéaire, ont été relevées par DeRoy-Ringuette (*enchassée, en boucle, en parallèle, à rebours, alternée*, etc.).

³⁰ Par exemple, le *Story Pyramid Framework* (Curenton et Lucas, 2007) ; *The Index of Narrative Complexity* (Peterson et al., 2008) ; le *High Point Analysis* (Peterson et McCabe, 1983) ; *The index of Narrative Microstructure* (Justice et al., 2006), etc.

³¹ Alors que Curenton et Lucas (2007) parlent de dimension psychologique, d'autres auteur·trices parlent plutôt du « langage évaluatif » (Griffin et al., 2004; Harkins et al., 1994; Licandro, 2016; Zevenbergen et al., 2003). L'inclusion de « commentaires évaluatifs » permet de mieux saisir la perspective des personnages (émotions, intentions, pensées) et de l'histoire, transmettant ainsi le sens de l'histoire de façon encore plus fine. L'analyse de la dimension psychologique des productions peut concerner la présence de dialogues ou de propos rapportés (ex. : *Il a dit « je vais te trouver »*) et l'utilisation de verbes cognitifs et/ou linguistiques pour décrire l'état d'esprit des

production langagière qui concernent la fluidité (répétitions, pauses, faux départs, etc.) (Licandro, 2016)³². Dans la présente recherche, nous nous pencherons sur des éléments de macrostructure et de microstructure qui, mis ensemble, nous paraissent pertinents et rigoureux pour dresser un portrait holistique du développement des habiletés narratives d'enfants du préscolaire³³.

Ainsi, la compréhension et la production du discours narratif requièrent que l'enfant mobilise des habiletés relevant du domaine cognitivo-langagier (macrostructure - connaissances des éléments constitutifs et de la structure d'un récit) et du code linguistique (microstructure - productivité et complexité langagière). Dans la prochaine section, nous décrirons plus précisément en quoi consistent ces deux construits, puis nous verrons comment ils évoluent au fur et à mesure que grandit l'enfant. Nous présenterons d'abord des travaux majoritairement menés auprès d'individus monolingues, puis nous compléterons le portrait avec des études empiriques menées auprès d'enfants bi/plurilingues en milieu pluriethnique et plurilingue.

2.2.1 La macrostructure

La macrostructure, aussi désignée en tant que grammaire du récit, renvoie à l'organisation générale et à la structure de la production de l'enfant. L'étude de cette dimension ne date pas d'hier et différents modèles servent de référence pour l'analyse des productions narratives fictives. Nous remontons aux années 70 et rapportons les travaux de chercheur·ses qui ont apporté une contribution importante à la description et à l'explication de l'organisation d'un récit en termes

personnages (ex. : *triste, joyeux*), leurs cognitions (ex. : *pense, croit, sait*), leurs intentions (ex. : *veut, essaie*) ou leur état physique (ex. : *fatigué, blessé*). Certain·es chercheur·es incluent aussi, sous cet angle, des adjectifs ou des adverbes qui permettent d'apporter des précisions quant aux personnages, aux objets, aux lieux, à la description des événements (ex. : *finaleme nt, vraiment méchant*) (Licandro, 2016). Curenton et Justice (2004) catégorisent quant à elles cet aspect comme étant un élément de microstructure relevant du langage décontextualisé (notre traduction de *literate language features*).

³² Certain·es chercheur·ses s'intéressent aux processus de production du langage en se penchant sur la manifestation de disfluences (notre traduction de *mazes*) dans les productions narratives des enfants (Licandro, 2016; Fiestas et al., 2005). Il s'agit, jusqu'à un certain point, de manifestations normales qui apparaissent lorsqu'un individu exprime une idée abstraite, complexe ou qui n'est pas encore totalement développée. Les types de disfluences incluent les pauses « pleines » (des vocalisations (*hum, heu*) en début de phrases ou entre deux mots), les répétitions de sons, de parties de mots, de mots entiers ou de phrases, des révisions (faux départs) au plan phonologique, lexical ou grammatical (ex. : *La fille, heu je veux dire la dame*). Chez les enfants qui éprouvent des difficultés langagières, les disfluences peuvent se retrouver en plus grande proportion dans leur discours. La fréquence de ces disfluences dans les productions narratives des enfants peut être un des aspects analysés auprès d'enfants « monolingues » ou « bi/plurilingues ».

³³ Certains des éléments sur lesquels nous nous pencherons, en lien avec la macrostructure et la microstructure, recoupent des éléments que certain·es auteur·trices catégorisent comme relevant de la dimension psychologique des productions.

d'habiletés cognitives (précisons à nouveau que nous nous penchons sur le développement et l'analyse des habiletés narratives fictives seulement). Afin de bien illustrer en quoi consiste la structure d'un récit fictif, nous présentons d'abord le modèle de schéma de récit proposé par Stein et Glenn (1979). Nous présentons ensuite les travaux de chercheur·ses qui ont étudié, d'un angle développemental, la façon dont la structure des histoires produites par des enfants évolue (Stein, 1988 ; Berman et Slobin, 1994 ; Trabasso et al., 1992)³⁴. Mis ensemble, ces travaux permettent un tour d'horizon de la définition de la macrostructure.

Le schéma de récit de Stein et Glenn (1979)

En 1979, Stein et Glenn ont proposé un modèle de la structure d'un récit³⁵ qui permet de préciser les éléments constitutifs d'une histoire dans la « culture occidentale » et les relations qui s'articulent entre ces éléments. Ce modèle montre que les histoires fictives sont organisées selon un ordre logique en un réseau d'unités hiérarchiques qui permettent de structurer sept catégories d'information, ce que nous appelons aussi, plus loin dans notre texte, les « éléments clés du récit » : 1) situation initiale ; 2) élément déstabilisateur ; 3) réponse interne du personnage ; 4) plan interne du personnage ; 5) tentative ; 6) résultat de la tentative et 7) réaction du personnage. Ces catégories d'information occupent une fonction dans la structure de l'histoire et sont liées entre elles par des relations de simultanéité, de temporalité ou de causalité.

Une histoire commence par une situation initiale et elle est suivie d'un système d'épisodes. Le système d'épisodes, composé des six autres catégories d'information, représente une séquence complète d'actions orientées vers l'atteinte d'un but. Une histoire peut être constituée d'un ou de plusieurs systèmes d'épisodes. La plupart en comprennent deux ou plus, liés par des relations qui peuvent être de différente nature (succession, conséquence, simultanéité). Afin d'illustrer concrètement chacune de ces catégories d'information, nous avons adapté au français l'exemple

³⁴ Également, dans ses travaux qui relèvent de la psychologie développementale, Applebee (1978), s'appuyant sur les travaux fondateurs de Piaget, Vygotsky et Bruner, entre autres, a proposé un modèle de stades narratifs en analysant les productions de jeunes enfants. Étant donné que les six stades développementaux qu'il a proposés concernent l'évolution des habiletés narratives de très jeunes enfants (cinq ans et moins), nous avons fait le choix de les présenter en annexe (voir annexe 1) plutôt que dans le texte.

³⁵ Notre traduction de *The story schema*.

d'une histoire tirée des travaux de Stein et Glenn (1979, p.61) dans le tableau 1. Il s'agit d'une histoire simple constituée d'un seul épisode.

Tableau 1. – L'adaptation au français du schéma du récit de l'histoire *Melvin, la souris maigre*

Histoire	<i>Melvin, la souris maigre.</i>
1. Situation initiale	<i>Il était une fois une petite souris maigre appelée Melvin et qui vivait dans une grande grange rouge.</i>
Système d'épisodes	
2. Élément perturbateur	<i>Un jour, Melvin trouva une boîte de céréales croustillantes sous une pile de foin. Puis, il vit un petit trou sur le côté de la boîte.</i>
Réponse	
3. Réponse interne	<i>Melvin savait à quel point les céréales avaient bon goût et voulait en manger juste quelques-unes.</i>
Plan d'action	
4. Plan interne	<i>Il décida d'abord d'aller chercher du sucre pour pouvoir sucrer ses céréales.</i>
L'application du plan	
5. Tentative	<i>Puis Melvin se glissa dans le trou de la boîte et remplit rapidement son bol de céréales.</i>
Résolution	
6. Résultat de la tentative	<i>Bientôt, Melvin avait mangé chaque morceau de céréales croustillantes et il était devenu très gras.</i>
7. Réaction	<i>Melvin savait qu'il avait trop mangé et se sentit triste.</i>

Dans l'histoire, la catégorie « situation initiale » sert deux fonctions : introduire le ou les personnages principaux et décrire le contexte social, physique ou temporel dans lequel le reste de l'histoire va se dérouler. Une action émise par le protagoniste peut également entrer dans cette catégorie si elle décrit une habitude. La situation initiale apparaît généralement au début de l'histoire, mais peut apparaître n'importe où dans la séquence du schéma de l'histoire lorsqu'une telle information est nécessaire pour décrire un nouveau personnage ou un nouveau contexte physique ou social.

La première catégorie du système d'épisodes est « l'élément perturbateur ». La fonction principale de cette catégorie est de créer une réponse, une réaction chez le personnage principal. Il peut s'agir d'un événement ou d'un changement qui survient dans son environnement physique, d'une action menée par un autre personnage ou d'un changement de l'état psychologique ou interne du personnage (ex. : faim, maladie, douleur, etc.).

La « réponse interne » renvoie, quant à elle, à l'état psychologique de la·du protagoniste à la suite de l'élément perturbateur. Cet état psychologique peut être exprimé de différentes façons : réponse affective ou émotionnelle (ex. : joie, tristesse, désespoir, etc.), formulation d'un objectif qui renvoie aux désirs ou aux intentions du personnage, réponse d'ordre « cognitif » (passage formulé avec des verbes tels que savoir, penser, se souvenir, etc.). La fonction principale de cette catégorie est de pousser le personnage à formuler un plan d'action. Il est important de mentionner que dans plusieurs histoires écrites, la réponse interne est implicite.

Le « plan interne » du personnage permet de définir la stratégie qu'il envisage pour faire en sorte de rétablir la situation initiale. Cette catégorie apparaît habituellement dans les histoires où la·le protagoniste éprouve des difficultés à atteindre son objectif et doit envisager des sous-objectifs en vue de l'atteindre. Il est composé de deux types de contenus : les sous-objectifs envisagés pour atteindre le but principal ainsi que les processus mentaux du personnage en lien avec la situation, les actions hypothétiques ou les conséquences d'un comportement. La fonction de cette catégorie est donc de diriger le comportement subséquent du personnage. Cette catégorie est souvent omise dans les narrations des enfants puisque la plupart des personnages principaux ont seulement un objectif principal et n'ont besoin de mettre en place qu'une ou deux actions pour l'atteindre.

La fonction principale de la catégorie « tentative » est de résoudre le déséquilibre causé par l'élément perturbateur ou de mener à sa résolution. Il s'agit de la ou des actions mises en place par la·le protagoniste pour atteindre son but, résoudre son problème. Dans plusieurs histoires, la tentative n'engendre pas directement la résolution, mais crée les conditions nécessaires pour y arriver.

Le « résultat de la tentative » peut se traduire par une occurrence naturelle, une action entreprise par le personnage pour atteindre son but ou encore un état final. Cette catégorie sert à exprimer l'atteinte ou non du but ou à apporter un autre changement causé par les actions du personnage dans la séquence d'évènements provoquant une réaction du personnage à cette conséquence directe.

La « réaction » est la dernière catégorie dans la structure d'un épisode. Il s'agit de la réaction des personnages par rapport au résultat des actions entreprises pour atteindre le but. Il peut s'agir d'une réponse affective, d'une réponse d'ordre cognitif ou encore d'une action.

Ce modèle de Stein et Glenn (1979) sert de point de référence pour l'analyse des productions narratives fictives dans lesquelles les actions d'un protagoniste sont orientées vers l'atteinte d'un but. L'évaluation de la macrostructure des productions narratives au moyen de ce cadre d'analyse implique généralement l'attribution d'un score selon la mention des catégories d'information, soit les éléments clés du récit : la situation initiale et les éléments du système d'épisodes (Cleave et al., 2010 ; Lever et Sénéchal, 2011 ; Paradis et Kirova, 2014 ; Sénéchal et al., 2008).

Les stades développementaux des habiletés de macrostructure

À la lumière des travaux entourant le schéma de récit de Stein et Glein (1979), Stein (1988) a étudié, auprès d'enfants de différents groupes d'âge, les connaissances et les habiletés mobilisées lorsque la tâche demandée à l'enfant est de créer sa propre histoire. Elle a donc analysé les histoires produites par 54 enfants états-uniens³⁶ de trois niveaux scolaires différents (maternelle, troisième et sixième année) issus de milieux socioéconomiques moyens. Il a été demandé à chaque enfant de produire ce qu'ils considéraient une « bonne » histoire à partir d'un « déclencheur verbal », soit un titre d'histoire, énoncé par l'expérimentateur·trice : *Un renard qui vivait dans la forêt*, *Une fille nommée Alice, qui vit près de la mer* et *Un garçon nommé Allan qui possédait plusieurs jouets*. À l'issue de l'analyse des résultats, Stein (1988) a constaté des différences dans le contenu et la façon

³⁶ Stein (1988) n'apporte pas de précisions sur le répertoire langagier des enfants. Nous présumons qu'il s'agissait d'enfants monolingues anglophones.

de structurer une histoire, ce qui lui a permis d'établir huit niveaux démontrant une progression de la complexité.

Dans les deux premiers niveaux, « sans structure³⁷ » et « séquence descriptive », les histoires sont une suite d'actions isolées qui ne contiennent pas de liens de temporalité ou de causalité. Au troisième stade, « séquence d'actions », des liens de temporalité apparaissent dans la production de l'enfant, mais des liens de causalité ne sont pas encore relevés. Aux niveaux quatre et cinq, « séquence réactive un » et « séquence réactive deux », des liens de causalité commencent à apparaître entre les événements dans les productions des enfants, mais elles ne sont pas encore constituées d'une séquence d'actions organisées autour d'un but. C'est à partir du sixième niveau que les productions incluent une séquence d'actions organisées autour d'un but. Autrement dit, elles sont constituées d'un épisode. Elles ne comprennent généralement pas encore d'obstacle à la résolution du problème ni de fin. En d'autres mots, elles s'arrêtent au point culminant (« épisode organisé autour d'un but : sans obstacle et sans fin »). Certaines productions de ce niveau présentent toutefois une fin (« épisode organisé autour d'un but : sans obstacle, avec une fin »). Aux niveaux sept et huit, les productions des enfants peuvent inclure une séquence d'actions organisées autour d'un but dans lesquelles il y a présence d'un obstacle qui empêche l'atteinte du but. Elles peuvent ou non comprendre une fin (« épisode organisé autour d'un but : avec obstacle et fin » / « épisode organisé autour d'un but : avec obstacle, sans fin »).

L'analyse de ces productions par Stein (1988) en fonction de l'âge des enfants a révélé qu'entre la maternelle et l'âge de 10 ans³⁸, la proportion de productions enfantines qui exprimaient des histoires dont les actions étaient organisées autour d'un but est passée de 48 % à 80 %. Qui plus est, les enfants plus vieux incluaient davantage de liens de causalité dans leurs histoires et davantage d'obstacles à l'atteinte du but. Par le fait même, leurs histoires comprenaient davantage d'épisodes. En effet, lorsque les tentatives d'un protagoniste échouent, celle-ci ou celui-ci génère une nouvelle solution qui est déployée dans un second épisode.

³⁷ Nous avons traduit le titre des niveaux proposés par Stein (1988). Les titres originaux sont présentés en notes de bas de page à l'annexe 2 et des exemples de production tirés des travaux de Stein (1988) sont présentés.

³⁸ Stein (1988) ne précise pas l'âge des enfants de maternelle et ne précise pas dans quel niveau scolaire se trouvent les enfants de 10 ans.

Berman et Slobin (1994) ont aussi étudié des stades de développement de l'organisation d'une histoire auprès de 250 individus de différents groupes d'âge (trois ans, cinq ans, neuf ans et adultes) dans cinq pays différents : États-Unis, Allemagne, Espagne, Israël et Turquie. Les individus étaient tous monolingues et issus d'un milieu socioéconomique moyen. Pour leur part, les productions ont été sollicitées à partir d'un « déclencheur visuel », soit un album sans texte, *Frog Where are you* (Mayer, 1969)³⁹ présentant une histoire dont les actions sont organisées autour d'un but. Ils ont observé, au sein des productions produites par des locuteur·trices de différentes langues, des similarités dans les stades développementaux de l'organisation de la production. Précisons que Berman et Slobin (1994) ont analysé des éléments de macrostructure et de microstructure. Par souci de cohérence, nous présentons les régularités qui ont été observées pour ces deux dimensions, mais c'est à la section suivante que nous approfondirons le construit de microstructure.

Ces chercheur·ses ont retenu la mention de trois éléments centraux de l'histoire comme critère pour juger de l'habileté à relater le contenu d'une histoire organisée autour d'un but : un début (la·le narrateur·trice doit faire explicitement mention du fait que la grenouille a disparu), un milieu (la·le narrateur·trice doit spécifier que le garçon cherche ou appelle la grenouille) et une fin (la·le narrateur·trice doit spécifier que la grenouille rapportée par le garçon est celle du début ou bien qu'elle fait office de substitut de la grenouille perdue).

Berman et Slobin (1994) ont observé qu'à trois ans, seulement 3 % des enfants font une référence explicite à chacune des trois composantes majeures du scénario de l'histoire. Bien qu'ils démontrent, à cet âge, des habiletés langagières considérables liées au lexique et à la syntaxe, ils ne démontrent pas une connaissance de la structure narrative, décrivant un après l'autre des événements isolés observables dans les images, sans nécessairement mentionner une quelconque organisation thématique.

³⁹ L'album sans texte *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969) est constitué d'une séquence de 26 images qui dépeignent un récit à structure narrative. Dans cette histoire, un petit garçon possède une grenouille qu'il garde dans une jarre. Celle-ci s'enfuit pendant la nuit et, à son réveil, le petit garçon constate que sa grenouille est disparue. Accompagné de son chien, il la cherche d'abord dans sa chambre, puis dans la forêt où il rencontre divers animaux, dont un cerf qui le fait tomber dans un étang. C'est dans cet étang que le petit garçon retrouve une grenouille qu'il ramène avec lui.

À cinq ans, plusieurs enfants montrent une évolution importante quant à la connaissance de la structure du récit : 34 % des enfants mentionnent explicitement les trois éléments principaux du scénario de l'histoire. Alors que certains enfants de cinq ans produisent des récits globalement et thématiquement structurés, d'autres relatent seulement un ou deux éléments majeurs du scénario de l'histoire. Certains mobilisent aussi des habiletés linguistiques (syntaxe et lexique) élaborées pour relater les événements, tandis que d'autres produisent des récits peu élaborés sur le plan lexico-syntaxique.

Un autre élément qui diffère entre les enfants de trois et cinq ans est l'émergence d'une organisation temporelle qui se manifeste par l'organisation des événements de l'histoire de façon séquentielle ou simultanée. Ainsi, les enfants utilisent des temps de verbes variés (pour exprimer le temps passé, notamment), des connecteurs linguistiques qui permettent d'exprimer des relations temporelles (tels que « et », « ensuite » / « après », etc.) ou différentes formes linguistiques exprimant la temporalité (équivalents de « pendant que », « en même temps que », etc.). Par ailleurs, les enfants décrivent généralement les événements de l'histoire de façon temporelle sans toutefois faire état de relations de causalité explicites entre eux.

À neuf ans, 66 % des enfants, qui ont l'expérience de l'école, incluent les trois composantes clés du scénario de l'histoire dans leur production. Ils utilisent un éventail de formes linguistiques qui leur permettent d'organiser de façon plus cohérente les événements du récit. Encore à ce stade, la plupart des enfants ont tendance à présenter les événements de l'histoire de façon séquentielle et temporelle (« ensuite », « après », etc.), plutôt qu'en exprimant des liens de causalité entre les événements (« parce que », « alors », etc.).

Finalement, 92 % des adultes organisent autour d'une thématique centrale les trois composantes du scénario. Vu le niveau de complexité de leur répertoire, ils sont à même de mobiliser leur propre style et rhétorique afin de relater l'histoire selon l'angle désiré. Étant donné la grande variation dans la façon de produire la narration au sein des groupes linguistiques, les chercheurs n'ont pas pu définir un seul type de production à l'âge adulte.

À l'instar de Stein et Glenn (1979) et de Stein (1988), Trabasso et ses collaborateur·trices (Trabasso et Nickels, 1992, Trabasso et al., 1992 ; Trabasso et Rodkin, 1994) conçoivent que le schéma

narratif est organisé autour d'un but. Ils insistent sur le fait que le but entretient un rapport hiérarchisé par rapport aux autres éléments du récit : il est lié à ces différents éléments par une relation de causalité bien que celle-ci ne soit pas nécessairement réexplicitée dans la succession de chacune des actions du récit. Pour comprendre et/ou produire un récit, l'enfant doit avoir les connaissances nécessaires de cette structure pour inférer et se représenter les actions d'un·e protagoniste en fonction de l'atteinte d'un but hiérarchisé (anticiper les problèmes et les solutions, évaluer si les actions menées suivent le plan établi par la·le protagoniste et mènent à la résolution d'un problème)⁴⁰ et encoder de façon sélective les actions en tant que tentatives pour l'atteinte d'un but. Pour produire un récit cohérent, l'enfant doit aussi évaluer si ces tentatives conduisent ou non à l'atteinte du but.

Ainsi, à partir d'une partie du corpus de Berman et Slobin (1994), Trabasso et ses collaborateur·trices (1992) se sont intéressé·es à la façon dont les individus utilisent leur connaissance de la structure d'un récit organisé autour d'un but et contenant un plan de résolution de problème pour inférer et interpréter les actions de l'histoire. Ils ont, pour ce faire, analysé 58 des productions d'enfants locuteur·trices de l'anglais de trois, quatre, cinq et neuf ans (12 enfants par groupes) et de dix adultes issus de milieux socioéconomiques moyens à moyens élevés. Elles·ils ont analysé la façon dont les enfants des différents groupes d'âge et les adultes ont encodé dans leurs productions les cinq composantes d'un plan de résolution (présentées ci-dessous) dans leur production :

- La relation que la·le protagoniste entretient avec un objet, un état ou une activité ;
- Le changement d'état indésirable par rapport à l'objet valorisé ou à son état et qui donne lieu au but hiérarchisé et au plan de résolution de problème ;
- Les actions qui sont menées pour atteindre son but et remédier au changement d'état indésirable ;
- La poursuite des tentatives, en dépit des échecs, pour atteindre le but ;
- Les tentatives de la·du protagoniste qui aboutissent finalement à la réalisation du but.

⁴⁰ Notre traduction de *goal plan*.

Selon cette étude, les productions des enfants de trois ans ressemblent à ce que Stein (1988) a caractérisé de séquences descriptives ou de séquences d'actions. Les enfants de ce groupe d'âge ne démontrent donc pas, ou démontrent peu, l'utilisation de leur connaissance des actions du récit orientées vers un but hiérarchisé. À quatre ans, les enfants décrivent des séquences d'actions qui sont maintenant davantage orientées vers un plan de résolution de problème. Ils incluent davantage les différentes composantes d'un plan de résolution de problème, mais ne font pas encore clairement mention des éléments qui motivent les tentatives du personnage à travers le récit pour l'atteinte de son but. À cinq ans, une compréhension explicative émerge chez les enfants : les productions comprennent alors non seulement les différentes composantes du plan de résolution, mais les liens de causalité entre les différentes tentatives d'action et le but hiérarchisé sont aussi explicités. Ces liens se raffinent dans les productions des enfants de neuf ans et encore dans celles des adultes. Ceux-ci encodent l'élément déclencheur de façon encore plus complète et font des références aux états internes des personnages (en utilisant des verbes de cognition ou en faisant référence à leurs émotions). En somme, entre trois et cinq ans, les productions des enfants évoluent d'une description d'événements isolés vers une production où des liens de causalité sont explicitement établis entre les divers événements de l'histoire et entre le but et les événements. Cette connaissance continue de se développer et de se peaufiner à l'âge de neuf ans et cela, jusqu'à l'âge adulte.

En somme, nous avons dégagé, à travers ces recherches menées auprès d'enfants monolingues locuteurs de différentes langues (Berman et Slobin, 1994 ; Stein, 1988 ; Trabasso et al., 1992), des similarités quant à la façon dont se développe la macrostructure, bien que les productions aient été sollicitées de différentes façons (soit à partir d'un « déclencheur verbal » - le titre d'une histoire, soit à partir d'un « déclencheur visuel » - un album sans texte) et qu'elles aient été analysées sous différents angles.

Ainsi, vers trois ans, les enfants sembleraient produire surtout des descriptions isolées d'événements qui ne sont pas nécessairement liés entre eux. Éventuellement, les liens de temporalité apparaissent entre les événements, puis émergent des liens de causalité entre les événements relatés. Selon les recherches et les modalités pour observer le développement de la macrostructure, la connaissance des parties constituantes d'un récit et de sa structure ainsi que la

compréhension du fait qu'une histoire est organisée autour d'un but semblent aussi commencer à émerger vers cinq ans, sans toutefois que cela soit systématique chez tous les enfants. Le développement de ces connaissances continue de se peaufiner bien au-delà des années de scolarité primaire.

2.2.2 La microstructure

La microstructure renvoie à la mobilisation des éléments linguistiques nécessaires à la construction de la production narrative (Justice et al., 2006). Dans les recherches en lien avec l'analyse de la microstructure, les chercheurs choisissent généralement de se pencher sur l'analyse de quelques éléments. Nous les avons regroupés en trois volets : la productivité, la complexité et la diversité lexicale.⁴¹ Dans le cadre de la présente recherche, nous avons aussi fait des choix quant au nombre d'éléments de microstructure à analyser, en choisissant ceux qui nous paraissaient le plus pertinents en fonction du profil de nos participant·es bi/plurilingues et des paramètres de l'intervention de lecture mise en place. Nous nous limitons à la présentation de neuf éléments de microstructure, des volets productivité, complexité et diversité lexicale, auxquels nous nous intéressons⁴².

La productivité

Nous décrivons ici deux mesures en lien avec la productivité : 1) le nombre de mots total de la production et 2) le nombre d'unités de communication (unités-c).

⁴¹ Les éléments constituant ces trois volets peuvent varier d'un·e auteur·trice à l'autre. Par exemple, Curenton et Lucas (2007) affirment que le nombre d'unités-c (ou l'équivalent) est une mesure quantitative de la complexité grammaticale tandis que pour Licandro (2016) ou Justice et al. (2006), il s'agit plutôt d'une mesure de la productivité.

⁴² Par exemple, certaines chercheuses (Lever et Sénéchal, 2011; Schneider et al. 2005) s'intéressent à l'utilisation d'anaphores ou de « premières mentions »⁴², soit l'habileté de l'enfant à sélectionner et à utiliser un terme pour référer à une idée précédemment mentionnée dans sa production. Par exemple, il s'agit pour l'enfant d'introduire un personnage dans l'histoire par un nom (commun ou propre) et à le nommer à nouveau ensuite en utilisant un pronom de reprise adéquat. L'utilisation d'anaphore témoigne de la maîtrise du langage décontextualisé, car les jeunes enfants ont souvent tendance à tenir pour acquis qu'eux-mêmes et leur interlocuteur·trice possèdent des connaissances communes en lien avec les éléments de la situation de communication. D'autres chercheurs·ses s'intéressent à la grammaticalité des énoncés des productions narratives. Par exemple, dans leur étude, Cleave et al. (2010), ont utilisé deux indicateurs pour juger de cette dimension : ils ont calculé la proportion d'énoncés exempts d'erreurs grammaticales. Les erreurs recensées pouvaient être en lien avec les temps de verbe, l'utilisation des pronoms, des déterminants, des prépositions, etc. Leur deuxième indicateur était la proportion des verbes utilisés au temps approprié dans les énoncés « intelligibles et complets ». Étant donné que la présente recherche était réalisée auprès d'enfants bi/plurilingues d'âge préscolaire dont plusieurs avaient amorcé depuis peu leur apprentissage du français, il ne nous apparaissait pas pertinent de mesurer l'évolution, en quelques mois, de l'utilisation des anaphores et de la grammaticalité des énoncés dans cette langue.

1) Le nombre total de mots

Cette mesure consiste à calculer le nombre total de mots dans la production de l'enfant. Il s'agit d'une mesure qui permet d'évaluer, en termes quantitatifs, l'utilisation du vocabulaire productif. Selon les objectifs de la recherche (voir ci-dessous la section sur les processus de production langagière), plus ou moins de mots seront exclus de la production : les réponses de l'enfant à des questions de l'adulte, les énoncés interrompus, les faux départs, les répétitions de mots, etc. (Schneider et al., 2005).

2) Le nombre d'unités de communication (unités-c)

Considérant que le langage oral n'est pas délimité comme l'écrit par des marques de ponctuation - comme le point délimite la phrase, par exemple - son analyse représente une complexité particulière. Pour faciliter la segmentation du discours oral en unités grammaticales et significatives, une mesure d'analyse du discours a été développée (Hughes et al., 1997, cité dans Curenton et Lucas, 2007). Désignée en tant qu'« unité de communication » (unités-c)⁴³, celle-ci est aujourd'hui largement utilisée dans les travaux scientifiques (Curenton et Lucas, 2007 ; Curenton et Justice, 2004 ; Guo et al., 2020).

Les unités-c sont des énoncés formés d'une unité principale, une unité « indépendante », dont la structure correspond généralement à la phrase de base (sujet + prédicat). Une ou des unités « dépendantes » peuvent se greffer à cette unité indépendante. Une unité dépendante contient minimalement un autre groupe verbal, mais tel que sous-entendu, ne peut fonctionner sans l'unité indépendante (Curenton et Lucas, 2007 ; Schneider et al., 2005). Si l'unité-c est constituée d'une seule unité indépendante, il s'agit d'une unité-c « simple » (Ex. : *Il y a une petite fille sur le trottoir*). Lorsqu'elle est constituée d'une unité indépendante et d'une ou de plusieurs unités dépendantes, elle est « complexe » (Ex. : *Il y a un petit garçon [qui dort dans son lit]*). Les unités-c dépendantes sont généralement enchâssées aux unités indépendantes par un subordonnant (*que, parce que, quand, qui, etc.*) ou par un verbe à l'infinitif ou au participe présent (voir le tableau 6, au chapitre suivant, pour plus de précisions).

⁴³ Notre traduction de *Communication-Units* (C-Units).

Des chercheurs ont documenté que les unités-c étaient une mesure moins biaisée pour analyser les productions d'enfants de langues et de groupes socioculturels divers (Curenton et Lucas, 2007). Le calcul du nombre total d'unités-c permet une mesure du nombre d'énoncés de type « sujet + prédicat » que l'enfant utilise. Selon Curenton et Lucas (2007), plus une production contient d'unités-c, plus l'enfant maîtrise la structure d'une phrase de base.

La complexité

Pour le volet inhérent à la complexité, nous décrivons les mesures en lien avec 1) la proportion d'unités-c complexes et 2) la longueur moyenne des unités-c. Nous décrivons ensuite quatre mesures d'élément du « langage décontextualisé »⁴⁴ que Curenton et Justice (2004) suggèrent d'analyser : 3) la proportion de coordonnants ; 4) la proportion de subordonnants ; 5) la proportion de groupes du nom⁴⁵ et 6) la proportion d'adverbes.

1) La proportion d'unités-c complexes

Rappelons qu'une unité-c complexe correspond à une unité dépendante enchâssée à une unité indépendante par un subordonnant (ex. : *parce que* ; *qui* ; *comment* ; etc.) ou par un verbe à l'infinitif ou au participe présent (voir la section précédente). L'unité dépendante témoigne de la complexité langagière, car elle permet de compléter, préciser, une idée principale exprimée par une unité indépendante.

2) La longueur moyenne des unités-c

Le calcul de la longueur moyenne des unités-c, en divisant le nombre de mots de la production par le nombre d'unités-c, permet d'apprécier la capacité de l'enfant à complexifier un énoncé sur le plan syntaxique. Par exemple, *le garçon est assis* est moins long, donc moins complexe, que *le garçon fâché est assis seul dans le coin* (Curenton et Lucas, 2007). Certains chercheurs

⁴⁴ Nous avons fait le choix de traduire *literate language features* par langage « décontextualisé ». Par ailleurs, Curenton et Justice (2004) suggèrent aussi d'analyser l'utilisation de verbes qui renvoient à des actions cognitives et linguistiques (ex. : savoir, penser, croire, répondre, dire, crier, etc.). Nous avons fait le choix de ne pas les décrire ici, car nous les attribuons davantage à la dimension psychologique de la production narrative ainsi qu'à des éléments de macrostructure (ex. : plan interne, réaction des personnages).

⁴⁵ Notre traduction de *elaborated noun phrases*.

privilégient également la longueur moyenne des unités-c en termes de morphèmes (Gagné et Crago, 2012 ; Justice et al., 2006).

3) La proportion de coordonnants

Afin de jauger la capacité de l'enfant à organiser l'information et à clarifier les relations entre ces éléments d'information à un niveau plus micro, la proportion d'utilisation de coordonnants peut être analysée. L'utilisation de coordonnants au sein du discours est évocatrice de complexité puisqu'elle permet d'exprimer des relations de simultanéité, de séquentialité, de causalité, etc. (Boivin et al., 2020). En français, les coordonnants sont les mots : *mais, ou, et, donc, car, ni, or*.

Le coordonnant « et » est souvent utilisé en début d'énoncé par les jeunes enfants. Alors que Curenton et Justice (2004) préconisent le décompte de ce coordonnant, certain·es chercheur·es, comme Cleave et al. (2010) affirment que l'utilisation de ce coordonnant par de jeunes enfants a plutôt la fonction d'« introducteur » plutôt que de « vrai coordonnant ». Ces dernier·ères chercheur·ses ne la considèrent donc pas dans leur décompte.

4) La proportion de subordinants

Afin de jauger la capacité de l'enfant à organiser l'information et à clarifier les relations entre ces éléments d'information à un niveau plus micro, la proportion d'utilisation de subordinants peut être analysée. L'utilisation de subordinants au sein du discours est également évocatrice de complexité syntaxique. Les subordinants, qui peuvent appartenir à différentes classes de mots (*que, qui, quoi, quand, comment, parce que, après que, pendant que, etc.*) servent à enchâsser une proposition subordonnée dans une proposition enchâssante (Boivin et al., 2020). Ainsi, les subordinants sont plus nombreux que les coordonnants.

5) La proportion de groupes du nom

Faisant aussi partie de ce qu'elles considèrent comme étant un indicateur du niveau de langage « décontextualisé », Curenton et Justice (2004) suggèrent de recenser au sein des productions les groupes du nom⁴⁶ qui consistent en un groupe de mots dont le noyau est un nom et qui comprend un ou plusieurs autres éléments (déterminant et/ou adjectif) apportant des précisions

⁴⁶ Notre traduction de « elaborated noun phrases ».

supplémentaires à propos du noyau nom. Ces autrices catégorisent les groupes du nom selon leur complexité : « groupe du nom simple » ou « groupe du nom complexe ».

Selon la catégorisation de Curenton et Lucas (2004), les groupes du nom simples comprennent des constructions constituées d'un nom et d'un seul autre élément qui peut être un déterminant ou un adjectif⁴⁷.

Ex. : déterminant + nom → *cette fille*

Ex. : adjectif + nom → *grand chien*

Les groupes du nom complexes comprennent quant à eux les constructions constituées d'un nom et d'au moins deux autres éléments (déterminant et adjectif).

Ex. : déterminant + nom + adjectif → *des chiens méchants*

Ex. : déterminant + adjectif + nom → *la grande fille*⁴⁸

6) La proportion d'adverbes

Pour rendre compte du niveau de langage « décontextualisé »⁴⁹ dans les productions des enfants, Curenton et Justice (2004) suggèrent aussi de recenser les adverbes (ex. : *encore* ; *presque* ; *vraiment* ; etc.) qui ont pour fonction de modifier le verbe (ex. : Et elle s'approchait *de plus en plus*)⁵⁰.

La diversité lexicale

La diversité lexicale est une mesure qui permet d'évaluer, en termes qualitatifs, l'utilisation du vocabulaire productif de l'enfant. Différentes mesures pour jauger la diversité lexicale sont répertoriées dans les études : la proportion de mots différents⁵¹, l'utilisation de verbes et l'utilisation de mots dits rares (Curenton et Lucas, 2007). La proportion de mots différents nous

⁴⁷ Au regard de la grammaire moderne, la nomenclature de Curenton et Lucas (2004), que nous avons traduite de l'anglais vers le français, pourrait être questionnée. En effet, selon Boivin et Pinsonneault (2008), lorsqu'un groupe du nom contient un adjectif, il s'agit d'un groupe du nom avec expansion, ce qui pourrait correspondre à ce que Curenton et Lucas (2004) désignent par groupe du nom « complexe ». Nous avons tout de même fait le choix de nous en tenir à la catégorisation de ces dernières autrices.

⁴⁸ Notre adaptation de l'anglais au français. Nous avons adapté le nom de la catégorie aux termes grammaticaux équivalents en français.

⁴⁹ Nous avons fait le choix de traduire *literate language features* par langage « décontextualisé ».

⁵⁰ Exemple tiré de la production CLB4-posttest.

⁵¹ Notre traduction de *type token ratio*.

semble être la mesure la plus fréquemment utilisée pour analyser la diversité lexicale dans les productions (Curenton et Lucas, 2007).

1) La proportion de mots différents

La proportion de mots différents employés dans la production narrative représente la proportion du nombre de mots différents utilisés par l'enfant (par exemple, le mot « le » est compté une seule fois même si l'enfant l'a utilisé plusieurs fois dans sa production) par rapport au nombre total de mots de la production.

Les stades développementaux des habiletés de microstructure

Étant donné le grand nombre d'éléments qui peuvent être analysés dans la dimension « linguistique » des énoncés, soit la microstructure, et dans la mesure où leur développement peut varier selon la langue, il n'est pas simple d'en proposer une synthèse. Dans son ouvrage, Licandro (2016) s'appuie sur plusieurs auteur·trices qui se sont intéressé·es au développement des productions narratives fictives d'enfants en contexte monolingue (entre autres : Berman et Slobin, 1994 ; Curenton et Justice, 2004 ; Pearson et de Villiers, 2005 ; Shapiro et Hudson, 1991) pour lister les grandes étapes développementales chez les enfants, en fonction de leur âge. Nous résumons ces principales étapes dans les lignes qui suivent.

Vers trois ou quatre ans, les productions narratives sont produites avec peu de mots, des phrases plus courtes ainsi qu'une syntaxe simple. Peu à peu, le développement syntaxique qui comprend, notamment, l'utilisation de coordonnants, de marqueurs de temps et de phrases subordonnées entre les phrases augmente en termes de quantité et de qualité. Le coordonnant « et » est celui qui apparaît en premier et il est suivi de connexions temporelles et causales. Vers cinq ans, les enfants qui présentent un développement typique sont généralement en mesure de lier des phrases de façon cohérente en utilisant des coordonnants et des marqueurs de temps tels que « et » et « ensuite/après ».

Les deux dernières sections nous ont permis de mieux circonscrire les construits de macrostructure et de microstructure et de présenter les grandes lignes de leurs étapes développementales. Les

travaux sur lesquels nous nous sommes appuyée, tout au long de cette section, ont été menés auprès d'enfants et d'adultes monolingues.

Une recension des écrits nous a permis de constater que les recherches en lien avec le développement des habiletés narratives fictives d'enfants bi/plurilingues d'âge préscolaire ont surtout été menées auprès de populations qui partageaient sensiblement le même bagage linguistique, c'est-à-dire qui étaient exposés aux deux mêmes langues (ex. : Iluz-Cohen et Walters, 2012 ; Karlsen et al., 2016 ; Laurent et al., 2015 ; Licandro, 2016), la plupart du temps l'anglais et l'espagnol (ex. : Bedore et al., 2010 ; Bedore et al., 2006 ; Fiestas et Peña, 2004 ; Melzi et al., 2013 ; Montanari, 2004 ; Muñoz et al., 2003 ; Resendiz et al., 2014 ; Ucelli et Páez, 2007).

Un nombre plus limité de recherches incluait dans leurs échantillons des enfants bi/plurilingues en milieu pluriethnique et plurilingue⁵², soit des enfants dont les langues parlées en milieu familial étaient variées, contexte auquel nous nous intéressons dans le cadre de la présente étude. Afin de compléter le portrait du développement des habiletés narratives que nous avons entamé, nous décrivons six de ces études dans la section suivante (Basset, 2004 ; Cleave et al., 2010 ; Grenier, 2004 ; Hipfner-Boucher et al., 2015 ; Kupersmitt et al., 2014 ; Paradis et Kirova, 2014).

2.2.3 Les études empiriques sur la description du développement habiletés narratives de jeunes enfants bi/plurilingues en milieu pluriethnique et plurilingue

Les études présentées dans cette section ont été menées au Canada (Basset, 2004 ; Cleave et al. 2010 ; Grenier, 2004 ; Hipfner-Boucher et al., 2015 ; Paradis et Kirova, 2014) et en Israël (Kupersmitt et al., 2014), toutes auprès d'enfants bi/plurilingues en milieu pluriethnique et plurilingue. Dans toutes ces recherches, les habiletés narratives des enfants ont été mesurées sur le plan de la macrostructure et/ou de la microstructure dans la langue de scolarisation, en l'occurrence le français, l'anglais ou l'hébreu.

⁵² Peets et Bialystok (2015) se sont intéressés aux habiletés de production de différents types de discours narratifs (fictif, explicatif, etc.) auprès d'enfants bi/plurilingues. La présentation de leurs résultats englobe les scores des enfants à ces types de discours, tous types confondus. Nous avons écarté cette étude qui ne permet pas de distinguer clairement les résultats des enfants aux productions narratives de type fictive, ce à quoi nous nous intéressons.

Dans son étude menée au Québec, **Basset (2004)** a mesuré de façon longitudinale l'évolution du développement du schéma du récit (macrostructure) auprès de 121 enfants bi/plurilingues en apprentissage du français scolarisés en classe d'accueil et auprès de 202 enfants francophones monolingues de la maternelle à la deuxième année⁵³. La chercheuse mentionne que les enfants étaient issus de milieux « populaires »⁵⁴. Leurs productions narratives ont été sollicitées en français à partir d'un déclencheur visuel, soit trois images mettant en scène les péripéties d'un ourson et son cerf-volant. Les résultats des analyses ont démontré, chez les deux populations, une progression similaire dans le développement du schéma du récit⁵⁵. À partir de ces résultats, Basset (2004) suggère que l'appropriation du schéma de récit relèverait davantage du développement cognitif que de la compétence linguistique.

L'étude de **Grenier (2004)**, menée à partir d'une partie d'un même échantillon, soit les enfants de la maternelle uniquement (âgés de six ans en moyenne), a permis d'apporter davantage de précisions quant au développement de la macrostructure de ces enfants bi/plurilingues en émergence. Grenier a comparé les résultats de la macrostructure (échelle de notation à sept niveaux de Peterson et McCabe, 1983) à leurs résultats à une épreuve de vocabulaire réceptif (Échelle de vocabulaire en images *Peabody*). Tant les enfants monolingues francophones que bi/plurilingues qui structuraient leur récit selon un schéma narratif catégorisable (scores allant de 1- désorienté/ du coq-à-l'âne à 6- classique) démontraient des connaissances lexicales plus développées que ceux qui produisaient des narrations non structurées.

⁵³ L'échantillon des enfants à la maternelle (âgés de six ans) était composé de 202 enfants francophones monolingues et de 121 enfants bi/plurilingues en apprentissage du français et scolarisés en classe d'accueil. En 1^{ère} et en 2^{ème} année, l'échantillon s'est restreint à 124 et 71 participant·es francophones, respectivement, et à 96 et 80 participant·es bi/plurilingues, respectivement.

⁵⁴ Nous reprenons les termes de l'autrice. Qui plus est, Basset (2004) indique que tous les enfants bi/plurilingues et que la moitié des enfants monolingues étaient considérés « à risque » selon leurs résultats à une batterie d'épreuves administrées en français, en lien avec les habiletés liées à l'écrit. La chercheuse ne précise pas le nom des outils utilisés, mais mentionne qu'ont été évaluées des habiletés de littératie précoce, des habiletés langagières orales dont les habiletés de narration, des habiletés métalinguistiques, des habiletés d'écriture et des habiletés de lecture ainsi qu'une mesure métacognitive.

⁵⁵ Les productions ont été analysées en fonction de l'échelle de notation à sept niveaux utilisée dans l'étude de Peterson et McCabe (1983, cité dans Basset, 2004) (0- divers ; 1- désorienté/ du coq-à-l'âne ; 2- appauvri ; 3- chronologique ; 4- du saute-mouton ; 5- finissant-au-point-culminant ; 6- classique). Plus précisément, à la maternelle, la majorité des enfants se situaient entre les stades zéro (divers) et trois (chronologique), démontrant que le schéma du récit n'était pas encore acquis chez eux ; en première année, de plus en plus d'enfants atteignaient le niveau quatre (du saute-mouton), ce qui démontrait une progression, sans toutefois que le schéma soit acquis ; finalement, en deuxième année, la majorité des enfants se trouvaient aux niveaux trois ou quatre. Il y avait donc, de la maternelle à la 2^{ème}, une progression qui était significative.

En somme, il se dégage de ces deux études (Basset, 2004 ; Grenier, 2004), qui se sont concentrées sur la description du développement de la macrostructure dans la langue de scolarisation, que le développement de cette dimension semble suivre la même trajectoire développementale que celle d'enfants monolingues francophones.

L'étude de **Cleave et ses collaborateurs (2010)** converge vers ce même constat, tant pour la macrostructure que la microstructure. Leur recherche a été menée au Canada, en milieu pluriethnique, plurilingue et défavorisé, auprès d'enfants de quatre ans de Toronto et d'Halifax identifiés comme démontrant un « retard de langage »⁵⁶. Les chercheurs n'ont pas observé de différence significative entre les habiletés narratives d'enfants monolingues anglophones (n=14) et celles d'enfants bi/plurilingues (n=11) qui étaient davantage exposés en milieu familial à l'anglais qu'à leur autre langue familiale (espagnol, portugais, tamoul, cantonnais, somali, twi, sinhala, etc.)⁵⁷.

Spécifions que les productions narratives des enfants ont été recueillies en anglais au moyen de deux épreuves : un rappel de récit sollicité par le *Bus Story* (Glasgow et Cowley, 1994) et une production sollicitée à partir d'un déclencheur visuel, soit le *Edmonton Narrative Norms Instrument* [ENNI] (Schneider et al., 2005) (voir la description des outils à la section 3.2.2). Les deux types de productions ont été analysés de façon combinée⁵⁸ sur les plans de la macrostructure (présence d'éléments en lien avec la grammaire du récit) et de la microstructure (productivité – nombre total d'énoncés ; complexité – proportion d'énoncés complexes, proportion de groupes du nom élaborés simples et complexes, proportion d'adverbes, de coordonnants et de subordonnants, proportion de verbes en lien avec les états d'esprit des protagonistes ; et grammaticalité des énoncés).

⁵⁶ Selon leurs résultats à deux tests standardisés mesurant le niveau de développement langagier oral (résultats différant d'au moins un écart-type par rapport aux normes anglophones) : *The Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Preschool 2* (Wiig et al., 2004, cité dans Cleave et al., 2010), *The Structured Photographic Expressive Language Test – Preschool 2* (Dawson et al., 2005, cité dans Cleave et al. 2010) et une autre mesure d'évaluation langagière en lien avec la longueur moyenne des énoncés tirée des travaux de Miller (1981, cité dans Cleave et al., 2010). Les enfants ne présentaient toutefois pas un développement cognitif, neurologique, moteur, sensoriel ou socioémotionnel atypique.

⁵⁷ Selon une déclaration parentale, ces enfants entendaient une langue autre que l'anglais en moyenne 50,9% du temps et la parlaient 24,9% du temps.

⁵⁸ C'est-à-dire que les chercheurs n'ont pas distingué le type de tâche dans leur analyse (rappel de récit et production narrative sollicitée à partir d'un stimuli visuel).

Selon ces trois recherches menées en milieu pluriethnique et plurilingue (Basset, 2004 ; Cleave et al., 2010 ; Grenier, 2004), le développement des habiletés narratives de macrostructure et de microstructure des enfants bi/plurilingues mesuré dans la langue de scolarisation suivrait la même trajectoire que celle des enfants monolingues. Les recherches de Paradis et Kirova (2014), Hipfner-Boucher et ses collaborateur·trices (2015) et de Kupersmitt et ses collaboratrices (2014) ont quant à elles considéré dans l'interprétation de leurs résultats la quantité d'occasions d'expériences langagières dans la langue dans laquelle ont été mesurées les habiletés narratives des enfants.

Paradis et Kirova (2014) ont mené leur étude au Canada anglophone à Edmonton, en milieu pluriethnique et plurilingue, auprès de 21 enfants bi/plurilingues d'environ cinq ans (58 mois en moyenne) qui parlaient des langues variées (somali, arabe, tigré, serbo-croate, ourdou, dinka, nouère). Une partie des enfants étaient nés à l'étranger (n=8) alors que les autres étaient nés au Canada⁵⁹ (n=13). Tous ces enfants, issus d'un milieu socioéconomique défavorisé, fréquentaient pour la première fois un programme formel de maternelle.

Les chercheuses ont cherché à savoir si une différence quant au développement de la macrostructure et de la microstructure apparaissait entre les deux groupes selon une différence d'expériences langagières vécues en anglais. Selon les réponses parentales à un questionnaire (autoévaluation de leur compétence en anglais ; langue d'usage des membres de la famille ; âge auquel l'enfant a commencé à utiliser l'anglais à la maison ; nombre et fréquence hebdomadaire des activités en anglais auxquelles participe l'enfant), les enfants nés à l'étranger entendaient et utilisaient l'anglais depuis moins longtemps, le parlaient plus rarement avec des membres de leur famille et leurs parents déclaraient moins bien maîtriser cette langue.

Les productions narratives ont été sollicitées au moyen d'un déclencheur visuel, soit l'outil standardisé ENNI constitué de 12 images représentant une histoire (voir la section 3.2.2 pour la description). Aucune différence entre les deux groupes n'a été observée ni sur le plan de la macrostructure (grammaire du récit) ni sur le plan de la microstructure (mesurée en termes de

⁵⁹ Les autrices affirment que tous les enfants étaient issus de familles immigrantes de première génération, donc d'enfants nés à l'extérieur du Canada de parents nés à l'extérieur du Canada, mais précisent ensuite qu'elles ont basé leurs analyses en fonction 1) de la naissance au Canada ou 2) hors Canada. Nous pouvons donc penser que les enfants nés au Canada provenaient de famille dont l'immigration était très récente.

productivité – nombre de mots ; et de complexité - longueur moyenne des énoncés, proportion d'unités-c complexes, diversité lexicale et anaphores).

Paradis et Kirova (2014) ont poursuivi leurs analyses en comparant les résultats de l'ENNI de tous les enfants bi/plurilingues aux normes standardisées⁶⁰. Des différences ont été observées uniquement sur le plan de la microstructure, soit pour la longueur moyenne des énoncés qui était plus courte chez les enfants bi/plurilingues. À l'exception de cette mesure, les résultats des enfants bi/plurilingues correspondaient aux résultats des normes.

Les résultats de l'étude torontoise de **Hipfner-Boucher et ses collègues (2015)**, menée en milieu pluriethnique et plurilingue auprès d'enfants présentant un développement typique, vont dans le même sens que ceux de Paradis et Kirova (2014). Ces chercheurs ont comparé le développement des habiletés narratives d'enfants âgés de trois à cinq ans (4;6 ans en moyenne) de trois groupes au moyen d'un rappel de récit, sollicité en anglais au moyen du *Bus Story*. Un des groupes était constitué de 56 enfants monolingues de l'anglais. Un deuxième groupe était constitué de 25 enfants bi/plurilingues dont les langues étaient variées (arabe, bengali, cantonnais, dari, hébreu, etc.). Les parents de ce groupe ont déclaré utiliser avec leur enfant davantage l'anglais que l'autre langue familiale⁶¹. Le troisième groupe était constitué de 25 enfants bi/plurilingues dont les parents ont déclaré utiliser davantage avec leur enfant leur autre langue familiale⁶² que l'anglais. Tous les enfants étaient exposés quotidiennement à l'anglais en établissement éducatif (centre de service de garde et classe de maternelle).

Les résultats des analyses n'ont démontré aucune différence significative entre les deux premiers groupes (enfants monolingues en anglais et enfants bi/plurilingues qui utilisaient davantage l'anglais à la maison). Une différence significative est toutefois apparue entre ces deux groupes et le troisième (enfants bi/plurilingues qui utilisaient davantage une autre langue que l'anglais à la maison). Les enfants du troisième groupe ont inclus moins d'éléments de macrostructure en lien avec la grammaire du récit et, sur le plan de la microstructure, la longueur moyenne des énoncés

⁶⁰ Voir les sections 3.2.2 et 6.2 pour des détails sur les caractéristiques de la population auprès de qui l'ENNI a été normé.

⁶¹ Ils entendaient cette langue 47 % du temps et la parlaient 24% du temps.

⁶² Ils entendaient cette langue 65% du temps et la parlaient 54% du temps.

de leurs productions était plus courte, elles présentaient moins de mots et comprenaient moins d'énoncés exempts d'erreurs grammaticales.

Selon l'étude de **Kupersmitt et ses collaboratrices (2014)**, ces différences, dues à une quantité variable d'expériences langagières dans la langue dans laquelle ont été mesurées les habiletés des enfants, tendraient à s'estomper avec le temps, soit au fur et à mesure que les enfants bénéficient d'occasions d'expériences langagières dans cette langue. Dans leur étude menée en Israël, les chercheuses ont comparé le développement des habiletés narratives d'un groupe d'enfants âgés de quatre à neuf ans et « monolingues » en hébreu (n=41) à deux groupes d'enfants (n=23) bi/plurilingues en apprentissage de l'hébreu dont les langues maternelles étaient variées (amharique, russe, français, coréen, anglais, allemand). Les enfants du premier groupe bi/plurilingue étaient âgés de six ans et ceux du second groupe avaient huit ans. Tous ces enfants bi/plurilingues avaient commencé leur exposition à l'hébreu lors de leur entrée au préscolaire en Israël, à l'âge de quatre ans⁶³. Tous les enfants provenaient d'un milieu socioéconomique moyen ou moyen élevé.

Une tâche de production narrative à partir d'un déclencheur visuel, soit une séquence de six images, a été administrée en hébreu aux enfants et les productions ont été analysées aux plans de la macrostructure et de la microstructure (productivité - nombre d'énoncés ; complexité – type de connecteurs entre les phrases).

En ce qui concerne la macrostructure, chez les enfants de six ans, les productions des enfants bi/plurilingues comprenaient significativement moins d'éléments que ceux des enfants monolingues. Cette différence s'estompait toutefois dans le groupe d'enfants bi/plurilingues âgés de huit ans, soit lorsque les enfants avaient bénéficié d'une plus longue période d'exposition à l'hébreu, la langue de scolarisation. Ainsi, à la lumière des études précédemment décrites (Basset, 2004 ; Cleave et al. 2010 ; Grenier, 2004), nous tendons à penser qu'à six ans, les habiletés narratives des enfants bi/plurilingues relevant du domaine cognitivo-langagier étaient autant développées que celles de leurs pairs monolingues locuteurs de l'hébreu à l'âge de six ans, mais

⁶³ Selon ce que laissent entendre les autrices qui précisent que des données ont été recueillies auprès de ces enfants après deux et quatre ans, respectivement, d'exposition à l'hébreu, soit lorsqu'ils étaient âgés de six et huit ans.

qu'ils n'avaient pas bénéficié de suffisamment de temps pour développer leurs habiletés linguistiques en hébreu pour leur permettre d'exprimer leur pensée de façon exhaustive.

En ce qui concerne la microstructure, sur le plan de la productivité, Kupersmitt et ses collaboratrices (2014) n'ont pas observé de différence significative entre les deux groupes quant au nombre d'énoncés produits. Pour la complexité, évaluée par le type de connecteurs utilisés entre les énoncés, les chercheuses ont constaté que chez tous les enfants, peu importe leur âge ou leur statut langagier, les connexions « linéaires⁶⁴ » étaient les plus fréquentes (plutôt que coordonnées ou subordonnées). Cette tendance déclinait toutefois avec l'âge chez les enfants monolingues (qui utilisaient davantage la coordination), mais restait chez les enfants bi/plurilingues la stratégie de connexion la plus fréquente. Il ressort donc de cette recherche que certains éléments plus complexes relevant de la maîtrise du code de la langue pourraient prendre plus de temps à se développer chez les enfants en apprentissage de cette langue.

Ce que nous retenons

Dans ces six études sur le développement de la macrostructure et de la microstructure menées auprès d'enfants bi/plurilingues en milieu pluriethnique et plurilingue, ces habiletés ont été mesurées dans la langue de scolarisation auprès d'enfants qui présentaient un éventail de caractéristiques langagières. Tel que décrit précédemment, le caractère distinct du répertoire langagier de chaque enfant bi/plurilingue, composé de ressources diverses développées chacune à différents degrés, nous apparaît, en milieu pluriethnique et plurilingue, difficile, voire artificiel à quantifier, considérant que les individus bi/plurilingues mobilisent les ressources de leur répertoire linguistique pour répondre aux exigences des différentes situations de communication qu'ils rencontrent dans leur quotidien, lesquelles sont différenciées et s'articulent dans des contextes sociaux spécifiques (Coste et al., 2009 ; Moore, 2006) et que le développement d'une compétence identique dans chacune de ces langues n'est ni attendu, ni la norme (Bialystok, 2001).

Bien qu'elles présentaient également des différences sur le plan méthodologique, notamment quant au type de tâche employé pour solliciter les productions narratives (rappel de récit ou production

⁶⁴ Une unité principale indépendante (a) sans lien syntaxique avec d'autres unités; ou (b) précédée d'un marqueur de séquentialité temporel (ex : *ensuite* ; *après*) ou par le coordonnant « et » qui a pour fonction de marquer la progression linéaire du récit.

narrative à partir d'une séquence d'images), la présentation de ces recherches nous a permis de dégager quelques grands constats.

En ce qui concerne le développement de la macrostructure chez les enfants bi/plurilingues, nous retenons que son développement (mesuré dans la langue de scolarisation) suit la même trajectoire développementale que celles d'enfants monolingues (Basset, 2004 ; Cleave et al. 2010 ; Grenier, 2004). Cela témoigne du fait que les habiletés en lien avec la macrostructure relèvent du domaine cognitivo-langagier et que les enfants sont en mesure de mobiliser les ressources de leur répertoire langagier pour les exprimer dans la langue dans laquelle il leur est demandé de produire la narration. À la lumière de ces recherches, il va de soi que si les enfants ont vécu moins d'occasions d'expérience langagières dans la langue dans laquelle est mesuré le développement de ces habiletés, leurs habiletés en lien avec la macrostructure peuvent prendre un peu plus de temps à se manifester à un niveau similaire à celui des enfants monolingues, car leur appréciation est, dans une certaine mesure, tributaire du niveau de développement du code linguistique de cette langue (Kupersmitt et al. 2014).

En ce qui concerne la microstructure, dimension qui relève du niveau de développement du code linguistique, son développement semble aussi suivre une tendance similaire entre enfants monolingues et bi/plurilingues lorsque les occasions d'expériences langagières sont comparables (Cleave et al., 2010). Les enfants qui ont vécu moins d'expériences langagières dans la langue dans laquelle sont mesurées ces habiletés de microstructure tendent à rattraper leurs pairs avec le temps (Kupersmitt et al. 2014). Par ailleurs, certains éléments spécifiques relevant de la complexité linguistique du code de la langue pourraient aussi prendre plus de temps à se manifester que d'autres chez les enfants bi/plurilingues (ex. : type de connecteurs, longueur moyenne des énoncés) (Kupersmitt et al. 2014; Paradis et Kirova, 2014).

Dans la prochaine section, nous détaillons le concept de LP avant de présenter, dans une section à part entière, des études empiriques dans lesquelles les effets de la LP sur le développement de la production narrative d'enfants d'âge préscolaire ont été examinés.

2.3 La lecture partagée d'albums de littérature jeunesse

La LP de livres d'histoire, pratique valorisée par la culture scolaire - et faisant ou non partie des pratiques familiales, en fonction d'attitudes et de croyances diverses (ex. : croyances en lien avec le rôle parental, etc.) (Boyd et Naucélér, 2001 ; Janes et Kermani, 2001 ; Van Kleeck, 2006) - est reconnue par toute une communauté scientifique et de pratique pour favoriser le développement langagier oral et écrit et, notamment des habiletés narratives fictives. En effet, les contacts fréquents avec l'écrit, plus précisément lors de l'activité de LP où un·e lecteur·trice expérimenté·e amène l'enfant à discuter d'éléments s'inscrivant au-delà du contexte immédiat et requérant un niveau de langue décontextualisé (Purcell-Gates, 1988 ; Sénéchal et al., 2008) favorisent le développement du langage propre à la communication écrite, langage littéraire associé au succès scolaire (Van Kleeck, 2006). Pour ce faire, les interactions avec les adultes ainsi que le soutien et l'étayage apportés par ceux-ci pendant la lecture de l'histoire devraient se situer dans la zone proximale de développement de l'enfant (Sénéchal et al., 2008 ; Vygotsky, 2013).

Dans les milieux scolaires, le concept de LP renvoie à un dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture (Gouvernement de l'Ontario, 2003). Selon Lévesque et Brown (2007), ce dispositif suppose un soutien de qualité du ou de la lecteur·trice (l'enseignant·e), qui, tout au long de la séance de lecture, met en place différents types d'interactions autour du texte, lesquelles doivent se situer dans la zone proximale de développement des élèves, afin de les guider dans leurs apprentissages (décodage, compréhension, connaissances diverses, etc.). Par exemple, l'enseignant·e pourra expliquer le sens de certains mots de vocabulaire ou analyser avec les élèves certaines structures de phrases qui leur permettront de comprendre le texte ou encore, s'assurer de maintenir leur attention sur la tâche pendant la lecture. En plus de modéliser ses stratégies de lecteur·trice expert·e et ses réflexions à voix haute, les interactions que l'enseignant·e suscite incitent les élèves « à réfléchir sur la façon dont ils pensent, aussi bien que sur ce à quoi ils pensent » (Lévesque et Brown, 2007, p.5). Ainsi, en classe, les élèves prennent activement part à diverses discussions menées en grand groupe ou en petits groupes autour du texte auquel ils ont accès au moyen d'un format agrandi ou d'un exemplaire individuel. Ce texte peut être lu une seule fois ou à plusieurs reprises. Par ailleurs, lors de la LP en classe, les élèves sont amenés à verbaliser leurs réflexions par rapport aux stratégies métacognitives à mobiliser pour lire, comprendre, interpréter

et apprécier un texte. Également, ils sont amenés à discuter avec leurs pairs et le/la lecteur·trice de leurs idées, questions, interprétations, impressions et émotions à propos d'une variété de textes.

Au préscolaire, afin de donner un sens à l'écrit, les jeunes enfants qui ne maîtrisent pas toutes les connaissances en lien avec le code écrit ont besoin de l'aide, de l'étayage fourni par un·e lecteur·trice plus expérimenté·e qu'eux (ex. : oralisation du texte écrit, interprétation du texte, des images, etc.) (Bastide et Joigneaux, 2014, p. 11). Cette action de partage de l'écrit entre l'adulte et l'enfant peut prendre différentes formes quant à la quantité et aux types d'interactions initiés par ce premier, quant à la sollicitation de la participation de l'enfant, etc. Les interactions, pendant la LP, peuvent avoir lieu autour de différentes composantes du livre ou de l'histoire : conventions de l'écrit, lettres et ponctuation, illustrations, vocabulaire, personnages, déroulement, compréhension et appréciation du récit, production et justification d'hypothèses, etc.

Dans ce chapitre, afin de répondre à notre objectif général de recherche qui consiste à identifier les modalités d'une intervention de LP qui permettrait de favoriser le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en émergence, nous nous sommes penchée sur les recherches qui visaient plus spécifiquement le développement de cet aspect, qu'elles aient eu lieu en milieu familial ou en milieu éducatif (enseignant·e ou expérimentateur·trice) au moyen de la LP d'albums à structure narrative. Dans la présentation de ces recherches, nous sommes restée fidèle aux termes employés par les auteur·trices pour référer à l'activité de lecture (ex. : lecture partagée, lecture dialogique, etc.) et nous décrivons les types d'interactions que sous-tendent les dispositifs de lecture selon ce qui a été décrit par les auteur·trices de ces recherches.

Dans ces recherches, les informations fournies par les chercheur·ses à propos des livres utilisés nous permettent d'affirmer qu'il s'agissait d'albums à structure narrative (même lorsque cela n'était pas clairement énoncé). Par exemple, dans leur recherche, Lever et Sénéchal (2011) rapportent que les albums utilisés présentaient tous des illustrations « colorées » qui « permettaient de se représenter l'histoire sans se fier uniquement au texte » et qu'ils présentaient une structure narrative typique. Rappelons que l'album se caractérise par les spécificités de l'agencement entre le texte et l'image qui sont tous deux porteurs de sens : le texte et les images utilisent différentes formes de narration pour raconter une histoire, un récit, de concert (MEES, 2018b ; Poslaniec et

al., 2005). Par exemple, les travaux de Montésinos-Gelet (2018b) ont permis de montrer comment les illustrations au sein de l'album de littérature jeunesse contribuent à particulariser les traits d'un récit établis par Saricks (2005 ; 2009, cité dans Montésinos-Gelet, 2018b) (le rythme, le système de personnages, l'intrigue, le cadre, le registre et le style).

Les types de schémas narratifs présents dans les albums de littérature jeunesse

Dans la plupart des recherches que nous nous apprêtons à présenter, le type de schéma narratif qui figurait dans les albums n'était pas nécessairement précisé par les auteur·trices. Avant de poursuivre, nous souhaitons tout de même décrire, en nous appuyant sur les travaux de Lagarde (2012) et d'Alamichel (2011), différents types de structures narratives susceptibles de se retrouver dans les albums de littérature jeunesse de type récit : 1) le schéma quinaire, 2) les récits en randonnée, 3) le schéma en alternance et 4) le schéma en boucle.

1) Le schéma quinaire

C'est une histoire dont le récit s'articule en cinq étapes : 1) une situation initiale ; 2) un élément perturbateur de cette situation initiale impose un problème à résoudre ; 3) un développement d'évènements autour de ce problème à résoudre dans une suite d'actions et de complications ; 4) une résolution du problème ; et 5) une situation finale. Il s'agit d'une structure présente, notamment, dans les contes classiques (*Boucle d'or et les trois ours, Le loup et les sept chevreaux*, etc.). Dans l'album, le schéma narratif est exprimé à la fois par le texte et les illustrations. Il s'agit d'une « structure dynamique qui place le lecteur dans une situation d'attente, qui crée du suspense, de l'émotion » (Alamichel, 2011, p.187).

2) Les récits en randonnée

Lagarde (2012) décrit les récits en randonnée comme ceux présentant une situation initiale, une situation finale et, entre ces deux étapes, des séquences répétitives qui peuvent être cumulables, supprimables ou emboîtées. Dans les séquences cumulables (randonnée par accumulation), on parle d'une accumulation. Par exemple, un personnage en rencontre un autre, puis un autre, puis un autre au fil des pages. Dans les séquences supprimables (randonnée par substitution), le premier

personnage en chasse un deuxième, qui chasse le troisième, etc. Finalement, selon Lagarde (2012, p.2) dans les séquences emboîtées (randonnée par emboitements et désemboitements) :

Les histoires sont basées sur la résolution d'un problème où le personnage principal fait appel à différents personnages qui acceptent de le secourir à une condition : chacun exige quelque chose. Tout s'inverse brutalement lorsqu'un personnage accepte de donner ce qu'on lui demande ; dès lors chacun s'exécute et la situation de départ s'en trouve rétablie.

Par sa structure répétitive, ce type de schéma permet de faire des anticipations puisqu'il est possible de deviner à l'avance ce qui va se passer.

3) Le schéma en alternance

Dans ce type de schéma de récit, la structure n'est pas linéaire. Plusieurs intrigues (en général deux) se passent en même temps et elles sont présentées au lecteur ou à la lectrice de façon alternative, ce qui induit souvent une opposition entre elles. Par ailleurs, les différentes intrigues peuvent se dérouler soit dans des lieux différents, soit dans le même lieu.

4) Le schéma en boucle

Dans le schéma en boucle, le récit n'avance pas dans le temps, car la fin est, en réalité, le point de départ. Lagarde (2012) qualifie ce type de récit d'histoire sans fin.

En somme, les schémas décrits précédemment sont ceux fréquemment retrouvés dans les albums de littérature jeunesse. Ajoutons qu'au sein d'une même œuvre, plusieurs schémas peuvent cohabiter. Par exemple, une histoire où le schéma général est quinaire peut aussi intégrer la randonnée, etc.

Nous nous apprêtons, dans la section qui suit, à présenter des recherches dans lesquelles les effets de différents dispositifs de LP sur le développement des habiletés narratives ont été étudiés auprès d'enfants monolingues ou bi/plurilingues. Nous avons seulement retenu les recherches qui nous paraissaient les plus pertinentes pour nous aider à déterminer les paramètres à prendre en compte dans une intervention de LP visant à favoriser le développement des habiletés narratives d'enfants à la maternelle (ex. : Bellon-Harn et al., 2014 ; Gámez et al., 2016 ; Harkins et al., 1994 ; Lever et Sénéchal, 2011 ; Van der Wilt et al., 2019 ; Zevenberg et al., 2003).

Les études empiriques sur la lecture partagée et le développement des habiletés narratives

Parmi les recherches présentées dans cette section, l'une visait à analyser les effets d'interactions naturellement générées par des enseignant·es pendant la LP, sans intervention particulière, sur le développement de la production narrative d'enfants bilingues (Gámez et al., 2016). Nous présentons aussi cinq autres recherches à visée expérimentale (Bellon-Harn et al., 2014 ; Lever et Sénéchal, 2011 ; Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Roux-Baron, 2019) ainsi qu'une méta-analyse (Pesco et Gagné, 2017). La présentation de ces recherches nous permettra de circonscrire les caractéristiques d'un dispositif de LP permettant de favoriser le développement de la macrostructure et de la microstructure auprès d'enfants d'âge préscolaire.

Dans ces recherches, les productions narratives des enfants ont toutes été analysées sur le plan de la macrostructure et/ou de la microstructure, selon des variables qui n'étaient pas nécessairement circonscrites de la même façon d'une étude à l'autre. Nous en proposerons une synthèse après les avoir décrites. Mentionnons que, par souci de cohérence dans la présentation des recherches de cette section, nous avons catégorisé les objets de la macrostructure et de la microstructure selon la catégorisation proposée à la section 2.2.2 (productivité, complexité et diversité lexicale), qui ne correspond pas nécessairement toujours exactement aux mêmes catégorisations faites par les chercheur·ses dans les différentes études.

Les effets d'interactions enseignant·e-enfant pendant la LP (sans dispositif particulier) sur le développement des habiletés narratives

Dans leur recherche menée aux États-Unis en milieu défavorisé, **Gámez et ses collaboratrices (2016)** ont étudié la relation entre les interactions naturellement générées par 21 enseignant·es de maternelle de programmes d'immersion espagnol-anglais (12 ans d'expérience d'enseignement, en moyenne) pendant la LP et le développement des habiletés de production (et de compréhension) narrative de 102 enfants bilingues âgés en moyenne de six ans. Selon les déclarations parentales, ces enfants étaient davantage exposés à l'espagnol qu'à l'anglais à la maison⁶⁵.

⁶⁵ Les chercheuses ne donnent toutefois pas de détail sur les proportions d'exposition à la maison.

Afin de circonscrire la nature des interactions, les chercheuses ont analysé l'enregistrement, pour chacun·e des enseignant·es, de deux séances de LP d'albums à structure narrative⁶⁶ en espagnol à partir du *Systematic Assesment of Book Reading* (Justice et al., 2010, cités dans Gámez et al., 2016)⁶⁷. Les chercheuses ont également analysé la diversité des mots employés par les enseignant·es.

Quant à elles, les productions narratives des enfants ont été sollicitées à l'automne (prétest) et au printemps (posttest), au moyen d'une animation vidéo «sans paroles». Les enfants devaient raconter en espagnol à l'expérimentateur·trice l'histoire qu'ils venaient de visionner. Elles ont été analysées sur le plan de la macrostructure (présence des éléments de grammaire du récit) et de la microstructure en termes de productivité (nombre total de mots) et de diversité lexicale (nombre de mots différents).

Les résultats des analyses ont démontré que les types d'interactions les plus initiées par les enseignant·es étaient 1) celles qui visaient à soutenir le développement du langage (le·la lecteur·trice décrit ou demande à l'enfant de décrire des actions, fournit ou demande des définitions, propose des expansions au discours de l'enfant, etc.) et 2) celles qui encourageaient un raisonnement d'ordre abstrait à propos de l'histoire (le·la lecteur·trice modélise comment faire, ou demande aux enfants de faire des prédictions, des inférences, des comparaisons, etc.). Ces interactions, ainsi que la variété des mots employés par les enseignant·es, étaient positivement et significativement corrélées avec la macrostructure et la microstructure (productivité et diversité lexicale) : au posttest, les enfants ont inclus plus d'éléments de l'histoire, leurs narrations étaient plus longues (elles contenaient plus de mots) et comprenaient une plus grande diversité lexicale.

Cette étude a permis de faire ressortir le fait que la qualité des interactions initiées par le ou la lecteur·trice pendant les lectures – qualité se traduisant ici par la variété des mots employés par les enseignant·es ainsi que par des interactions suscitant, d'une part, des questionnements de haut

⁶⁶ Parmi la sélection d'albums, à l'exception d'un seul texte informatif, tous les autres albums étaient de type narratif.

⁶⁷ Le *Systematic Assesment of Book Reading* (Justice et al., 2010, cité dans Gámez et al., 2016) regroupe une vingtaine de types d'interactions, d'ordre «littéral» et «inférentiel», qui peuvent être initiées par le lecteur selon cinq grandes catégories : 1) développement du langage; 2) raisonnement d'ordre abstrait; 3) élaborations (liens entre le texte et l'expérience personnelle de l'enfant; élaboration sur la signification d'un mot, etc.); 4) conscience phonologique et concepts de l'écrit (discussions sur les conventions de l'écrit, sur les lettres et leurs sons, etc.); 5) climat social (gestion des comportements; et rétroactions positives).

niveau et, d'autre part, visant à soutenir la production langagière – serait un facteur à considérer dans le développement des habiletés narratives.

Les effets de différents dispositifs interactionnels de LP sur le développement des habiletés narratives

Dans cette section, nous présentons deux études expérimentales dans lesquelles une intervention a été mise en place auprès d'enfants d'âge préscolaire. Dans la première, celle de Lever et Sénéchal (2011), il s'agissait d'une intervention de lecture dialogique, dispositif de lecture que nous expliquons ci-après. Dans la seconde recherche, de Bellon-Harn et ses collaboratrices (2014), les chercheuses ont mis en place un dispositif de lecture interactive dans lequel différents types d'interactions initiées par l'adulte visaient à soutenir le développement langagier des enfants. Les effets de ceux-ci sur le développement de la production narrative des enfants ont été mesurés. Après avoir présenté ces deux premières études, nous proposerons une synthèse des éléments à retenir pour la mise en place d'une intervention visant à favoriser en milieu scolaire le développement des habiletés narratives de jeunes enfants, puis nous compléterons cette synthèse par la présentation de quatre autres études (Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Pesco et Gagné, 2017 ; Roux-Baron, 2019).

Au Canada⁶⁸, **Lever et Sénéchal (2011)** ont testé les effets d'un dispositif de lecture dialogique sur le développement des habiletés narratives de 40 enfants de cinq ans. La lecture dialogique est un dispositif de lecture né des travaux phares de Whitehurst et de ses collaborateur·trices (1994a ; 1994b ; 1988) dont le but est de soutenir la compréhension de l'enfant et son développement langagier. Pour ce faire, un·e lecteur·trice (parent, enseignant·e, expérimentateur·trice) est formé·e à poser différents types de questions pendant la lecture.

Certaines des questions posées ont pour but de soutenir la compréhension de l'histoire par l'enfant. Par exemple, l'adulte pose une question qui vise à ce que l'enfant complète un énoncé (*Le garçon est tombé et il s'est senti [...] ?*), qu'il se rappelle un moment clé de l'histoire (*Te rappelles-tu ce qui est arrivé à Léa lorsqu'elle est allée à l'école ?*), qu'il raconte dans ses propres mots un passage de l'histoire (*Je viens de te raconter la dernière page, maintenant c'est à ton tour. Raconte-moi*

⁶⁸ Les autrices précisent seulement que l'étude a eu lieu dans une grande ville canadienne.

cette page.), qu'il réponde à des questions de type *quoi ; où ; pourquoi ; comment* et à ce qu'il fasse un lien entre l'histoire et son expérience personnelle (*As-tu déjà joué dans le sable comme l'a fait Jamal ? Comment c'était ?*).

Ces questionnements sont intégrés à des séquences interactives pendant lesquelles le·la lecteur·trice met en place différentes stratégies pour soutenir la production orale de l'enfant : elle·il incite ce dernier à parler du livre, elle·il apporte une rétroaction (positive ou corrective) aux réponses de l'enfant, elle·il propose des expansions et des extensions aux propos de l'enfant, soit en reformulant de façon correcte, en y ajoutant de l'information et en encourageant l'enfant à répéter.

Dans l'échantillon de Lever et Sénéchal (2011), selon les réponses parentales à un questionnaire, la majorité (75 %) des enfants étaient monolingues anglophones et le quart (25 %) étaient bi/plurilingues. Ces derniers étaient exposés à différentes langues en milieu familial (chinois, somali, ourdou, turc, amharique, arabe, persan, bengali). Les autrices ne fournissent toutefois pas d'information sur la proportion d'exposition à ces langues. Les enfants étaient issus de milieux socioéconomiques variés (défavorisé, moyen et élevé).

Pendant huit semaines, les enfants formant le groupe expérimental (n=21) se sont fait lire, dans leur classe, par un·e expérimentateur·trice, huit albums à structure narrative à raison de deux fois par semaine, en petits groupes formés d'un à quatre enfants. Les enfants formant le groupe contrôle (n=19) ont, pour leur part, participé à une intervention de huit semaines en lien avec la conscience phonémique⁶⁹.

Les effets de l'intervention sur le développement des habiletés narratives (et du vocabulaire productif) ont été mesurés au moyen de prétests et de posttests lors desquels deux types d'épreuves ont été administrés aux enfants en anglais : une production narrative sollicitée à partir d'une séquence d'images (au moyen de l'ENNI, une épreuve standardisée) et un rappel de récit (également sollicité à partir des images de l'ENNI, que les chercheuses ont adapté en composant un texte accompagnant les images). Les productions ont été analysées aux plans de la

⁶⁹ Les autrices ne précisent pas toutes les modalités de l'intervention (ex. : nombre d'enfants par groupe; fréquence hebdomadaire des activités, etc.)

macrostructure (mention des éléments principaux de l'histoire) et de la microstructure en matière de productivité (nombre de mots), de complexité (longueur moyenne des énoncés, utilisation de coordonnants, utilisation d'anaphores pour référer à un élément mentionné au préalable) et de diversité lexicale (proportion de mots différents).

À la suite de l'intervention, les enfants du groupe expérimental ont démontré des gains supérieurs aux enfants du groupe contrôle aux plans de la macrostructure (présence de plus d'éléments en lien avec la grammaire du récit) et de l'utilisation appropriée d'anaphores - ce qui témoigne, selon les autrices d'une plus grande familiarité avec le langage décontextualisé - dans les deux types d'épreuves. Aucune autre différence ayant trait à la microstructure n'a toutefois été observée entre les deux groupes. Les autrices attribuent le développement de la macrostructure à l'intervention de lecture dialogique en raison de la nature des questions posées par les lecteur·trices pendant les séances de lecture, lesquelles avaient pour effet d'attirer l'attention des enfants sur les différents éléments clés du récit. Qui plus est, la lecture répétée (à deux reprises) de chacun des albums serait, selon Lever et Sénéchal (2011), un facteur influençant le développement des habiletés narratives.

Dans leur recherche menée aux États-Unis en milieu défavorisé auprès de 12 enfants âgés de quatre et cinq ans, **Bellon-Harn et ses collaboratrices (2014)** ont documenté les effets d'un dispositif de lecture interactive sur le développement des habiletés de microstructure en tenant compte de la fréquence de l'activité de lecture.

Les autrices rapportent que pour tous les enfants, qui fréquentaient une école située dans un quartier marqué par la pluriethnicité, l'anglais a été déclaré comme langue première (mais elles ne spécifient pas si les enfants étaient bi/plurilingues). Selon leurs résultats à différents tests standardisés⁷⁰, ces enfants étaient considérés comme présentant des retards langagiers (ils présentaient toutefois un développement moteur, auditif, psychiatrique ou neurologique typique).

Les enfants ont été répartis dans deux groupes expérimentaux pour lesquels l'intensité de la fréquence de lecture interactive variait. Dans le premier groupe, les enfants ont pris part à 24 séances de lecture pendant six semaines, à raison de quatre lectures du même album à structure

⁷⁰ Le *Diagnostic Evaluation of Language Variation–Norm-Referenced Test* (DELV-NR), le *Structured Photographic Expressive Language Test–3* (SPELT-3) et le *Columbia Mental Maturity Scale* (CMMS). Les autrices fournissent uniquement le nom des tests (et non le nom des auteur·trices).

narrative par semaine. Dans le deuxième groupe, ils ont pris part à 42 séances de lecture pendant 14 semaines, à raison de trois lectures par semaine. Des expérimentateur·trices ont été formé·es pour mettre en place des types spécifiques d'interactions pendant les lectures : 1) le·la lecteur·trice incite l'enfant à produire une information linguistique spécifique en omettant de terminer la phrase ; 2) le·la lecteur·trice répète les propos de l'enfant, mais en utilisant un langage plus complexe ; et 3) le·la lecteur·trice produit des phrases dont le contenu et la forme linguistique sont appropriés⁷¹.

Lors d'un prétest et d'un posttest, les enfants devaient produire une histoire à partir d'un nouvel album qui n'avait pas été utilisé dans le cadre de l'intervention. Les autrices ne spécifient toutefois pas si le livre avait été lu à l'enfant ou s'ils devaient en faire le rappel à partir des illustrations uniquement⁷². Les productions narratives ont été évaluées en lien avec la complexité uniquement (longueur moyenne des énoncés, présence d'énoncés complexes [clauses nominales, relatives ou adverbiales], présence de coordonnants). Les résultats des analyses ont démontré qu'entre le prétest et le posttest, 11 des 12 enfants ont démontré des progrès significatifs à toutes les mesures de complexité. Bien qu'elle ait été menée auprès d'un nombre restreint d'enfants qui présentaient des retards langagiers, cette étude démontre, elle aussi, les effets positifs de la lecture d'albums à structure narrative sur le développement des habiletés narratives.

Les trois dernières recherches présentées (Bellon-Harn et al., 2014 ; Gámez et al., 2016 ; Lever et Sénéchal, 2011) ont permis de faire ressortir certains facteurs qui semblent favoriser le développement de la macrostructure et de la microstructure : la lecture répétée d'albums à structure narrative et les interactions initiées par le·la lecteur·trice pendant la lecture des albums, qui correspondent à des stratégies verbales d'étayage⁷³. Nous identifions deux types différents d'interactions initiées par le·la lecteur·trice. D'une part, les interactions qui, visant à soutenir la compréhension du récit et de ses différentes composantes, stimulent une réflexion de haut niveau chez les enfants (attirer l'attention de l'enfant sur différents éléments clés du récit, les amener à faire des prédictions et des inférences, etc.). D'autre part, les interactions qui visent à soutenir le développement langagier en stimulant et en soutenant la production langagière chez l'enfant (ex. :

⁷¹ Notre traduction de 1) *cloze procedures* ; 2) *expansion* ; et 3) *model*.

⁷² Les autrices ne fournissent pas non plus d'information quant au type de livre, à savoir, notamment, s'il s'agissait d'un livre sans texte.

⁷³ Nous reprenons les termes employés par Pesco et Gagné (2017), *verbal scaffolding*, que nous avons adaptés au français.

l'adulte incite l'enfant à parler, il fournit un modèle langagier au moyen de modelages, il donne une rétroaction aux propos des enfants au moyen d'extensions et d'expansions).

Les effets de dispositifs de LP intégrant des activités en lien avec les habiletés narratives

La méta-analyse de **Pesco et Gagné (2017)** de 15 études expérimentales (impliquant 806 enfants âgés de trois à six ans) visant à soutenir le développement des habiletés narratives d'enfants d'âge préscolaire pendant la LP d'albums à structure narrative a permis de mettre en lumière le fait que ces stratégies verbales d'étayage⁷⁴ étaient les stratégies les plus communément mises en place dans les interventions. D'une étude à l'autre, ces stratégies pouvaient être utilisées seules ou en combinaison avec d'autres stratégies qui relevaient d'une approche plus explicite, mais restant toujours intégrée à l'activité de lecture d'albums (ex. : utilisation de matériel visuel ou tactile pour mettre l'accent sur des éléments clés des récits, déploiement de stratégies de modelages, soutien à l'enfant pour produire le rappel de l'histoire, etc.)⁷⁵. La méta-analyse a révélé qu'une intervention de lecture accompagnée principalement de stratégies d'étayage verbales - et possiblement de stratégies explicites (selon les études) - exerçait un effet de taille moyen sur l'évolution des habiletés narratives en termes de production et de compréhension (au regard de la séquence

⁷⁴ Ces stratégies d'étayage verbal pouvaient être désignées d'une étude à l'autre par l'usage de différents termes (ex. : discussion pendant la lecture, lecture interactive). Elles visaient à faciliter la compréhension et l'acquisition de connaissances (éléments clés du récit et vocabulaire) en lien avec les histoires. Elles pouvaient inclure les suivantes : faire un survol du contenu de l'histoire, attirer l'attention de l'enfant sur des parties importantes de l'histoire, amener les enfants à faire des liens entre les histoires et leur expérience personnelle, discuter des thèmes des histoires, demander aux enfants d'identifier les buts poursuivis par les personnages ou leurs émotions, inciter les enfants à fournir des éléments manquants dans les histoires et soutenir les enfants à rappeler les éléments clés d'une histoire dans leurs rappels de récit ou leurs productions narratives.

⁷⁵ Les stratégies relatives à une approche explicite, observées pendant ou après les lectures, pouvaient comprendre (selon leur fréquence d'apparition dans les études de la méta-analyse) des stratégies d'enseignement direct (l'adulte fournit des explications en lien avec les éléments clés de l'histoire ou la structure de l'histoire), des occasions répétées d'exposition aux albums ou de pratiques (se traduisant par la LP répétée ou par l'adulte qui crée pour l'enfant de multiples occasions de pratique de production de récit), l'utilisation de matériel visuel ou tactile (l'adulte utilise des cartes repères, des figurines ou des accessoires pour mettre l'accent sur des éléments importants de l'histoire – personnages; événements), des stratégies de modélisation (l'adulte modélise la production d'un récit ou l'utilisation de stratégies métacognitive), le recours au dessin ou à l'art (l'adulte recourt au dessin, ou d'autres formes artistiques – les autrices ne spécifient pas, pour engager l'enfant dans la production d'une histoire ou le rappel d'un récit), le fait de jouer l'histoire (l'adulte joue l'histoire (mimes et paroles) pendant qu'il la raconte ou amène l'enfant à la jouer pendant la production ou le rappel d'un récit), l'organisation de l'histoire (l'adulte demande à l'enfant «d'organiser» l'histoire en ayant recours ou non à un organisateur graphique), l'utilisation de stratégies métacognitives (l'adulte soutient l'enfant à résumer l'histoire ou certains éléments clés, à de poser des questions, à réguler sa compréhension), la lecture à voix haute dans l'optique de favoriser l'exposition à l'histoire (sans l'utilisation d'autres stratégies).

temporelle - capacité de l'enfant à produire les éléments du récit selon un ordre logique ; de la structure du récit – présence des différentes catégories d'information du récit ; des commentaires évaluatifs – allusion aux émotions des personnages, dialogues, etc. ; et des inférences par rapport aux liens de causalité entre les éléments de l'histoire). Il est également ressorti de cette méta-analyse que les effets sur le développement des habiletés narratives, en termes de production, étaient plus grands lorsque les stratégies verbales d'étayage étaient combinées à deux types de stratégies relevant d'une approche explicite, soit le fait de jouer l'histoire et de produire un récit en ayant recours à du matériel (accessoires). Précisons, avant de poursuivre, que les autrices de la méta-analyse rapportent que les caractéristiques langagières des enfants n'étaient pas explicitement détaillées dans les recherches analysées, mais que certaines de celles-ci impliquaient des enfants bi/plurilingues.

Compte tenu de l'importance de ces facteurs intervenant dans le développement des habiletés narratives, nous tournons maintenant notre attention vers des recherches dans lesquelles les enfants étaient encouragés à jouer l'histoire et à produire un récit en ayant recours à des accessoires dans le cadre d'une intervention de lecture d'albums à structure narrative (Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Roux-Baron, 2019).

Dans le cadre de l'intervention de **Morrow (1985)**, menée auprès d'enfants âgés en moyenne de cinq ans et issus de milieux socioéconomiques moyens à aisés (l'autrice ne donne pas de détails sur les caractéristiques linguistiques des enfants et sur les lieux de l'étude, mais on peut en déduire qu'elle a eu lieu aux États-Unis), les enfants d'un groupe expérimental (n=38) ont été soutenus pour faire des rappels de récit à la suite de la lecture d'albums à structure narrative. Huit albums à structure narrative ont été exploités dans le cadre de l'intervention. Avant la lecture, l'expérimentateur·trice précisait aux enfants qu'il·elle allait leur lire une histoire intitulée [*titre de l'histoire*] à propos de [*thème de l'histoire*]. Pendant la lecture, il n'y avait pas de discussion, mais elle·il pointait les illustrations au fur et à mesure de la lecture. Après la lecture, il·elle leur demandait quelle partie ils avaient préférée. Après la lecture de l'histoire, les enfants étaient individuellement soutenus pour en faire le rappel. Si un enfant avait du mal à raconter l'histoire, l'expérimentateur·trice lui posait des questions pour orienter la poursuite du rappel de récit (*À propos de qui/quoi était l'histoire ? Quel était le problème de [nom du protagoniste] ? ; Comment*

son problème a-t-il été résolu ? Etc.). Quant à eux, les enfants du groupe contrôle (n=44) ont fait, après la lecture de chaque album⁷⁶, un dessin représentant l'histoire.

Avant l'expérimentation, un prétest a été effectué à partir d'un album lu aux enfants. Ils devaient, individuellement, en faire le rappel à l'expérimentateur·trice après la lecture. Après l'intervention, les enfants faisaient le récit d'un nouvel album qui n'avait pas été lu en classe. Les productions ont été analysées notamment sur le plan de la macrostructure (inclusion des différents éléments de la structure, selon la cohérence de l'ordre d'apparition dans le rappel de l'enfant) et de la microstructure sur le plan de la complexité (longueur moyenne des énoncés et complexité syntaxique, déterminée au moyen de la formule BDG⁷⁷). Les enfants du groupe expérimental ont démontré une progression supérieure pour la macrostructure (ils ont inclus davantage d'éléments de l'histoire, et dans l'ordre) et de la microstructure (les unités-t étaient plus longues et la complexité de leurs énoncés plus élevée). Selon Morrow (1985), l'entraînement des enfants à faire le rappel des récits leur aurait permis de produire plus de détails et donc, de produire des récits plus précis. À ce sujet, la chercheuse a également observé une corrélation entre le score obtenu pour la macrostructure des rappels de récit et le score obtenu pour une épreuve qui a aussi eu lieu en lien avec la compréhension.

De leur côté, **Nielsen et Friesen (2012)** ont mené leur intervention auprès de 28 enfants considérés « à risque » pour le développement du langage et scolarisés dans des classes de maternelle (l'âge exact des enfants n'est pas précisé) en milieu défavorisé aux États-Unis⁷⁸. Cinq des enfants de l'échantillon étaient bi/plurilingues et considérés comme apprenants de langue seconde. Elles ont testé les effets d'une intervention de 12 semaines de LP auprès de petits groupes d'enfants sur le développement des habiletés narratives en termes de macrostructure (et de vocabulaire).

⁷⁶ La procédure pour la lecture était la même que dans le groupe expérimental.

⁷⁷ Formule développée par Botel et al. (1972, cités dans Morrow, 1985) qui consiste à identifier les éléments syntaxiques dans le discours de l'enfant et à leur assigner un degré de complexité (un, deux ou trois). Pour déterminer le score de complexité syntaxique d'un corpus donné, un premier total est calculé pour chaque énoncé, en fonction du « poids » de chaque élément syntaxique le constituant. Un calcul de la moyenne du « poids » de chaque énoncé est ensuite réalisé pour déterminer l'indice de complexité du discours de l'enfant.

⁷⁸ Selon ce qu'on peut en déduire dans l'article.

Dans le groupe expérimental (n=14), les enfants ont été regroupés par quatre ou cinq, puis chaque semaine, un album à structure narrative était animé trois fois par un·e expérimentateur·trice. Lors de la première animation, l'expérimentateur·trice montrait aux enfants la première de couverture et introduisait les personnages et la situation initiale. Elle·il donnait également une intention de lecture aux enfants (*écoutez bien l'histoire pour découvrir ce que voulait madame Halverson et ce que le fermier Halverson a fait pour l'aider à obtenir ce qu'elle voulait*). Pendant cette première lecture, les illustrations n'étaient pas dévoilées aux enfants. Avant de procéder à une deuxième lecture lors de laquelle les illustrations étaient cette fois montrées aux enfants, un retour sur l'intention de lecture était fait avec les enfants. Lors de cette deuxième animation, l'expérimentateur·trice invitait les enfants à se tourner vers leur camarade pour leur dire ce dont ils se souvenaient de l'histoire, puis, sans lire l'histoire, elle·il montrait aux enfants les pages du livre et les soutenait à faire collectivement le rappel de l'histoire. Les enfants se voyaient ensuite assigner le rôle du narrateur ou ceux des différents personnages et ils jouaient l'histoire. Pour les premiers albums, cette activité était animée par l'expérimentateur·trice qui modélisait, auprès des enfants, le rappel d'une histoire. La troisième animation débutait avec une discussion à propos de l'histoire pour que les enfants se la remémorent, puis, avec un camarade, les enfants faisaient le rappel de récit à l'aide de matériel (utilisation de l'album, marionnettes sur bâtons fabriquées à partir des illustrations de l'album découpées et plastifiées). Les enfants du groupe contrôle ont, quant à eux, suivi les activités régulières de leur classe.

Avant et après l'intervention, les habiletés narratives ont été mesurées au moyen d'un test standardisé⁷⁹ pour évaluer les habiletés des enfants à produire une histoire (et aussi pour évaluer leur compréhension). Les autrices ne fournissent toutefois pas plus d'indications sur la façon dont elles ont codé la macrostructure ou la microstructure. À la suite de l'intervention, les enfants du groupe expérimental ont obtenu près de deux fois plus de points que les enfants du groupe contrôle pour les mesures standardisées en lien avec la production (et la compréhension d'une histoire). Ces résultats suggèrent que les lectures répétées des albums à structure narrative et le fait d'avoir produit le rappel de l'histoire à plusieurs reprises et selon différentes modalités de regroupement (collectivement, en dyades, en sous-groupes) avec, au départ, le soutien de l'expérimentateur·trice,

⁷⁹ *Test of Narrative Language* (Gillam et Person, 2004, cités dans Nielsen et Friesen, 2012).

ont favorisé le développement des habiletés des enfants à produire une histoire (ainsi que leur compréhension des histoires).

Qui plus est, pendant l'intervention, les chercheuses ont recueilli le rappel de récit de quatre des albums exploités. Se basant sur les travaux de Trabasso et van den Broek (1985), les chercheuses les ont analysés en fonction de la présence des éléments clés du récit (situation initiale, élément perturbateur, personnages, but poursuivi par les personnages, tentatives et résultats). Leur analyse de la macrostructure a révélé que plus l'intervention progressait dans le temps, plus les rappels de récit des enfants devenaient complexes (inclusion de plus d'éléments du récit). Les autrices associent ces résultats à l'enseignement explicite ainsi qu'au soutien apporté aux enfants pendant les activités (modelage, utilisation de matériel).

Dans un même ordre d'idées, **Roux-Baron (2019)** a testé les effets d'un dispositif conçu en France par Cèbe et Goigoux (2017), *Narramus*, pour soutenir les enseignant·es de maternelle à enseigner les compétences nécessaires à la compréhension de textes narratifs. Chaque scénario *Narramus* propose, sur une durée de quatre semaines, l'étude d'un album accompagnée d'activités à mener en classe à l'aide de matériel conçu à cet effet. Le but ultime de ces activités est que les enfants puissent raconter l'histoire à la maison sans soutien. Pour ce faire, au fur et à mesure de la découverte de l'album en classe, des interactions initiées par l'enseignant·e ont lieu autour du vocabulaire (tris, catégorisation, etc.), de l'acquisition de tournures syntaxiques, de la compréhension des idées principales et de l'implicite du récit ainsi que sur les sentiments des personnages. Également, les enfants s'exercent à faire, en petits groupes, le rappel de récit des différents épisodes de l'histoire avec, par exemple, des masques, une maquette, des figurines.

La chercheuse a comparé les résultats de trois groupes d'enfants âgés en moyenne de 5;9 ans à un rappel de récit (elle ne fournit pas de données sur les répertoires langagiers des enfants). Deux des groupes d'enfants étaient issus de milieux défavorisés. L'un avait suivi le programme *Narramus* pendant deux années scolaires (six scénarios *Narramus*) (groupe A ; n=160) et l'autre des pratiques habituelles (groupe B ; n=205). Le troisième groupe (C ; n=157) était issu d'un milieu social favorisé et n'a pas non plus bénéficié de l'intervention *Narramus* (l'autrice ne donne pas d'autres détails sur les caractéristiques des enfants). Elle a choisi un album de littérature jeunesse à structure

narrative à randonnée. Après deux écoutes de l'histoire réalisées sur deux jours, une narration orale enregistrée par une conteuse (sans voir les illustrations), puis une lecture à voix haute (avec commentaires de l'enseignante sur les images)⁸⁰, les enfants ont produit, en français, un rappel de récit de l'histoire sans support visuel (et ont également répondu à des questions en lien avec l'histoire et le lexique). Les rappels de récit ont été codés sur le plan de la macrostructure (selon le nombre d'idées essentielles rapportées) et de la microstructure, en termes de productivité (nombre d'énoncés en lien avec le récit).

Pour l'épreuve de rappel de récit (ainsi que de compréhension et de lexique), les enfants du groupe A, qui ont reçu l'entraînement *Narramus*, ont obtenu des scores significativement supérieurs à ceux du groupe B (ceux de milieu défavorisé sans *Narramus*), en termes de macrostructure et de microstructure. Les différences entre le groupe A et le groupe C (milieu social favorisé sans *Narramus*) sont aussi significatives, mais à faveur de ce dernier groupe. Les différences entre le groupe A et le groupe C sont toutefois moins importantes que celles entre le groupe B (milieu défavorisé sans *Narramus*) et le groupe C (milieu favorisé sans *Narramus*). L'autrice conclut donc que « l'utilisation de l'outil *Narramus* a réduit l'écart séparant les enfants de milieux sociaux contrastés sans pour autant le faire disparaître » (p. 220).

Dans ces trois études (Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Roux-Baron, 2019), des interactions/étayage de haut niveau visant à soutenir la compréhension ont eu lieu pendant la lecture (répétée ou non) des albums et/ou dans le cadre d'activités intégrées à l'activité de lecture d'albums. Durant ces activités, l'enfant, soutenu par l'adulte (qui proposait des modelages, posait des questions de relance, etc.), devait faire le rappel des albums lus dans le cadre de l'intervention. Les enfants pouvaient jouer l'histoire ou simplement en faire le rappel avec ou sans matériel (ex. : accessoires comme des marionnettes). Qui plus est, il est ressorti de ces études la pertinence de placer les enfants en dyades ou en petits groupes (ex. : pour discuter pendant les lectures ou pour les soutenir pendant le rappel de récit). Tous ces facteurs semblent exercer une influence sur le développement de différents aspects de la macrostructure et de la microstructure.

⁸⁰ Les autrices ne donnent pas de précision à ce sujet dans leur article, mais ce dernier laisse penser que l'écoute de l'enregistrement et la lecture à voix haute se faisaient de façon collective.

La synthèse des recherches empiriques

Les recherches présentées dans cette section (Bellon-Harn et al., 2014 ; Gámez et al., 2016 ; Lever et Sénéchal, 2011 ; Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Pesco et Gagné, 2017 ; Roux-Baron, 2019) visaient toutes à déterminer les effets de différents dispositifs ou types d'interactions intégrés à l'animation d'albums à structure narrative sur le développement des habiletés narratives relevant de la production. Les échantillons de ces recherches impliquaient tous des enfants d'âge préscolaire et regroupaient parfois des enfants « monolingues » ainsi que des enfants bi/plurilingues, issus de différents milieux socioéconomiques sans que les caractéristiques de leur profil langagier ne soient décrites dans le détail. Les effets des interventions de lecture d'albums sur le développement des habiletés narratives ont été mesurés selon différentes modalités, soit la production d'une histoire à partir d'un déclencheur visuel ou le rappel d'un récit, tantôt au moyen de tests standardisés (ex. : ENNI – Schneider et al., 2005 ; *Test of narrative language* – Gilam et Peterson, 2004, cité dans Nielsen et Friesen, 2012), tantôt à partir d'un outil maison bâti en fonction des besoins des chercheur·ses (vidéo, album). En dépit de leurs variables hétérogènes, la présentation de ces études nous a permis de dégager différents paramètres d'une intervention de lecture d'albums qui favoriseraient le développement des habiletés narratives productives chez des enfants d'âge préscolaire :

- L'exposition répétée à différents albums à structure narrative et, par le fait même, à plusieurs exemples de schéma de récit ;
- Les interactions et l'étayage qui stimulent chez l'enfant une réflexion de haut niveau en lien avec la compréhension du récit (ex. : attirer l'attention des enfants sur différents éléments clés du récit, amener les enfants à identifier les buts poursuivis par les personnages ou à identifier leurs émotions, etc.) pendant la lecture des albums et/ou après les lectures, dans le cadre d'activités suivant une approche plus explicite, mais toujours intégrée à l'activité de LP ;
- Les interactions et l'étayage qui visent à soutenir le développement langagier en soutenant la production langagière des enfants (ex. : l'adulte propose un modèle langagier, il fournit des expansions et des rétroactions aux propos des enfants, etc.) pendant la lecture des albums et/ou après les lectures, dans le cadre d'activités suivant une approche plus explicite, mais toujours intégrée à l'activité de LP ;

- Les interactions et l'étayage apportés par l'adulte aux enfants pour qu'ils produisent le rappel de récit d'un album, en jouant (mimes et paroles) ou non l'histoire et avec ou sans matériel/accessoires (utilisation de l'album, de cartes repères, de marionnettes sur bâtons ou figurines, etc.) ;
- Les différentes modalités de regroupements qui visaient à soutenir les enfants (ex. : modelage en grand groupe) et à favoriser les occasions de production langagière (discussions ou rappel du récit en dyades ou en petits groupes avant ou pendant les lectures), dont nous avons vu l'importance précédemment pour le développement d'une langue.

Par ailleurs, dans les deux recherches expérimentales dont les échantillons comprenaient une certaine proportion d'enfants bi/plurilingues (Lever et Sénéchal, 2011 ; Nielsen et Friesen, 2012), l'intervention a eu lieu uniquement dans la langue de scolarisation des enfants. Nous avons vu, précédemment, l'importance de favoriser des contextes éducatifs inclusifs et équitables dans lesquels les enfants sont amenés à mobiliser leurs différentes ressources linguistiques afin de favoriser leur développement langagier, mais aussi pour des raisons affectives et identitaires. La mise en place d'approches plurilingues ou de pédagogies de *translanguaging* permet de répondre à cet objectif. Nous décrivons l'essentiel de telles approches dans la section suivante, puis, pour illustrer plus concrètement quelle forme elles peuvent prendre dans des classes du préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue, nous exposons deux projets de recherche.

2.4 Les approches plurilingues et les pédagogies de *translanguaging*

Les approches plurilingues et les pédagogies de *translanguaging* sont des approches pédagogiques qui servent des buts sensiblement communs. Elles visent, notamment, à reconnaître et à prendre appui sur l'ensemble du répertoire des enfants pour leur permettre de s'engager dans leurs apprentissages. Nous expliquons ici les fondements de ces approches pédagogiques, puis, dans les prochaines sections, des projets basés sur ces approches seront décrits, ainsi que leurs effets sur le développement langagier d'enfants bi/plurilingues. La présentation de ces projets de recherches nous mènera à tourner notre attention vers l'utilisation d'albums bi/plurilingues dans une perspective de collaboration école-famille, toujours dans l'optique de favoriser le développement des habiletés narratives.

Au cœur du *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* [CARAP] (Candelier et al., 2012), un référentiel conçu par une équipe de chercheur·ses européen·nes à l'intention des acteur·trices du monde scolaire, se trouvent les approches plurielles des langues et des cultures, des « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (p.6). Elles visent le développement, chez les élèves, d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, telle que l'entend le Conseil de l'Europe (2001). Parmi ces approches, Moore (2006, p.223) en identifie trois⁸¹ qui visent plus spécifiquement le développement de « stratégies pertinentes pour l'analyse des phénomènes langagiers, potentiellement transférables d'une langue à une autre » qu'elle qualifie d'approches plurilingues⁸² : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes ainsi que la didactique intégrée des langues apprises.

Les objectifs poursuivis par ces approches sont d'ordre 1) linguistique et métalinguistique, au sens où ces approches favorisent un travail d'analyse sur le fonctionnement des langues ; 2) sociolinguistique, puisqu'elles permettent de réfléchir aux statuts sociaux des langues et des locuteur·trices ainsi que de légitimer la diversité des usages linguistiques et culturels, notamment en accueillant à l'école les langues familiales ; et 3) psychocognitif, au sens où elles encouragent la décentration d'une seule langue de référence, en l'occurrence celle de l'école (Moore, 2006, p. 226).

Les approches de *translanguaging* visent à donner, en classe, la place aux pratiques discursives multiples des individus bi/plurilingues dans une optique affirmée de justice sociale et de remise en question des dynamiques de pouvoir ancrées. Elles impliquent que les enseignant·es encouragent et outillent leurs apprenant·es bi/plurilingues à mobiliser librement toutes les ressources lexicales et grammaticales de leur idiolecte, leur répertoire, sans tenir compte des limites socialement et politiquement définies, c'est-à-dire sans qu'elles·ils aient à restreindre une partie de leur idiolecte. Cette démarche donne un sens à leurs apprentissages, puisqu'elle prend en compte leur réalité d'individu bi/plurilingue (García et Leiva, 2014 ; Otheguy et al., 2015). En ayant recours à la totalité de leur répertoire pour interagir dans différents contextes d'enseignement-apprentissage

⁸¹ Dans le CARAP, Candelier et al. (2012) identifient quatre approches plurielles : les trois identifiées par Moore (2006) ainsi que *l'approche interculturelle* (voir Candelier et al., 2012, p.6 pour leur définition).

⁸² C'est la raison pour laquelle nous privilégions aussi, de notre côté, la dénomination *approches plurilingues*.

(poser des questions ; expliquer leurs idées ; préciser leur compréhension, etc.), les élèves peuvent être davantage actifs en classe et engagés dans le processus d'enseignement-apprentissage, les apprentissages s'en trouvant ainsi optimisés (García et Kleifgen, 2010). Le fait de redonner la parole à tou·tes permet, par ailleurs, l'amélioration de l'expérience, le développement de l'identité et offre l'opportunité aux apprenant·es bi/plurilingues de libérer leur potentiel de créativité (García, 2018 ; Wei, 2018).

Ces approches pédagogiques, que nous venons de décrire, sont opérationnelles dans différents contextes d'enseignement (classe d'immersion, classe ordinaire, classe d'accueil, etc.), qu'ils soient ou non marqués par la diversité linguistique et culturelle. En effet, ces approches, qui permettent, entre autres, de redonner du pouvoir aux enfants bi/plurilingues, de questionner le concept de norme linguistique, de favoriser les apprentissages dans les domaines linguistique et métalinguistique et d'ouvrir à l'altérité et à la diversité dans une optique d'éducation interculturelle, s'adressent à l'ensemble des élèves, qu'ils soient ou non bi/plurilingues.

Pour mettre en place de telles approches pédagogiques au sein de leurs milieux, il n'est pas attendu des intervenant·es (enseignant·es, éducateur·trice) qu'ils soient polyglottes, mais plutôt qu'elles·ils reconnaissent l'ensemble des ressources et des pratiques langagières des enfants comme étant au service de leurs apprentissages et non pas comme un obstacle au développement de la langue de scolarisation. Il s'agit donc d'ouvrir des espaces pédagogiques où les ressources des répertoires des enfants sont valorisées et mises à profit et où les enseignant·es aident les enfants à sélectionner les ressources qui conviennent au public avec lequel ils interagissent (García, 2018). L'exploitation de la littérature de jeunesse dans une optique plurilingue (Armand et al., 2016 ; Fleuret et Sabatier, 2018) qui comprend notamment l'utilisation de livres bilingues ou plurilingues (Deschoux, 2017 ; Gagnon et Deschoux, 2008 ; Moore et Sabatier, 2014 ; Perregaux et Zurbriggen, 2012 ; Rodriguez-Valls, 2011 ; Roy, 2010 ; Thibeault et Quevillon-Lacase, 2019) ; l'écriture de textes identitaires plurilingues (Armand et Maynard, accepté ; Bernhard et al., 2006 ; Maynard et Armand, 2021 ; Miller et al., 2017 ; Roessingh, 2011 ; Taylor et al., 2008) et les ateliers d'expression théâtrale plurilingues (Armand et al., 2014) sont des approches qui concourent à la création de ces espaces d'ouverture.

Au chapitre précédent, nous avons mis de l'avant notre désir d'explorer les modalités d'une intervention de lecture d'albums qui permettraient de soutenir le développement des habiletés narratives des enfants tout en tenant compte des ressources de leur répertoire linguistique. Les recherches que nous avons recensées nous ont permis de répondre en partie à cet objectif, soit d'identifier certaines modalités à mettre en place pendant ou après la lecture pour soutenir le développement des habiletés de production narrative. Nous n'avons toutefois pas relevé, parmi ces recherches ou de plus amples recherches menées en milieu pluriethnique et plurilingue, de quelle façon le bagage linguistique des enfants peut être pris en compte pour favoriser le développement des habiletés narratives. Afin d'alimenter notre réflexion à ce sujet, nous présentons deux projets de recherche (Bernhard et al., 2006 ; Naqvi et al., 2012) dans lesquels les ressources plurielles des enfants ont été mises de l'avant pour favoriser le développement langagier.

2.4.1 Les recherches empiriques en milieu pluriethnique et plurilingue pour favoriser le développement langagier des enfants

Des recherches menées auprès d'enfants d'âge préscolaire, dans des programmes d'éducation bilingue (anglais-espagnol), ont permis de démontrer comment les enseignant·es, qui partagent les mêmes ressources linguistiques que les enfants, peuvent guider ceux-ci à mobiliser l'ensemble de ces dernières pendant la lecture d'albums (Sembiane, 2013 ; Pontier et Gort, 2016). En milieu pluriethnique et plurilingue, les langues parlées par les enfants peuvent être nombreuses et les enseignant·es et les éducatrice·s n'ont pas nécessairement de connaissances en lien avec ces langues. Tel que nous venons de le voir dans le cadre de la présentation des approches plurilingues et des pédagogies de *translanguaging*, les enseignant·es n'ont pas à être elles-mêmes plurilingues pour soutenir le développement langagier des enfants. La présentation des recherches de Naqvi et ses collaborateur·trices (2012) et de Bernhard et ses collaborateur·trices (2006) permettront de faire ressortir des stratégies à mettre de l'avant dans le cadre d'une intervention visant à soutenir le développement des habiletés narratives des enfants.

Dans leur recherche menée dans huit classes de maternelle de l'Ouest canadien en milieu plurilingue, **Naqvi et ses collaborateur·trices (2012)** ont observé les effets d'une intervention de lecture d'albums bilingues sur le développement des habiletés langagières écrites en anglais, langue de scolarisation. Au total, 105 enfants de cinq ans, dont les langues maternelles déclarées étaient

diverses (mais majoritairement l'anglais, le panjabi ou l'ourdou)⁸³, ont été répartis dans un groupe expérimental (n=45) et un groupe contrôle (n=60).

Pendant 11 semaines, les enfants du groupe expérimental se sont fait lire un nouvel album bilingue chaque semaine à raison de trois fois par semaine. Les langues des albums bilingues variaient : français/anglais, panjabi/anglais et ourdou/anglais. Chaque page de l'album était lue dans les deux langues : les enseignant·es lisaient les segments en anglais et parfois en français tandis que d'autres lecteur·trices, « à l'aise » de lire dans ces langues, lisaient le texte en ourdou, en panjabi et en français. Les enfants du groupe contrôle se sont fait lire des albums en anglais uniquement. Dans les deux groupes, les enseignant·es ont soutenu les enfants à poser des questions, à faire des prédictions et à partager leurs idées et leurs émotions en lien avec les histoires.

Avant et après l'intervention, les habiletés langagières relevant de l'écrit (composante alphabétique, conventions de l'écrit et fonctions de l'écrit) ont été mesurées au moyen d'un test standardisé en anglais (*Test of Early Reading ability* de Reid et al., 2010, cité dans Naqvi et al., 2012). Les enfants du groupe expérimental ont démontré des gains supérieurs aux enfants du groupe contrôle quant à la composante alphabétique (connaissances graphophonémiques). Les chercheur·ses soulignent donc que l'utilisation d'albums bilingues a été profitable pour tous les enfants, que les langues de leur répertoire aient été représentées, ou non, dans les albums. Cette étude témoigne du fait que le détour par des langues inconnues (pour les enfants qui n'étaient pas locuteur·trices du panjabi ou de l'ourdou) ne ralentit pas le développement de la langue de scolarisation. Qui plus est, une analyse différenciée a révélé que chez les enfants locuteur·trices des langues qui étaient représentés dans les albums (panjabi et ourdou), les gains sont apparus de façon encore plus saillante.

Quant à eux, **Bernhard et ses collaborateur·trices (2006)** ont déployé, en Floride, un projet qui visait à encourager les interactions autour de l'écrit dans l'ensemble du répertoire des enfants et à prendre appui sur le fonds de connaissance des familles. Pour ce faire, un projet d'écriture de textes identitaires bilingues a été déployé dans 32 centres de petite enfance en milieux pluriethniques et plurilingues. Ce projet de textes identitaires visait à ce que les enfants, en collaboration avec les

⁸³ Aucun des enfants n'avait le français comme langue maternelle, mais les auteur·trices précisent que cette langue a été incluse dans l'intervention de lecture d'albums bilingues en raison du contexte bilingue du Canada.

parents et les enseignant·es, racontent et écrivent à propos de facettes diverses de leur identité et dans les différentes langues de leur répertoire.

L'intervention s'est échelonnée sur une période de 12 mois. À différentes reprises, les familles ont assisté à des ateliers pendant lesquels elles discutaient et écrivaient à propos de leurs expériences de vie (thèmes tels que « *je suis* », « *d'où je viens* », « *mon nom* »). Par exemple, les familles qui étaient les protagonistes des textes identitaires ont été invitées à prendre des photos de leur quotidien et à interagir autour de celles-ci. Les enfants ont été encouragés à décrire les clichés en recourant à l'ensemble des ressources de leur répertoire, puis leurs propos ont été transcrits de façon bilingue (dans la langue de scolarisation et la langue familiale, majoritairement l'espagnol et le créole) à l'aide des adultes. Par ailleurs, tout au long du projet, afin de reconnaître et de valoriser les langues, les enfants étaient amenés à réciter des comptines et des poèmes dans ces langues.

Des données sur le développement langagier, en termes de réception et de production, ont été recueillies au moyen d'un test standardisé (*Preschool Language Scale-Revised Fourth Edition* de Zimmerman et al. 2002, cité dans Bernhard et al. 2006) auprès de 158 enfants, répartis dans un groupe expérimental (n=127) et dans un groupe contrôle (n=31). Les résultats ont été analysés en fonction des groupes d'âge : 1) deux ans et moins et 2) trois et quatre ans (une analyse combinant les deux groupes a également été effectuée).

Entre le prétest et le posttest, l'intervention n'a pas démontré d'effets significatifs chez les deux ans et moins, mais les enfants de trois-quatre ont fait des gains significativement supérieurs à ceux des enfants du groupe contrôle. Par ailleurs, les chercheur·ses ont comparé les résultats aux normes nationales pour des enfants du même âge. Au prétest, seuls les enfants de trois-quatre ans des deux groupes présentaient un écart significatif par rapport à la norme nationale pour le même âge : ceux du groupe expérimental, un écart d'environ dix mois et ceux du groupe contrôle, un écart d'environ trois mois. Après l'intervention, les enfants du groupe expérimental s'étaient rapprochés des normes nationales (l'écart était maintenant de deux mois), tandis que les enfants du groupe contrôle s'en étaient éloignés (cinq mois d'écart).

Cette recherche a donc permis de mettre en lumière qu'une intervention qui prend appui sur l'ensemble des ressources langagières des enfants et de leur famille permet à ces premiers de

progresser au plan du développement langagier et contribue à ce que les enfants ne s'éloignent pas des normes nationales.

Dans ces deux recherches, les enfants qui ont bénéficié d'une intervention qui visait le développement langagier (oral et/ou écrit) dans une optique plurilingue ont démontré des progrès significatifs supérieurs à ceux d'un groupe contrôle dans leur développement langagier mesuré dans la langue de scolarisation. C'est ce qui démontre bien qu'il est possible, en milieu préscolaire pluriethnique et plurilingue, de mettre en place des approches qui permettent de tirer profit de la totalité du répertoire langagier des enfants sans les contraindre à la mobilisation d'une seule partie de celui-ci, et cela, même si les intervenant·es ne partagent pas toutes les mêmes ressources langagières que les enfants bi/plurilingues.

Plus particulièrement, nous relevons de ces recherches deux paramètres qui nous semblent des pistes prometteuses à intégrer à une intervention de lecture d'albums à structure narrative visant à soutenir le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en milieu pluriethnique et plurilingue dans une optique de prise en compte du bagage linguistique : l'utilisation d'albums bilingues et la collaboration école-famille.

2.4.2 L'utilisation d'albums bi/plurilingues

Tel que le nom l'indique, un album bilingue est un livre dans lequel une histoire est présentée dans deux langues alors qu'un album plurilingue présente plus de deux langues en son sein. Ces langues peuvent apparaître au sein de l'album dans différentes proportions et selon différentes configurations. Par exemple, les langues peuvent apparaître dans les mêmes proportions sur chaque double page du livre, présentées l'une en dessous de l'autre. Une même histoire peut aussi être présentée en entier d'abord dans une langue, puis dans une autre langue. Certains albums présentent un texte écrit en alternance entre les langues. Encore, certains albums présentent un texte majoritairement écrit dans une langue avec des incursions de quelques mots ou de quelques phrases dans une ou plusieurs autres langues (Deschoux, 2017 ; Perregaux, 2009). Ainsi, l'album bi/plurilingue est un objet qui permet une légitimation « physique » des langues, représentation qui passe par la représentation écrite des deux langues ou plus (Perregaux et Deschoux, 2007).

Nous avons répertorié des recherches empiriques dans lesquelles des albums bilingues ont été exploités auprès d'enfants bi/plurilingues du préscolaire ou du primaire, en milieu familial et/ou scolaire (Ariaz, 2010; Gosselin-Lavoie, 2016; Ma, 2008; Naqvi et al. 2012 ; Rodriguez-Valls, 2011 ; 2009 ; Sneddon, 2008). Ces recherches ont permis de démontrer les effets positifs de l'utilisation de ce type d'albums sur le développement de l'identité, sur l'engagement dans des pratiques de littératie, sur le sentiment de compétence parentale ou sur quelques composantes du développement langagier telles que le vocabulaire ainsi que la connaissance des lettres et des correspondances graphèmes-phonèmes. Naqvi et ses collaborateur·trices (2012) soulignent toutefois que peu de recherches impliquant l'utilisation d'albums bilingues ont permis d'en mesurer rigoureusement, soit par le biais d'un devis quantitatif, les effets sur le développement langagier. À notre connaissance, aucune recherche n'a permis de mesurer les effets d'une intervention de lecture d'albums bilingues sur le développement des habiletés narratives d'enfants d'âge préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue, ce qu'il apparaîtrait intéressant de documenter afin de contribuer à l'avancement des connaissances à ce sujet.

Comme nous l'avons d'ores et déjà souligné à maintes reprises, en milieu pluriethnique et plurilingue, les langues parlées par les enfants sont nombreuses. Bien que la recherche de Naqvi et ses collaborateur·trices (2012) a permis de mettre en lumière que même les enfants qui ne sont pas locuteurs des langues représentées dans les albums bilingues bénéficient d'une telle intervention, la légitimation des langues de leur répertoire s'en trouve tout de même à l'écart. Alors que nous avons vu précédemment l'importance de favoriser des situations de bilinguisme additif qui prennent appui sur l'ensemble des ressources linguistiques des enfants, se pose ainsi la question de l'adaptation de matériel et de pratiques pour permettre, en milieu pluriethnique et plurilingue, à plus d'enfants de jouir d'une reconnaissance et d'une mise à profit de leurs ressources.

Nous avons par ailleurs trouvé des pistes de réponse dans la recherche de Bernhard et ses collaborateur·trices (2006) qui ont démontré que l'inclusion des ressources langagières des familles dans des activités pédagogiques, dans le cadre d'une collaboration entre le milieu éducatif et familial, permettait de favoriser le développement langagier oral et écrit des enfants dans la langue de scolarisation. Dans ce même ordre d'idées, en ce qui concerne plus particulièrement l'utilisation d'albums bi/plurilingues, Gosselin-Lavoie et Armand (2019), à la suite de l'observation de la lecture de ce type de livre entre parents et enfants d'âge préscolaire, ont suggéré de mettre en place,

en milieu éducatif, des approches basées sur des collaborations école-famille afin de profiter pleinement du potentiel de ce type d'albums.

La collaboration entre l'école et la famille pour favoriser l'utilisation d'albums bi/plurilingues

Plusieurs écrits scientifiques portant sur les relations entre l'école et la famille, notamment entre l'école et les familles immigrantes (Blanchette-Lamothe et Audet, 2017 ; Charrette, 2016 ; Kanouté et al., 2011 ; Kanouté et Vaatz Laaroussi, 2008 ; Vaatz Laaroussi et al., 2008), ont permis de souligner l'importance des collaborations en tant que facteur pour la réussite éducative (Deslandes, 2009 ; Eptsein, 2010 ; Larivée et Larose, 2014).

En ce qui concerne plus particulièrement la collaboration des parents pour favoriser le développement langagier en milieu pluriethnique et plurilingue, Brooks et ses collaboratrices (2008), après avoir présenté leur recension d'écrits internationaux sur des programmes de littératie familiale visant le développement du langage oral et écrit (ainsi que la numératie) auprès de jeunes enfants, concluent qu'un des principes clés consiste à prendre appui sur les ressources des familles. Différents écrits scientifiques et des recherches empiriques ont également permis de préciser la pertinence d'une collaboration menée dans cette optique (Barone, 2011 ; Dever et Burts, 2002 ; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015 ; Hirst et al., 2010 ; Hope, 2011 ; Rodriguez-Valls et al., 2014). Des approches de collaboration qui mettent activement à profit les ressources des parents, dont leurs ressources linguistiques, ont également le potentiel de favoriser chez les enfants un engagement et une plus grande motivation pour l'école (Barone, 2011 ; Hirst et al., 2011) ainsi que le développement d'une confiance qui leur permet de s'exprimer davantage en classe (Hope, 2011). Du côté des parents, pour qui les pratiques de littératie qui ne cadrent pas avec celles valorisées par l'école sont souvent délégitimées par cette institution (Blackledge, 2000 ; Kajee, 2011), ces approches ont le potentiel de leur redonner du pouvoir en valorisant leurs fonds de connaissances (González et al., 2005) et, par le fait même, de leur permettre de se sentir outillés pour soutenir les apprentissages de leurs enfants (Iddings, 2009 ; Rodriguez-Valls, 2011).

Des recherches portant sur la collaboration école-familles issues de l'immigration autour de la LP ont également mis en valeur l'apport des ressources linguistiques des parents dans le

développement langagier d'enfants bi/plurilingues d'âge préscolaire (Huennekens et Xu, 2010 ; Roberts, 2008 ; Tsybina et Eriks-Brophy, 2010). Par exemple, dans les études de Huennekens et Xu (2010) et Tsybina et Eriks-Brophy (2010), pendant cinq à sept semaines, les enfants ont été exposés de façon répétée, en milieu familial, à des albums en espagnol et ces mêmes albums étaient lus en classe ou par un·e expérimentateur·trice en anglais. Les principes de la lecture dialogique ont été appliqués dans les deux contextes (une formation a été offerte aux parents). Des mesures en lien avec le développement langagier ont démontré que les interventions ont favorisé le développement du vocabulaire, mesuré en espagnol et en anglais (Tsybina et Eriks-Brophy, 2010) et une augmentation de la productivité langagière dans la langue de scolarisation. En effet, dans la recherche de Huennekens et Xu (2010), à la suite de l'intervention, les enfants ont initié davantage d'interactions avec leurs pairs du même âge dans des contextes de petits groupes et la longueur moyenne de leurs énoncés s'en est trouvée augmentée.

Dans ces deux dernières recherches, bien que l'on ait observé un cloisonnement strict entre les langues familiales et la langue de scolarisation (les albums en espagnol étaient lus dans cette langue uniquement à la maison et ceux en anglais, à l'école uniquement) qui n'a donc pas permis une légitimation des pratiques langagières bi/plurilingues, le fait pour les enfants d'avoir eu l'occasion de discuter des mêmes histoires dans l'ensemble des langues de leur répertoire a favorisé le développement langagier oral.

2.5 La synthèse et les questions spécifiques de recherche

Dans ce chapitre, nous avons vu que le développement langagier est tributaire des interactions entre l'adulte (ou un pair plus expérimenté) et l'enfant (Bruner, 2012 ; Vygotsky, 2013). Dans une optique de plaisir et de découverte, la LP d'albums de littérature jeunesse suscite des interactions adulte-enfant et donc, des occasions de production langagière, condition nécessaire pour le développement d'une langue (Long, 1996 ; Swain, 1985). Cette activité favorise, par ailleurs, le développement des habiletés narratives dont l'importance pour le développement des compétences en littératie a été exposée (Boyd et Naucér, 2001 ; Storch et Whitehurst, 2002). Une recension des recherches nous a permis d'identifier les modalités à mettre en place lors de cette activité pour favoriser le développement de la macrostructure et de la microstructure (Bellon-Harn et al., 2014 ; Gámez et al., 2016 ; Lever et Sénéchal, 2011 ; Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Pesco et

Gagné, 2017 ; Roux-Baron, 2019). Bien que certaines de ces recherches aient été menées auprès d'enfants bi/plurilingues, nous n'avons pas relevé de pistes d'intervention répondant spécifiquement aux besoins de ces enfants.

Considérant l'importance de créer des situations de bilinguisme additif pour tenir compte de façon adéquate des besoins des enfants aux plans cognitivo-langagier et affectifs et identitaires, nous avons alimenté cette recension par des recherches qui ont mis en valeur l'apport d'approches plurilingues, ou pédagogies de *translanguaging*, pour favoriser le développement langagier dans la langue de scolarisation. Nous avons retenu de ces recherches des facteurs à ajouter à une intervention visant à favoriser le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues : l'utilisation d'albums bi/plurilingues (Naqvi et al., 2012) dans une perspective de collaboration école-famille (Bernhard et al., 2006 ; Huennekens et Xu, 2010 ; Tsybina et Eriks-Brophy, 2012).

Afin de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques, nous avons pour objectif de mettre en place une intervention de LP qui intégrerait les modalités d'intervention identifiées tout au long de ce chapitre et d'en documenter les effets sur le développement des habiletés narratives. D'un point de vue pratique, cette démarche nous permettrait de contribuer à la réflexion sur les pistes d'intervention visant le développement langagier des enfants bi/plurilingues scolarisés dans les classes de préscolaire ordinaire. Cette synthèse nous mène à formuler les questions spécifiques de la présente recherche :

Quels sont les effets d'une intervention de lecture partagée, au moyen d'albums bi/plurilingues, sur le développement de la production narrative orale d'enfants bi/plurilingues en maternelle cinq ans ?

Plus particulièrement :

- **Quels sont les effets de cette intervention sur le développement de la macrostructure ?**
- **Quels sont les effets de cette intervention sur le développement de la microstructure ?**

Chapitre 3 – Méthodologie

Pour répondre à notre objectif de recherche, nous décrivons, dans ce chapitre, la méthodologie relative à l'intervention de LP au moyen d'albums plurilingues dont nous avons documenté les effets sur le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues de maternelle cinq ans.

Notre expérimentation s'est insérée dans le cadre d'un plus vaste projet de recherche intitulé « *Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues* » (Armand et al., 2017-2021). Ainsi, nous décrivons d'abord les grandes lignes de ce vaste projet de recherche pour lequel notre fonction de coordonnatrice nous a amenée à collaborer activement à la mise en œuvre des différentes étapes (Armand et al., 2017-2021) : objectifs du projet et type de recherche ; calendrier et déroulement du projet de recherche (conception de l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL*, recrutement des participant·es, journées de rencontres et de coconstruction avec les enseignant·es, etc.). Nous décrivons ensuite de façon détaillée l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL*, développée pour mener l'intervention, ainsi que les activités conçues pour favoriser le développement langagier aussi dans le cadre de cette intervention. Nous mettons l'accent sur l'élaboration et la conception des activités en lien avec le développement des habiletés narratives, objet d'intérêt de la présente thèse. Nous décrivons ensuite la méthodologie employée pour mesurer les effets de cette intervention sur le développement de la macrostructure et de la microstructure (participant·es sélectionné·es, outils utilisés et procédure de collecte, démarche de codage).

3.1 Le vaste projet de recherche dans lequel s'est inséré la présente recherche doctorale

Dans cette section, nous décrivons d'abord les objectifs du vaste projet de recherche (Armand et al., 2017-2021) ainsi que le type de recherche menée pour répondre à ces objectifs. Ensuite, nous décrivons les différentes étapes du déroulement de la recherche.

Les objectifs du projet et le type de recherche

Le projet « *Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues* » (Armand et al., 2017-2021) ⁸⁴ mené dans des classes ordinaires de maternelle cinq ans en milieu pluriethnique et plurilingue, dans une perspective de collaboration école-famille, visait différents objectifs. Le premier objectif du projet était de *soutenir la compréhension orale de récits au moyen de la lecture partagée (lecture indiciaire) d'albums de littérature jeunesse*. Le deuxième objectif consistait à *favoriser le développement des habiletés narratives, du vocabulaire et des concepts de l'écrit lors de l'exploitation de ces albums*. Finalement, le troisième objectif était *de mettre en œuvre une éducation inclusive qui met de l'avant l'ouverture à la diversité linguistique et la légitimation du bagage linguistique des enfants bi/plurilingues en émergence et favorise les collaborations famille-école au moyen d'albums de littérature jeunesse plurilingues*. Ce vaste projet de recherche s'apparente à une démarche de recherche-action, complétée par une démarche évaluative :

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. [...] La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. (Marquis et Laurin, 1996, p.41, cité dans Anadón, 2004, p.187).

Dolbec (2003, cité dans Dolbec et Clément, 2004, p.190) illustre par un triangle les trois pôles de la recherche-action qui agissent en concomitance : la recherche, l'action et la formation. La

⁸⁴ Fonds de recherche Société et culture du Québec (2017-2020) et contrat de la DILEI. Les chercheur·es de l'équipe régulière : Françoise Armand, professeure responsable (UdeM) ; Elaine Turgeon (UQAM); Geneviève Audet (UQAM), Corina Borri-Anadon (UQTR), Josée Charrette (UdeM). Autres chercheur·ses : Serge Larivée (UdeM) et Marie-Odile Magnan (UdeM). Les collaborateur·trices des milieux de pratique dans l'équipe régulière: Scheila Brice et Caroline Thibault, conseillères pédagogiques du Centre de services scolaires de la Pointe de l'île; Annie Durocher, conseillère pédagogique du Centre de services scolaires Marguerite-Bougeoy; Sonia Robitaille et Gaëlle Kingué, conseillères pédagogiques du Centre de services scolaires de Montréal; Jacqueline Auger, conseillère pédagogique du Centre de services scolaires de Laval ; Patricia Bossy, Audrey Archambault et Mariasol Terraza de l'organisme « J'apprends avec mon enfant ». Autres collaborateur·trices: Sylvie Guyon, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes; Isabelle-Anne Beck et Erica Maraillet, conseillères à la DILEI, Gentil Pich, Bibliothèques de la ville de Montréal; Maryse Perreault, Réseau Réussite Montréal; Dominique Chouinard, Une école montréalaise pour tous.

recherche correspond à l'utilisation d'un processus méthodologique rigoureux pour guider et éclairer l'action tout au long de son déroulement et en évaluer l'impact. » L'action « représente les gestes posés en situation concrète pour atteindre la cible du système recherche-action et pour produire le changement » et finalement, la formation « représente les apprentissages effectués par celui qui veut comprendre la situation et son contexte, le contenu de l'intervention et l'apport du processus de recherche-action lui-même considéré comme une stratégie de changement. Il représente la démarche de formation continue dans laquelle s'inscrivent les acteurs. »

Un des objectifs du projet d'Armand et ses collaboratrices (2017-2021) était donc de soutenir, auprès d'enseignant·es qui le désiraient, la réflexion autour de leurs pratiques pédagogiques, ainsi que l'adaptation de celles-ci, pour mieux favoriser le développement langagier au préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue. À cette fin, une démarche s'appuyant sur des fondements théoriques et empiriques, en partie coconstruite avec ces enseignant·es, des chercheuses universitaires, des conseillères pédagogiques et des partenaires du terrain (organisme communautaire, *Une école montréalaise pour tous*, bibliothèques de la ville de Montréal), a été proposée.

Au sein de la recherche-action, les méthodes de collecte de données sont vastes et peuvent être tant qualitatives que quantitatives (Dolbec et Clément, 2004). Dans le cadre du projet en question, pour évaluer sous différents angles ses effets, et dans une optique de triangulation, des données qualitatives ont été recueillies auprès d'enseignant·es, d'enfants et de leurs parents. Des données quantitatives ont aussi été recueillies auprès des enfants. Une partie de ce projet s'inscrit donc dans un devis quantitatif de type quasi-expérimental incluant un groupe expérimental (dix classes) et un groupe contrôle (six classes).

Le calendrier et le déroulement du projet de recherche

Afin d'en permettre une vision chronologique et une vue d'ensemble, les différentes étapes de la recherche d'Armand et ses collaboratrices (2017-2021) sont présentées dans le tableau 2. Un certificat éthique a été obtenu après du comité éthique de l'UdeM pour le vaste projet de recherche-action auquel notre recherche doctorale a été annexée (annexe 3).

Tableau 2. – Les étapes de la vaste recherche

Dates	Étapes
Janvier-décembre 2018	Conception de l'application <i>Les Albums plurilingues ÉLODiL</i>
Septembre-octobre 2018	Recrutement des enseignant·es des groupes expérimentaux et contrôles
Novembre 2018 -février 2019	Prétests dans les classes expérimentales et contrôles
Novembre 2018	Première journée de coconstruction avec les dix enseignant·es des classes expérimentales
Janvier 2019	Deuxième journée de coconstruction avec les dix enseignant·es des classes expérimentales
Février-mars 2019	Exploitation des trois premiers albums dans les dix classes expérimentales
Février-mars 2019	Deux ateliers d'échange avec les parents volontaires des enfants du groupe expérimental
Mars 2019	Troisième journée de coconstruction avec les dix enseignant·es des classes expérimentales
Avril-mai 2019	Exploitation des quatre derniers albums dans les dix classes expérimentales
Mai-juin 2019	Posttests dans les classes expérimentales et contrôles
Juin 2019	Quatrième journée de rencontre avec les dix enseignantes des classes expérimentales et clôture du projet

Ci-dessous, nous décrivons l'essentiel des étapes suivantes : 1) la conception de l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL* ; 2) le recrutement des participant·es ; 3) les journées de rencontre et de coconstruction avec les enseignant·es du groupe expérimental ; 4) la collaboration avec les familles et les ateliers d'échange avec les parents ; et 5) l'intervention dans les classes contrôles. La description de l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL* ainsi que les activités conçues pour l'exploitation des albums en classe sont ensuite décrites de façon plus exhaustive aux sections 3.1.1 et 3.1.2 ainsi que 3.1.2.1, respectivement. À partir de la section 3.2, nous décrivons la

méthodologie de notre recherche doctorale en lien avec la cueillette des données ainsi que leur codage⁸⁵.

1) La conception de l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL*

Dans le chapitre précédent, nous avons souligné, une limite des albums bilingues, écrits en deux langues, par rapport à la portée de leur potentiel de légitimation, en milieu scolaire pluriethnique et plurilingue, des différentes langues parlées par les enfants. Perregaux (2009, p.131) souligne par ailleurs qu'il est rare que des langues dites « minoritaires » se retrouvent éditées aux côtés d'une langue « reconnue internationalement » (ex. : berbère et français), laissant ainsi pour compte les langues de l'immigration. C'est dans le désir de mettre à disposition d'enfants, de leur famille et d'intervenant·es en milieu scolaire des albums de littérature jeunesse de qualité traduits en plusieurs langues qu'a été conçue, de janvier à décembre 2018 l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL*. Celle-ci regroupe onze albums québécois de littérature jeunesse traduits, à l'écrit et à l'audio, dans différentes langues. De février à mai 2019, sept albums de l'application et différentes activités développées pour favoriser l'ouverture à la diversité linguistique et le développement langagier (compréhension orale de récits - lecture indiciaire ; vocabulaire ; concepts de l'écrit ; habiletés narratives) ont été mis à l'essai dans les dix classes expérimentales. La description détaillée de cette application est proposée à la section 3.1.1 et la description détaillée des activités qui ont été réalisées autour des albums à la section 3.1.2.

2) Le recrutement des participant·es

Avant le début de l'intervention dans les classes, à l'automne 2018, grâce à l'aide des conseillères pédagogiques de quatre CSS de la région métropolitaine de Montréal, les enseignant·es de 16 classes de maternelle ordinaire cinq ans de huit écoles ont été recruté·es pour participer à la recherche en tant que groupe expérimental (dix classes) ou contrôle (six classes). Ces classes étaient constituées de 15 à 23 enfants. À titre indicatif, nous fournissons ci-dessous quelques renseignements généraux sur ces écoles.

⁸⁵ Dans le cadre du vaste projet de recherche (Armand et al., 2017-2021), des données en lien avec le développement langagier (compréhension orale de récits, vocabulaire, concepts de l'écrit) et les représentations sur les langues des enfants ont aussi été recueillies auprès des enfants.

Les huit écoles sont situées en milieu fortement pluriethnique et plurilingue. Dans les cinq écoles où l'on retrouvait les dix classes expérimentales, au moins 77 % des élèves étaient nés hors Canada et au moins 65 % des élèves n'avaient pas déclaré le français en tant que langue maternelle (CGTSIM, 2018)⁸⁶. Les trois écoles où l'on retrouvait les six classes contrôle présentaient des caractéristiques équivalentes aux écoles des groupes expérimentaux par rapport à la proportion de pluriethnicité : au moins 86 % des élèves étaient nés hors Canada et au moins 76 % des élèves n'avaient pas déclaré le français comme langue maternelle (CGTSIM, 2018).

Par ailleurs, pour l'année scolaire 2017-2018, hormis une école, l'indice de milieu socioéconomique [IMSE]⁸⁷ des huit autres écoles se situait dans les déciles neuf ou dix, ce qui signifie qu'elles sont dites « en milieu plus défavorisé » (MEES, 2020). L'IMSE de cette autre école était de cinq, mais à titre indicatif, son indice du seuil de faible revenu⁸⁸ était de sept. Précisons que cette école n'a pas fait partie de l'échantillon de notre recherche doctorale.

Des formulaires de consentement ont été signés par les dix enseignant·es des groupes expérimentaux afin de participer à la vaste recherche. Aussi, grâce aux enseignant·es, ces formulaires ont été acheminés aux parents des enfants de toutes les classes en français et en anglais. Ils étaient accompagnés d'une brève fiche explicative du projet de recherche (dans les deux langues). Une feuille explicative de l'intervention, en format vulgarisé, a également été envoyée aux parents des enfants des groupes expérimentaux. Des rencontres d'information ont été organisées pour que la chercheuse principale (Armand), accompagnée des enseignant·es, explique aux parents les objectifs du projet. Dans les classes expérimentales, les parents de 136 enfants ont donné leur accord pour que des données langagières soient recueillies auprès de leur enfant avant

⁸⁶ Ces statistiques n'incluent toutefois pas l'école de l'un des centres de services scolaire dans la mesure où les statistiques officielles n'étaient pas disponibles.

⁸⁷ « L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et de la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). » (MEES, 2020).

⁸⁸ « L'indice de seuil de faible revenu correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil du faible revenu. Le seuil de faible revenu est défini comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20% de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). » (MEES, 2020).

et après l'intervention (entre huit et quinze autorisations par classe). Dans le groupe contrôle, 46 parents ont donné leur accord pour que des données langagières soient recueillies auprès de leur enfant à deux reprises pendant l'année (entre trois et huit autorisations par classe).

Les détails concernant les participant·es du sous-échantillon que nous avons retenu pour notre recherche sont détaillés *in extenso* à la section 3.2.1.

3) Les journées de rencontre et de coconstruction avec les enseignant·es du groupe expérimental

Avant le début de l'intervention dans les classes expérimentales, deux journées de rencontre ont eu lieu avec les enseignant·es (novembre 2018 et janvier 2019). Ces journées ont servi à la présentation des orientations et des fondements de la recherche (ex. : principes d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde en milieu pluriethnique et plurilingue, importance de la reconnaissance du bagage linguistique, des interactions orales et du développement du vocabulaire, dispositif de lecture indiciaire) ainsi qu'à la coconstruction, avec les enseignant·es, des modalités de l'exploitation des trois premiers albums. À la mi-parcours de l'intervention, une troisième journée de rencontre (mars 2019) a permis un retour collectif sur l'exploitation des trois premiers albums en classe et de prévoir les modalités d'exploitation des quatre albums suivants. Après l'intervention, une quatrième rencontre (juin 2019) a permis un retour collectif sur l'exploitation des albums. Les enseignant·es ont également présenté le fruit de leur travail (photos, vidéos, témoignages, etc.) aux partenaires du projet de recherche (responsables des services éducatifs des centres de services scolaires, éditeurs, *Une école montréalaise pour tous* ; organisme *J'apprends avec mon Enfant* (JAME), les bibliothèques de la ville de Montréal, etc.) qui avaient été rassemblés à l'Université de Montréal pour l'occasion. À titre de coordonnatrice du projet, nous sommes intervenue activement dans la préparation et l'animation de toutes ces rencontres.

4) La collaboration avec les familles et les ateliers d'échange avec les parents

Un des objectifs du vaste projet de recherche (Armand et al., 2017-2021) était d'intervenir dans une perspective de collaboration école-famille et de soutenir la consolidation du sentiment de compétence des parents issus de l'immigration en leur offrant l'accès, en ligne, à des albums en français traduits dans différentes langues. Les parents ont donc reçu les codes d'accès de

l'application dans une lettre distribuée par les enseignant·es. Selon nos informations, la majorité des parents avaient accès à internet à la maison (ils avaient donné une adresse courriel à la direction de l'école et les enfants mentionnaient régulièrement utiliser des tablettes à la maison). De plus, au début de l'intervention, les parents des enfants du groupe expérimental ont été invités (par les intervenant·es communautaire-scolaire, dans certains milieux) à prendre part à deux ateliers d'échange (février et mars 2019), en lien avec la légitimation des langues et la lecture parent-enfant dans une optique d'exploration et de plaisir, animés par l'organisme communautaire *J'apprends avec mon enfant*⁸⁹ (JAME).

Pendant l'intervention, chaque fois qu'un nouvel album était utilisé en classe, les parents en étaient avisés. En effet, ils recevaient une fiche les informant de l'album qui allait être lu en classe au courant des prochains jours. Ils étaient invités à le (re)lire et/ou à le (ré)écouter en milieu familial et à en retourner à l'enseignant·e une feuille d'appréciation. Ils recevaient également une fiche présentant les mots de vocabulaire du mur de mots et étaient aussi invités à en discuter avec leur enfant (des suggestions de jeux autour du vocabulaire ont également été proposées par les animatrices de JAME lors des ateliers d'échange).

Cette collaboration avec les parents avait aussi pour objectif d'augmenter la fréquence d'exposition des enfants aux albums et cela, possiblement dans d'autres langues que le français, dans une optique de complémentarité entre les langues et de bilinguisme additif (Lambert, 1975). À cet effet, les recherches de Huennekens et Xu (2010) et de Tsybina et Eriks-Brophy (2010), présentées au chapitre précédent, ont permis de mettre en lumière que pour les enfants, le fait d'avoir eu l'occasion de discuter des mêmes histoires dans l'ensemble des langues de leur répertoire, grâce à l'apport des parents, a favorisé leur développement langagier oral. Dans la recherche d'Armand et ses collaboratrices (2017-2021), l'objectif était d'élargir, au milieu familial, l'ouverture à la diversité linguistique et de permettre la légitimation des ressources linguistiques des enfants, démarche amorcée en classe par l'exploration d'albums plurilingues et d'activités d'éveil aux langues.

⁸⁹ La mission de JAME est, « par le biais de programmes en littératie familiale, à la fois vecteurs de la langue et de la culture, [est] d'augmenter les facteurs de protection contre l'échec scolaire et la marginalisation des plus démunis, selon des valeurs de respect, de justice sociale et d'ouverture à la diversité culturelle et linguistique » (Organisme J'Apprends avec Mon Enfant, s.d.⁸⁹).

5) L'intervention dans les classes contrôles

Afin de mesurer les effets de l'intervention de LP d'albums plurilingues dans une perspective de collaboration école-famille sur le développement langagier des enfants, l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL* n'a pas été rendue accessible dans les groupes contrôles, ni en classe ni en milieu familial. Les sept albums utilisés dans les groupes expérimentaux ont été remis aux enseignant·es des classes contrôles, au moment des prétests, mais en format papier et en français uniquement. Nous avons demandé aux enseignant·es pour qui la LP faisait partie des pratiques pédagogiques de lire ces albums aux élèves selon leurs pratiques habituelles, sans leur donner plus de consignes. Des ateliers d'échange avec les parents n'ont pas non plus été offerts dans les classes contrôles. Ce sont donc les pratiques habituelles de LP qui ont eu cours dans ces classes contrôles pendant la durée de l'intervention dans les classes expérimentales.

3.1.1 La conception de l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL*

Grâce à un financement de la DILEI, un partenariat établi avec deux maisons d'édition québécoises, *Les 400 coups* et *La Courte Échelle*, a permis de faire traduire, dans vingt-deux langues, 11 albums de littérature jeunesse⁹⁰ écrits en français (la description des albums retenus pour l'intervention est présentée ci-dessous). De janvier à septembre 2018, l'application a été développée par des membres de l'équipe ÉLODiL de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal sur le plan du contenu (Armand, Gosselin-Lavoie et Maynard, 2018) et, sur le plan technique, par la compagnie Espace Courbe (devenue Toumoro)⁹¹.

Les 11 albums sont accessibles en ligne à partir d'un ordinateur (afin d'être utilisée sur un tableau blanc interactif), d'une tablette ou d'un téléphone intelligent. Les œuvres originales y sont présentées en format double page à travers lesquelles l'utilisateur·trice peut naviguer à l'aide du bouton « page » dans le bas de l'écran. Les traductions dans les différentes langues (la description

⁹⁰ Albums édités chez Les 400 coups : *Une visite inattendue* d'Anne-Marie Rioux et Yves Dumont (2018), *Poils aux pattes* d'Ingrid Chabbert et Bérengère Delaporte (2016), *L'agneau qui voulait être un loup* de Jean Leroy et Bérengère Delaporte (2015), *La petite feuille jaune* de Laurie Cohen et Marie-Anne Abesdris (2015), *Collation d'hiver* de Rhéa Dufresne et Philippe Béa (2014) et *L'ours brun qui voulait être blanc* de Jean Leroy et Bérengère Delaporte (2012). Albums édités à la Courte Échelle : *L'abominable* de Danielle Chaperon et Iris (2013), *Je suis un raton laveur* de Julie Delporte (2013), *Un verger dans le ventre* de Simon Boulerice et Gérard Dubois (2013), *Je suis terrible* d'Élise Gravel (2011) et *La chicane* de Ginette Anfousse (2009).

⁹¹ Nos remerciements à Benoit Dubuc et à Émilie Beaulieu de Toumoro.

est présentée plus loin), accessibles à partir d'un menu déroulant, apparaissent sous la double page affichée à l'écran. Le texte en français figurant sur chaque double page a été découpé en segments, correspondant à une ou quelques phrases en lien avec une même idée (un à quatre segments par double page) puis, tel qu'observable à la figure 1, une flèche bleue pointe les segments du texte pour lesquels apparait la traduction dans la langue sélectionnée. Cette segmentation permet à l'utilisateur·trice de repérer plus facilement les correspondances entre les deux langues. La navigation entre les segments se fait au moyen des flèches apparaissant sous la double page.

Figure 1. – Aperçu de l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL*



Album : *L'agneau qui voulait être un loup* (Leroy et Delaporte, Les 400 coups, 2017)

Traduction en arabe : Faten Faour

Le choix des albums

Les 11 albums de l'application, choisis pour des enfants d'âge préscolaire et leurs familles, présentent une structure narrative et comptent entre 11 et 19 doubles pages. Dans la mesure où l'intervention en classe à partir de ces albums allait être réalisée sur un nombre limité de semaines, sept albums ont été retenus pour la recherche. À l'exception d'un album qui présente une structure

narrative à randonnée, *La petite feuille jaune* (Cohen et Abesdris, 2015), les six autres présentent une structure narrative selon un schéma quinaire. Nous avons mis à l'essai ces albums dans deux classes de première année en milieu pluriethnique et plurilingue pour nous assurer qu'ils suscitaient l'intérêt des enfants, qu'ils étaient appropriés à leur niveau et qu'ils présentaient des mots de vocabulaire vraisemblablement inconnus pour une majorité d'élèves (ce qui allait faire l'objet d'une mesure dans les prétests/posttests).

Deux critères principaux ont guidé leur sélection : 1) des thèmes et des histoires permettant d'amorcer des réflexions de haut niveau et 2) la présence, en filigrane, de repères culturels québécois sans pour autant tomber dans la folklorisation (Gosselin-Lavoie et al., sous presse).

Ainsi, *L'ours brun qui voulait être blanc* (Leroy et Delaporte, 2012), *Poils aux pattes* (Chabbert et Delaporte, 2016) et *La Petite feuille jaune* (Cohen et Abesdris, 2015) permettent d'aborder la différence physique et le sentiment de rejet pouvant lui être associé. Dans le même ordre d'idées, *Je suis terrible* (Gravel, 2011) amène à dépasser les « premières impressions » face à un être différent (un monstre) qui pourrait susciter la peur et le rejet. Deux albums traitant du thème des émotions ont aussi été choisis en vue de permettre aux enfants une réflexion les guidant vers une meilleure connaissance de soi, tel que le requiert le programme *Éducation préscolaire* (MEQ, 2006). *Un verger dans le ventre* (Boulerice et Dubois, 2015) aborde les peurs et l'anxiété et *Je suis un raton laveur* (Delporte) parle du chagrin et de la dépression chez une enfant. Trois autres albums, *La Chicane* (Anfousse, 2009), *L'Abominable* (Chaperon et Iris, 2013) et *L'agneau qui voulait être un loup* (Leroy et Delaporte, 2015), permettent aussi de traiter de la thématique des émotions et des sentiments, sous l'angle de l'amitié, à travers la présentation de situations conflictuelles et de rejet, mais aussi d'unité et de solidarité.

Par ailleurs, *Un verger dans le ventre* (Boulerice et Dubois, 2015), *Collation d'hiver* (Dufresne et Béha), *Une visite inattendue* (Rioux et Dumont, 2018) et *La Chicane* (Anfousse, 2009), permettent de discuter des caractéristiques et des spécificités des saisons au Québec (la cueillette de pommes, les feuilles qui tombent en automne, les tempêtes de neige en hiver), des animaux (un écureuil, un pigeon, une moufette) ou encore de l'école (l'horaire, l'environnement physique).

Nous présentons, ci-dessous, les résumés des sept albums utilisés pour l'intervention selon l'ordre dans lequel ils ont été exploités dans les classes. Les résumés sont tirés des sites web des maisons d'édition respectives : *Les 400 coups*⁹² et *La Courte Échelle*⁹³.

1) *Je suis terrible* (Élise Gravel, la Courte Échelle, 2011)

Quand un monstre rencontre un enfant, il agit comme tout bon monstre : il fait peur. Sauf que celui-ci n'est pas bien terrifiant, il est même plutôt... mignon ! Le seul à le craindre, c'est un chien. Mais lorsque vient le moment du câlin, tous y trouvent leur compte... même lui !

2) *L'ours brun qui voulait être blanc* (Jean Leroy et Bérengère Delaporte, Les 400 coups, 2012)

Un ours brun qui, s'ennuyant dans sa forêt, décide de partir à l'aventure. Au bout de plusieurs jours de marche, il arrive au pôle Nord et découvre un monde inconnu. Un territoire où tout est blanc, même les ours... L'ours brun qui voulait être blanc est une fable tendre et humoristique sur la différence et l'acceptation de soi.

3) *Une visite inattendue* (Anne-Marie Rioux et Yves Dumont, Les 400 coups, 2018)

Une visite inattendue, ça peut être chouette... mais tout dépend du visiteur ! Cette histoire pleine d'humour et de fantaisie présente une petite famille qui rentre chez elle et fait face à une visiteuse qu'elle préfèrerait éviter. Mais que faire alors ? Paniquer ? Crier ? Chanter ? Lui lancer de la nourriture ? La petite famille n'est pas à court d'idées, mais fera-t-elle le bon choix ?

4) *Poils aux pattes* (Ingrid Chabbert et Bérengère Delaporte, Les 400 coups, 2016)

Gertrude la grenouille n'aime pas les poils tout raides qu'elle a aux pattes, et encore moins les moqueries que lui lancent les autres grenouilles. Elle déménage dans une mare plus tranquille, où personne ne peut rire d'elle. Sa rencontre avec un crapaud à la peau toute rose lui apprendra une belle leçon sur l'acceptation de la différence, et les nouveaux amis viendront fièrement avec leurs poils et leur peau rose, en laissant les méchancetés « glisser sur eux sans jamais les atteindre ».

⁹² <https://www.editions400coups.com/>

⁹³ <https://www.groupecourteechelle.com/la-courte-echelle/>

5) *Un verger dans le ventre* (Simon Boulerice et Gérard Dubois, la Courte Échelle, 2013)

« Raphaël dévore les pommes en entier, même les pépins ! Mais... et si un pommier poussait dans son ventre ? »

6) *La petite feuille jaune* (Laurie Cohen et Anne-Marie Abesdris, Les 400 coups, 2015)

« Un arbre portait de jolies feuilles de toutes les nuances de vert. Mais, au milieu, une petite feuille jaune ne trouvait pas sa place. Elle avait une forme étrange. Elle était différente. »

7) *L'agneau qui voulait être un loup* (Jean Leroy et Bérengère Delaporte, Les 400 coups, 2015)

S'il faut être un bandit pour être respecté ; eh bien, je vais devenir un grand bandit, s'exclame Pedro. L'agneau enfle le poncho de son père et décide d'aller confronter « El Lobo ». Le pauvre loup se rendra rapidement compte que ce n'est pas parce que Pedro est petit qu'il ne peut pas être un grand bandit.

Les traductions et les enregistrements audios

Les 11 albums de l'application ont été traduits dans 22 langues par des traducteur·trices professionnel·les ou des intervenant·es scolaires expert·es locuteur·trices des langues en question : anglais, arabe, atikamekw, bengali, chinois, créole haïtien, espagnol, grec moderne, innu-aimun, italien, kabyle, ourdou, pendjabi, persan, portugais, roumain, russe, swahili, tagalog, tamoul, turc et vietnamien. Le choix des langues pour les traductions s'est fait, selon les données fournies par la DILEI, en fonction des langues les plus parlées dans les écoles du Québec (ex. : arabe, créole, espagnol, chinois), plus particulièrement dans les écoles de Montréal et dans les groupes expérimentaux dans lesquels allait se dérouler la recherche-action (ex. : bengali, panjabi, ourdou, etc.). Qui plus est, dans l'optique de reconnaître la diversité linguistique associée à la présence de nombreuses communautés autochtones au Québec, des traductions ont également été effectuées en atikamekw et en innu.

Des enregistrements audios des albums ont également été réalisés en studio à la Faculté de musique de l'UdeM, avec l'aide d'un technicien⁹⁴. Une conteuse professionnelle⁹⁵ a prêté sa voix, en français, aux 11 albums, puis les sept albums utilisés dans le cadre de l'intervention de la vaste recherche (Armand et al., 2017-2021) ont été enregistrés dans dix autres langues (anglais, arabe, bengali, créole haïtien, espagnol, italien, ourdou, pendjabi, russe et tamoul) parlées par certains enfants qui allaient prendre part à l'intervention et leur famille. Ces enregistrements ont été réalisés par des locuteur·trices de ces langues qui possédaient une expérience en lien avec la lecture d'histoires à de jeunes enfants (conteuses professionnelles ; enseignantes ; parents).

Par ailleurs, afin de faciliter l'accès à des traductions dans d'autres langues qui n'étaient pas disponibles sur l'application, un outil Google traduction, accessible par le menu déroulant des langues, permettait d'avoir rapidement accès à la traduction écrite et audio d'un segment sélectionné par la flèche bleue.

Les jeux d'éveil aux langues

Pour chacun des sept albums pour lesquels des enregistrements audios étaient disponibles dans différentes langues, quatre sortes de jeux d'éveil aux langues ont été conçus (Armand, Seck et Gosselin-Lavoie) et sont accessibles sur l'application au moyen d'un bouton « jeux » apparaissant aux côtés de l'album affiché sur l'écran. S'inscrivant dans les approches plurielles, l'approche d'éveil aux langues permet, « par la manipulation de corpus oraux et écrits de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et à celle des êtres qui les parlent, et de les amener à acquérir des capacités métalinguistiques. » (Armand et Marillet, 2015, p.5). Ces jeux sollicitent tant la discrimination auditive que visuelle de mots extraits des albums.

Par exemple, dans le jeu *Écoute et trouve le mot différent*, il s'agit d'écouter trois mots enregistrés (deux en français et un dans une autre langue) et d'identifier celui qui est dit dans la langue autre que le français. À la manière d'un jeu de mémoire, *Observe et trouve les paires* requiert l'identification des paires de mots identiques écrits dans quatre langues différentes, dont le français, et présentant parfois des systèmes d'écriture différents. Le jeu *Écoute et trouve l'image* consiste à

⁹⁴ Nos remerciements à Pierre-Luc Sénécal.

⁹⁵ Nous remercions Suzanne Côté.

écouter un mot congénère (les congénères sont des mots de langues différentes ayant sensiblement la même forme à l'oral et/ou à l'écrit et le même sens), prononcé dans trois langues différentes et à choisir, parmi trois images, celle correspondant au mot. Finalement, dans *Observe et trouve le mot différent*, sur un total de six mots écrits, cinq sont en français et le sixième dans une autre langue, le but étant de cliquer sur celui écrit dans une autre langue. Une fois un jeu est terminé, le nom des langues intervenues à l'écrit ou à l'audio apparaît sous les mots concernés.

3.1.2 Les activités conçues pour l'exploitation des albums en classe

L'intervention dans les classes expérimentales a eu lieu de février à juin 2019. Pour chacun des sept albums, du matériel a été conçu et développé pour animer des activités ciblant quatre grandes dimensions : 1) l'ouverture à la diversité linguistique et le développement des habiletés métalinguistiques (activités d'éveil aux langues) ; 2) l'émergence des conduites interprétatives (la lecture indiciare) ; 3) le vocabulaire ; ainsi que 4) les habiletés narratives.

Une partie de ce matériel a été conçue en partie avec les enseignant·es lors des journées de rencontre à l'Université de Montréal et par deux des chercheuses du projet (Armand et Turgeon) ainsi que nous-même. Afin de multiplier, chez les enfants, les occasions de prise de parole, ce qui, comme nous l'avons vu, est nécessaire pour le développement d'une langue, l'ensemble des activités de l'intervention ont été conçues pour être réalisées selon différents types de regroupements (grand groupe, dyades ou sous-groupes de trois à quatre enfants). Le contexte de grand groupe permettait de modéliser les situations d'apprentissage et d'effectuer un retour sur celles-ci. Les sous-groupes (dyades, trois ou quatre enfants) permettaient aux enfants un plus grand nombre d'occasions d'interactions (Armand et al., 2015) et un espace plus « sécurisant », particulièrement pour les petits parleurs (Florin, 1991). Bien que des paramètres de regroupements étaient suggérés aux enseignant·es pour chaque activité, ces dernier·ères avaient le loisir de décider, en fonction de leur connaissance des enfants ou du climat de classe lors de l'animation, des paramètres de ces regroupements.

Pour chacun des sept albums, les enseignant·es ont reçu une planification qui comprenait quatre suggestions détaillées d'animation pouvant être adaptée selon leurs préférences, leurs contraintes et l'intérêt des enfants. Les fiches de planification ainsi que tout le matériel nécessaire pour réaliser

les activités (canevas de lecture indiciare, marionnettes sur bâtons à l'effigie des personnages de l'histoire, images cartonnées représentant les mots de vocabulaire à afficher sur le mur de mots, images cartonnées représentant les moments clés de l'histoire à replacer dans l'ordre, etc.) ont été livrés dans chaque classe avant l'exploitation de chacun des albums par la chercheuse principale du projet (pour quatre classes) et par nous-même (pour six classes). Ces occasions de rencontres régulières avec les enseignant·es étaient par ailleurs l'occasion de recueillir leurs commentaires sur le déroulement de l'intervention et de réajuster certains éléments lorsque nécessaire.

Dans les lignes qui suivent, nous donnons un aperçu du type d'activités développées en lien avec les trois premières dimensions nommées ci-dessus (ouverture à la diversité linguistique et développement des habiletés métalinguistique, émergence des conduites interprétatives et vocabulaire). Nous décrivons ensuite dans le détail, dans une section à part entière, les activités visant le développement des habiletés narratives pour chaque album. Vu l'objet de notre étude, c'est sur cette dimension que notre contribution a particulièrement porté.

Les activités d'éveil aux langues visant l'ouverture à la diversité linguistique et le développement des habiletés métalinguistiques

Afin d'instaurer un climat d'ouverture à la diversité linguistique et de légitimation des langues des enfants, avant même le début de l'intervention de LP, les enseignant·es ont réalisé avec les enfants différentes activités d'éveil aux langues (ex. : l'activité *les bonjours plurilingues* qui consiste à écouter et à partager des façons de dire « bonjour » dans différentes langues ; l'activité *les mots doux* qui consiste à partager dans différentes langues les petits mots doux que les parents disent à leurs enfants). Par ailleurs, au fil des animations de chacun des albums, les enseignant·es étaient invité·es à explorer les versions plurilingues des histoires au moyen de l'application (ex. : écoute de l'histoire dans différentes langues en changeant de langue à chaque page, en ciblant une seule langue, etc.), à nommer explicitement ces langues et à inciter les enfants à s'exprimer sur celles-ci (*Dans quelle langue sommes-nous en train de lire l'histoire ? Avez-vous déjà entendu cette langue ? Quand ? Où ? Connaissez-vous des personnes qui parlent cette langue ? Reconnaissez-vous des mots ? Comprenez-vous ce qui est dit ? Etc.*). Par ailleurs, en plus des quatre jeux d'éveil aux langues disponibles sur l'application, d'autres activités leur ont été proposées pour observer et comparer les différences d'une langue à l'autre. Par exemple, avec l'album *Un verger dans le*

ventre, en écoutant le titre dans différentes langues, il était demandé aux enfants de repérer le mot *verger* puis l'enseignant·e leur faisait observer que *vergel* (espagnol) et *verger* (français) se ressemblent, que le nombre de mots pour désigner la même entité varie d'une langue à l'autre (*jaden fwi* en créole), etc. Par ailleurs, au moyen des traductions écrites disponibles sur l'application, les enseignant·es ont pu poursuivre avec les enfants l'exploration des concepts de l'écrit (système d'écriture, orientation de l'écriture, alphabet, mot, lettre, ponctuation, etc.) en observant les ressemblances et les différences entre le français et les différentes langues (différents alphabets [latin, grec, arabe, etc.] ; orientation de l'écrit de droite à gauche).

Les activités visant le développement des conduites interprétatives : la lecture indiciaire

La première animation de chacun des albums comprenait toujours une phase de préparation à la lecture où l'enseignant·e était invité·e, par exemple, à visionner des vidéos ou à écouter des comptines en lien avec le thème de l'histoire. Lors de cette exploitation, les enfants découvraient ensuite l'histoire en français au moyen d'une lecture indiciaire. Il s'agit d'« un type de lecture à voix haute qui amène les enfants à prendre en charge la détection des indices disséminés dans l'album et à établir des liens entre eux » (Turgeon, 2019, p. 54). Pendant la lecture, les enfants sont donc invités à formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire, la signification d'un mot, l'identité d'un personnage, les sentiments, les causes d'une parole, d'un sentiment ou d'une action, etc. L'enfant est ensuite soutenu pour justifier et valider les hypothèses formulées en s'appuyant sur les indices de l'illustration, les indices du texte, ce qui précède dans l'histoire ou ses connaissances sur le monde ainsi que pour valider celles-ci en s'appuyant sur de nouveaux indices dans le texte ou dans l'illustration (Turgeon, 2019). L'étayage de l'adulte est ici nécessaire pour permettre aux enfants de développer leur capacité à formuler ces hypothèses, à les valider et à les justifier. Il prend la forme de questions posées aux enfants (*Pourquoi l'ours se sauve-t-il pour aller se mettre à l'abri*⁹⁶ ?; *Que va-t-il se passer ensuite ?*), de relances (la question est répétée), de demandes de précision des réponses (*Pourquoi l'ours est-il mal à l'aise ?*), de sollicitation (*Avez-vous d'autres idées ?*) et de soutien (*Est-ce qu'il y a des indices dans le texte ou dans l'illustration qui t'aide à le*

⁹⁶ Certaines des questions sont tirées du canevas de lecture indiciaire pour l'album *L'ours brun qui voulait être blanc* (Les 400 coups, 2012) développé par Turgeon en collaboration avec les enseignant·es dans le cadre de la recherche de Armand et al. (2017-2021).

savoir ?) (Turgeon, 2019). Ainsi, les enseignant·es de la recherche ont été sensibilisées par Turgeon à ce type de lecture à voix haute lors des journées de coconstruction à l'Université de Montréal. Avec le soutien de la chercheuse, elles ont participé à l'élaboration des canevas de questions visant à animer les lectures indiciaires (voir un exemple à l'annexe 4).

Les activités visant le développement du vocabulaire

Avant ou pendant la première lecture, les enseignant·es étaient invité·es à constituer un mur de mots imagé (les images leur étaient fournies) à partir de cinq ou six mots de vocabulaire qui avaient été ciblés, pour chacun des albums, par la chercheuse principale du projet et nous-même. Il était suggéré aux enseignant·es de faire des retours fréquents sur ce mur de mots et d'animer différentes activités autour de celui-ci. D'autres activités et matériels ont aussi été prévus pour travailler ces mots de vocabulaire de façon ludique (ex. : canne à pêche aimantée pour pêcher des mots imagés). À la suite des animations, le matériel pour les activités en lien avec le vocabulaire était mis à la disposition des enfants dans le coin lecture ou dans le coin jeu de façon à ce qu'ils puissent l'utiliser librement.

Les activités visant le développement des habiletés narratives

Étant donné que le développement des habiletés narratives était notre objet de recherche doctorale, nous décrivons dans cette section les activités développées pour favoriser le développement de cette dimension. Pour chacun des albums, nous avons conçu ces activités et produit le matériel nécessaire pour leur animation. Les activités ont été présentées aux enseignant·es lors des rencontres à l'Université de Montréal et modifiées en fonction de leurs rétroactions. Pour concevoir ces activités, nous nous sommes inspirée des études présentées au chapitre précédent (Cèbe et Goigoux, 2017 ; Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Pesco et Gagné, 2017) et avons tenu compte des principes à mettre de l'avant selon la synthèse des études empiriques dans lesquelles une intervention de LP visait à favoriser le développement des habiletés narratives. Dans l'optique de maintenir l'intérêt des enfants, nous avons proposé une variété d'activités intégrant différentes modalités. Ainsi, au moyen d'une approche intégrée à l'activité de LP, ces activités visaient, d'une part, à stimuler chez l'enfant une réflexion de haut niveau en lien avec la compréhension du récit (explication des éléments clés du récit au moyen de pictogrammes, remise dans l'ordre quelques

images tirées de l'album - avec l'autorisation des maisons d'édition - et représentant les éléments clés du récit, etc.). D'autre part, elles visaient à favoriser le développement des habiletés de narration au moyen de la production langagière, dimension essentielle au développement langagier (faire le rappel du récit au moyen de marionnettes sur bâton, de figurines représentant les éléments clés du récit, jouer, en mimes et paroles, l'histoire avec des déguisements, etc.). Tout le matériel était ensuite placé à la disposition des enfants dans le coin lecture ou dans le coin jeu, afin qu'ils puissent, selon leur intérêt, jouer et raconter l'histoire à nouveau.

Qui plus est, nous sommes allée, dans les six classes expérimentales retenues pour notre échantillon, soutenir, pour chaque album, l'animation de l'activité (ou d'une des activités) en lien avec les habiletés narratives. Ce soutien s'est traduit par l'animation des activités avec les enseignant·es ainsi que par un étayage apporté aux enfants dans les différents regroupements (dyades, sous-groupes de trois ou quatre) : modelage de formes linguistiques et encouragement des enfants à les répéter, rétroaction à la production langagière des enfants (expansions et extensions), questions de relances, etc. Les activités en lien avec la production narrative avaient lieu à partir de la deuxième animation de l'album étant donné que les enfants devaient avoir acquis un certain niveau de compréhension des histoires pour que les activités proposées soient situées dans leur zone proximale de développement. Dans les lignes qui suivent, nous présentons, pour chacun des albums, les activités en lien avec les habiletés narratives. Nous fournissons des extraits du matériel utilisé. Les extraits des illustrations des albums sont tirés des fiches pédagogiques *Les Albums plurilingues ÉLODiL* (Armand et al., 2021) développées dans le cadre du projet de recherche (Armand et al., 2017-2021)⁹⁷.

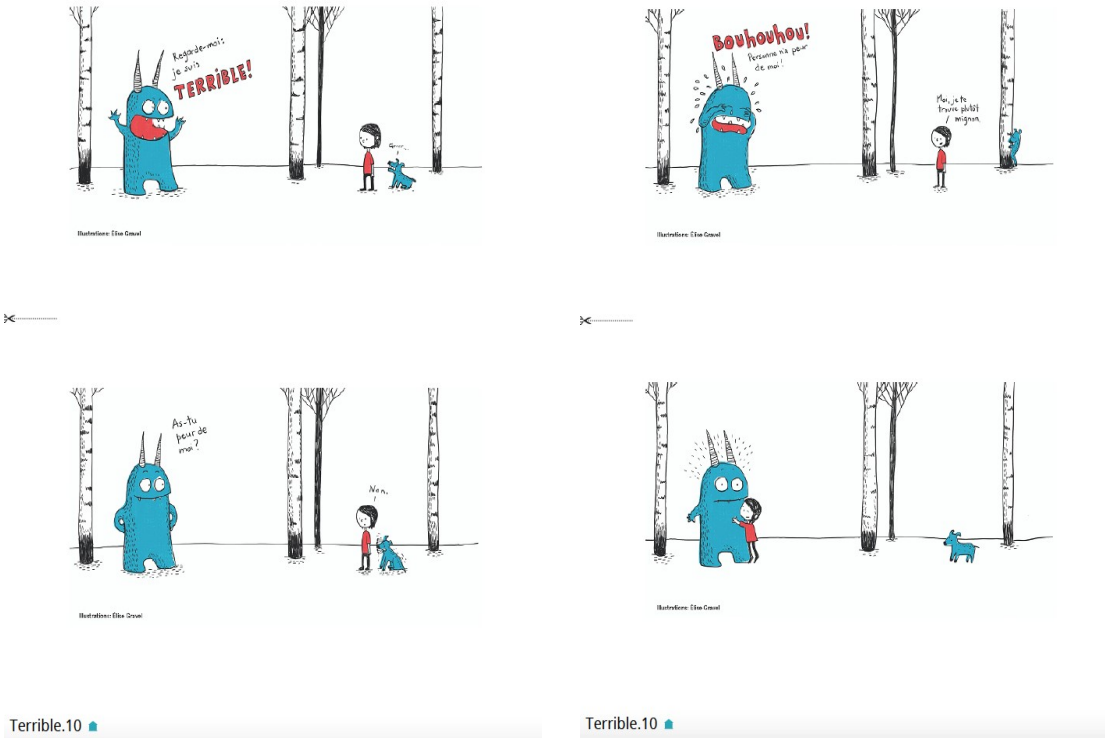
1) *Je suis terrible*

Lors de la troisième animation de l'album *Je suis terrible* (Gravel, 2011), l'enseignant·e relit l'histoire en français sur l'application et, selon la demande, dans d'autres langues. Elle·il fait un arrêt à quatre moments clés (première de couverture, p. 11-12 ; 21-22 ; 25-26) pour que les enfants produisent la suite du récit. Pour cela, les enfants sont placés en dyades et quatre images qui

⁹⁷ Ces fiches seront accessibles sur la plateforme Biblius (<https://projetbiblius.ca/>) à partir de septembre 2021. La DILEI a financé le paiement pour les droits d'auteurs (images et texte repris dans les fiches).

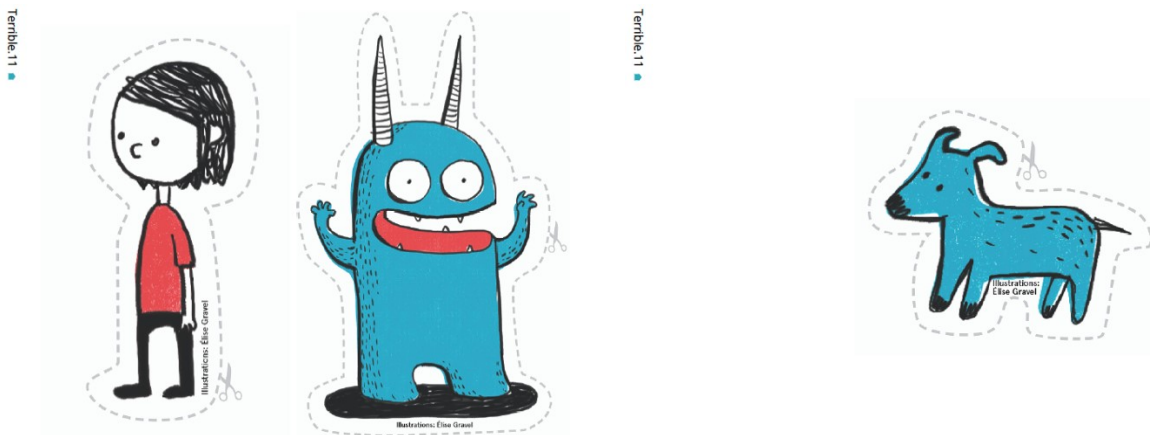
correspondent chacune à la suite de l'histoire pour chacun des arrêts leur sont distribuées (figure 2). Ils interagissent pour sélectionner l'image adéquate. Après chacun des arrêts, avant de poursuivre, l'enseignant·e demande aux enfants volontaires de partager et d'expliquer leur choix.

Figure 2. – Les images utilisées pour le rappel de récit de l'album *Je suis terrible*



Lors de la quatrième animation de l'album, l'enseignant·e raconte l'histoire (sans la lire) à l'aide des marionnettes sur bâton (figure 3). En trio, les enfants racontent à leur tour l'histoire avec les marionnettes sur bâton.

Figure 3. – Les images utilisées pour confectionner les marionnettes sur bâton pour le rappel de récit de l'album *Je suis terrible*



2) *L'ours brun qui voulait être blanc*

Lors de la troisième animation de l'album *L'ours brun qui voulait être blanc* (Leroy et Delaporte, 2012), l'enseignant·e relit l'histoire en français et, selon la demande, dans d'autres langues. En dyades, les enfants reçoivent un ensemble de quatre images qui représentent des moments clés de l'histoire (figure 4). Après un modelage faite par l'enseignant·e, les enfants interagissent pour replacer dans l'ordre ces quatre images et faire le rappel de l'histoire. Après l'activité, l'enseignant·e invite quelques dyades à présenter collectivement leur histoire.

Figure 4. – Les images utilisées pour le rappel de récit de l'album *L'ours brun qui voulait être blanc*



3) *Une visite inattendue*

Lors de la troisième animation de l'album *Une visite inattendue* (Rioux et Dumont, 2018), l'enseignant·e raconte l'histoire (sans la lire), en utilisant le matériel fourni : la maquette de la maison, de la voiture et des figurines à l'effigie des personnages de l'histoire. En sous-groupes, les enfants racontent à leur tour l'histoire à partir du matériel.

Figure 5. – Les images utilisées pour confectionner les figurines pour le rappel de récit de l'album *Une visite inattendue* et la photo d'un exemple de maquette de la maison



4) *Poils aux pattes*

Lors de la deuxième animation de l'album *Poils aux pattes* (Chabbert et Delaporte, 2016), l'enseignant·e présente et explique aux enfants les différentes étapes du schéma narratif à partir des images de *RÉCIT Préscolaire*⁹⁸ qui présentent la situation initiale (qui, où, quand), le problème, les aventures, la solution et la fin. Elle·il présente ensuite aux enfants les six images de l'album correspondant à ces éléments clés du récit et amène les enfants à les associer aux images de *RÉCIT Préscolaire*. Les enfants reçoivent ensuite une feuille sur laquelle sont reproduits les pictogrammes de *RÉCIT préscolaire* et trois images de l'album correspondant à ces moments clés (figure 6). Les enfants doivent compléter leur dessin en illustrant les moments clés manquants. Ils racontent ensuite l'histoire, à l'aide de leur dessin, à l'adulte ou à leurs pairs. Lors de l'intervention, les enfants de certaines classes ont également apporté leur dessin à la maison pour raconter l'histoire aux membres de leur famille.

Figure 6. – Les images de *RÉCIT Préscolaire* en lien avec le schéma narratif et la photo du dessin à compléter illustrant la phase de modelage



Lors de la quatrième animation de l'album, l'enseignant·e raconte (sans la lire), l'histoire en parlant au « je »   l'aide de la peluche à l'effigie de la protagoniste. Elle·il utilise, au besoin, le support de l'application. Chaque fois que des paroles sont prononcées par d'autres personnages de l'histoire,

⁹⁸ Source des images libres de droit : Service national du RÉCIT à l'éducation préscolaire <https://recitpresco.qc.ca/>

les enfants, en groupe-classe, sont invités à les jouer à l'aide des trois marionnettes à bâton à l'effigie de ces personnages (figure 7).

Figure 7. – La photo de la peluche à l'effigie de la protagoniste de l'album *Poils aux pattes*



5) *Un verger dans le ventre*

Lors de la troisième animation de l'album *Un verger dans le ventre* (Boulerice et Dubois, 2013), l'enseignant·e explique à nouveau aux enfants les différentes étapes du schéma narratif à partir des images de *RÉCIT Préscolaire*. En groupe classe, l'enseignant·e présente ensuite aux enfants six images de l'album qui correspondent à ces moments clés du récit (figure 8) et, en guise de modelage, demande à certains enfants volontaires de les associer aux pictogrammes de *Récit Préscolaire*. Ensuite, regroupés en dyades, les enfants reçoivent ces six images de l'album. Ils interagissent pour remettre l'histoire en ordre et la raconter.

Figure 8. – Les images utilisées pour le rappel de récit de l'album *Un verger dans le ventre*



6) *La petite feuille jaune*

Lors de la deuxième animation de l'album *La petite feuille jaune* (Cohen et Abesdris, 2015), en groupe classe, l'enseignant·e invite six enfants à porter un des colliers-personnages en lien avec l'histoire (*le banquier ; la peintre ; le fermier ; la fillette ; les deux petits garçons*) (tels que représentés à la figure 9) et demande à un septième enfant de tenir l'image de la petite feuille jaune. Elle·il raconte l'histoire (sans la lire) et invite l'enfant qui tient la feuille jaune à circuler entre les personnages et les autres enfants à jouer le rôle de chacun de ceux-ci (mimes et paroles). Selon l'intérêt des enfants, elle·il recommence avec six autres enfants.

Lors de la troisième animation de l'album, en dyades, un des enfants reçoit une planche de jeu sur laquelle sont illustrés les six personnages (le banquier ; la peintre ; le fermier ; la fillette ; les deux petits garçons) (figure 9) ainsi qu'une image de la petite feuille jaune. Le deuxième enfant reçoit six cartes illustrant chacune un des six personnages sur lesquelles est visible la petite feuille jaune. Ce deuxième enfant pige une première carte et dit à son camarade sur quel personnage et à quel endroit se pose la petite feuille jaune (p. ex. : « *La petite feuille se pose sur l'épaule droite d'un banquier pressé* »). Le premier enfant place l'image de la petite feuille jaune sur le bon personnage et au bon endroit, et ainsi de suite avec les autres cartes. Les rôles sont ensuite inversés.

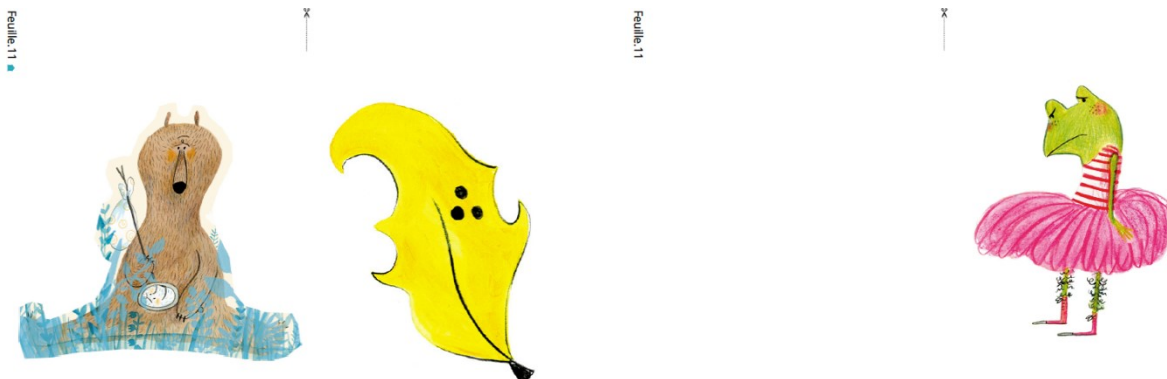
Figure 9. – Les images utilisées pour confectionner les colliers-personnages et la planche de jeu en lien avec l'album *La petite feuille jaune*



Lors de la quatrième animation de l'album, en groupe classe, l'enseignant·e présente aux enfants les trois colliers-personnages représentant les protagonistes des albums *L'ours brun qui voulait être blanc*, *Poils aux pattes* ainsi que *La petite feuille jaune* (figure 10). Elle·il leur demande de rappeler qui sont ces personnages et elle·il met l'accent sur la façon dont chacun d'eux vit « sa différence ». Elle·il amène les enfants à raconter la fin de chacune des histoires (comment les personnages composent finalement avec « leur différence »). En sous-groupes de trois, les enfants

portent chacun un des trois colliers-personnages. Chacun se présente à ses camarades en parlant au « je » (p. ex. : « *Je m'appelle Gertrude et je suis une grenouille différente des autres parce que j'ai des poils aux pattes* ») et raconte l'histoire de son personnage.

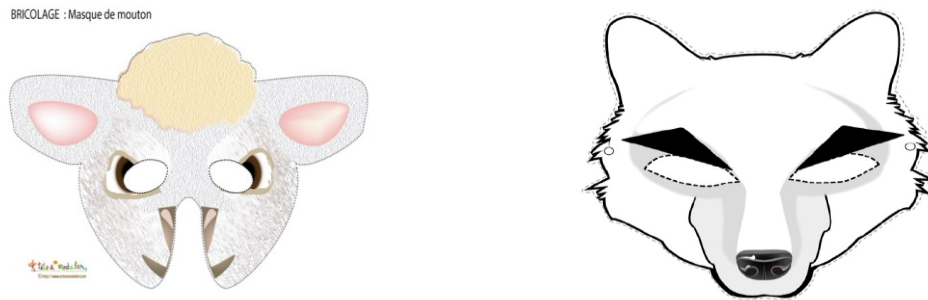
Figure 10. – Les images utilisées pour confectionner les colliers-personnages en lien avec les albums *L'ours brun qui voulait être blanc*, *Poils aux pattes* et *La petite feuille jaune*



7) *L'agneau qui voulait être un loup*

Lors de la deuxième animation de l'album *L'agneau qui voulait être un loup* (Leroy et Delaporte, 2015), en grand groupe, l'enseignant·e raconte l'histoire (sans la lire) et invite deux enfants à jouer le rôle de l'agneau et du loup (mimes et paroles) avec les masques (figure 11)⁹⁹ et les chapeaux. D'autres enfants jouent le rôle des autres personnages. Selon l'intérêt des enfants, elle·il recommence l'activité avec d'autres enfants et/ou en alternant les rôles.

Figure 11. – Les images utilisées pour fabriquer les masques de l'agneau et du loup pour le rappel de récit de l'album *L'agneau qui voulait être un loup*



⁹⁹ Source de l'image du masque de l'agneau : *Tête à modeler* <https://www.teteamodeler.com/modele-masque-de-mouton-a-imprimer>

Source de l'image du masque du loup : *poursamuser.com* <https://www.poursamuser.com/images/coloriage-masque-de-loup-1.jpg>

Lors de la troisième animation de l'album, l'enseignant·e relit l'histoire en français sur l'application et, selon la demande des enfants, dans d'autres langues. Elle·il fait un arrêt à quatre moments clés (p. 1-2 ; 11-12 ; 19-20 ; 25-26) pour que les enfants produisent la suite du récit. Pour cela, les enfants sont placés en dyades et quatre images qui correspondent chacune à la suite de l'histoire pour chacun des arrêts leur sont distribuées (figure 12). Ils interagissent pour sélectionner l'image adéquate. Après chacun des arrêts, avant de poursuivre, l'enseignant·e demande aux enfants volontaires de partager et d'expliquer leur choix.

Figure 12. – Les images utilisées pour le rappel de récit de l'album *L'agneau qui voulait être un loup* utilisées pour le rappel de récit



3.2 La méthodologie de notre recherche doctorale

Dans cette section, nous décrivons la méthodologie de notre projet de recherche doctorale : les participant·es, les outils de collecte de données, la démarche de passation des outils, la démarche de transcription et de codage des productions narratives.

3.2.1 Les participant·es

Dans le cadre de notre recherche, nous avons recueilli des données auprès d'un sous-échantillon de la vaste recherche (Armand et al., 2017-2021), soit dans les six classes où nous avons animé, avec les enseignant·es, les activités en lien avec les habiletés narratives. Au total, nous avons recueilli des données auprès de 113 enfants, soit 78 enfants dans le groupe expérimental et 35 enfants dans le groupe contrôle.

À partir du *Questionnaire sociodémographique et sociolinguistique*¹⁰⁰ (annexe 5), acheminé aux parents en anglais ou en français, selon leur préférence, dans le cadre de la vaste recherche, nous avons dressé un portrait de nos participant·es. Cet outil nous a permis de recueillir des données pour fournir un portrait plus précis de nos participant·es : sexe, âge, lieu de naissance, langues, âge de l'enfant lorsqu'il a commencé son exposition au français. Au total, 81 des 113 parents des enfants de notre échantillon ont retourné le questionnaire (71,68 %) ¹⁰¹. Pour les données sur les langues des enfants et le lieu de naissance, lorsque le questionnaire n'a pas été retourné, nous avons utilisé des données transmises par les parents à l'école en début d'année (langue maternelle de l'enfant et lieu de naissance, seulement), lesquelles nous ont été fournies par les enseignant·es. Bien que ces données ne soient pas aussi exhaustives et précises que celles recueillies au moyen du questionnaire, elles nous ont permis de compléter le portrait général de notre échantillon.

Ainsi, tel qu'il est possible de le constater dans le tableau 3, 63 des enfants sont de sexe féminin (56,25 %) et 49 sont de sexe masculin (43,75 %) ¹⁰² selon les déclarations des parents dans le questionnaire ou les données fournies par les enseignant·es. Au moment du posttest, l'âge moyen des enfants était de 6;1 ans (73;2 mois). La plupart (79,5 %) des enfants de l'échantillon sont nés au Québec (n=88) ou au Canada (n=1). Les autres (n=23) sont nés dans une quinzaine de pays différents.

¹⁰⁰ Le *Questionnaire sociodémographique et sociolinguistique* a été adapté à partir des questionnaires de Armand et al. (2008b) et du *Alberta Language Environment Questionnaire* (Paradis, 2011 ; Paradis et Kirova, 2014).

¹⁰¹ Dans le groupe expérimental, 52 des 78 parents nous ont retourné le questionnaire complété (66,66%) et, dans le groupe contrôle, 29 des 35 parents ne nous l'ont pas retourné complété (82,85%).

¹⁰² Nous avons des données sociodémographiques (âge, sexe, langue(s) maternelle(s)) pour 112 des 113 enfants. Les chiffres et les moyennes fournies dans cette section sont basés sur ces données.

Les données en lien avec les langues déclarées démontrent la variabilité et la complexité des profils langagiers des enfants. En effet, plus d'une vingtaine de langues ont été déclarées comme faisant partie des répertoires des enfants : anglais, arabe et ses différentes variétés (algérien, égyptien, libanais, marocain, soudanais, syrien, tunisien), bengali, créole, dioula, espagnol, français, gujarati, hindi, japonais, kankanaey, malinké, mina, ourdou, panjabi, peul, roumain, russe, tagalog, tamoul, télougou, turc, twi. Nos données indiquent une seule langue « déclarée » pour 27,68 % des enfants de l'échantillon, deux langues pour 38,39 % des enfants, trois langues pour 29,46 % des enfants et quatre langues pour 4,46 % des enfants (le questionnaire n'offrait pas d'espace pour déclarer plus de quatre langues dans l'environnement de l'enfant).

Parmi les 31 parents (27,68 %) qui ont déclaré une seule langue pour leur enfant (par le biais du questionnaire ou selon les informations fournies par les enseignants¹⁰³), seul cinq d'entre eux ont indiqué que cette langue était le français (4,46 %). Deux de ces cinq parents ont aussi indiqué parler une ou d'autres langues à la maison, sans toutefois préciser dans quelles proportions. Ces informations nous mènent à croire que la quasi-totalité des enfants de notre échantillon, que nous qualifions de bi/plurilingues en émergence, étaient régulièrement exposés à deux langues ou plus. Il s'agit toutefois d'une affirmation que nous ne pouvons confirmer, considérant que tous les questionnaires ne nous ont pas été retournés par les parents.

Par ailleurs, parmi presque tous les parents (n=78) qui ont déclaré plus de deux langues pour leur enfant (69,64 %) dans le questionnaire sociodémographique et sociolinguistique, le français a été déclaré comme une de ces langues, avec un pourcentage très variable du temps où cette langue était utilisée à la maison (de 1 % à 90 %). À titre indicatif, une majorité de ces parents (75,55 %¹⁰⁴) a déclaré que cette langue était parlée à la maison 50 % ou moins du temps¹⁰⁵. Finalement, toujours

¹⁰³ Précisons que parmi les enfants pour qui une seule langue a été déclarée, pour la majorité d'entre eux (87,1%), les parents n'avaient pas retourné le questionnaire sociodémographique et sociolinguistique. Nous avons donc, pour ces enfants, uniquement les données déclarées par les parents à l'école en début d'année (et où ils n'étaient probablement pas incités à déclarer plus d'une langue maternelle).

¹⁰⁴ Cette donnée a été calculée à partir des réponses des parents qui ont déclaré que leur enfant avait deux langues maternelles ou plus, dont le français, et qui ont fourni des détails par rapport au pourcentage d'utilisation du français à la maison, soit 72 parents de l'échantillon.

¹⁰⁵ Il s'agissait de 33 parents sur 45 dans le groupe expérimental (73,3%) et 21 parents sur 27 dans le groupe contrôle (77,8%).

selon les réponses au questionnaire, en moyenne, les enfants de notre échantillon ont commencé à être exposés au français de façon « consistante »¹⁰⁶ à 2;9 ans (35;1 mois).

Tableau 3. – Le portrait sociodémographique et linguistique de nos participant·es

	Groupe expérimental : 78	Groupe contrôle : 35¹⁰⁷
Sexe	Féminin = 47 (60,3 %) Masculin = 31(39,7 %)	Féminin = 16 (47,1 %) Masculin = 18 (52,9 %)
Âge moyen au posttest	6;1 ans (73;2 mois)	6;09 ans (73;1 mois)
Lieu de naissance	Pays de naissance des enfants (12) Algérie (n=1), Bangladesh (n=1), Cameroun (n=1), Canada (n=64), France (n=1), Inde (n=1), Liban (n=1), Maroc (n=1), Moldavie (n=1), Pakistan (n=2), Syrie (n=3), Togo (n=1)	Pays de naissance des enfants (8) Bangladesh (n=2), Burkina Faso (n=1), Canada (n=25), États-Unis (n=2), Haïti (n=1), Inde (n=1), Liban (n=1), Turquie (n=1)
Langues déclarées (en tant que L1, L2, L3 ou L4)	22 langues déclarées anglais (n=32), arabe algérien (n=3), arabe égyptien (n=2), arabe libanais (n=10), arabe marocain (n=8), arabe soudanais (n=1), arabe syrien (n=3), arabe tunisien (n=3), bengali (n=7), espagnol (n=2), français (n=43), gujarati (n=3), hindi (n=1), mina (n=1), ourdou (n=8), panjabi (n=9), peul (n=2), roumain (n=1), russe (n=1), tagalog (n=1), tamoul (n=5), twi (n=1)	19 langues déclarées anglais (n=22), arabe algérien (n=2), arabe libanais (n=10), arabe marocain (n=2), arabe (non spécifié) (n=1), bengali (n=2), créole (n=2), dioula (n=1), espagnol (n=3), français (n=30), gujarati (n=1), kankanaey (n=1), malinké (n=1), japonais (n=1), russe (n=1), tagalog (n=5), tamoul (n=1), télougou (n=1), turc (n=1)
Nombre de langues déclarées	1 langue = 27 (34,6 %) 2 langues = 27 (34,6 %) 3 langues = 20 (25,6 %) 4 langues = 4 (5,1 %)	1 langue = 4 (11,8 %) 2 langues = 16 (47,1 %) 3 langues = 13 (38,2 %) 4 langues = 1 (2,9 %)

¹⁰⁶ Voici ce qui était précisé aux parents dans le questionnaire par rapport à l'exposition au français : *Une exposition consistante correspond à la fréquentation d'une garderie ou d'un centre de petite enfance en français au moins trois journées par semaine ou l'équivalent en demi-journées ; à l'école maternelle, etc.*

¹⁰⁷ Tel que mentionné dans la note de bas de page 103, nous avons des données sociodémographiques « de base » pour 112 des 113 enfants, soit 34 des 35 enfants du groupe contrôle.

Âge moyen au début de l'exposition au français	2;7 ans (32;1 mois)	3;2 ans (38;1 mois)
------------------------------------------------	---------------------	---------------------

3.2.2 Les outils utilisés pour recueillir les productions narratives

Dans les recherches présentées au chapitre précédent, deux types d'épreuves étaient utilisés pour mesurer les habiletés de production narrative des enfants 1) la production d'une histoire à partir d'un stimuli visuel (l'enfant produit une histoire à partir des images d'un album sans texte, d'une animation vidéo, d'une séquence d'images, etc.) et 2) le rappel d'un récit où un adulte lit à l'enfant une histoire que ce dernier doit ensuite raconter à son tour.

Ces deux types d'épreuves ne sollicitent pas exactement les mêmes habiletés productives chez les enfants. Pour produire une histoire à partir d'un stimuli visuel, l'enfant doit interpréter les images, établir entre elles des liens « temporels » et « causaux » et extraire les formes linguistiques spécifiques pour décrire l'histoire représentée dans les images (Kupersmitt et al., 2014). Afin de produire une histoire cohérente, l'enfant doit donc avoir une certaine connaissance de la structure d'un récit pour interpréter les événements et les actions représentées dans les images (Trabasso et Rodkins, 1994). Le rappel de récit implique, quant à lui, que l'enfant se représente mentalement la structure de l'histoire qui lui est racontée et qu'il réalise des inférences au sein d'un discours plus ou moins long qu'on lui raconte oralement. Selon le cas et selon les consignes en lien avec l'outil de passation du rappel de récit, l'enfant doit, par ailleurs, reproduire l'histoire en utilisant un vocabulaire, des connecteurs et des structures syntaxiques (coordonnants et subordonnants) spécifiques.

Selon Gutiérrez-Clellen (2002), qui, dans sa recherche, a administré les deux types de tâches à des enfants bilingues lors d'une tâche de rappel du récit en langue seconde, le modèle que fournit l'expérimentateur·trice en racontant d'abord l'histoire pourrait influencer l'organisation globale de l'histoire produite par l'enfant. Cela engendrerait, par ailleurs, des demandes additionnelles en termes de traitement de la langue (structure syntaxique, vocabulaire, indices prosodiques),

lesquelles se réalisent au détriment de la production d'éléments nécessaires pour la construction de l'histoire.

Dans notre recherche, afin d'avoir un aperçu complémentaire sur le développement des habiletés narratives, nous avons utilisé des outils nous permettant de susciter ces deux types de production narrative (production d'une histoire à partir d'un stimuli visuel et rappel de récit). Les recherches empiriques présentées au chapitre précédent nous ont permis de constater que tant des outils standardisés que des outils « maison » peuvent être utilisés pour solliciter ces deux types de production.

Ainsi, pour notre recherche, afin d'apprécier les habiletés narratives des enfants au moyen d'un portrait qualitatif, nous avons, d'une part, conçu un outil à partir d'un des albums utilisés dans le cadre de l'intervention. Cette épreuve a été administrée à la suite de l'intervention et dans le groupe expérimental uniquement. Il est à noter que notre intention première était de recueillir des données également dans le groupe contrôle. Toutefois, en dépit de plusieurs relances, il ne nous a pas été possible de confirmer les paramètres des lectures de l'album *Poils aux pattes* dans le groupe contrôle (nombre de lectures de l'album, moment(s) auquel l'album a été lu en classe), ce qui ne nous permettait pas de réaliser une analyse éclairée.

Par ailleurs, l'album *Poils aux pattes* est le quatrième des sept albums exploités, soit à la mi-intervention. Ainsi, le fait de solliciter le rappel de récit de cet album environ huit semaines après son exploitation en classe allait nous permettre d'apprécier, de façon différée, les habiletés narratives des enfants en lien avec ce récit qui a été lu de façon répétée en classe et autour duquel ont été réalisées diverses activités. Des lectures répétées et des interactions autour de cet album ont également eu lieu, dans plusieurs cas, en milieu familial.

D'autre part, nous avons sélectionné deux tests standardisés communément utilisés dans les recherches empiriques que nous avons présentées, l'ENNI (Schneider et al., 2005), pour susciter la production d'une histoire à partir d'une séquence d'images, et le *Renfrew Bus Story – North American Edition* (Glasgow et Cowley, 1994) pour susciter le rappel de récit. Les données recueillies au moyen de ces outils standardisés, sans lien avec les albums utilisés dans le cadre de l'intervention, allaient nous permettre d'apprécier, de façon rigoureuse, le transfert des compétences des enfants à de nouveaux contextes.

Bien que nous soyons consciente des enjeux et des critiques portées à l'endroit de l'utilisation d'outils standardisés auprès de jeunes enfants, surtout en milieu pluriethnique et plurilingue (Borri-Anadon et al., 2018a ; Gaul-Bouchard et al., 2009) (voir notre critique à la section 6.2), nous avons fait le choix d'utiliser des outils standardisés à l'instar de Bernhard et ses collaborateur·trices (2006) et de Naqvi et ses collaborateur·trices (2012) qui ont évalué l'impact d'une approche plurilingue sur le développement langagier des enfants. Le recours à des outils standardisés, avec toute la prudence de mise pour l'interprétation des données¹⁰⁸, représente un indicateur fiable (outils mis à l'essai et validés auprès d'un échantillon considérable, voir ci-dessous la description des deux outils) pour mesurer les effets de l'intervention sur l'évolution des habiletés narratives en français des enfants. Les deux outils standardisés (l'ENNI et le *Bus Story*) ont fait l'objet d'un prétest et d'un posttest auprès des enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle.

Nous apportons davantage de précisions par rapport aux modalités de ces deux temps de passation après avoir décrit dans le détail les trois outils et leur procédure d'administration.

L'outil *Poils aux pattes*

L'outil *Poils aux pattes* a été développé à partir des illustrations de l'album *Poils aux pattes* (Chabbert et Delaporte, 2016) utilisé dans le cadre de l'intervention. L'album raconte l'histoire de Gertrude, une grenouille, qui est la cible de moqueries, car elle est différente des autres : elle a du poil aux pattes. Pour trouver la paix, elle décide de changer de mare où elle fera la rencontre de Georges, un crapaud lui aussi différent des autres : il est rose. C'est le coup de foudre. Georges entrainera Gertrude dans sa passion, le cirque. Excellant dans leur art, ils gagneront le respect et l'admiration des grenouilles des mares environnantes. L'histoire se termine sur l'illustration du couple, entouré de ses enfants. Ainsi, l'histoire *Poils aux pattes* propose une histoire à structure narrative organisée autour d'un but hiérarchisé (Gertrude souhaite que cessent les moqueries) en direction duquel sont orientées les actions de la protagoniste.

Pour construire notre outil, nous avons sélectionné six images de l'album qui ont, pour les besoins de notre recherche, été imprimées en couleur, plastifiées puis assemblées dans un livret (figure

¹⁰⁸ Par exemple, nous sommes consciente que les caractéristiques des enfants auprès de qui les outils ont été normés ne correspondent pas en tout point aux caractéristiques des enfants de notre échantillon. Voir notre critique sur l'utilisation d'outils standardisés à la section 6.2.

13)¹⁰⁹. Lors des activités en lien avec les habiletés narratives réalisées dans le cadre de l'intervention, les enfants ont été exposés à ces images (voir la section 3.1.2). Nous nous sommes basée sur les travaux de Trabasso et ses collaborateur-trices (1992) pour sélectionner les images les plus représentatives des cinq éléments constitutifs d'un récit organisé autour d'un but. Nous les présentons ci-dessous, ainsi que les passages du récit *Poils aux pattes* (Chabbert et Delaporte, 2016) qui correspondent à ces éléments :

- La situation initiale : le protagoniste entretient une relation avec un objet, un état ou une activité - Gertrude est différente des autres grenouilles : elle a du poil aux pattes ;
- L'élément perturbateur : le protagoniste subit un changement indésirable par rapport à l'objet valorisé ou à son état, ce qui initie le moteur de sa quête et le plan de résolution de problème) - Les autres grenouilles se moquent de Gertrude, ce qui l'embête et la tracasse (son but : échapper à ces moqueries) ;
- La tentative de résolution : le protagoniste entreprend des actions en vue de remédier à l'élément perturbateur - Pour avoir la paix, Gertrude déménage dans une autre mare ;
- Le résultat : face à l'échec, le protagoniste continue de tenter d'atteindre son objectif - Un autre crapaud apparaît. Les deux batraciens tombent amoureux et ne font plus attention aux moqueries des autres grenouilles.
- La résolution : les tentatives du protagoniste aboutissent finalement à la réalisation de l'objectif) - George et Gertrude partent à l'aventure. Ils s'illustrent par leurs spectacles de cirque et gagnent ainsi le respect et l'admiration des autres grenouilles. Ils sont heureux avec leurs enfants, aux pattes pleines de poils.

¹⁰⁹ Les illustrations sont tirées des fiches pédagogiques *Les Albums plurilingues ÉLODiL* (Armand et al., 2021) développées dans le cadre du projet de recherche (Armand et al., 2017-2021). La DILEI a financé le paiement pour les droits d'auteurs (images et texte repris dans les fiches).

Figure 13. – Les images utilisées pour bâtir l’outil *Poils aux pattes* à partir de l’album du même nom



Et tout le monde le sait aussi!
Dès qu'elle arrive au marché,
c'est festival de rires et de moqueries!



Ce qu'elle aime par-dessus tout, c'est de bronzer
sur l'une des pierres chauffées par le soleil.
Un quart d'heure d'un côté, un quart d'heure de l'autre.



Puis, un cocktail de vers bien frais à savourer.
Ah ! pour un peu, ça ressemblerait au paradis...
Mais ce jour-là, elle entend un craquement derrière elle.
Surprise et un brin inquiète, elle se retourne vivement.



Même à l'autre bout de la Terre, on devait entendre
les battements hétéroclites de leur cœur.
C'était donc cela un coup de foudre ?!
« Oh que vous avez de jolis poils aux pattes ! »,
s'exclame le crapaud.



Et Gertrude rougit.
« Oh et vous, que cette couleur est seyante ! »
Et le crapaud George rit de plus belle,
jusqu'à la punaise de ses grands yeux.



Il s'amuse à créer des spectacles, jouant de leurs
poils et de leurs couleurs.
Sous les feux d'artifice, Gertrude danse dans les airs
et George chantonne bêtement.



Rapidement, la mare est envahie
de bébés grenouilles...
avec des poils roses aux pattes !
Frisés, raides, courts ou longs,
ils ne tardent pas, à leur tour,
à faire fureur dans toutes
les mares du pays !

Il nous est important de préciser que, selon Trabasso et ses collaborateur·trices (1992), si la séquence d'images utilisées pour solliciter la production narrative n'est pas suffisamment limpide pour que le but soit détecté et que l'enfant puisse ainsi inférer des relations causales et temporelles entre le but, les tentatives et les résultats, il ne sera pas possible que la narration soit cohérente même si l'enfant possède les bonnes connaissances sur la structure du récit. Les six images retenues pour l'épreuve *Poils aux pattes* ne sont pas, hors contexte, très révélatrices du but et des tentatives d'actions de la protagoniste. En effet, les six illustrations sont tirées de l'album dont le sens est accessible par la mise en relation du texte et de toutes les illustrations. Autrement dit, les six illustrations extraites de l'album à différents moments de l'histoire, à elles seules, ne sont pas aussi révélatrices du récit qu'une séquence d'images conçues spécialement à cet effet (comme l'ENNI, par exemple).

Nous avons toutefois conçu cette épreuve en ayant en tête que les enfants auraient déjà été exposés au récit de l'album *Poils aux pattes* (Chabbert et Delaporte, 2016). Ainsi, les six images de l'épreuve visaient à fournir à l'enfant un soutien visuel, une sorte d'aide-mémoire, pour réaliser la tâche de production narrative. Fournir à l'enfant l'album et lui demander de faire le rappel de récit à partir de celui-ci ne nous semblait pas une alternative en raison du nombre élevé de pages, soit 29 sans la couverture, les pages de garde et de crédit, et parce que les illustrations de certaines pages étaient porteuses de détails non essentiels au rappel de récit. En somme, nous craignions que ces éléments rendent la tâche trop complexe pour des enfants de maternelle. Par ailleurs, nous savions aussi que l'attention des enfants aurait été attirée sur les éléments clés du récit de *Poils aux pattes* lors des animations de l'album et des activités en lien avec les habiletés narratives (voir la section 3.1.2).

À la suite de l'intervention, l'adulte a d'abord demandé aux enfants, de façon individuelle, d'observer, une après l'autre, toutes les images du livret. Il a ensuite été demandé aux enfants de regarder à nouveau les images, cette fois en racontant l'histoire au fur et à mesure. Les consignes suivantes leur ont été données : « *Je vais te montrer des images d'une histoire que tu as déjà lue en classe. L'histoire s'appelle « Poils aux pattes ». Est-ce que tu te souviens ? Je vais d'abord te montrer les images, en tournant les pages une après l'autre, et j'aimerais que tu les regardes en silence. Après, quand tu seras prêt·e, j'aimerais que tu racontes au toutou l'histoire que tu vois*

dans ces images ». Le récit de l'enfant a été enregistré sur bande audio. Le guide de passation détaillé de l'épreuve (consignes, relances possibles, etc.) est présenté à l'annexe 6.

Le Edmonton Narrative Norms Instrument

L'ENNI, développé en 2005 par Schneider, Dubé, et Hayward, permet d'évaluer la capacité de l'enfant à produire un récit à partir d'une série d'images relatant une histoire. Accessible gratuitement en ligne (images reproductibles, consignes pour l'administration, grilles de notation, directives pour l'analyse), il s'agit d'un outil communément utilisé dans les recherches canadiennes pour mesurer les habiletés de production narratives (Cleave et al., 2010 ; Gagné et Crago, 2012 ; Lever et Sénéchal, 2011 ; Paradis et Kirova, 2014 ; Sénéchal et al., 2008). Développé à Edmonton en Alberta, il a été normé auprès de 377 enfants de quatre à neuf ans (environ 75 % des enfants de l'échantillon normatif présentaient un développement typique et 25 % présentaient un trouble langagier). Considérant qu'il est constitué d'images, ses autrices précisent qu'il peut être utilisé pour recueillir des données sur le langage productif dans n'importe quelle langue.

L'ENNI propose deux séries d'images en noir et blanc (A – une girafe et des éléphants à la piscine et B – un chien et des lapins) comprenant chacune trois séquences (A1-A2-A3 et B1-B2-B3) suivant une structure narrative et démontrant une progression dans la complexification par rapport au nombre de personnages et au nombre d'images. Pour notre recherche, nous avons sélectionné la séquence A3¹¹⁰ puisque le niveau de complexité nous semblait adéquat pour des enfants de maternelle cinq ans. Elle est constituée de 13 images qui représentent une histoire à structure narrative organisée autour d'un but (récupérer l'avion jouet qui est tombé dans la piscine). Elle débute avec une girafe et un éléphant qui jouent avec un avion jouet sur le bord d'une piscine. L'avion tombe dans l'eau. Le surveillant de piscine qui fait apparition tente de récupérer l'avion, en vain. Finalement, une femme éléphant arrive avec un filet et repêche l'avion qu'elle redonne à la girafe.

¹¹⁰ Pour visualiser les images de la séquence A3 : <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/rehabilitation/faculty-site/departments/csd/documents/enni/a3-images-fr.pdf>

L'ENNI a été administré de façon individuelle selon les procédures prescrites par les conceptrices de l'outil¹¹¹. Chacune des 13 images de la séquence A3 a donc été reproduite sur une feuille 8 ½ x 11, plastifiée et placée dans un cartable. Afin de capter l'intérêt des enfants, nous avons ajouté aux procédures d'administration de l'outil l'utilisation d'une peluche. Après l'avoir présentée aux enfants, l'adulte (un·e des auxiliaires de recherche ou nous-même) leur a d'abord demandé d'observer, une après l'autre, toutes les images de l'histoire en plaçant la couverture du cartable face à lui, de façon à ce que seul l'enfant puisse les voir. Il leur a ensuite été demandé de regarder à nouveau les images, cette fois en racontant l'histoire au fur et à mesure. Les consignes suivantes leur ont été données : « *Ici, j'ai des images qui racontent une histoire [montrer le cartable]. En premier, je vais te montrer toutes les images. Ensuite, nous allons revenir au début de l'histoire et je voudrais que tu regardes encore toutes les images et que tu racontes au toutou l'histoire que tu vois dans les images. Nous ne serons pas capables de voir les images, donc je veux que tu nous racontes très bien l'histoire pour que nous puissions la comprendre. D'accord ?* ». Un essai a d'abord été fait avec l'histoire d'entraînement proposée dans l'ENNI pour permettre à l'enfant de se familiariser avec la tâche à accomplir, puis le récit de l'histoire A3 produit par l'enfant a été enregistré sur bande audio. Le guide de passation détaillé de l'épreuve (consignes, relances possibles, etc.) que nous avons adapté à partir du guide de Schneider et ses collaboratrices (2005) est présenté à l'annexe 7.

Le Renfrew Bus Story – North American Edition

Le Renfrew Bus Story – North American Edition, développé en 1994 par Glasgow et Cowley, permet d'évaluer la capacité de l'enfant à faire le rappel d'un récit d'une histoire illustrée dans un livret qui lui est lue par un adulte. Il s'agit, là aussi, d'un outil communément utilisé dans les recherches pour mesurer les habiletés de production narratives (Cleave et al., 2010 ; Hipfner-Boucher et al., 2015). Développé dans les états de la Floride et de l'Illinois, il a été normé auprès de 418 enfants de 3;6 à 6;11 ans issus de milieux hétérogènes en termes de milieu socioéconomique et de situation géographique (campagne et ville). Les enfants présentaient un développement « typique », c'est-à-dire qu'ils ne présentaient pas, selon leur enseignant·es ou l'école fréquentée, de problèmes auditifs, de retard langagier ou de difficultés d'apprentissage (Hayward et al., 2008).

¹¹¹ Procédures pour l'administration de l'outil : <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/rehabilitation/faculty-site/departments/csd/documents/enni/administration.pdf>

L'outil est constitué d'une séquence de douze images assemblées dans un livret. Elles dépeignent un récit à structure narrative organisée autour d'un but (que la chauffeuse reprenne le contrôle de son autobus). Après s'être sauvé de sa chauffeuse, « un vilain petit autobus » décide de partir à l'aventure. Après quelques péripéties (il fait la course avec un train, il saute par-dessus une clôture, il rencontre une vache), il se retrouve coincé dans un étang. Sa chauffeuse, qui le retrouve, téléphone à un camion remorqueur qui le remet sur la route. Un court texte accompagnant les images est fourni avec l'outil. Afin d'adapter l'outil à notre contexte, nous avons traduit ce texte en français, ainsi que les exemples de la grille de notation pour évaluer les productions (annexes 8 et 12), avec l'aide d'une traductrice professionnelle¹¹². Le texte en français est d'une longueur de 202 mots (et le texte original en anglais est de 190 mots). Tant pour le texte que pour la grille de notation, nous sommes restée le plus fidèle possible aux outils standardisés en anglais afin de pouvoir accorder la même pondération, peu importe la langue, aux éléments clés de l'histoire.

Le *Bus Story* a été administré, de façon individuelle, selon les procédures prescrites par les conceptrices de l'outil dans leur guide. Lors de l'administration individuelle de l'outil auprès des enfants, l'adulte (un·e des auxiliaires de recherche ou nous-même) leur a d'abord remis le livre pour qu'ils regardent librement la séquence d'images. La consigne suivante leur a ensuite été donnée : « *Maintenant, je vais te raconter une histoire à propos de cet autobus. Écoute attentivement, parce que quand j'aurai terminé, c'est toi qui va raconter l'histoire au toutou et je vais t'enregistrer. Es-tu prêt-e ?* ». L'adulte a ensuite lu le texte avec intonation en pointant, au fur et à mesure, les images correspondantes dans le livret. Une fois la lecture de l'histoire terminée, l'adulte est revenu à la première page et, en pointant la première image de la séquence, a dit à l'enfant : « *Maintenant c'est à toi de raconter l'histoire au toutou. Il était une fois...* ». Les productions des enfants ont été enregistrées. Le guide de passation détaillé de l'épreuve (consignes, relances possibles, etc.) que nous avons adapté à partir du guide de Glasgow et Cowley (1994) est présenté à l'annexe 9.

¹¹² Nos remerciements à Aby Morisset, traductrice.

La démarche de passation des outils

Les prétests pour les outils standardisés (l'ENNI et le *Bus Story*) ont été réalisés en janvier-février 2019. Nous avons assuré une partie des passations et le reste a été réparti entre huit auxiliaires de recherche. Étant donné que nous coordonnions à ce moment l'ensemble des auxiliaires de recherche pour la vaste recherche-action et que nous étions affairée au développement et à la production du matériel pour l'exploitation des premiers albums de l'intervention, il ne nous était pas possible d'effectuer la totalité des passations à nous seule. Aux posttests, qui ont eu lieu en mai et juin 2019, nous avons pu assurer la totalité des passations pour les deux outils standardisés, car l'intervention dans les classes était terminée. Les passations de l'outil *Poils aux pattes* ont été réalisées en mai et en juin 2019. Les passations ont été réparties entre trois auxiliaires de recherche.

Le nombre élevé d'auxiliaires réside dans le fait que lors des deux temps de passation (prétest et posttest), un grand nombre de données devaient être recueillies à la fois pour notre recherche doctorale et pour la vaste recherche-action. Aux prétests et aux posttests, ces auxiliaires ont été assignés à différentes classes selon leurs horaires. Avant de commencer à rencontrer individuellement les enfants pour la passation des différents tests, les auxiliaires et nous-même avons d'abord réalisé une activité ludique collective (ex. : lecture d'une histoire) auprès de tous les groupes visités afin de faire connaissance avec les enfants, de sorte que ces derniers se familiarisent avec nous.

Précisons que la plupart des auxiliaires étaient déjà familiarisés avec les processus d'apprentissage d'une langue seconde (elles-ils avaient soit suivi un cours de premier cycle sur l'apprentissage d'une langue seconde en milieu pluriethnique ou plurilingue à l'Université de Montréal¹¹³, étaient étudiantes à la maîtrise en didactiques des langues secondes ou enseignaient/avaient enseigné en milieu plurilingue). Lors de rencontres à l'Université de Montréal, préalablement à leurs visites dans les classes, toutes les auxiliaires ont également été (re)sensibilisées à la réalité des enfants d'âge préscolaire en apprentissage du français langue seconde au préscolaire par la chercheuse principale du vaste projet de recherche ainsi que par nous-même. Nous les avons également formées, à ce moment, pour la passation de nos épreuves. Lors des passations, à défaut d'avoir pu

¹¹³ Il s'agissait des cours DID4040 – *Didactique du français - élèves allophones au secondaire*, DID4252 – *Didactique du français – élèves allophones* ou DID4310 – *Didactique du français et diversité linguistique*

expliquer aux enfants les consignes en recourant à différentes langues comprises par ceux-ci (faute, notamment, d’interprètes disponibles dans plus d’une vingtaine de langues déclarées), ces dernières ont été formulées dans des mots simples. Au besoin, les auxiliaires ou nous-même les avons répétées et/ou reformulées en employant des synonymes et des gestes.

Pour réaliser les passations, les auxiliaires de recherche et nous-même avons rencontré individuellement les enfants dans un local exempt de distractions auditives dans la mesure du possible. Précisons que dans certaines écoles, faute de locaux, les passations ont dû être réalisées dans le couloir. Pour l’ENNI et le *Bus Story*, les passations duraient environ dix minutes et environ cinq minutes pour *Poils aux pattes*. Le temps nécessaire a été pris avec chaque enfant afin de nous assurer que la tâche à effectuer était bien comprise et ainsi pour recueillir les données les plus représentatives possibles de leurs capacités. Le tableau 4 synthétise la démarche de passation des outils.

Tableau 4. – Les informations sur la procédure d’administration des outils

	<i>ENNI</i>	<i>Bus Story</i>	<i>Poils aux pattes</i>
Groupe(s) et durée de la passation	-Groupes expérimental et contrôle -Durée : environ dix minutes	-Groupes expérimental et contrôle -Durée : environ dix minutes	-Groupe expérimental -Durée : environ cinq minutes
Prétests Janvier-février 2019	<u>Passations</u> : réparties entre huit auxiliaires et la chercheuse	<u>Passations</u> : réparties entre huit auxiliaires et la chercheuse	
Postests Mai-juin 2019	<u>Passations</u> : en totalité par la chercheuse	<u>Passations</u> : en totalité par la chercheuse	<u>Passations</u> : réparties entre trois auxiliaires

3.2.3 La démarche de codage des productions

Afin de pouvoir coder et traiter les données collectées à partir des trois outils et enregistrées sur bande audio, il nous a d’abord fallu les transcrire. Nous expliquons, dans cette section, comment nous avons procédé pour ce faire, puis nous expliquons en détail la démarche de codage des

données de la macrostructure et de la microstructure pour les trois outils utilisés (l'épreuve bâtie à partir de l'album *Poils aux pattes* et les deux tests standardisés).

Dans un premier temps, nous avons transcrit l'entièreté des enregistrements audios en incluant les commentaires et les relances de l'expérimentateur·trice ainsi que les hésitations, les pauses, les répétitions, les faux départs de l'enfant et ses commentaires extratextuels (n'étant pas en lien avec l'histoire). Nous avons aussi transcrit les recoupements d'énoncés entre expérimentateur·trice et enfants, pour être en mesure, au besoin, de mieux interpréter les productions des enfants.

Pour les besoins de notre analyse, nous avons retranscrit les productions de façon graphémique¹¹⁴, ou orthographique, c'est-à-dire en utilisant les conventions de la langue écrite (Pariisse et Le Normand, 2007). Pour les mots prononcés par les enfants dont la phonologie s'éloignait de la forme « attendue », mais dont nous avons eu une bonne idée de ce que l'enfant avait voulu dire, nous avons procédé au « redressage » de la forme (Pariisse et Le Normand, 2007) en les transcrivant aussi de façon orthographique. En contrepartie, lorsque nous n'étions pas certaine du sens voulu par l'enfant, nous avons indiqué « inaudible » afin d'éviter une surinterprétation qui aurait pu être source d'erreur (Morgenstern et Pariisse, 2007). Les erreurs grammaticales de tout type ont été transcrites telles quelles (accord dans le genre et nombre, conjugaison, syntaxe, etc.). Cela étant dit, nous sommes consciente qu'une part de subjectivité demeure dans l'interprétation des productions et des transcriptions « en raison de la distance entre les énoncés des enfants et la représentation que nous avons du langage oral » (p.4) qui est influencée par nos connaissances du langage écrit (Pariisse et Morgenstern, 2012).

Dans un deuxième temps, afin de ne garder que les éléments pertinents pour l'analyse et tel que prescrit par l'ENNI, nous avons « épuré » les verbatims. Nous avons ainsi supprimé les commentaires de l'adulte¹¹⁵, les commentaires de l'enfant qui n'étaient pas en lien avec l'histoire (ex. : « Tourne la page »), ses hésitations (*la petit garçon il a un avion... heu, plastique*) ses faux

¹¹⁴ Pariisse et Le Normand (2007) affirment qu'il existe deux grandes familles de transcriptions du langage oral des jeunes enfants : les transcriptions phonétiques ou phonologiques, utiles lorsque les mots sont très déformés, ou les transcriptions graphémiques.

¹¹⁵ D'autres chercheuses (ex. : Curenton et Lucas, 2007) préconisent aussi de supprimer les commentaires de l'adulte lorsqu'il a répondu à l'enfant d'une façon neutre (ex : « d'accord », « ok », « on continue », « qu'est-ce qui s'est passé ensuite ? », etc.) pendant l'expérimentation ainsi que les commentaires de l'enfant qui ne sont pas en lien avec l'histoire.

départs (*elle a tombé le avion à la pou, à la, à la, dans l'eau*) ou ses répétitions (*après, la fille elle a, elle a, elle a tombé le avion*¹¹⁶ ou *après le girafe était fâché. Après c'est rentré. Après le girafe était fâché. Après c'est rentré*¹¹⁷) sauf lorsqu'il était évident que l'enfant répétait un énoncé pour mettre l'accent sur un aspect quelconque (*et il faisait boum boum boum parce ce qu'il est tombé amoureux eux*¹¹⁸). Un exemple de verbatim « épuré » (avant et après) est présenté à l'annexe 10.

Afin de nous assurer de la fidélité des transcriptions « épurées », une deuxième personne¹¹⁹, étudiante à la maîtrise et familière avec l'outil ENNI, a procédé à « l'épuration » de 16,5 % des verbatims de notre corpus. Selon l'accord interjuge qui a été réalisé sur le nombre final de mots, les deux versions des transcriptions étaient identiques à 98,6 %. Le calcul suivant, communément utilisé dans les recherches sur le développement du langage oral auprès de jeunes enfants (Cleave et al., 2010 ; Hipfner-Boucher et al., 2015), a été effectué pour réaliser l'accord interjuge : nombre d'accords / nombre d'accords + nombre de désaccords x 100.

Les données recueillies à partir de notre épreuve maison (*Poils aux pattes*) et des deux tests standardisés (l'ENNI et le *Bus Story*) et ont toutes été codées selon deux dimensions : la macrostructure et la microstructure. Le codage en lien avec ces deux dimensions était cependant différent d'un outil à l'autre. Dans les prochaines lignes, nous expliquons d'abord la façon dont nous avons codé, pour les trois outils (*Poils aux pattes*, l'ENNI et le *Bus Story*), la dimension macrostructure. Nous précisons ensuite la procédure suivie pour coder la dimension microstructure.

3.2.3.1 Le codage de la macrostructure

Nous décrivons dans cette section les grilles de notation utilisées pour le codage de la macrostructure de *Poils aux pattes*, l'ENNI et le *Bus Story*.

¹¹⁶ Extraits de verbatim tirés du posttest - BAA8. Verbatim complet en annexe 10.

¹¹⁷ Extrait de verbatim tiré du posttest - BAA1.

¹¹⁸ Extrait de verbatim de *Poils aux pattes* - HBA2. Dans l'histoire, les deux batraciens ont un coup de foudre : « Ils se regardent et BADABOUM ! BADABOUM ! » (Extrait du texte de l'album *Poils aux pattes*, Chabbert et Delaporte, 2016)

¹¹⁹ Nos remerciements à Anna St-Martin, à l'époque étudiante à la maîtrise en *Child Studies* à l'université Concordia.

Poils aux pattes

Pour les données recueillies au moyen de l'épreuve *Poils aux pattes*, nous nous sommes inspirée de la démarche de Makdissi et Boisclair (2008) et de Boisclair et ses collaboratrices (2004) pour le codage de la macrostructure. Ces chercheuses ont regroupé les rappels de récit d'enfants de 3;1 à 6;2 ans en fonction de régularités dans leur organisation. Elles ont basé leur analyse sur le modèle de relations causales issu, notamment, des travaux de Trabasso et de ses collaborateur·trices (Langston et Trabasso, 1999 ; Trabasso et van den Broek, 1985, cités dans Boisclair et al., 2004). De la même façon que Makdissi et Boisclair (2008), nous avons regroupé les rappels de récit recueillis au moyen de l'épreuve *Poils aux pattes* en fonction des caractéristiques communes de leur organisation en lien avec la présence des différents éléments constitutifs du récit organisé autour d'un but et la présence de liens de causalité entre ces éléments. Cette démarche nous a menée à classer les productions des enfants selon cinq niveaux de complexité. Les caractéristiques de l'organisation des productions de chacun des cinq niveaux sont présentées dans le chapitre suivant.

L'ENNI

Pour la production narrative sollicitée à partir de l'ENNI, la macrostructure a été codée au moyen de la grille d'évaluation de la grammaire du récit de l'histoire A3 fournie sur le site de l'ENNI (Schneider et al., 2005)¹²⁰ (annexe 11). Basée sur le modèle de schéma de récit (Stein et Glein, 1979), cette grille est divisée en trois épisodes représentant des moments clés de l'histoire (1-l'avion tombe dans l'eau ; 2-le surveillant de piscine tente d'aider ; 3-une éléphant adulte arrive avec un filet). Ces trois séquences de la grille contiennent au total 31 catégories d'information¹²¹ nécessaires à la structuration d'un récit cohérent et séquentiel : 1) mention d'un personnage ; 2) situation initiale ; 3) élément perturbateur ; 4) réponse interne ; 5) plan interne ; 6) tentative ; 7) résultat ; 8) réaction d'un personnage¹²². Chaque épisode est constitué de dix ou onze éléments de grammaire du récit. Seul le premier épisode comprend une situation initiale, l'élément *mention d'un personnage* peut être attendu jusqu'à deux fois à l'intérieur d'un même épisode et l'élément *réaction d'un personnage* peut être attendu jusqu'à trois fois. Le score maximal de la grille est de

¹²⁰ La grille de l'ENNI présentait quelques erreurs de syntaxe en français que nous avons corrigées.

¹²¹ Notre traduction de *story units*.

¹²² Notre traduction de: 1) *characters*; 2) *setting*; 3) *initiating event*; 4) *internal response*; 5) *internal plan*; 6) *attempt*; 7) *outcome*; 8) *reaction of characters*.

41 points, chacun des éléments de grammaire du récit valant un ou deux points, selon leur importance dans la structuration du récit :

- mention d'un personnage : un point
- situation initiale : un point
- élément perturbateur : deux points
- réponse interne : un point
- plan interne : un point
- tentative : deux points
- résultat : deux points
- réaction d'un personnage : un point

Considérant que les enfants de notre échantillon sont en apprentissage du français, nous avons accordé des points pour la mention d'un élément dont il était évident que l'enfant avait compris la nécessité pour assurer la cohérence de l'histoire, mais qu'il n'était pas nécessairement en mesure d'exprimer avec précision en français (et dont la mention ne figurait pas telle quelle parmi les exemples fournis dans la grille originale). Par exemple, à l'épisode 3, l'élément déclencheur consiste en l'arrivée d'une éléphant avec un filet pour récupérer l'avion jouet qui est tombé dans l'eau. Dans la grille de l'ENNI, les réponses attendues pour cet élément sont *une éléphant apparait / a un filet*. Dans notre échantillon, plusieurs enfants ne semblaient pas connaître le mot « filet », tout au moins en français, mais produisaient une paraphrase pour expliquer l'action : « *Après la maman elle est venue avec quelque chose pour attraper les choses dans la mer* » (enfant HBA3, prétest). Comme le but de l'analyse n'était pas ici la précision lexicale, qui allait être évaluée par l'analyse de la microstructure (variable nombre de mots différents), nous avons accordé tous les points prévus à ce type de réponse. Les exemples de réponses que nous avons acceptées sont indiqués en couleur dans la grille présentée à l'annexe 11¹²³. Pour nous assurer de la qualité du codage des éléments de grammaire de récit, un accord interjuge a été réalisé sur 20 % des productions par une deuxième personne¹²⁴, étudiante à la maîtrise en didactique du français. Dans 97 % des cas, les grilles de notations de l'ENNI ont été remplies de la même manière, c'est-à-dire

¹²³ Dans la version française de la grille d'analyse de la macrostructure de l'ENNI, présentée en annexe, nous avons librement traduit en français le nom des épisodes et des éléments du récit qui n'avaient pas été traduits et nous avons corrigé quelques erreurs grammaticales dans les exemples de réponse fournis.

¹²⁴ Nous remercions Mélissa Singcaster, à l'époque étudiante à la maîtrise en didactique à l'université de Montréal.

que cette deuxième personne et nous-même avons jugé de façon unanime la présence ou l'absence des éléments de grammaire de récit dans les productions¹²⁵.

Le Bus Story

Pour le rappel de récit sollicité à partir du *Bus Story*, la macrostructure a été codée au moyen de la grille de notation fournie avec l'outil (Cowley et Glasgow, 1994) (annexe 12). Cette grille comprend 32 items qui correspondent au texte de l'histoire découpé en courtes séquences. La présence ou non de ces éléments au sein de la production de l'enfant, dans un ordre adéquat, correspond au « score informatif »¹²⁶. Certains items de la grille, en fonction de leur longueur ou de leur importance dans le récit, tel qu'entendu par les autrices de l'outil, valent deux points (21 items), tandis que d'autres valent un point (11 items). Le score maximal de la grille est de 53 points.

En conformité avec les consignes établies par les autrices de l'outil, pour chacun des items, l'enfant peut recevoir le nombre maximal de points même s'il ne répète pas exactement le texte qui lui a été lu, mais que sa reformulation est adéquate et, au plan sémantique, suffisamment près du texte original. Pour chaque item, la ou les composantes essentielles attendues sont indiquées en caractères gras dans la grille de notation. Pour les éléments valant deux points, l'enfant peut recevoir la moitié des points (un point) si le sens général est maintenu. Si l'élément attendu n'est pas présent dans le discours de l'enfant ou trop loin de la réponse attendue, aucun point ne peut être accordé (voir les exemples fournis dans la grille à l'annexe 12).

Considérant que les exemples fournis par les autrices dans la grille de notation ne pouvaient pas être exhaustifs, nous avons ajouté, à partir du corpus de productions des enfants de notre échantillon, des exemples qui nous paraissaient équivalents aux réponses attendues. Nous avons accordé des points (un ou deux) pour ces éléments. Des exemples de réponses que nous avons acceptées sont indiqués en couleur dans la grille présentée à l'annexe 12. Pour nous assurer de la qualité du codage des différents items de la grille de notation, un accord interjuge a été réalisé sur 20 % des productions par une deuxième personne¹²⁷, étudiante à la maîtrise en didactique du français. Dans 96,7 % des cas, les grilles de notations du *Bus Story* ont été remplies de la même

¹²⁵ L'accord interjuge a été calculé de la façon suivante : nombre d'accords x 100 / nombre d'accords et de désaccords.

¹²⁶ Notre traduction de *Information score*.

¹²⁷ Nous remercions Mélissa Singcaster, à l'époque étudiante à la maîtrise en didactique à l'université de Montréal.

manière, c'est-à-dire que cette deuxième personne et nous-même avons jugé de façon unanime la présence ou l'absence des éléments des différents items dans les productions¹²⁸.

3.2.3.2 Le codage de la microstructure

Nous décrivons dans cette section la démarche suivie pour le codage de la microstructure de *Poils aux pattes*, l'ENNI et du *Bus Story*.

Tel que nous l'avons exposé au chapitre précédent, le développement de la microstructure peut être observé selon différents angles d'analyse. En nous basant sur les recherches présentées au chapitre précédent et sur les guides d'analyse accompagnant chacun des outils standardisés¹²⁹, nous avons retenu les éléments de microstructure les plus pertinents pour notre recherche en tenant compte de la nature de nos outils et de l'intervention qui a été menée dans le groupe expérimental. Au total, nous nous sommes arrêtée sur neuf éléments relevant des construits de productivité, de complexité et de diversité lexicale.

Étant donné la nature différente de nos trois épreuves, nous n'avons pas analysé le même nombre d'éléments de microstructure pour *Poils aux pattes*, l'ENNI et le *Bus Story*. Pour *Poils aux pattes* et le *Bus Story*, l'enfant devait faire le rappel d'une histoire qui lui avait été lue préalablement, soit pour laquelle il devait réutiliser un certain vocabulaire et certaines structures de phrases. Nous avons donc fait le choix, pour ces deux outils, de coder un nombre limité d'éléments, particulièrement pour *Poils aux pattes* dont la microstructure a été analysée à titre indicatif pour peaufiner la description des différents niveaux d'organisation des productions. Avec l'ENNI, l'enfant devait produire une histoire à partir d'une série d'illustrations, ce qui lui permettait une plus grande liberté, notamment quant à la syntaxe et aux mots employés pour construire ses énoncés. Nous avons donc fait le choix de coder un plus grand nombre d'éléments de microstructure pour cet outil. Le tableau 5 présente les éléments de microstructure que nous avons

¹²⁸ L'accord interjuge a été calculé de la façon suivante : nombre d'accords x 100 / nombre d'accords et de désaccords.

¹²⁹ Dans les guides accompagnant chacun des outils standardisés, les autrices suggèrent l'analyse de différents éléments de microstructure. Par exemple, les autrices de l'ENNI fournissent les échelles de normes pour les « premières mentions » (les inférences anaphoriques) et la « complexité syntaxique » qui comprend trois mesures : la longueur moyenne des énoncés (diviser le nombre total de mots par le nombre total de phrases), le nombre total de mots et le nombre de mots différents. Les autrices du *Bus Story* fournissent, elles, les échelles de normes pour la « longueur des phrases » (diviser le total des mots dans les cinq phrases les plus longues par cinq) ainsi que pour la « complexité » (compter le nombre de phrases subordonnées dans la production).

retenus pour chacun des outils. Nous expliquons, plus loin, la procédure utilisée pour coder chacune de ces variables.

Tableau 5. – Les éléments de microstructure retenus pour chacun des trois outils

<u>Dimension</u>	<u>Poils aux pattes</u>	<u>ENNI</u>	<u>Bus Story</u>
Productivité			
Nombre de mots	✓	✓	✓
Nombre d'unités-c	✓	✓	✓
Complexité			
Longueur moyenne des unités-c	✓	✓	✓
Proportion d'unités-c complexes		✓	✓
Proportion de coordonnants		✓	
Proportion de subordonnants		✓	
Proportion de groupes du nom complexes		✓	
Proportion d'adverbes		✓	
Diversité lexicale			
Proportion de mots différents	✓	✓	

Les deux mesures en lien avec la productivité

Ci-dessous est présentée la démarche pour le codage 1) du nombre total de mots et 2) du nombre total d'unités-c (voir la section 2.2.2 pour une définition plus exhaustive de ces variables). Pour l'ENNI et le *Bus Story*, ces deux variables ont été codées à partir du logiciel *Computerized Language Analysis* [CLAN].

Le logiciel CLAN est un programme d'analyse communément utilisé dans le champ de recherche sur le développement du langage pour l'analyse de mesures de productivité et de complexité langagière (ex. : Bellon-Harn et al., 2014 ; Gámez et al., 2016 ; Kupersmitt et al., 2014 ; Lever et Sénéchal, 2011 ; Paradis et Kirova, 2014). Il permet de réaliser des décomptes de fréquence, des recherches de mots, des analyses de cooccurrences, des décomptes de la longueur moyenne des énoncés (en mots ou morphèmes), des analyses interactionnelles, etc. (MacWhinney, 1995).

Pour analyser des interactions orales à partir du CLAN, il est nécessaire de les transcrire en fonction de certaines conventions du *Codes for the Human Analysis Transcripts*. Il s'agit de conventions pour transcrire des interactions orales standardisées dans le cadre du *Child Language Data Exchange System*¹³⁰, un système d'analyse développé dans les années 80 par une équipe de chercheurs s'intéressant au développement du langage chez l'enfant chapeauté par Brian MacWhinney et Catherine Snow (MacWhinney, 1995). Il peut être utilisé auprès de différents types d'apprenant·es incluant des enfants, des apprenant·es de langue seconde, des adultes aux prises avec des troubles dysphasiques, etc. Le système propose des options tant pour des analyses basiques de transcription du discours que pour des analyses plus fines aux plans de la morphologie et de la phonologie (MacWhinney, 1995).

Ainsi, pour analyser certains éléments de microstructure avec le CLAN, nous avons adapté nos transcriptions verbatim pour qu'elles soient compatibles avec les fonctions du logiciel que nous avons utilisées (ex. : chaque phrase commence par une lettre minuscule, ajout d'un espace entre l'apostrophe et la lettre la précédant pour que le système compte deux mots différents, un retour à la ligne est fait à chaque unité-c, etc.).

1) Le nombre de mots

Le nombre de mots total permet d'apprécier l'utilisation du vocabulaire productif chez les enfants. Pour *Poils aux pattes*, cette variable a été calculée à l'aide d'un compteur de mots en ligne¹³¹. Pour l'ENNI et le *Bus Story*, cette donnée a été calculée à partir de la commande [FREQ] du CLAN. Nous avons rapporté la mesure *Total number of items (tokens)*.

¹³⁰ Le *Child Language Data Exchange System* comprend aussi une base de données constituée d'un large éventail d'échantillons langagiers totalisant près de 150 millions de caractères recueillies auprès d'individus présentant des âges et des situations différentes. Elle se divise en six grandes catégories principales : données en anglais; données dans une langue autre que l'anglais (français, portugais, allemand, etc.), données de rappel de récit ou de production narrative, données sur des troubles langagiers, données d'apprenant·es de langue seconde et données qui ne sont pas en *Codes for the Human Analysis Transcripts* (MacWhinney, 1995).

¹³¹ <http://compteur-de-mots.net/>

2) Le nombre d'unités-c

Les unités-c correspondent aux unités indépendantes, soit des énoncés qui présentent au minimum la structure d'une phrase de base (sujet + prédicat) (comme nous le détaillons plus loin, des unités dépendantes, plus complexes, peuvent se greffer aux unités indépendantes).

À titre d'exemple, l'extrait ci-dessous, tiré d'une des productions de notre corpus, a été découpé en unités-c. Chaque unité-c est précédée d'une puce (les énoncés dépendants qui s'y rattachent sont présentés en couleur et entre crochets ; des couleurs différentes sont utilisées lorsque plusieurs unités dépendantes se greffent à une même unité indépendante).

Exemple HBA16 – posttest

(...)

- après la girafe elle a tombé.
- et son avion elle est tombée dans l'eau.
- après son ami elle a pris de sa main.
- après le girafe elle a crié.
- après [quand elle s'est chicané avec le jouet], le jouet il est tombé dans l'eau.
- après le girafe elle était fâché à son ami l'éléphant.
- l'éléphant il était très gêné [parce que [quand quelqu'un il est fâché sur l'éléphant] il est toujours gêné].
- après il y avait le personnage [qui travaillait sur piscine].

(...)

Selon les autrices de l'ENNI (Schneider et al., 2005), les unités-c incluent également des énoncés partiels qui ne respectent pas nécessairement la structure d'une phrase dite de base (sujet + prédicat). Tout comme d'autres (ex. : Curenton et Lucas, 2007), elles préconisent d'inclure, dans les unités-c, les unités partielles, soit des énoncés exempts de verbes (*la girafe et l'éléphant*). Nous avons donc conservé des énoncés constitués seulement d'un sujet (ex. : *Le éléphant avec ton ami le girafe*)¹³², qui se retrouvaient en très petite quantité dans les productions des enfants de notre échantillon, surtout en début, pour introduire les personnages de l'histoire. De plus, nous avons conservé des unités-c qui respectaient le format de la phrase de base (sujet + prédicat), mais dans

¹³² Exemple tiré de la production BAA1 - prétest.

lesquelles un complément du verbe ou un autre élément similaire pouvait être manquant (ex : *La fille il est souri à*)¹³³.

Tel qu'il est possible de le constater dans l'exemple ci-haut, une unité-c, unité indépendante de base, ainsi que toutes les unités dépendantes qui s'y rattachent sont transcrites sur la même ligne. Par ailleurs, lorsqu'il y a présence d'unités-c coordonnées, elles sont segmentées au niveau des coordonnants (*mais, ou, et, donc, car, ni, or*)¹³⁴. Toutefois, selon les prescriptions de l'ENNI, lorsque deux propositions sont coordonnées par « et », mais qu'il y a procédé d'effacement sous identité (Boivin et al., 2020), c'est-à-dire, par exemple, que le sujet de la deuxième proposition est omis, comme dans l'exemple ci-dessous. Il s'agit alors d'une seule unité indépendante qui tient donc sur une seule ligne.

Exemple BAB10 – prétest

- (...)
• Il va courir et prendre le pelle
(...)

En bref, après avoir transcrit les enregistrements audios en verbatim et après les avoir épurés, nous avons procédé au découpage de chacun des verbatim en unités-c. Afin de nous assurer de la fidélité de la segmentation des unités-c, une autre personne, étudiante à la maîtrise¹³⁵, a procédé à la segmentation de 16 % des verbatims de notre corpus. Selon l'accord interjuge¹³⁶ qui a été réalisé sur le nombre d'unités-c par verbatim, la segmentation effectuée par l'autre personne et nous-même était identique à 95,98 %. Pour *Poils aux pattes*, nous avons calculé manuellement le nombre d'unités-c par productions. Pour l'ENNI et le *Bus Story*, la commande [MLU] du CLAN nous a permis de calculer automatiquement le nombre total d'unités-c. Pour cet élément, nous avons rapporté la mesure *Number of utterances* du CLAN.

¹³³ Exemple tiré de la production BAB7 - prétest.

¹³⁴ Seuls les coordonnants « et » et « mais » ont été répertoriés dans les productions de notre corpus.

¹³⁵ Nos remerciements à Anna St-Martin, à l'époque étudiante à la maîtrise en *Child Studies* à l'université Concordia.

¹³⁶ Nombre d'accords / nombre d'accords + nombre de désaccords x 100.

Les six mesures en lien avec la complexité

Ci-dessous est présentée la démarche pour le codage de 1) la longueur moyenne des unités-c ; 2) la proportion d'unités-c complexes ; 3) la proportion de coordonnants ; 4) la proportion de subordinants ; 5) la proportion de groupes du nom complexes et 6) la proportion d'adverbes.

1) La longueur moyenne des unités-c

La longueur moyenne des unités-c¹³⁷ permet d'apprécier la capacité de l'enfant à complexifier un énoncé. Par exemple, l'énoncé *Le garçon fâché est assis seul dans le coin* est plus complexe que *Le garçon est assis* (Curenton et Lucas, 2007). Cette donnée a été calculée en divisant le nombre total de mots par le nombre d'unités-c.

2) La proportion d'unités-c complexes

Comme mentionné précédemment, une unité-c complexe est une unité qui contient au moins une unité dépendante. Pour identifier et délimiter les unités dépendantes dans les productions des enfants, nous avons suivi les directives prescrites par les autrices de l'ENNI (Schneider et al., 2005). Pour faciliter l'identification des dépendantes, elles indiquent de repérer les « verbes extras » dans les unités-c, c'est-à-dire tout verbe supplémentaire au verbe de l'énoncé indépendant. Elles classent ensuite ces unités dépendantes en deux grandes catégories qui, en anglais, sont intitulées *subordinate clauses* et *nonfinite clauses*¹³⁸ (voir le tableau 6)¹³⁹.

Les autrices suggèrent des exemples, en anglais, de types d'unités dépendantes pour chacune de ces deux grandes catégories. À notre connaissance, aucune équivalence en français n'est toutefois disponible. Afin de circonscrire les unités dépendantes dans les productions de notre corpus, nous avons adapté au français les balises de l'ENNI en nous appuyant sur des travaux de la grammaire nouvelle (Boivin et al., 2008 ; Chartrand, 2016). Contrairement aux autrices de l'ENNI, qui proposent deux catégories distinctes¹⁴⁰, nous avons proposé une seule grande catégorie qui

¹³⁷ Notre traduction de *mean length of C-units*.

¹³⁸ Regroupe les *gerund*, *infinitive* et *participle*.

¹³⁹ Vu la difficulté de trouver une traduction adaptée, nous avons fait le choix de ne pas proposer de traduction en français pour ces deux catégories afin de ne pas en dénaturer le sens.

¹⁴⁰ Les deux catégories : *subordinate clauses* et *nonfinite clauses*.

regroupe les phrases subordonnées au sein desquelles le verbe de la phrase enchâssée peut être conjugué ou laissé à l’infinitif. Nous y avons également inclus le discours rapporté direct, tel que dans les balises de l’ENNI.

Comme le mentionne Chartrand (2016), il existe, dans les ouvrages francophones, une grande hétérogénéité, voire une incohérence, dans la façon de classer les phrases subordonnées. Cette classification est tantôt basée sur le mot subordonnant, tantôt sur la fonction syntaxique de la phrase subordonnée. Cette problématique nous a poussée à une réflexion quant à la façon de présenter notre classification des phrases dépendantes subordonnées et nous avons fait le choix d’effectuer des classifications selon la fonction syntaxique¹⁴¹ : complément du verbe, complément de phrase, complément du nom et complément de l’adverbe (subordonnée corrélatrice)¹⁴². Nous nous sommes basée sur les ouvrages de Boivin et ses collaboratrices (2020 ; 2008) afin de libeller nos catégorisations.

La comparaison entre les types d’unités dépendantes proposés par l’ENNI et notre adaptation se trouve dans le tableau 6 ci-dessous. Mentionnons que nous n’avons pas retrouvé, dans notre corpus de verbatims en français, l’équivalent de tous les types d’unités proposés par l’ENNI, soit parce qu’ils ne s’appliquent pas au français, soit parce qu’ils n’ont pas été produits par les enfants.

¹⁴¹ Nos remerciements à Rosianne Arsenault, postdoctorante en sciences de l’éducation, pour ses précieux conseils qui ont alimenté notre réflexion.

¹⁴² Nous n’avons pas observé, au sein de notre corpus, de phrase subordonnée ayant la fonction de sujet ou de complément de l’adjectif, ce pourquoi nous ne retrouvons pas d’exemple de ce type de subordonnée dans le tableau 6.

Tableau 6. – Notre adaptation au français des catégories proposées par les autrices de l'ENNI pour circonscrire les unités dépendantes

<i>Types of dependent clauses</i> – ENNI	Types d'unités dépendantes – notre adaptation
<u>Subordinate clauses</u>	<u>Unité-c subordonnée</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Adverbial <ul style="list-style-type: none"> - <i>When she tried to fly it</i>, the plane fell in the water. - He was angry <i>because she had dropped it</i>. • Sentences with wh-clauses (wh-words as well as <i>how, if, and like</i>) <ul style="list-style-type: none"> - She doesn't know <i>where she's going</i> • Relative <ul style="list-style-type: none"> - The elephant, <i>who was very large</i>, could move very fast. • Sentences in which full sentences serve as noun phrases <ul style="list-style-type: none"> - She believed <i>(that) she could do it</i>. • Direct or indirect quotations <ul style="list-style-type: none"> - <i>"Look!"</i> he shouted. 	<ul style="list-style-type: none"> • Phrase subordonnée complément du verbe (subordonnée complétive en que, subordonnée complétive interrogative) <ul style="list-style-type: none"> ○ complément direct (verbe conjugué ou infinitif) <ul style="list-style-type: none"> - Après la petite fille, elle avait montré <i>que c'était tombé dans l'eau</i> (HBA14, pré.) - Et le petit fille il voir le avion <i>comment il vole</i> (CLB15, post) - Après, la girafe elle voulait <i>jouer avec son avion</i> (BAA3, post.) - L'autobus il sait pas <i>où aller</i>. (BAB2,pré) • Phrase subordonnée complément du nom <ul style="list-style-type: none"> - C'était une fois une girafe <i>qui avait un avion dans les mains</i> (HBA9, pré.) - il est allé dans une ville <i>où il y a un policier</i> (SRB1, post)
<u>Nonfinite clause</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Infinitive clause <ul style="list-style-type: none"> - He really wanted <i>to get the plane</i>. • Unmarked infinitive clause <ul style="list-style-type: none"> - She let the ball <i>fall in the water</i> - She made the plane <i>fall in</i>. • Gerund clause <ul style="list-style-type: none"> - She made a big mistake by <i>dropping the plane</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Phrase subordonnée complément de phrase <ul style="list-style-type: none"> - Et l'ami il pleura <i>parce que il voulait son avion</i> (HBA12, pré.) - Mais <i>quand il a joué</i> la girafe elle est tombée (HBA12, pré.) - Et la girafe la faisa voler <i>en tirant la langue comme ça vroum</i>. (BAA10, post) - Après <i>en jouant</i> elle l'a fait tomber dans l'eau. (HBA12, post).

<ul style="list-style-type: none"> • Appositive clause <ul style="list-style-type: none"> - The answer, <i>whether or not we like it</i>, is complex. - • Wh- infinitive clause (count as one dependent clause, not two) <ul style="list-style-type: none"> - Tell me <i>when to start</i>. - I know <i>how to do that</i>. • Past participle <ul style="list-style-type: none"> - The boy did not want his sandcastle <i>ruined</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discours direct ou indirect <ul style="list-style-type: none"> - Le monsieur il dit « <i>Pourquoi le avion il est tombé par terre ?</i> » (CLB15, post) - Et après, le éléphant il a dit : <i>c'était le girafe qui a fait ça</i> (BAA14, post).
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Précisons que nous avons codé manuellement le nombre d'unités dépendantes dans les productions des enfants, mais que nous n'avons pas tenu compte, dans notre analyse, du type d'unités dépendantes. Afin de nous assurer de la fidélité dans l'identification de ces unités au sein de notre corpus, une autre personne¹⁴³, étudiante à la maîtrise, a procédé à leur identification dans 16,5 % des verbatims de notre corpus. Selon l'accord interjuge¹⁴⁴ qui a été réalisé sur le nombre d'énoncés dépendants par verbatim, la segmentation effectuée par l'autre personne et nous-même était identique à 98,57 %.

Afin de déterminer la proportion d'unités dépendantes au sein des unités indépendantes, nous avons utilisé le modèle de calcul prescrit par les autrices de l'ENNI (Schneider et al., 2005)¹⁴⁵ : nous avons additionné le nombre total d'unités-c et le nombre d'unités dépendantes, puis nous avons divisé cette somme par le nombre d'unités-c.

3) La proportion de coordonnants

Dans les recherches auprès de jeunes enfants, certains chercheurs préconisent de comptabiliser le coordonnant « et » (ex. : Curenton et Justice, 2004), couramment utilisé par les enfants en début d'énoncé, alors que d'autres préconisent de l'exclure des analyses (ex. : Cleave et al., 2010) pour éviter une surreprésentation de ce coordonnant. Nous avons fait le choix de l'inclure dans notre

¹⁴³ Nos remerciements à Anna St-Martin, à l'époque étudiante à la maîtrise en *Child Studies* à l'université Concordia.

¹⁴⁴ Nombre d'accords / nombre d'accords + nombre de désaccords x 100.

¹⁴⁵ D'une recherche à l'autre, différents modèles de calculs sont utilisés pour déterminer la proportion d'unités-c complexes. Par exemple, Justice et al. (2006) divisent le nombre d'unités-c complexes par le nombre total d'unités-c, ce qui nous semblait ne pas rendre compte des unités-c comportant plus d'une unité dépendante.

analyse considérant que nous nous intéressions à la proportion de coordonnants plutôt qu'au type de coordonnant utilisé, ce qui aurait pu faire l'objet d'analyses plus poussées. Nous avons considéré comme coordonnants (plutôt que comme adverbe) des mots en début de phrase tels que *après*, *après ça*, *et aussi*, *ensuite*, etc., qui avaient la même fonction que le coordonnant « et »¹⁴⁶. La liste complète des coordonnants relevés dans notre corpus est présentée à l'annexe 13. Pour rendre compte de la proportion de coordonnants, les mots qui avaient cette fonction de coordonnant ont été codés manuellement. Le nombre total d'occurrences a été divisé par le nombre total d'unités-c pour obtenir le ratio de coordonnants.

4) La proportion de subordonnants

Les subordonnants apparaissant dans les productions des enfants ont été codés manuellement. La liste des subordonnants relevés dans notre corpus est présentée à l'annexe 13. Le nombre total d'occurrences a été divisé par le nombre total d'unités-c de chaque production.

5) La proportion de groupes du nom complexes

Tel que suggéré par Curençon et Justice (2004), nous avons analysé la proportion de groupes du nom. Dans leurs travaux, elles rassemblent tant les groupes du nom simples, composés d'un noyau (nom) et d'un autre élément (déterminant ou adjectif), que les groupes du nom complexes, composés d'un noyau et de deux autres éléments (ex : déterminant + nom + adjectif) (voir la section 2.2.2). Nous avons considéré, dans notre analyse, uniquement la proportion de groupes du nom complexes. Nous avons, pour ce faire, codé manuellement tous les groupes du nom complexes dans les unités-c. Le nombre d'occurrences a ensuite été divisé par le nombre total d'unités-c pour obtenir le ratio de groupes du nom complexes au sein des productions.

6) La proportion d'adverbes

Aussi suggéré par Curençon et Justice (2004), nous avons recensé les adverbes qui ont pour fonction de modifier le verbe¹⁴⁷. La liste complète des adverbes retrouvés dans les productions des enfants

¹⁴⁶ Dans leur recherche, Lever et Sénéchal (2011) ont également considéré des mots tels que *ensuite*, *plus tard*, *en premier*, *après*, *aussitôt que*, *pendant que* (notre traduction) en tant que « connecteurs temporels ».

¹⁴⁷ Nous avons donc exclu de notre codage, par exemple, l'adverbe interrogatif « pourquoi » dans l'unité dépendante suivante puisque qu'il n'a pas la fonction de modificateur du verbe, sinon de subordonnant : *Et le garçon éléphant il a dire à le fille éléphant « pourquoi tu as tombé le jouet de ton ami ? »* (BAA2 – posttest).

est présentée à l'annexe 13. Nous avons divisé le nombre d'occurrences dans chaque production par le nombre total d'unités-c afin d'obtenir le ratio d'adverbes modifiant le verbe dans les productions des enfants.

La mesure de la diversité lexicale

Nous décrivons ci-dessous la mesure de la microstructure qui était en lien avec la diversité lexicale : la proportion de mots différents.

1) La proportion de mots différents

Pour jauger la proportion de mots différents dans les productions, le nombre d'occurrences de chaque mot différent a été divisé par le nombre total de mots. Pour *Poils aux pattes*, cette donnée a été calculée à partir d'un compteur de mots différents¹⁴⁸. Pour l'ENNI et le *Bus Story*, cette donnée a été calculée à partir de la commande [FREQ] du CLAN. Nous avons rapporté la mesure *Type/Token ratio*.

¹⁴⁸ <http://compteur-de-mots.net/>

Chapitre 4 – Résultats

L'objectif de notre étude doctorale était de documenter les effets d'une intervention de LP, au moyen d'albums plurilingues, caractérisée par la mise en place d'activités visant le développement langagier et plus précisément le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en classe ordinaire de maternelle cinq ans. Plus particulièrement, nous voulions observer les effets de l'intervention sur le développement de la macrostructure et de la microstructure. Dans le cadre de cette intervention, sept albums de littérature jeunesse à structure narrative ont été animés en classe de façon répétée selon une perspective plurilingue et dans une approche de collaboration école-famille. Différentes activités, dont les modalités ont été pensées pour augmenter les interactions orales et les occasions de production, ont été conçues pour soutenir l'animation de ces albums et intervenir sur le développement des conduites interprétatives (lecture indiciaire), le développement du vocabulaire ainsi que sur le développement des habiletés narratives, l'objet de la présente recherche.

Pour mesurer les effets de l'intervention sur le développement des habiletés narratives, des données ont été recueillies au moyen de trois outils auprès de 113 enfants bi/plurilingues en émergence au total (voir la section 3.2.1 pour les caractéristiques sociodémographiques et sociolinguistiques), répartis dans un groupe expérimental (n=78) et un groupe contrôle (n=35).

D'une part, des données ont été recueillies au moyen d'une épreuve que nous avons conçue à partir d'un des albums utilisés dans le cadre de l'intervention, *Poils aux pattes*. Cette épreuve de rappel de récit a été administrée dans le groupe expérimental uniquement¹⁴⁹, à la suite de l'intervention, environ huit semaines après la lecture répétée et les activités menées autour de cet album en classe. Cette épreuve visait à apprécier, de façon différée, les habiletés narratives des enfants en lien avec un des albums de l'intervention. À partir des données recueillies au moyen de cette épreuve,

¹⁴⁹ Tel qu'indiqué au chapitre précédent, rappelons que notre intention première était de recueillir des données également dans le groupe contrôle. Toutefois, en dépit de plusieurs relances, il ne nous a pas été possible de confirmer les paramètres des lectures de l'album *Poils aux pattes* dans ce dernier groupe (nombre de lectures de l'album, moment(s) auquel l'album a été lu en classe), ce qui ne nous permettait pas de réaliser une analyse éclairée.

analysées sur le plan de la macrostructure et de la microstructure, nous avons dressé un portrait qualitatif des habiletés narratives des enfants.

D'autre part, des données ont été recueillies au moyen de deux outils standardisés : l'ENNI (Schneider et al., 2005), une tâche de production de récit à partir d'une séquence d'images, et le *Bus Story* (Glasgow et Cowley, 1994), une tâche de rappel de récit. Nous avons utilisé ces outils standardisés sans lien avec les albums utilisés dans le cadre de l'intervention, afin de nous permettre d'apprécier, de façon rigoureuse, le transfert des compétences des enfants à de nouveaux contextes. Qui plus est, afin de dégager les effets de l'intervention sur le développement des habiletés narratives, les résultats des enfants du groupe expérimental ont été comparés à ceux d'un groupe contrôle qui n'a pas bénéficié de l'intervention. Dans ce dernier groupe, les enseignant·es ont reçu les mêmes albums, mais en français uniquement. Il n'y avait pas non plus d'accès à l'application. Des analyses statistiques ont été réalisées pour comparer l'évolution entre les groupes (évolution intergroupe) et à l'intérieur d'un même groupe (évolution intragroupe).

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les résultats descriptifs recueillis au moyen de l'épreuve *Poils aux pattes*, en lien avec la macrostructure, puis la microstructure. Nous présentons ensuite les résultats des analyses statistiques pour les deux outils standardisés, l'ENNI et le *Bus Story*, d'abord pour la macrostructure, puis la microstructure. Toutes les analyses statistiques présentées dans ce chapitre ont été menées au moyen des logiciels d'analyse quantitative SPSS version 26 et SAS version 9.4, au seuil de signification de 5 %¹⁵⁰.

4.1 Les résultats de l'épreuve *Poils aux pattes*

Dans cette section, nous décrivons les résultats descriptifs pour l'épreuve *Poils aux pattes*, bâtie à partir d'un des albums de l'intervention. Nous présentons d'abord les résultats en lien avec la macrostructure, puis ceux en lien avec la microstructure.

¹⁵⁰ Nos remerciements à Justine Zehr et Miguel Chagnon du service de consultation statistique de l'Université de Montréal.

Nombre de données traitées

Pour cette épreuve, rappelons que des données ont été recueillies dans le groupe expérimental uniquement et à la suite de l'intervention. Huit enfants ne fréquentaient plus les classes participantes au moment de la cueillette des données de cette épreuve. Des données ont donc été recueillies auprès de 70 enfants.

4.1.1 L'épreuve *Poils aux pattes* – les résultats en lien avec la macrostructure

Rappelons que pour cette épreuve, les rappels de récit des enfants du groupe expérimental ont été codés en fonction de la présence des différents éléments constitutifs du récit organisé autour d'un but (hiérarchisé) et de la présence de liens de causalité entre ces éléments et entre le but et ces éléments. Les productions ont ensuite été classées selon cinq niveaux de complexité. Nous décrivons dans cette section les caractéristiques de l'organisation des productions de chacun des cinq niveaux et, pour chacun de ceux-ci, nous proposons un exemple type de rappel de récit issu des productions des enfants. Nous présentons ensuite un tableau qui rend compte de la répartition des rappels de récit des enfants dans chacun des niveaux.

La description des cinq niveaux

Les caractéristiques de l'organisation des rappels de récits des cinq niveaux sont décrites dans les lignes qui suivent.

1) Niveau un

Au premier niveau, l'enfant énumère une série d'états ou d'actions qui correspond uniquement à une description de ce qui est observable à partir des six images de l'épreuve. Mise à part la mention du titre de l'histoire, *Poils aux pattes*, qui était rappelé à l'enfant par l'expérimentatrice lors de la passation de l'épreuve, les descriptions ne révèlent pas une prise en compte des éléments du texte même de l'histoire (par exemple, l'enfant ne précise pas le nom des personnages, ne rappelle pas de phrases et/ou de passages du texte de l'histoire, n'utilise pas des mots de vocabulaire précis ou des expressions présents dans le texte de l'histoire).

Dans l'exemple ci-dessous, mis à part le titre de l'histoire, tous les éléments de la production sont observables dans les illustrations. Par exemple, lorsque l'enfant mentionne « après est drôle », il fait probablement référence aux grenouilles que l'on voit rire sur l'illustration, alors qu'elles sont plutôt en train de se moquer de la protagoniste, ce que l'enfant ne précise pas. Par ailleurs, l'enfant mentionne qu'il y a « beaucoup de bébés », ce qui est observable sur l'image, mais ne mentionne pas plus d'information, par exemple à savoir qui sont ces bébés.

- Exemple de production du niveau un :

Le Poils aux pattes. Il a poils aux pattes. Il a sur les ongles. Après, est drôle. Le poils aux pattes et un ami. Après, est dansé. Après est beaucoup, beaucoup bébés.
– production BAB13

Par ailleurs, à ce niveau, comme il est difficilement possible de l'inférer à partir de l'image seulement, l'enfant ne mentionne pas l'élément du récit étant le problème, soit qu'on se moque de Gertrude parce qu'elle a des poils aux pattes. En somme, il s'agit, à ce niveau, d'une production qui ne correspond pas à la structure du récit qui se situe entre ce que Stein (1988) nomme une « séquence descriptive » ou une « séquence d'actions ».

2) Niveau deux

Au deuxième niveau, les descriptions que les enfants font révèlent, pour quelques images de l'épreuve (et non toutes), une prise en compte de certains éléments du texte de l'histoire (par exemple, l'enfant peut préciser le nom des personnages, rappeler des phrases et/ou des passages précis du texte de l'histoire, utiliser des mots de vocabulaire précis ou des expressions présents dans le texte de l'histoire). Autrement dit, l'interprétation de ces images est visiblement fondée sur la compréhension de certains éléments de l'histoire. En effet, les enfants rappellent des informations transmises par le texte de l'histoire qui ne peuvent pas être inférées uniquement à partir de l'observation des images. Dans l'exemple ci-dessous, en évoquant la solution, l'enfant explique que Gertrude *a déménagé dans mare*, ce qui ne peut pas être inféré uniquement à partir de l'observation des images. Il en est de même pour l'utilisation de l'expression *coup de foudre*, qui figure dans le texte de l'histoire.

- Exemple de production du niveau deux :

La première c'est madame Gertrude. Elle a déménagé dans mare. Elle se couche tranquillement. Ils ont eu un coup de foudre. Tombés amoureux. Ils font le cirque. Ils sont contents. Et c'est fini. – production HBB10

Par ailleurs, à ce niveau, les enfants peuvent nommer le problème de l'histoire sans toutefois évoquer la cause de ce problème. Autrement dit, ils peuvent mentionner que Gertrude est la cible de moqueries (*et les autres grenouilles ils rirent* - DNC7), mais ne précisent pas la cause de ces moqueries (on se moque de Gertrude parce qu'elle a des poils aux pattes). En effet, cet élément semble être, pour les enfants qui le mentionnent, une description au même titre que les autres éléments du récit alors qu'il s'agit d'un élément clé constitutif du récit. C'est au niveau suivant que cet élément central apparaît systématiquement dans les productions.

3) Niveau trois

Au troisième niveau, les descriptions des enfants révèlent, pour plusieurs images de l'épreuve (et non toutes), une prise en compte d'éléments du texte de l'histoire (par exemple, l'enfant peut préciser le nom des personnages, rappeler des phrases et/ou des passages précis du texte de l'histoire, utiliser des mots de vocabulaire précis ou des expressions présents dans le texte de l'histoire) et, cette fois, les rappels de récit comprennent un problème dont la cause est expliquée. En d'autres mots, ils précisent que Gertrude est la cible de moqueries parce qu'elle a des poils aux pattes et parce qu'elle n'est pas comme les autres, tel qu'il est possible de le constater dans l'exemple ci-dessous. C'est ce qui marque, au sein de l'histoire, le moteur de la quête de Gertrude qui souhaite que cessent ces moqueries, ce pour quoi elle entreprendra de changer de mare, afin d'« avoir la paix ».

- Exemple de production du niveau trois :

Gertrude elle a des poils. Et après là tout le monde se moquait de elle. Elle dormait sur le ventre. Et après elle se couchait sur le dos. Après, elle a entendu quelque chose qui est craqué. Après là ils ont eu un coup de foudre. Le crapaud il a dit quelque chose. Georges inaudible [cirque]. Il faire un spectacle. Après ils ont eu des bébés toutes sortes de couleur. Et aussi ils ont des poils. – production HBB16

Ainsi, les productions enfantines classées à ce niveau comprennent minimalement l'élément perturbateur et sa cause, ce qui démontre une plus grande compréhension de la structure du récit qu'au niveau précédent où le problème, s'il était nommé, n'était pas expliqué. L'encodage du problème, cet élément perturbateur, et de sa cause correspond à « l'ouverture de l'intrigue » qui mène alors à l'élaboration des actions à entrevoir dans le plan de résolution du problème (Trabasso et al., 1992 ; Berman et Slobin, 1994). Ainsi, à ce niveau, il s'agit d'une étape de plus vers un récit organisé autour d'un but.

4) Niveau quatre

Au quatrième niveau, tout en faisant état du problème et sa cause, les descriptions que les enfants font maintenant de chacune des six images de l'épreuve révèlent une prise en compte des éléments du texte de l'histoire (ex. : l'enfant précise le nom des personnages, il rappelle des phrases et/ou des passages précis du texte de l'histoire, il utilise des mots de vocabulaire précis ou des expressions présents dans le texte de l'histoire), tel qu'il est possible de le constater dans l'exemple ci-dessous.

- Exemple de production du niveau quatre :

Il y avait une grenouille qui s'appelle Gertrude. Et tout le monde il moque d'elle parce que elle avait des poils aux pattes. Elle a changé de mare. Et elle a couché sur un roche, six côtés pour un côté et un autre côté pour six côtés. Et il avait vu un crapaud. Elle avait tout de suite mis ses bottes. Et il va devenir amoureux. Et ensuite ils ont fait un spectacle. Gertrude elle a fait du feu. Et Georges il a joué le guitare. Et ensuite, ils ont eu des bébés. Et eux aussi ils avaient des poils aux pattes. – production CLA12

On constate aussi, à ce niveau, pour certaines productions, l'apparition des dialogues de l'histoire dans certains des rappels de récit des enfants. Ainsi, les productions enfantines classées à ce niveau semblent révéler que l'enfant comprend qu'une histoire est composée d'une situation initiale et d'un problème causé par un état ou une action, mais, bien que les enfants encodent tous les éléments de l'histoire relatée par les six images de l'épreuve, qui correspondent aux étapes la structure d'un récit, il n'y a pas présence de liens de causalité entre les éléments du récit (outre l'élément perturbateur et sa cause). À cette étape, ils ne semblent pas encore encoder les actions de la protagoniste d'une manière qui indique leur pertinence pour l'atteinte du but (Trabasso et al. 1992 – p.139).

5) Niveau cinq

Au cinquième et dernier niveau, tout en faisant état du problème et sa cause et tout en faisant une description des six images de l'épreuve qui révèle une prise en compte des éléments du texte et de l'histoire (ex. : l'enfant précise le nom des personnages, rappelle des phrases, des passages précis du texte de l'histoire et/ou des dialogues, utilise des mots de vocabulaire précis ou des expressions présents dans le texte de l'histoire), les rappels des enfants comprennent également un ou des liens de causalité qui s'articulent entre les différents éléments du récit. Les productions de ce niveau sont donc celles qui se rapprochent davantage d'une organisation autour d'un but. En effet, la présence de liens de causalité montre que les enfants encodent de plus en plus les actions de la protagoniste d'une manière qui indique leur pertinence pour l'atteinte du but hiérarchisé (Trabasso et al. 1992, p.139).

Ces liens de causalité s'établissent entre le but de la protagoniste (que les moqueries cessent et qu'elle soit acceptée dans sa différence) et un des éléments clés suivants du récit : la tentative de résolution, le résultat ou la résolution.

- Lien de causalité entre le but et la tentative de résolution

L'enfant exprime, de façon explicite ou implicite, que Gertrude déménage, change de mare pour avoir la paix (voir l'exemple ci-dessous) :

- Exemple de lien de causalité entre le but et la tentative de résolution :

Et elle veut déménager dans une autre rue donc elle a déménagé et personne elle a rié de elle. – production BAA12

- Lien de causalité entre le but et le résultat

Les propos de l'enfant sous-entendent que Gertrude est acceptée dans sa différence. Certains enfants mentionnent aussi de façon explicite ou implicite que le crapaud est, lui aussi, différent.

- Exemples de lien de causalité entre le but et le résultat :

Ensuite elle va trouver un crapaud. Les deux ils étaient différents parce que un qui était rose et un qui avait des poils aux pattes. Ensuite ils étaient amoureux. – production CLA11

Il avait un crapaud et sa couleur était belle. Et le crapaud il trouvait belle avec ses poils aux pattes. – production HBA7

- Lien de causalité entre le but et la résolution

Les propos de l'enfant sous-entendent que le couple de batraciens, bien qu'ils soient tous deux considérés comme différents, gagne le respect des autres grenouilles et sont admirés de celles-ci grâce à leur talent pour le cirque, ce qui fait en sorte que cessent les moqueries.

- Exemple de lien de causalité entre le but et la résolution :

Et quand ils se sont rencontrés ils ont décidé de faire du cirque.
Et plus personne se moquait de Gertrude et Georges le crapaud.
– production HBB9

Ce lien de causalité est aussi parfois exprimé par le fait que le couple a eu des enfants, que les personnages sont heureux avec leur différence et qu'ils en arrivent à ignorer les moqueries.

- Exemples de lien de causalité entre le but et la résolution :

Après ils ont beaucoup de s'enfants. Et personne il se moque de eux. Production - HBA2

Tous les bébés sont des crapauds aussi des grenouilles. Et sontaient ensemble. Si il moque quelqu'un, c'est pas grave il dit. – production BAA13

Un exemple d'une production de ce niveau est présenté ci-dessous.

- Exemple de production du niveau cinq :

Poils aux pattes. Était une fois, une grenouille qui avait des poils aux pattes. Et quand le matin, il allait au marché, tout le monde la voyait avec ses poils aux pattes. Ils se moquaient. Et après, elle va dans une autre mare pour avoir la paix. Elle s'est couchée sur une pierre, sur le ventre, sur le dos. Et après, il a entendu un bruit. Il regardait qu'est-ce qui se passe. Il avait un crapaud et sa couleur était belle. Et le crapaud, il trouvait belle avec ses poils aux pattes. Et après, ils sont allés pour faire un spectacle. Et la grenouille faisait le spectacle. Elle avait une branche. Elle crachait du feu. Et le crapaud chantait de la musique. Et après, ils ont des bébés avec des poils aux pattes beaucoup. Le personnage principal c'est Gertrude. – production HBA7

En somme, à ce cinquième niveau, les enfants lient au moins deux éléments clés du récit (la cause de l'élément perturbateur et au moins un autre aspect entre la tentative de résolution, les péripéties ou la résolution) au but. Bien que tous les éléments ne soient pas liés au but par un lien de causalité, ce sont les enfants dont les productions sont classées à ce cinquième niveau qui démontrent le plus

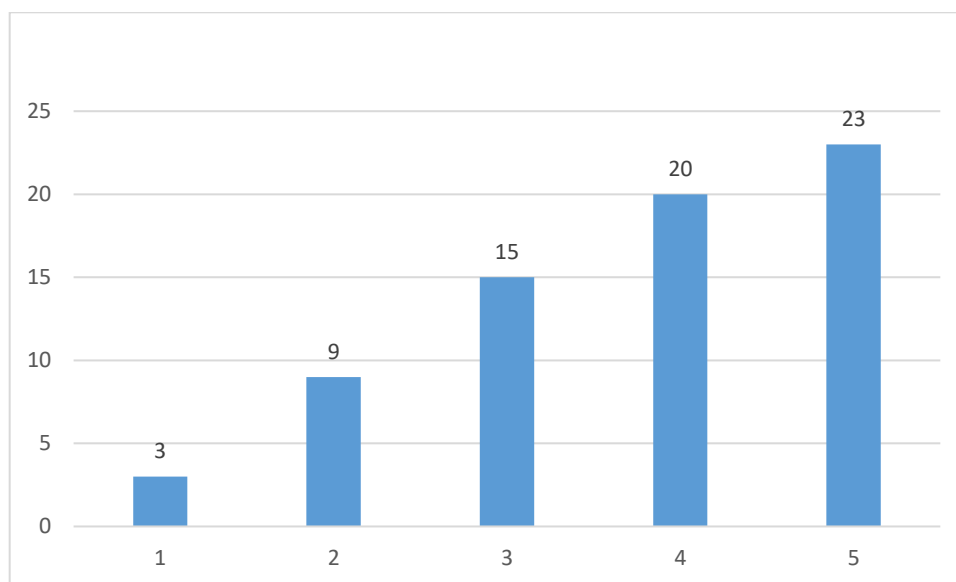
une compréhension du fait que dans un récit, les actions du protagoniste sont organisées dans un plan de résolution qui aspire à l'atteinte d'un but.

Par ailleurs, il est intéressant de mentionner qu'il apparaît toujours, dans les productions de ce niveau, que les éléments que les enfants choisissent d'encoder ne sont pas nécessairement les plus pertinents à la démarche de résolution (ex. : Elle s'est couchée sur une pierre, sur le ventre, sur le dos). Ainsi, les enfants se fient encore largement aux images pour choisir les éléments à encoder.

La distribution des rappels de récit des enfants à travers les cinq niveaux

La figure 14 présente une synthèse de la répartition des 70 productions entre les cinq niveaux. Dans les niveaux un et deux, qui correspondent à des séquences descriptives, on retrouve respectivement 4 % (n=3) et 13 % (n=9) des enfants. Au niveau trois, dans lequel apparaît l'émergence d'un lien de causalité (l'élément perturbateur et sa cause sont nommés), on retrouve 21 % (n=15) des enfants. Aux niveaux quatre et cinq, caractérisés par la présence de tous les éléments clés du récit et la présence de liens de causalité entre l'élément perturbateur et cause et/ou entre le but et la solution, les péripéties ou la fin, on retrouve respectivement 29 % (n=20) et 33 % (n=23) des enfants.

Figure 14. – La répartition des productions entre les cinq niveaux



4.1.2 L'épreuve *Poils aux pattes* – les résultats en lien avec la microstructure

Afin de compléter la description des caractéristiques des productions de chacun des niveaux, cette fois sous l'angle de la microstructure, nous avons codé et comptabilisé les moyennes de quelques variables en lien avec la productivité (nombre de mots et nombre d'unités-c), la complexité (longueur moyenne des unités-c) et la diversité lexicale (proportion de mots différents). Le tableau 7 présente la moyenne et l'écart-type de ces quatre variables dans les productions de chacun des niveaux.

Tableau 7. – *Poils aux pattes* : la distribution des productions entre les cinq niveaux et la moyenne des quatre variables de la microstructure

	Niveau 1 (n=3)	Niveau 2 (n=9)	Niveau 3 (n=15)	Niveau 4 (n=20)	Niveau 5 (n=23)
Productivité					
Nombre de mots	31 ± 9,54	81,33 ± 57,02	88,10 ± 42	86 ± 30,20	148 ± 58,33
Nombre d'unités-c	7 ± 0	12,33 ± 7,40	13 ± 6	11,25 ± 4	17,35 ± 7,60
Complexité					
Longueur moyenne des unités-c	4,43 ± 1,36	6,28 ± 1,75	7 ± 1,05	8 ± 1,43	9 ± 1,30
Diversité lexicale					
Proportion de mots différents	0,54 ± 0,18	0,57 ± 0,20	0,54 ± 0,10	0,6 ± 0,10	0,5 ± 0,05

Pour la variable nombre de mots, on observe une augmentation marquée de la moyenne entre le niveau un (moyenne de 31 mots) et les niveaux deux, trois et quatre (moyenne de 85 mots pour ces trois niveaux). À nouveau, on observe une augmentation marquée entre ces trois derniers niveaux et le niveau cinq (moyenne de 148 mots). On constate une tendance similaire quant au nombre d'unités-c : on observe une augmentation marquée de la moyenne du nombre d'unités-c entre le niveau un (moyenne de 7 unités-c) et les niveaux deux, trois et quatre (moyenne de 12,2 unités-c pour ces trois niveaux) et, à nouveau, une augmentation marquée entre ces trois derniers niveaux

et le niveau cinq (moyenne de 17,35 unités-c). En revanche, pour les deux dernières variables, liées à la complexité, la longueur moyenne des unités-c, et la diversité lexicale, la proportion de mots différents, on n'observe pas de différence saillante entre les cinq niveaux. Pour la longueur moyenne des unités-c, on observe que la moyenne augmente à chaque niveau, sans toutefois que cette progression soit très marquée entre chacun des cinq niveaux. Pour la proportion de mots différents, on observe que la moyenne entre les niveaux un, deux, trois et cinq est très similaire (moyenne de 0,54) et qu'elle est légèrement plus élevée au niveau quatre (moyenne de 0,6).

4.2 Les résultats des deux tests standardisés

Dans les prochaines sous-sections, nous présentons les résultats des analyses statistiques pour les deux outils standardisés : l'ENNI et le *Bus Story*. Nous présentons, dans une première sous-section, les résultats en lien avec la macrostructure pour l'ENNI, puis, dans une autre, pour le *Bus Story*. Les résultats en lien avec la microstructure sont ensuite présentés pour ces deux tests standardisés, en trois sous-sections distinctes : les résultats de l'ENNI pour les quatre variables communes analysées pour les deux outils, les résultats du *Bus Story* pour les quatre variables communes analysées pour les deux outils et les résultats de l'ENNI pour les cinq variables analysées pour ce test uniquement. Avant de passer à la présentation de ces résultats, nous présentons d'abord les résultats des statistiques relatives à l'équivalence des groupes de notre échantillon pour les données sociodémographiques. Nous apportons ensuite des précisions quant au nombre de données traitées pour chacun des deux tests.

L'équivalence des groupes pour les données sociodémographiques

Dans un premier temps, pour les variables sociodémographiques, les deux groupes ont été comparés à l'aide d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour les variables continues (âge au posttest, nombre de mois d'exposition au français) et un test du khi-carré (χ^2) pour la variable catégorielle (sexe).

Comme indiqué dans le tableau 8, aucune différence significative n'est observée entre les groupes pour l'âge au posttest ($p=0,809$)¹⁵¹, le nombre de mois d'exposition au français ($p=0,178$)¹⁵² et le sexe ($p=0,219$).

Tableau 8. – L'équivalence des groupes pour les variables âge au posttest, nombre de mois d'exposition au français et sexe

<u>Catégorie</u>	<u>Expérimental</u>	<u>Contrôle</u>	<u>Valeur-p</u>
Âge au posttest	(76) 73,29 ± 3,69	(31) 73,10 ± 3,74	0,809
Exposition au français	(48) 32,10 ± 18,61	(27) 38,07 ± 17,94	0,178
Sexe			0,219
Fille	47 (60,3 %)	16 (47,1 %)	
Garçon	31 (39,7 %)	18 (52,9 %)	
Les statistiques descriptives sont présentées sous la forme (n) moyenne ± écart-type ou n (%). Les valeurs p ont été calculées à partir d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales ou d'un test du khi-carré.			

Le nombre de données traitées pour chacun des deux tests

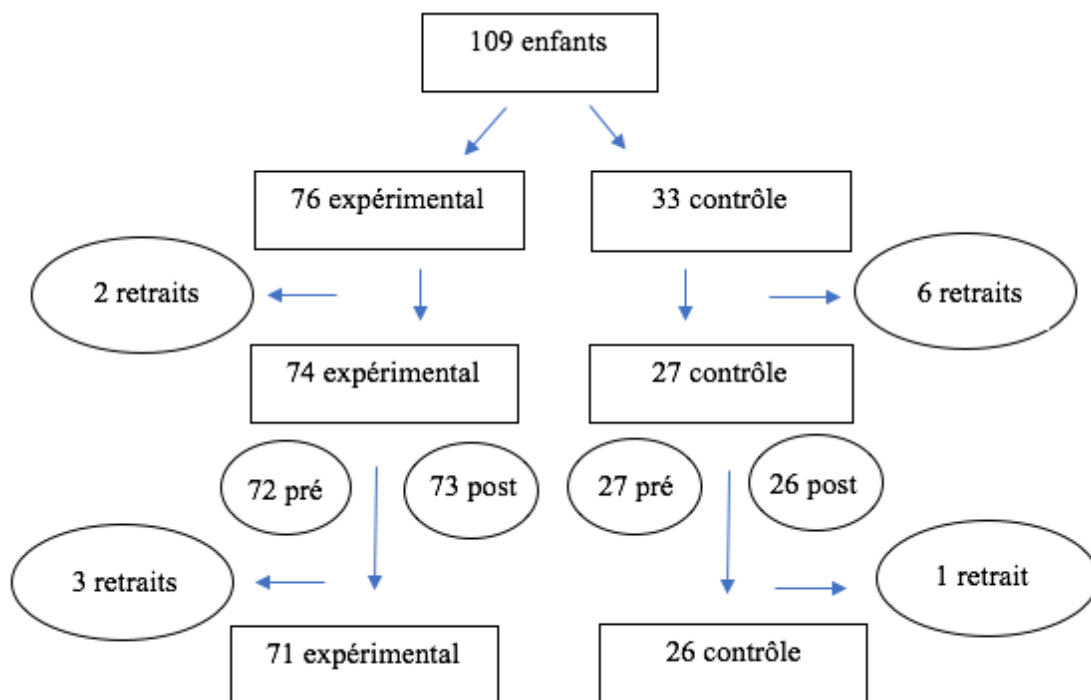
Pour chaque outil (l'ENNI et le *Bus Story*), le nombre de données traitées diffère. En effet, nous avons écarté des analyses statistiques les enfants pour qui le prétest ou le posttest à une épreuve était manquant, soit parce que les enfants étaient absents à un de ces temps de collecte, soit parce qu'ils avaient quitté l'école au moment des tests finaux. Par ailleurs, rappelons que des auxiliaires de recherche ont contribué à notre collecte de données en raison du nombre important d'observations que nous souhaitions recueillir (deux outils de collecte au prétest et trois outils au posttest auprès de 113 enfants au total, ce que nous ne pouvions assurer seule, vu nos activités de coordination au sein de la vaste recherche. Ainsi, pour l'ENNI et le *Bus Story*, lorsque nous avons jugé, en nous basant sur certains critères (exposés ci-dessous), que les relances faites pendant la passation n'étaient pas suffisamment systématiques et/ou constantes entre le prétest et le posttest et que cela avait affecté la production des enfants (ex. : quasi mutisme de l'enfant au prétest et production orale très fluide au posttest), nous avons écarté ces productions des analyses.

¹⁵¹ Ces données, recueillies soit au moyen du questionnaire *Sociodémographique et sociolinguistique* rempli par les parents ou des renseignements fournis par les enseignant·es, étaient disponibles pour 107 des 112 enfants.

¹⁵² Ces données, recueillies au moyen du questionnaire *Sociodémographique et sociolinguistique*, étaient disponibles pour les 75 enfants dont les parents nous ont retourné le questionnaire.

Pour l'ENNI, comme illustré à la figure 15, nous avons recueilli des données auprès de 109 enfants (76 dans le groupe expérimental et 33 dans le groupe contrôle). Nous avons retiré de notre échantillon deux enfants du groupe expérimental et six enfants du groupe contrôle dont le score total au prétest était de zéro et supérieur à dix au posttest. Nous avons estimé que cette différence était visiblement attribuable à un biais induit par l'expérimentateur·trice (relances non constantes entre le prétest et le posttest). Trois enfants du groupe expérimental et un enfant du groupe contrôle ont aussi été retirés de l'échantillon pour les analyses ANOVA, car les données pour le prétest ou le posttest étaient manquantes. Notre échantillon pour les analyses statistiques était donc composé de 97 enfants (71 dans le groupe expérimental et 26 dans le groupe contrôle).

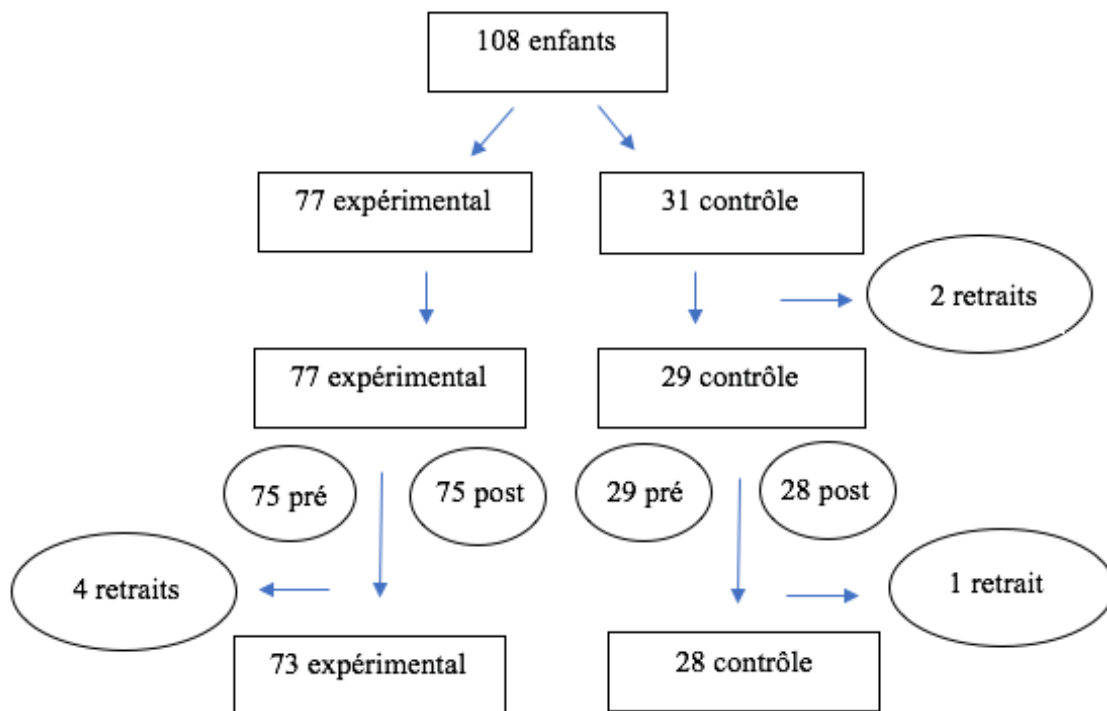
Figure 15. – La représentation graphique de l'échantillon de l'ENNI



Pour le *Bus Story*, tel qu'illustré à la figure 16, nous avons recueilli des données auprès de 108 enfants (77 dans le groupe expérimental et 31 dans le groupe contrôle). Nous avons retiré de notre échantillon deux enfants du groupe contrôle dont le score total au prétest était de zéro et supérieur à 20 au posttest. Nous avons estimé que cette différence était visiblement attribuable au biais induit

par l'expérimentateur·trice (relances non constantes entre le prétest et le posttest). Quatre enfants dans le groupe expérimental et un enfant dans le groupe contrôle ont également été retirés de l'échantillon pour les analyses ANOVA, car les données pour le prétest ou le posttest étaient manquantes. Notre échantillon pour les analyses statistiques était donc composé de 101 enfants (73 dans le groupe expérimental et 28 dans le groupe contrôle).

Figure 16. – La représentation graphique de l'échantillon du *Bus Story*



4.2.1. L'ENNI – les résultats en lien avec la macrostructure

Nous présentons, dans cette sous-section, les résultats des analyses pour la dimension macrostructure de l'ENNI. Les variables utilisées pour les analyses sont tout d'abord rappelées. Nous présentons ensuite les statistiques descriptives, soit les résultats au prétest et au posttest pour chacun des groupes, puis les analyses statistiques en lien avec l'équivalence des groupes au prétest. Nous terminons avec les résultats des analyses statistiques en lien avec la comparaison de l'évolution entre les groupes entre le prétest et le posttest (différence d'évolution intergroupe et intragroupe).

Le rappel des variables utilisées pour les analyses

Pour l'ENNI, la production d'une histoire à partir d'une séquence d'images, la variable *score total*, établie en fonction de la mention des 31 éléments clés qui correspondent aux huit catégories d'information du récit (personnages, situation initiale, élément perturbateur, réponse interne, plan interne, tentative, résultat et réaction) au sein des trois épisodes de la séquence d'images a permis de mesurer l'évolution globale de la macrostructure. Chaque élément vaut un ou deux points. Le maximum pour le score total est de 40 points.

Afin de porter un regard plus fin sur le développement de la macrostructure, nous avons aussi analysé de façon séparée chacune des huit catégories d'information de la grammaire du récit. Pour ce faire, un score par catégorie a été établi en fonction du nombre d'occurrences des éléments de chacune des huit catégories et de leur pointage dans la grille de notation de l'ENNI. Voici le nombre d'occurrences et le maximum de points pour chacune de celles-ci :

- Personnages (quatre occurrences à un point) : quatre points
- Situation initiale (une occurrence à un point) : un point
- Élément perturbateur (trois occurrences à deux points) : six points
- Réponse interne (trois occurrences à un point) : trois points
- Plan interne (trois occurrences à un point) : trois points
- Tentative (trois occurrences à deux points) : six points
- Résultat (trois occurrences à deux points) : six points
- Réaction (onze occurrences à un point) : onze points

Les statistiques descriptives (résultats prétest et posttest) et l'équivalence des groupes au prétest

Le tableau 9 présente les moyennes des enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest et au posttest pour le score total ainsi que pour les huit catégories d'information. Pour le score total ainsi que pour sept des huit catégories (personnages, situation initiale, élément perturbateur, plan interne, tentative, résultat et réactions), les moyennes au prétest sont plus élevées dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle.

Pour nous assurer de l'équivalence entre les groupes au prétest, les deux groupes ont été comparés à l'aide d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour chacune des huit variables de la macrostructure au prétest (score total, personnages, situation initiale, élément perturbateur, plan interne, tentative, résultat et réactions).

Aucune différence significative n'est observée entre les groupes pour la moyenne au prétest pour le score total ($p=0,104$) ainsi que les catégories personnages ($p=0,067$), situation initiale ($p=0,561$), élément perturbateur ($p=0,115$), réponse interne ($p=0,711$), plan interne ($p=0,374$), tentative ($p=0,150$) et résultat ($p=0,677$). En revanche, une différence significative est observée entre les résultats des deux groupes au prétest pour le sous-score réactions ($p=0,034$).

Lorsque l'on s'attarde à la progression intragroupe, dans le groupe expérimental, on constate que les moyennes pour le score total ainsi que pour les huit catégories sont plus élevées (légèrement pour certaines variables) au posttest qu'au prétest. Les enfants ont donc progressé (légèrement pour certaines de ces variables). Dans le groupe contrôle, on observe également que les moyennes au posttest sont plus élevées (légèrement pour certaines variables) qu'au prétest pour le score total ainsi que pour sept des huit catégories (personnages, situation initiale, élément perturbateur, plan interne, tentative, résultat, réactions). Les enfants du groupe contrôle ont donc progressé pour chacune de ces sept variables (légèrement pour certaines de ces variables). Toutefois, les enfants de ce dernier groupe n'ont pas progressé pour la sous-catégorie réponse interne : la moyenne au prétest est plus élevée qu'au posttest.

Tableau 9 : L'ENNI – macrostructure : les statistiques descriptives des résultats au prétest et au posttest et la comparaison des groupes au prétest

Catégorie	Expérimental		Contrôle		Valeur-p (prétest)
	Prétest n=72	Posttest n = 73	Prétest n=27	Posttest n = 26	
Score total	22,31 ± 5,43	25,32 ± 4,12	19,26 ± 8,88	21,42 ± 9,23	0,104
Personnages	3,38 ± 0,98	3,67 ± 0,75	2,81 ± 1,42	3,23 ± 1,24	0,067
Situation initiale	0,76 ± 0,43	0,82 ± 0,39	0,70 ± 0,47	0,77 ± 0,43	0,561
Élément perturbateur	3,97 ± 1,97	4,85 ± 1,52	3,19 ± 2,24	3,92 ± 2,37	0,115
Réponse interne	0,46 ± 0,60	0,78 ± 0,77	0,52 ± 0,75	0,50 ± 0,71	0,711
Plan interne	0,62 ± 0,57	0,75 ± 0,62	0,52 ± 0,51	0,65 ± 0,56	0,374
Tentative	5,19 ± 1,56	5,48 ± 1,06	4,52 ± 2,19	4,69 ± 2,11	0,150
Résultat	4,56 ± 1,58	5,15 ± 1,29	4,37 ± 2,08	4,54 ± 2,08	0,677
Réactions	3,32 ± 1,23	3,81 ± 1,25	2,63 ± 1,45	3,12 ± 1,75	0,034
Les statistiques descriptives sont présentées sous la forme moyenne ± écart-type. Les valeurs p ont été calculées à partir d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour comparer les deux groupes sur les scores au prétest					

La comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe entre le prétest et le posttest

Dans un deuxième temps, une ANOVA a été réalisée en ajustant les moyennes au prétest pour observer s'il y avait, entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, une différence significative d'évolution entre le prétest et le posttest pour chacune des variables de la macrostructure (score total, personnages, situation initiale, élément perturbateur, plan interne, tentative, résultat et réactions) (différence d'évolution intergroupe) ainsi que pour voir si l'évolution dans chaque groupe était significative (différence d'évolution intragroupe).

- Différence d'évolution intergroupe :

Dans le tableau 10, on observe une différence significative d'évolution entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour la catégorie tentative (p=0,036). Aucune différence

significative entre les groupes n'est toutefois observée pour la variable score total et les sept autres catégories.

- Différence d'évolution intragroupe :

Dans le tableau 10¹⁵³, lorsque l'on s'attarde à l'évolution des moyennes ajustées (la différence entre le posttest et le prétest) à l'intérieur d'un même groupe (expérimental ou contrôle), on constate une progression significative pour différentes variables. Ainsi, dans le groupe expérimental, l'évolution entre le prétest et le posttest est significative pour le score total ($p < 0,0001$) ainsi que pour six des huit catégories : personnages ($p < 0,0001$), élément perturbateur ($p < 0,0001$), réponse interne ($p = 0,0012$), tentative ($p = 0,0011$), résultat ($p = 0,0002$) et réactions ($p = 0,0004$). Dans le groupe contrôle, l'évolution entre le prétest et le posttest n'est significative ni pour le score total ni pour aucune des huit catégories.

Tableau 10. – L'ENNI – macrostructure : les statistiques descriptives de l'évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe

Catégorie	Évolution (post-pré)		Valeur-p	Éta-carré
	Expérimental n=71	Contrôle n = 26		
Score total	3,31 ± 0,49*	1,50 ± 0,81	0,060	0,037
Personnages	0,38 ± 0,09*	0,22 ± 0,15	0,362	0,009
Situation initiale	0,08 ± 0,05	0,03 ± 0,08	0,574	0,003
Élément perturbateur	1,03 ± 0,19*	0,42 ± 0,32	0,105	0,028
Réponse interne	0,28 ± 0,09*	-0,01 ± 0,14	0,082	0,032
Plan interne	0,13 ± 0,69	0,73 ± 0,11	0,681	0,002
Tentative	0,49 ± 0,15*	-0,12 ± 0,24	0,036	0,046
Résultat	0,62 ± 0,16*	0,09 ± 0,27	0,096	0,029
Réaction	0,55 ± 0,15*	0,22 ± 0,26	0,263	0,013
Les résultats de l'ANOVA sont présentés sous forme de moyenne ajustée ± erreur standard. *La moyenne ajustée est statistiquement significativement différente de 0.				

¹⁵³ Dans le tableau, une étoile indique que la moyenne ajustée est statistiquement significativement différente de 0.

4.2.2 Le *Bus Story* – les résultats en lien avec la macrostructure

Nous présentons, dans cette sous-section, les résultats des analyses pour la dimension macrostructure du *Bus Story*. La variable utilisée pour les analyses est tout d'abord rappelée. Nous présentons ensuite les statistiques descriptives, soit les résultats au prétest et au posttest pour chacun des groupes, puis les analyses statistiques en lien avec l'équivalence des groupes au prétest. Nous terminons avec les résultats des analyses statistiques en lien avec la comparaison entre les groupes de l'évolution entre le prétest et le posttest (différence d'évolution intergroupe et intragroupe).

Le rappel de la variable utilisée pour les analyses

Pour le *Bus Story*, l'épreuve de rappel de récit, la variable *score informatif*, établie en fonction de la mention des 32 séquences de l'histoire, a permis de mesurer l'évolution globale de la macrostructure. Chaque élément mentionné vaut un ou deux points. Le maximum pour le score informatif est de 53 points.

Les statistiques descriptives (résultats prétest et posttest) et l'équivalence des groupes au prétest

Le tableau 11 présente les moyennes des enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest et au posttest pour le score informatif. La moyenne au prétest est plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle.

Pour nous assurer de l'équivalence des groupes au prétest, les deux groupes ont été comparés à l'aide d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour le score informatif au prétest.

Aucune différence significative n'est observée entre les groupes pour la moyenne au prétest pour le score informatif ($p=0,020$).

Lorsque l'on s'attarde à la progression intragroupe, dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle, on constate que la moyenne pour le score informatif est plus élevée au posttest qu'au prétest. Les enfants des deux groupes ont donc progressé pour cette variable.

Tableau 11. – Le *Bus Story* - macrostructure : les statistiques descriptives de l'évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe

Catégorie	Expérimental		Contrôle		Valeur- p (prétest)
	Prétest n=75	Posttest n= 75	Prétest n=29	Posttest n= 28	
Score informatif	15,25 ± 7,85	21,37 ± 8,38	10,79 ± 8,65	14,46 ± 10	0,020
Les statistiques descriptives sont présentées sous la forme moyenne ± écart-type. Les valeurs p ont été calculées à partir d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour comparer les deux groupes sur les scores au prétest					

La comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe entre le prétest et le posttest

Dans un deuxième temps, une ANOVA a été réalisée en ajustant la moyenne au prétest pour observer s'il y avait, entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, une différence significative d'évolution entre le prétest et le posttest pour le score informatif (différence d'évolution intergroupe) ainsi que pour voir si l'évolution dans chaque groupe était significative (différence d'évolution intragroupe).

- Différence d'évolution intergroupe :

Dans le tableau 12, on observe une différence significative d'évolution entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour le score informatif (p=0,044).

- Différence d'évolution intragroupe :

Dans le tableau 12¹⁵⁴, lorsque l'on s'attarde à l'évolution des moyennes ajustées (la différence entre le posttest et le prétest) à l'intérieur d'un même groupe (expérimental ou contrôle), on constate une

¹⁵⁴ Dans le tableau, lorsque la moyenne ajustée est statistiquement significativement différente de 0.

progression significative pour le score informatif dans le groupe expérimental ($p < 0,0001$) et dans le groupe contrôle ($p = 0,0003$).

Tableau 12. – Le *Bus Story* - macrostructure : les statistiques descriptives de l'évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe

Catégorie	Évolution (post-pré)		Valeur-p	Éta-carré
	Expérimental n=73	Contrôle n= 28		
Score informatif	6,23 ± 0,61*	3,80 ± 1,01*	0,044	0,041
Les résultats de l'ANOVA sont présentés sous forme de moyenne ajustée ± erreur standard. *La moyenne ajustée est statistiquement significativement différente de 0.				

4.2.3 L'ENNI – Les résultats en lien avec la microstructure : les quatre variables communes aux deux tests standardisés

Dans cette section, les variables utilisées pour analyser la dimension microstructure des deux tests sont tout d'abord rappelées. Nous présentons ensuite les résultats des analyses pour la dimension microstructure de l'ENNI, pour les variables analysées de façon commune aux deux tests standardisés (nombre de mots, nombre d'unités-c, longueur moyenne des unités-c et proportion d'unités-c complexes). Pour ce faire, nous présentons les statistiques descriptives, soit les résultats au prétest et au posttest pour chacun des groupes, puis les analyses statistiques en lien avec l'équivalence des groupes au prétest. Nous terminons avec les résultats des analyses statistiques en lien avec la comparaison entre les groupes de l'évolution entre le prétest et le posttest (différence d'évolution intergroupe et intragroupe).

Le rappel des variables utilisées pour les analyses de la microstructure des tests standardisés

Nous avons sélectionné neuf variables pour analyser l'évolution de la microstructure sous trois angles différents : productivité, complexité et diversité lexicale. Quatre de ces variables, qui relèvent de la productivité (le nombre de mots et le nombre d'unités-c) et de la complexité (la proportion d'unités-c complexes et la longueur moyenne des unités-c), sont communes aux deux

outils standardisés. Les cinq autres variables, relevant de la complexité (la proportion de coordonnants, la proportion de subordinants, la proportion de groupes du nom complexes et la proportion d'adverbes) et de la diversité lexicale (la proportion de mots différents), ont été mesurées pour l'ENNI uniquement. Nous présentons d'abord l'analyse des quatre variables communes aux deux outils (volets productivité et complexité), pour l'ENNI d'abord puis pour le *Bus Story*, et nous présentons ensuite les cinq autres variables analysées pour l'ENNI uniquement (volets complexité et diversité lexicale).

L'ENNI - microstructure – les quatre variables communes aux deux tests standardisés : les statistiques descriptives (résultats prétest et posttest) et l'équivalence des groupes au prétest

Le tableau 13 présente les moyennes des enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest et au posttest de l'ENNI pour les deux variables du volet productivité (nombre de mots et nombre d'unités-c), en gris, et pour les deux variables du volet complexité (proportion d'unités-c complexes et longueur moyenne des unités-c), en bleu. Pour les quatre variables des deux volets (productivité et complexité), les moyennes au prétest sont plus élevées dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle.

Pour nous assurer de l'équivalence entre les groupes au prétest, les deux groupes ont été comparés à l'aide d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour chacune des variables de la productivité (nombre de mots et nombre d'unités-c) et de la complexité (proportion d'unités-c complexes et longueur moyenne des unités-c).

Aucune différence significative n'est observée entre les moyennes au prétest pour la longueur moyenne des unités-c ($p=0,099$) ni pour la proportion d'unités-complexes ($p=0,053$). En revanche, des différences significatives sont observées entre les résultats des deux groupes au prétest pour les deux autres variables : nombre de mots ($p=0,009$) et nombre d'unités-c ($p=0,008$).

Lorsque l'on s'attarde à la progression intragroupe, dans le groupe expérimental, on constate que la moyenne pour les quatre variables est (parfois légèrement) plus élevée au posttest qu'au prétest.

Les enfants du groupe expérimental ont donc progressé (parfois légèrement) pour ces quatre variables. Dans le groupe contrôle, on observe également que les moyennes au posttest sont (parfois légèrement) plus élevées qu’au prétest pour trois des quatre variables : le nombre de mots, la longueur moyenne des unités-c et la proportion d’unités-c complexes. Les enfants du groupe contrôle ont donc progressé (parfois légèrement) pour chacune de ces trois variables. Les enfants de ce dernier groupe n’ont toutefois pas progressé pour la variable nombre d’unités-c : la moyenne au prétest est plus élevée qu’au posttest.

Tableau 13. – L’ENNI – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : les statistiques descriptives des résultats au prétest et au posttest et la comparaison des groupes au prétest

Catégorie	Expérimental		Contrôle		Valeur-p (prétest)
	Prétest n=72	Posttest n= 73	Prétest n=27	Posttest n= 26	
Nombre de mots	174,35 ± 70,88	203,60 ± 87,34	129,89 ± 73,06	142,69 ± 80,67	0,009
Nombre d’unités-c	24,83 ± 10,08	26,45 ± 11,07	18,78 ± 9,65	18,15 ± 9,80	0,008
Longueur moyenne des unités-c	7,07 ± 1,39	7,75 ± 1,33	6,27 ± 2,29	7,57 ± 3,20	0,099
Proportion d’unités-c complexes	1,35 ± 0,18	1,43 ± 0,20	1,19 ± 0,39	1,28 ± 0,42	0,053
Les statistiques descriptives sont présentées sous la forme moyenne ± écart-type. Les valeurs p ont été calculées à partir d’un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour comparer les deux groupes sur les scores au prétest					

L’ENNI – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : comparaison de l’évolution intergroupe et intragroupe entre le prétest et le posttest

Dans un deuxième temps, une ANOVA a été réalisée en ajustant les moyennes au prétest pour observer s’il y avait, entre le groupe expérimental et contrôle, une différence significative d’évolution entre le prétest et le posttest pour chacune des variables de la productivité (nombre de

mots et nombre d'unités-c) et de la complexité (proportion d'unités-c complexes et longueur moyenne des unités-c) (différence d'évolution intergroupe) ainsi que pour voir si l'évolution dans chaque groupe était significative (différence d'évolution intragroupe).

- Différence d'évolution intergroupe :

Dans le tableau 14, on observe une différence significative d'évolution entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour la variable nombre d'unités-c ($p=0,032$). Aucune différence significative entre les groupes n'est toutefois observée pour les variables nombre de mots, longueur moyenne des unités-c et proportion d'unités-c complexes.

- Différence d'évolution intragroupe :

Dans le tableau 14¹⁵⁵, lorsque l'on s'attarde à l'évolution des moyennes ajustées (la différence entre le posttest et le prétest) à l'intérieur d'un même groupe (expérimental ou contrôle), on constate une progression significative pour différentes variables. Ainsi, dans le groupe expérimental, l'évolution entre le prétest et le posttest est significative pour les deux variables du volet productivité, le nombre de mots ($p = 0,0010$) et la longueur moyenne des unités-c ($p= 0,0004$), ainsi qu'une des variables de la complexité, la proportion d'unités-c complexes ($p = 0,0006$). Dans le groupe contrôle, l'évolution entre le prétest et le posttest est significative uniquement pour les deux variables du volet complexité, la longueur moyenne des unités-c ($p= 0,0018$) et la proportion d'unités-c complexes ($p= 0,0444$).

¹⁵⁵ Dans le tableau, une étoile indique que la moyenne ajustée est statistiquement significativement différente de 0

Tableau 14. – L'ENNI – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : les statistiques descriptives de l'évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe

Catégorie	Évolution (post-pré)		Valeur-p	Éta-carré
	Expérimental n=71	Contrôle n= 26		
Nombre de mots	29,17 ± 8,62*	-2,35 ± 14,50	0,068	0,035
Nombre d'unités-c	1,70 ± 1,05	-2,85 ± 1,76	0,032	0,048
Longueur moyenne des unités-c	0,76 ± 0,21*	1,11 ± 0,34*	0,399	0,008
Proportion d'unités-c complexes	0,86 ± 0,02*	0,83 ± 0,04*	0,948	0,000
Les résultats de l'ANOVA sont présentés sous forme de moyenne ajustée ± erreur standard. *La moyenne ajustée est statistiquement significativement différente de 0.				

4.2.4 Le *Bus Story* – les résultats en lien avec la microstructure : les quatre variables communes aux deux tests standardisés

Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses pour la dimension microstructure du *Bus Story* pour les variables analysées de façon commune aux deux tests standardisés (nombre de mots, nombre d'unités-c, longueur moyenne des unités-c et proportion d'unités-c complexes). Pour ce faire, nous présentons les statistiques descriptives, soit les résultats au prétest et au posttest pour chacun des groupes, puis les analyses statistiques en lien avec l'équivalence des groupes au prétest. Nous terminons avec les résultats des analyses statistiques en lien avec la comparaison entre les groupes de l'évolution entre le prétest et le posttest (différence d'évolution intergroupe et intragroupe).

***Le Bus Story* – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : les statistiques descriptives (résultats prétest et posttest) et l'équivalence des groupes au prétest**

Le tableau 15 présente les moyennes des enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest et au posttest du *Bus Story* pour les deux variables du volet productivité (nombre de mots et nombre d'unités-c), en gris, et les deux variables du volet complexité (proportion d'unités-c complexes et longueur moyenne des unités-c), en bleu. Pour les quatre variables des deux volets (productivité et complexité), les moyennes au prétest sont plus élevées dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle.

Pour nous assurer de l'équivalence entre les groupes au prétest, les deux groupes ont été comparés à l'aide d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour chacune des variables de la productivité (nombre de mots et nombre d'unités-c) et de la complexité (proportion d'unités-c complexes et longueur moyenne des unités-c).

Des différences significatives sont observées entre les moyennes des deux groupes au prétest pour trois des variables : le nombre de mots ($p=0,002$), le nombre d'unités-c ($p=0,002$), la longueur moyenne des unités-c ($p=0,025$). Aucune différence significative entre les moyennes au prétest pour la proportion d'unités-c complexes ($p=0,082$) n'est observée.

Lorsque l'on s'attarde à la progression intragroupe, on constate que dans les deux groupes, la moyenne pour la variable nombre de mots est plus élevée au posttest qu'au prétest. Pour les variables nombre d'unités-c, longueur moyenne des unités-c et proportion d'unités-c complexes, les moyennes sont légèrement plus élevées au posttest qu'au prétest. Les enfants des deux groupes ont donc progressé pour toutes ces variables.

Tableau 15. – *Le Bus Story* – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : les statistiques descriptives des résultats au prétest et au posttest et la comparaison des groupes au prétest

Catégorie	Expérimental		Contrôle		Valeur- p (prétest)
	Prétest n=75	Posttest n= 75	Prétest n=29	Posttest n= 30	
Nombre de mots	108,19 ± 41,15	122,04 ± 31,47	74,24 ± 48,48	81,27 ± 50,96	0,002
Nombre d'unités-c	16,11 ± 5,45	17,40 ± 3,48	11,34 ± 6,82	11,67 ± 6,27	0,002
Longueur moyenne des unités-c	6,59 ± 1,66	6,98 ± 1,15	5,40 ± 2,55	6,21 ± 2,15	0,025
Proportion d'unités-c complexes	1,29 ± 0,24	1,39 ± 0,20	1,15 ± 0,37	1,23 ± 0,41	0,082

Les statistiques descriptives sont présentées sous la forme moyenne ± écart-type.
Les valeurs p ont été calculées à partir d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour comparer les deux groupes sur les scores au prétest

***Le Bus Story* – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : la comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe entre le prétest et le posttest**

Dans un deuxième temps, une ANOVA a été réalisée en ajustant les moyennes au prétest pour observer s'il y avait, entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, une différence significative d'évolution entre le prétest et le posttest pour chacune des variables de la productivité (nombre de mots et nombre d'unités-c) et de la complexité (longueur moyenne des unités-c et proportion d'unités-c complexes) (différence d'évolution intergroupe) ainsi que pour voir si l'évolution dans chaque groupe était significative (différence d'évolution intragroupe).

- Différence d'évolution intergroupe :

Dans le tableau 16, on observe une différence significative d'évolution entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour les variables nombre de mots (p= 0,002) et nombre

d'unités-c ($p= 0,000$). Aucune différence significative entre les groupes n'est toutefois observée pour les variables longueur moyenne des unités-c et la proportion d'unités-c complexes.

- Différence d'évolution intragroupe :

Dans le tableau 16¹⁵⁶, lorsque l'on s'attarde à l'évolution des moyennes ajustées (la différence entre le posttest et le prétest) à l'intérieur d'un même groupe (expérimental ou contrôle), on constate une progression significative pour différentes variables. Ainsi, dans le groupe expérimental, l'évolution entre le prétest et le posttest est significative pour les quatre variables des volets productivité et complexité : le nombre de mots ($p < 0,0001$), le nombre d'unités-c ($p < 0,0001$), la longueur moyenne des unités-c ($p < 0,0001$) et la proportion d'unités-c complexes ($p < 0,0001$). Dans le groupe contrôle, l'évolution entre le prétest et le posttest est significative pour une seule des variables, du volet productivité : le nombre d'unités-c ($p= 0,0306$).

Tableau 16. – Le *Bus Story* – la microstructure pour les quatre variables communes aux deux tests standardisés : les statistiques descriptives de l'évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe

Catégorie	Évolution (post-pré)		Valeur-p	Éta-carré
	Expérimental n= 73	Contrôle n= 28		
Nombre de mots	18,22 ± 3,85*	-5,61 ± 6,39	0,002	0,090
Nombre d'unités-c	1,97 ± 0,46*	11,67 ± 0,76*	0,000	0,140
Longueur moyenne des unités-c	0,58 ± 0,14*	0,31 ± 0,23	0,321	0,010
Proportion d'unités-c complexes	0,12 ± 0,27*	0,04 ± 0,04	0,088	0,029

Les résultats de l'ANOVA sont présentés sous forme de moyenne ajustée ± erreur standard.
*La moyenne ajustée est statistiquement significativement différente de 0.

¹⁵⁶ Dans le tableau, une étoile indique que la moyenne ajustée est statistiquement significativement différente de 0

4.2.5 L'ENNI – les résultats en lien avec la microstructure : les cinq variables analysées pour l'ENNI uniquement

Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses pour la dimension microstructure de l'ENNI pour les cinq variables analysées pour cet outil uniquement (proportion de coordonnants, proportion de subordonnants, proportion de groupes du nom complexes et proportion d'adverbes). Pour ce faire, nous présentons les statistiques descriptives, soit les résultats au prétest et au posttest pour chacun des groupes, puis les analyses statistiques en lien avec l'équivalence des groupes au prétest. Nous terminons avec les résultats des analyses statistiques en lien avec la comparaison entre les groupes de l'évolution entre le prétest et le posttest (différence d'évolution intergroupe et intragroupe).

L'ENNI - la microstructure pour les cinq variables analysées pour l'ENNI uniquement : les statistiques descriptives (résultats prétest et posttest) et l'équivalence des groupes au prétest

Le tableau 17 présente les moyennes des enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest et au posttest de l'ENNI pour les quatre variables du volet complexité (proportion de coordonnants, proportion de subordonnants, proportion de groupes du nom complexes et proportion d'adverbes), en bleu, et pour la variable en lien avec la diversité lexicale (proportion de mots différents), en vert. Pour trois des quatre variables en lien avec la complexité, les moyennes au prétest sont plus élevées dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle (proportion de coordonnants, proportion de groupes du nom complexes et proportion d'adverbes). Pour l'autre variable du volet complexité, la proportion de subordonnants, la moyenne au prétest est plus élevée dans le groupe contrôle. Pour la variable de la diversité lexicale, la proportion de mots différents, la moyenne du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest est équivalente.

Pour nous assurer de l'équivalence entre les groupes au prétest, les deux groupes ont été comparés à l'aide d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour chacune des variables de la complexité (proportion de coordonnants, proportion de subordonnants, proportion de groupes du nom complexes et proportion d'adverbes) et la variable de la diversité lexicale (proportion de mots différents). Aucune différence significative n'est observée entre les groupes.

Lorsque l'on s'attarde à la progression intragroupe, dans le groupe expérimental, on constate que les moyennes pour les quatre variables de la complexité (proportion de coordonnants, de subordinants, de groupes du nom complexes et d'adverbes) sont légèrement plus élevées au posttest qu'au prétest. Les enfants ont donc progressé pour ces variables. Toutefois, les enfants de ce dernier groupe n'ont pas progressé pour la variable du volet diversité lexicale (proportion de mots différents) : la moyenne au prétest est plus élevée qu'au posttest. Dans le groupe contrôle, on observe que les moyennes au posttest sont légèrement plus élevées qu'au prétest pour trois des quatre variables du volet complexité (proportion de coordonnants, de subordinants et d'adverbes) et pour la variable du volet diversité lexicale (proportion de mots différents). Les enfants du groupe contrôle ont donc progressé pour ces quatre variables. Toutefois, les enfants de ce dernier groupe n'ont pas progressé pour la variable proportion de groupes du nom complexes : la moyenne au prétest est la même qu'au posttest.

Tableau 17. – L'ENNI – la microstructure pour les cinq variables analysées pour l'ENNI uniquement : les statistiques descriptives des résultats au prétest et au posttest et la comparaison des groupes au prétest

Catégorie	Expérimental		Contrôle		Valeur- p (prétest)
	Prétest n=72	Posttest n= 73	Prétest n=27	Posttest n=26	
Proportion de coordonnants	0,66 ± 0,22	0,70 ± 0,20	0,60 ± 0,30	0,64 ± 0,25	0,282
Proportion de subordinants	0,08 ± 0,08	0,12 ± 0,10	0,06 ± 0,08	0,10 ± 0,10	0,232
Proportion de GN complexes	0,10 ± 0,13	0,12 ± 0,15	0,09 ± 0,12	0,09 ± 0,09	0,783
Proportion d'adverbes	0,23 ± 0,15	0,24 ± 0,14	0,18 ± 0,14	0,19 ± 0,14	0,089
Proportion de mots différents	0,36 ± 0,07	0,35 ± 0,07	0,36 ± 0,13	0,38 ± 0,16	0,869
Les statistiques descriptives sont présentées sous la forme moyenne ± écart-type. Les valeurs p ont été calculées à partir d'un test-t pour échantillons indépendants avec variances inégales pour comparer les deux groupes sur les scores au prétest					

L'ENNI – la microstructure pour les cinq variables analysées pour l'ENNI uniquement : la comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe entre le prétest et le posttest

Dans un deuxième temps, une ANOVA a été réalisée en ajustant les moyennes au prétest pour observer s'il y avait, entre le groupe expérimental et contrôle, une différence significative d'évolution entre le prétest et le posttest pour chacune des variables de la complexité (proportion de coordonnants, proportion de subordonnants, proportion de groupes du nom complexes et proportion d'adverbes) et pour la variable de la diversité lexicale (proportion de mots différents) (différence d'évolution intergroupe) ainsi que pour voir si l'évolution dans chaque groupe était significative (différence d'évolution intragroupe).

- Différence d'évolution intergroupe :

Dans le tableau 18, on n'observe aucune différence significative d'évolution entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour les quatre variables du volet complexité ni pour la variable du volet diversité linguistique.

- Différence d'évolution intragroupe :

Dans le tableau 18¹⁵⁷, lorsque l'on s'attarde à l'évolution des moyennes ajustées (la différence de moyenne entre le posttest et le prétest) à l'intérieur d'un même groupe (expérimental ou contrôle), on constate une progression significative pour différentes variables. Ainsi, dans le groupe expérimental, l'évolution entre le prétest et le posttest est significative pour deux des quatre variables en lien avec la complexité : la proportion de coordonnants ($p= 0,0437$) et la proportion de subordonnants ($p= 0,0005$). Dans le groupe contrôle, l'évolution entre le prétest et le posttest n'est significative pour aucune des quatre variables du volet complexité ni pour la variable du volet diversité lexicale.

¹⁵⁷ Dans le tableau, une étoile indique que la moyenne ajustée est statistiquement significativement différente de 0

Tableau 18. – L'ENNI – la microstructure pour les cinq variables analysées pour l'ENNI uniquement : les statistiques descriptives de l'évolution entre le prétest et le posttest et la comparaison de l'évolution intergroupe et intragroupe

Catégorie	Évolution (post-pré)		Valeur-p	Éta-carré
	Expérimental n=71	Contrôle n= 26		
Proportion de coordonnants	0,45 ± 0,02*	0,02 ± 0,04	0,612	0,003
Proportion de subordonnants	0,04 ± 0,01*	0,04 ± 0,02	0,854	0,00
Proportion de groupes du nom complexes	0,03 ± 0,02	0,00 ± 0,03	0,494	0,005
Proportion d'adverbes	0,11 ± 0,02	-0,02 ± 0,03	0,296	0,012
Proportion de mots différents	-0,01 ± 0,01	0,02 ± 0,02	0,089	0,030
Les résultats de l'ANOVA sont présentés sous forme de moyenne ajustée ± erreur standard. *La moyenne ajustée est statistiquement significativement différente de 0.				

Chapitre 5 – Discussion

La présente recherche s'inscrit dans un vaste projet de recherche (Armand et al., 2017-2021) dans le cadre duquel une intervention de lecture répétée au moyen de l'application *Les albums plurilingues ÉLODiL* a été menée dans dix classes de maternelle cinq ans en milieu pluriethnique et plurilingue, de février à mai 2019. Dans le cadre de cette intervention, sept albums de littérature jeunesse ont été exploités dans une perspective plurilingue en classe (lecture en français et exploration dans d'autres langues) et en milieu familial (les familles avaient accès à l'application). Dans l'optique de légitimer les différentes ressources du répertoire des enfants, de favoriser le développement langagier oral et écrit et d'augmenter les occasions d'interactions et de production langagières, différentes activités ont été conçues pour accompagner les lectures. Ces activités étaient en lien avec l'éveil aux langues, la compréhension, le vocabulaire et les habiletés narratives, dernière dimension à laquelle nous nous sommes intéressée dans le cadre de notre thèse.

La particularité de notre contribution à ce vaste projet de recherche a principalement résidé dans la conception d'activités visant le développement des habiletés narratives, soit l'acquisition de connaissances sur les éléments clés d'un récit et la structure de celui-ci et le développement des habiletés à produire un récit. Intégrées aux animations des albums de littérature jeunesse, ces activités consistaient, par exemple, à ce que les enfants sélectionnent, parmi quelques images, celles qui correspondaient à la suite de l'histoire, qu'ils dessinent des moments clés de l'histoire et les décrivent, qu'ils remettent dans l'ordre des illustrations tirées des albums représentant les moments clés de l'histoire et qu'ils la racontent ou qu'ils la jouent (mimes et paroles), en partie ou en totalité, à l'aide de marionnettes ou de figurines et d'objets (voir la section 3.1.2 pour une description). Le matériel pour réaliser les activités (ex. : marionnettes sur bâton à l'effigie des personnages des albums, masques, cartes explicatives des éléments clés du schéma de récit, etc.) ainsi que les consignes pour les différents regroupements visant à stimuler la production langagière ont été fournis aux enseignant·es. Ces activités ont été réalisées selon l'intérêt des enfants.

Dans le cadre de notre thèse de doctorat, pour chacun des sept albums exploités dans le cadre de l'intervention, nous avons coanimé avec les enseignant·es au moins une des activités proposées en lien avec les habiletés narratives. Dans cette étude, notre objectif était de *documenter les effets*

d'une telle intervention sur le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues fréquentant des classes ordinaires de maternelle cinq ans. Plus spécifiquement, nous cherchions à comprendre les effets de cette intervention sur le développement de la macrostructure ainsi que de la microstructure.

Pour répondre à ces objectifs de recherche, une réflexion sur les outils à utiliser nous a amenée à en sélectionner trois différents. D'une part, nous avons développé une épreuve de rappel de récit à partir de l'album *Poils aux pattes* qui a été administrée aux enfants du groupe expérimental uniquement. L'analyse des données recueillies au moyen de cet outil nous a permis de brosser un portrait qualitatif des habiletés narratives des enfants bi/plurilingues à la suite de la lecture répétée en classe – et en milieu familial dans certains cas – de cet album autour duquel différentes activités en lien avec les habiletés narratives ont eu lieu. Cette épreuve a été administrée environ huit semaines après l'exploitation en classe de cet album, afin que nous puissions apprécier, de façon différée, les habiletés des enfants en lien avec l'organisation de cette histoire (macrostructure) et les formes linguistiques mobilisées pour la raconter (microstructure).

D'autre part, dans le but de mesurer les effets de l'intervention sur le développement des habiletés narratives, nous avons également sélectionné deux outils standardisés qui n'étaient pas en lien avec les albums exploités dans le cadre de l'intervention : l'ENNI (Schneider et al., 2005), qui consiste à ce que les enfants produisent une histoire à partir d'une séquence d'images, et le *Bus Story* (Glasgow et Coley, 1994), une épreuve de rappel de récit. Ces deux tests standardisés ont été administrés avant et après l'intervention aux enfants du groupe expérimental, ainsi qu'aux enfants d'un groupe contrôle qui n'ont pas bénéficié de l'intervention (mais qui ont quand même été exposés aux mêmes albums en français - voir la section 3.1). Des analyses statistiques ont été menées pour comparer entre le groupe expérimental et le groupe contrôle l'évolution des habiletés narratives relevant de la macrostructure et de la microstructure entre le prétest et le posttest.

Ces trois outils nous ont donc permis d'apprécier non seulement le développement des habiletés narratives des enfants relevant de la macrostructure et de la microstructure en lien direct avec l'intervention (épreuve *Poils aux pattes*), mais également le transfert de ces habiletés à d'autres contextes (outils standardisés). Ces différents types de tâches, production d'une histoire à partir

d'une séquence d'images et rappel de récit, nous ont également permis d'apprécier sous différents angles le développement des habiletés narratives.

Dans le présent chapitre, nous rappelons, dans un premier temps, les résultats saillants pour l'épreuve *Poils aux pattes*, en lien avec la macrostructure, puis la microstructure, et nous les interprétons ensuite au regard d'études présentées dans notre cadre conceptuel et empirique. Dans un second temps, nous rappelons les résultats saillants obtenus pour l'ENNI et le *Bus Story*, les deux outils standardisés. Nous rappelons d'abord les résultats en lien avec la macrostructure pour les deux outils, puis nous faisons des liens entre ces résultats et les études présentées dans notre cadre conceptuel et empirique. Nous interprétons ensuite nos résultats en fonction des différents paramètres de l'intervention. Ensuite, nous rappelons les résultats en lien avec la microstructure pour les deux outils, puis nous faisons des liens entre ces résultats et les études présentées dans notre cadre conceptuel et empirique. Nous interprétons ensuite nos résultats en fonction des différents paramètres de l'intervention. Nous terminons ce chapitre avec une discussion en lien avec d'autres éléments susceptibles d'être pertinents lors de nos analyses.

Tout au long de cette discussion, nous gardons en tête que les résultats que nous avons observés sur le développement de la macrostructure et de la microstructure sont également liés aux autres dimensions de l'intervention de la vaste recherche dans laquelle notre thèse a été réalisée, sans que nous puissions distinguer clairement l'effet de ces dimensions sur le développement des habiletés narratives. Il s'agit, plus particulièrement, de la dimension plurilingue de la vaste intervention, la collaboration école-famille ainsi que les activités de lecture indiciaire. Brièvement, nous rappelons dès maintenant les modalités en lien avec trois dimensions puis nous reviendrons, chemin faisant, sur celles-ci.

Les variables à considérer dans l'interprétation de nos résultats

Rappelons qu'au cœur de l'intervention de la vaste recherche (Armand et al., 2017-2021) a eu lieu l'exploitation de l'application *Les albums plurilingues ÉLODiL*. Ainsi, sept albums (traduits dans 22 langues à l'écrit et 10 langues à l'audio) ont été lus en français et explorés en classe, en partie ou en totalité, dans une ou plusieurs autres langues. Au fur et à mesure de ces lectures, les enseignant·es ont mis l'accent sur la conscience linguistique (*Dans quelle langue sommes-nous en*

train de lire l'histoire ? Reconnaissez-vous des mots ? Comprenez-vous ce qui est dit ? Etc.). Des activités d'éveil aux langues ont également été réalisées à partir des traductions disponibles sur l'application (comparaisons métalinguistiques entre les langues sur le plan de la phonologie, du lexique, des concepts de l'écrit, etc.).

Afin d'aller plus loin dans cette exploitation plurilingue et la reconnaissance du bagage linguistique des familles, entre autres objectifs, la vaste recherche mettait l'accent sur la collaboration famille-école dans la mesure où les parents avaient accès à l'application à la maison et étaient informés chaque fois du nouvel album exploité en classe. Un questionnaire d'appréciation des albums, envoyé aux parents dans le cadre de la vaste recherche, a permis de confirmer que ces mêmes albums exploités en classes ont été relus et/ou réécoutés en milieu familial dans différentes langues : langues familiales et/ou français et/ou découverte d'autres langues (Armand et al., 2017-2021).

De plus, dans le cadre de la vaste recherche, des entretiens collectifs et individuels ont été menés auprès de 16 parents qui ont pris part à au moins un des ateliers d'échange portant sur le plurilinguisme et la LP dans une optique ludique (offerts par l'organisme JAME, voir la section 3.1). Leurs propos témoignent du fait que l'intervention plurilingue impulsée par l'application *Les albums plurilingues ÉLODiL* et les ateliers d'échange sur le plurilinguisme, offerts par l'organisme communautaire JAME, ont contribué à envoyer aux familles le message que leurs ressources linguistiques, souvent délégitimées par les institutions (Canut, 2010 ; Kajee, 2011), sont importantes (Armand et al., 2017-2021). Dans un même ordre d'idées, selon des données recueillies auprès des enfants dans le cadre de la vaste recherche (Armand et al., 2017-2021), l'exploitation d'albums plurilingues dans une perspective de collaboration école-famille aurait permis aux enfants du groupe expérimental de modifier positivement leurs représentations sur la langue de scolarisation ainsi que leur(s) langue(s) maternelle(s). En effet, à la suite de l'intervention, les enfants du groupe expérimental aiment davantage parler le français et écouter des histoires dans cette langue que les enfants du groupe contrôle et ils se sentent davantage en mesure de l'apprendre. Ils aiment aussi davantage écouter des histoires dans la langue de leurs parents et se pensent davantage capables de l'apprendre que les enfants du groupe contrôle (Armand et al., sous presse, a).

Ces données, recueillies auprès des parents et des enfants, nous permettent de penser que l'intervention a contribué à l'instauration d'un contexte de bilinguisme additif (Lambert, 1975) où, comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, l'enfant reçoit, dans ses différents environnements, le message que la totalité de ses ressources langagières sont légitimes et qu'elles sont valorisées. C'est dans un tel contexte, soit lorsqu'il se sent autorisé à le faire, que l'enfant peut pleinement tirer profit de l'ensemble de son répertoire langagier et qu'il peut davantage s'engager dans des pratiques de littératie et réaliser des apprentissages (Cummins, 2000). Nous croyons que ce contexte inclusif s'est répercuté sur le développement des habiletés narratives, ce que nous détaillerons dans les prochaines sections dans lesquelles nous nous penchons sur les effets de l'intervention sur la macrostructure et la microstructure.

Enfin, les enfants du groupe expérimental ont eu accès à des pratiques pédagogiques de lecture indiciare (voir la section 3.1.2). Rappelons que lors de l'intervention, la première des trois ou quatre animations était toujours une lecture indiciare menée par les enseignant·es. Dans ce type de lecture à voix haute, les questions posées par l'enseignant·e visent à favoriser la compréhension de différents aspects de l'histoire. Par exemple, l'enfant est incité à formuler des hypothèses sur la signification d'un mot, les pensées et/ou les sentiments d'un personnage et sur les causes de ce sentiment ou d'une action émise par celui-ci, sur la suite de l'histoire, etc. L'enfant est ensuite soutenu par l'enseignant·e dans la justification et la validation de ses hypothèses, à l'aide des indices présents dans les illustrations, dans le texte, à partir de leurs connaissances sur le monde ou à partir d'information précédemment mentionnées dans le texte (Turgeon, 2019). En bref, les questions posées aux enfants pendant les lectures indiciaires ont fort probablement contribué à susciter, chez eux, un raisonnement d'ordre abstrait autour du schéma de récit et sur la présence de liens de causalité entre les événements de l'histoire donc une compréhension plus profonde des histoires. Considérant que les habiletés narratives relèvent en partie de la compréhension (ex. : pour pouvoir produire une histoire, l'enfant doit avoir une certaine compréhension de la structure du schéma de récit), nous sommes amenée à considérer dans notre discussion les liens entre cette intervention et les activités régulières en lien avec les habiletés narratives qui visaient aussi à soutenir développement de la compréhension du schéma narratif.

5.1 L'interprétation des résultats obtenus au moyen de l'outil *Poils aux pattes*

Dans cette section sont d'abord rappelés les points saillants des résultats obtenus au moyen de l'outil *Poils aux pattes* en lien avec la macrostructure, puis en lien avec la microstructure. Nous interprétons ces résultats au regard d'études présentées dans notre cadre conceptuel et empirique et les mettons en relation avec l'intervention.

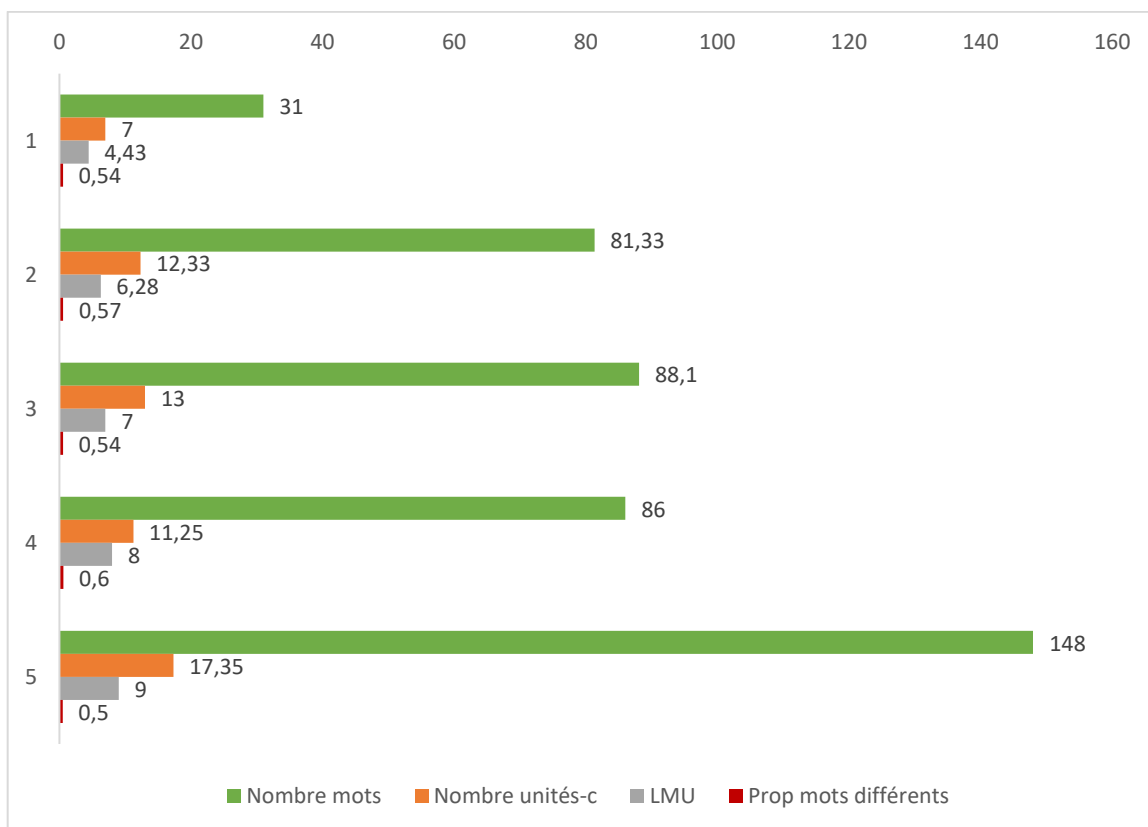
Le rappel des résultats obtenus en lien avec la macrostructure et la microstructure

Rappelons que les rappels de récits produits par les enfants à partir de l'épreuve *Poils aux pattes* ont été regroupés en fonction des caractéristiques communes de leur organisation, ce qui nous a menée à les classer selon cinq niveaux de complexité en fonction de la mention des éléments clés du récit et de la présence de liens de causalité entre ces éléments. Le tableau 19 rappelle les caractéristiques saillantes de l'organisation des rappels de récit de chacun des cinq niveaux. Par ailleurs, à titre indicatif, afin de compléter le portrait de chacun des niveaux, nous avons analysé quatre variables relatives à la microstructure, en termes de productivité (le nombre total de mots et le nombre d'unités-c), complexité (longueur moyenne des unités-c) et diversité lexicale (la proportion de mots différents). La figure 17 montre la distribution des rappels de récit des 70 enfants du groupe expérimental dans chacun des cinq niveaux et présente la moyenne et l'écart-type des quatre variables de la microstructure pour chaque niveau.

Tableau 19. – Le rappel des caractéristiques saillantes de l’organisation des rappels de récit de chacun des cinq niveaux

1	Les enfants énumèrent une série d’états ou d’actions qui correspond à une description de ce qui est observable parmi les six images de l’épreuve.
2	Les productions révèlent, pour quelques images de l’épreuve (et non toutes), une prise en compte de certains éléments du texte de l’histoire : les enfants rappellent des informations transmises par le texte de l’histoire qui ne peuvent pas être inférées à partir de la seule observation des images. Le problème de l’histoire peut être nommé sans toutefois que sa cause soit évoquée.
3	Les productions comprennent minimalement le problème et sa cause est expliquée. Les productions révèlent, pour quelques images de l’épreuve (et non toutes), une prise en compte de certains éléments du texte de l’histoire : les enfants rappellent des informations transmises par le texte de l’histoire qui ne peuvent pas être inférées à partir de la seule observation des images.
4	Les productions comprennent minimalement le problème et sa cause est expliquée. Les productions révèlent, pour toutes les images de l’épreuve, une prise en compte de certains éléments du texte de l’histoire : les enfants rappellent des informations transmises par le texte de l’histoire qui ne peuvent pas être inférées à partir de la seule observation des images.
5	Les productions comprennent minimalement le problème et sa cause est expliquée. Les productions révèlent, pour toutes les images de l’épreuve, une prise en compte de certains éléments du texte de l’histoire : les enfants rappellent des informations transmises par le texte de l’histoire qui ne peuvent pas être inférées à partir de la seule observation des images. Des liens de causalité sont explicités entre le but de la protagoniste et au moins un des éléments du récit (solution, péripéties, fin).

Figure 17. – *Poils aux pattes* : la moyenne des quatre variables de la microstructure pour chacun des cinq niveaux



5.1.1 L'interprétation des résultats en lien avec la macrostructure

Les statistiques descriptives pour cette épreuve ont montré que du niveau un à cinq, la proportion d'enfants dans chaque niveau est croissante. Autrement dit, c'est dans le premier niveau, qui représente l'organisation la moins complexe sur le plan de la macrostructure, que l'on retrouve le moins de productions et c'est dans le cinquième niveau, qui représente l'organisation la plus complexe sur le plan de la macrostructure, que l'on retrouve le plus de productions.

Il est intéressant de mettre en parallèle ces résultats avec les observations de Berman et Slobin (1994), tout en gardant en tête que la méthodologie et les analyses réalisées dans notre étude et la leur diffèrent. Ces chercheur·ses ont étudié les stades de développement de l'organisation d'une histoire (à partir de l'album sans texte *Frog, where are you*, Mayer, 1969) auprès d'adultes et d'enfants monolingues de trois, cinq et neuf ans et dont les langues maternelles étaient variées. Ces

chercheur·ses ont observé qu'à cinq ans, 34 % des enfants mentionnaient explicitement les trois éléments principaux du scénario de l'histoire (début, milieu, fin). À cet âge, certains des enfants produisaient des récits globalement structurés alors que d'autres relataient seulement un ou deux éléments majeurs du scénario de l'histoire.

De notre côté, parmi les enfants de notre échantillon, âgés en moyenne de 6;1 ans, ce sont 61 % des enfants qui ont rappelé tous les éléments de l'histoire (niveaux quatre et cinq). Ainsi, nous pouvons penser que dans la présente recherche, l'intervention de LP au moyen d'albums plurilingues, accompagnée d'activités en lien avec les habiletés narratives (et plus largement d'autres activités en lien avec la compréhension, le vocabulaire ainsi que l'éveil aux langues), a permis aux enfants de développer leurs habiletés en lien avec la macrostructure. Celle-ci leur aurait permis de peaufiner leur connaissance des différents éléments clés qui constituent un récit. Également, étant donné que l'album *Poils aux pattes* a été exploité en classe environ huit semaines avant la passation de l'épreuve, nous suggérons que ces connaissances puissent être pérennes.

De surcroit, il est possible de penser que l'intervention aurait permis aux enfants de peaufiner leur connaissance des relations causales qui s'articulent entre les éléments d'un récit. En effet, la vaste majorité des enfants (n=58) de notre échantillon, soit 83 %, se situe au niveau trois, niveau caractérisé par l'émergence d'un lien de causalité (entre l'élément perturbateur et sa cause) ou au-delà de ce niveau. En d'autres mots, la majorité des enfants (83 %) ont explicité au moins un lien de causalité entre le but hiérarchisé et un ou plusieurs événements de l'histoire et 33 % en ont explicité au moins deux (niveau cinq). Encore une fois, en dépit de différences méthodologiques, il est intéressant de mettre ces résultats en relation avec ceux de Trabasso et ses collaborateur·trices (1992) qui ont observé, auprès d'enfants monolingues anglophones, qu'entre l'âge de trois et cinq ans, les productions des enfants, sollicitées à partir de l'album sans texte *Frog, Where are you* (Mayer, 1969), évoluaient d'une description d'événements isolés vers une production où les événements de l'histoire étaient liés entre eux par des relations de causalité entre le but et les différents événements. Selon ces auteurs, cette connaissance continuerait de se développer et de se peaufiner au moins jusqu'à l'âge de neuf ans. Il nous apparaît donc normal de ne pas avoir observé davantage la présence de liens de causalité entre différents éléments de l'histoire et entre le but hiérarchisé, par ailleurs implicite dans l'histoire *Poils aux pattes*.

5.1.2 L'interprétation des résultats en lien avec la microstructure

Les statistiques descriptives pour cette épreuve, qui concernent le volet productivité, soit les variables nombre de mots et nombre d'unités-c, ont montré un écart entre les moyennes entre le niveau un, qui présente l'organisation la moins complexe, ainsi que les niveaux deux, trois et quatre pour ces deux variables. Dans ces trois derniers niveaux, la moyenne, plus élevée que le niveau un, est similaire. Enfin, nous avons constaté un autre écart entre les moyennes de ces trois derniers niveaux, qui présentent une moyenne similaire, et le niveau cinq, qui présente l'organisation la plus complexe. Ainsi, au fur et à mesure que se complexifie l'organisation des rappels de récits en termes de macrostructure, plus les productions sont longues : elles contiennent davantage de mots et d'unités-c, soit de phrases de base.

Une tendance similaire est observée pour le volet complexité, mesuré au moyen de la variable longueur moyenne des unités-c. Pour cette variable, à chaque niveau, nous avons observé que la moyenne est légèrement plus élevée qu'au niveau précédent. Ainsi, encore une fois, plus l'organisation des rappels de récit se complexifie sur le plan de l'organisation, plus les énoncés linguistiques des productions se complexifient. Une telle tendance n'est toutefois pas observée sur le plan de la diversité lexicale où la proportion de mots différents est similaire d'un niveau à l'autre. Encore une fois, il est intéressant d'établir un parallèle entre ces résultats et ceux de Berman et Slobin (1994) qui ont observé qu'à cinq ans, certains enfants mobilisaient des habiletés linguistiques (syntaxiques et lexicales) élaborées pour relater les événements de l'album *Frog, where are you* (Mayer, 1969), tandis que d'autres produisaient des récits peu élaborés en termes de lexique et de syntaxe. Étant donné que les rappels de récit de plus de la majorité des enfants de notre échantillon (n=43), soit 61 %, se situaient aux niveaux quatre et cinq qui, de façon générale, lorsque l'on considère l'ensemble des variables de la productivité et de la complexité, représentent les deux niveaux les plus complexes, nous pouvons penser que dans la présente recherche, l'intervention de LP au moyen d'albums plurilingues, accompagnée d'activités en lien avec les habiletés narratives (et plus largement d'autres activités en lien avec la compréhension, le vocabulaire ainsi que l'éveil aux langues), a permis aux enfants de développer leurs habiletés en lien avec la microstructure.

5.1.3 La synthèse de l'interprétation des données obtenues au moyen de *Poils aux pattes*

Comme exposé tout au long de cette section, le fait que la majorité des rappels de récit des enfants bi/plurilingues de notre échantillon se situaient dans les deux derniers niveaux, les plus complexes quant à l'organisation des événements (macrostructure), mais également quant à la productivité et la complexité linguistique (microstructure), nous permet de penser que l'intervention a exercé un effet sur le développement des habiletés narratives en lien avec le récit de *Poils aux pattes*. Dans un même ordre d'idées, nous pouvons penser que ces effets perdurent (l'épreuve a été administrée environ huit semaines après la lecture répétée et les activités qui ont eu lieu autour de l'album). La portée de notre interprétation, quant aux effets de l'intervention sur les productions obtenues au moyen de *Poils aux pattes*, est toutefois limitée par le fait qu'il s'agisse d'un portrait unique (pas de comparaison de l'évolution au moyen d'un prétest et d'un posttest ou par rapport à un groupe contrôle). À cet effet, nous pourrions élargir notre interprétation des effets de l'intervention sur le développement de la macrostructure et de la microstructure dans les prochaines sections en lien avec les résultats obtenus au moyen des outils standardisés.

Avant de passer à la prochaine section, il nous paraît intéressant de mettre en lumière le fait que nous avons observé dans le cadre de l'analyse de la macrostructure et de la microstructure de *Poils aux pattes* une relation entre la macrostructure et la microstructure : plus la macrostructure se complexifie, c'est-à-dire que plus les enfants rappellent d'événements dans leur production, plus ces dernières contiennent des mots et des phrases de bases (unités-c) qui sont également plus complexes. Nous reviendrons sur cette dimension après avoir présenté notre interprétation des résultats en lien avec les outils standardisés.

5.2 L'interprétation des résultats obtenus au moyen des tests standardisés

Après avoir interprété, dans la section précédente, nos résultats obtenus au moyen de l'outil *Poils aux pattes*, directement en lien avec l'intervention, dans cette section, nous interprétons les résultats obtenus au moyen des deux outils standardisés, l'ENNI et le *Bus Story*, en lien d'abord avec la macrostructure, puis la microstructure.

5.2.1 Les effets de l'intervention sur le développement de la macrostructure

Dans cette section sont d'abord rappelés les résultats en lien avec la comparaison de l'évolution intergroupe (la différence entre les groupes de l'évolution entre le posttest et le prétest) pour l'ENNI et le *Bus Story*, puis les résultats en lien avec l'évolution intragroupe (la différence d'évolution entre le posttest et le prétest dans un même groupe) pour l'ENNI et le *Bus Story*. Nous établissons des liens entre les résultats obtenus et certaines études présentées dans notre cadre conceptuel et empirique, puis nous interprétons nos résultats au regard de différents paramètres de l'intervention.

Le rappel des résultats obtenus pour la comparaison de l'évolution intergroupe

Rappelons que pour l'ENNI (production d'une histoire à partir d'une séquence d'images), la macrostructure a été mesurée au moyen de neuf variables. La première variable, le score total, permettait de rendre compte de l'évolution globale de la macrostructure dans la production de l'enfant. Nous n'avons pas observé de différence d'évolution significative entre les groupes pour cette variable. Par ailleurs, l'analyse séparée des huit catégories d'éléments clés du récit (personnages, situation initiale, élément perturbateur, plan interne, tentative, résultat et réactions) a révélé une différence d'évolution significative entre les groupes pour une de ces catégories : tentative. En d'autres mots, à la suite de l'intervention, les enfants du groupe expérimental ont mentionné plus que les enfants du groupe contrôle ne l'ont fait les tentatives des personnages pour rétablir la situation initiale perturbée par un élément déclencheur.

Pour le *Bus Story* (épreuve de rappel de récit), la macrostructure a été mesurée au moyen d'une seule variable, le score informatif, pour laquelle une différence d'évolution significative entre les groupes est apparue. Ainsi, du prétest au posttest, les enfants du groupe expérimental ont rappelé davantage d'éléments du récit que les enfants du groupe contrôle.

Le tableau 20 propose une synthèse des variables de la macrostructure pour les deux tests standardisés pour lesquelles une différence d'évolution significative intergroupe a été observée.

Tableau 20. – La synthèse des variables de la macrostructure pour lesquelles une différence d'évolution significative intergroupe a été observée

	ENNI	<i>Bus Story</i>
Macrostructure	<ul style="list-style-type: none"> • Catégorie <i>tentative</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Score informatif</i>

Le rappel des résultats obtenus pour la comparaison de l'évolution intragroupe

Pour l'ENNI, les enfants du groupe expérimental ont démontré une progression intragroupe significative à la fois pour le score total ainsi que pour six des huit catégories d'éléments clés du récit (personnages, élément perturbateur, réponse interne, tentative, résultat, réaction). Leurs productions contenaient donc significativement plus d'éléments clés du récit et, de ce fait, elles étaient mieux structurées. En effet, les points pour la mention des catégories d'information sont accordés s'ils sont produits au bon endroit dans le récit : par exemple, l'enfant n'a pas reçu de pointage s'il a mentionné l'élément perturbateur à la suite du résultat de sa tentative. Les enfants du groupe contrôle n'ont toutefois progressé ni pour le score total ni pour aucune des huit catégories d'éléments clés du récit.

Pour le *Bus Story*, tant les enfants du groupe expérimental que contrôle ont démontré une progression significative entre le prétest et le posttest pour le score informatif, la variable mesurant la macrostructure.

Le tableau 21 propose une synthèse des variables de la macrostructure pour les deux tests standardisés pour lesquelles une différence d'évolution significative intragroupe a été observée.

Tableau 21. – La synthèse des variables de la macrostructure pour lesquelles une différence d'évolution significative intragroupe a été observée

ENNI			<i>Bus Story</i>		
	Exp	Ctrl		Exp	Ctrl
Score total	✓	X	Score informatif	✓	✓
Personnages	✓	X			
Situation initiale	X	X			
Élément perturbateur	✓	X			
Réponse interne	✓	X			
Plan interne	X	X			
Tentative	✓	X			
Résultat	✓	X			
Réaction	✓	X			

En somme, les résultats obtenus en lien avec la macrostructure dans le cadre de notre recherche concordent avec ceux de plusieurs études présentées dans notre cadre conceptuel et empirique (Lever et Sénéchal, 2011 ; Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Roux-Baron, 2019). Dans ces études, les enfants d'un groupe expérimental qui ont bénéficié d'une intervention de LP dans laquelle des interactions autour du schéma narratif suscitant une réflexion de haut niveau et/ou dans laquelle des activités en lien avec les habiletés narratives ont entouré les lectures ont démontré des progrès significativement supérieurs à ceux d'un groupe contrôle sur le plan de la macrostructure : ils rappelaient au posttest davantage d'éléments clés en lien avec le récit dans leurs productions qui n'étaient pas en lien avec les histoires des albums de l'intervention. Dans notre étude, les enfants du groupe expérimental qui ont bénéficié de l'intervention ont également rappelé, de façon générale, pour les deux tests standardisés, plus d'éléments que les enfants du groupe contrôle.

L'interprétation des résultats au regard de l'intervention

Les résultats obtenus au moyen des deux outils standardisés (l'ENNI et le *Bus Story*) montrent une progression intergroupe supérieure dans le groupe expérimental pour un nombre limité de variables

(deux variables de la macrostructure sur dix). Bien que le nombre de variables pour lesquelles une différence d'évolution significative entre les deux groupes est observée nous semble modeste, les résultats des analyses intragroupes nous paraissent, quant à eux, plutôt éloquentes. Ils témoignent d'une évolution marquée entre le prétest et le posttest pour la plupart des variables (huit sur dix) dans le groupe expérimental, alors que ça n'est le cas que pour une seule des variables dans le groupe contrôle (pour le *Bus Story*, l'épreuve de rappel de récit).

En les mettant en lien avec différents écrits présentés dans notre cadre conceptuel et empirique, nous interprétons maintenant ces résultats au regard des différents paramètres de l'intervention qui, nous le croyons, ont exercé un effet positif sur le développement de la macrostructure mesurée en français : les interactions et l'étayage qui stimulent chez l'enfant une réflexion de haut niveau en lien avec la compréhension du récit et la collaboration école-familles plurilingues.

Lors de l'intervention, les enfants ont été soutenus, pour chaque album, pour engager une réflexion autour des différents éléments clés du récit et de sa structure. Cette réflexion a été mue par les lectures indiciaires, tel que nous l'avons évoqué précédemment, mais aussi par les activités qui visaient le développement des habiletés narratives réalisées à la suite de ces lectures indiciaires, soit lorsque les enfants avaient déjà une connaissance des histoires et une certaine compréhension de celles-ci. Rappelons que ces activités visaient, par exemple, à remettre dans l'ordre les images représentant les moments clés d'un récit et à le raconter en s'appuyant sur ces images, à jouer l'histoire au moyen de figurines ou de déguisements (masques, chapeaux), etc. (voir la section 3.1.2 pour une description détaillée des activités). Avant et pendant la réalisation de ces activités, les enfants ont été soutenus par l'adulte au moyen de modelages ou d'étayage. Par exemple, lors de moments d'activités en grand groupe, les éléments clés du schéma de récit ont été expliqués aux enfants à l'aide des pictogrammes de *Récit préscolaire* (personnages, où, quand, situation initiale, élément perturbateur, tentative, résultat, réaction) et des liens ont été faits avec les éléments clés inhérents aux albums de l'application. Encore, en guise de modelage, l'adulte a fait le rappel de récit avant que les enfants le fassent à leur tour, etc.

Nous croyons que ces différentes modalités ont mené les enfants à une compréhension plus profonde des histoires. En outre, le fait que les enfants racontent ou jouent les récits des albums (à

partir d'images, de masques, de maquettes, de figurines, etc.) en partie ou dans leur totalité leur aurait permis d'être plus actifs cognitivement dans cette réflexion de haut niveau à propos des éléments constitutifs d'un récit et de leur organisation au sein de celui-ci. À l'instar de différentes recherches présentées dans notre cadre empirique (Morrow, 2015 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Pesco et Gagné, 2017 ; Roux-Baron, 2019), nous croyons que ces approches plus explicites, mais toujours intégrées aux albums de littérature jeunesse et ajustées par les enseignant·es selon les besoins et les intérêts des enfants, ont exercé un effet positif sur le développement des habiletés narratives en lien avec la macrostructure.

Qui plus est, ces activités régulières et signifiantes ont été menées autour de sept albums, soit sept exemples différents de schéma de récit, lus de façon répétée (trois à quatre fois en moyenne). Il s'agit de deux facteurs distincts qui se sont avérés influents dans différentes interventions visant à favoriser le développement des compétences narratives (Bellon-Harn et al., 2014 ; Lever et Sénéchal, 2011, Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Pesco et Gagné, 2017, Roux-Baron, 2019).

Par ailleurs, cette compréhension plus en profondeur des histoires a possiblement été soutenue par l'aspect collaboration école-famille. En effet, cette collaboration a offert aux enfants une occasion supplémentaire d'exposition aux histoires, ce qui est susceptible d'en avoir favorisé la compréhension. Des propos recueillis auprès des parents, dans le cadre de la vaste recherche (Armand et al., 2017-2021), montrent aussi que les interactions autour des éléments clés du récit, entamées en classe dans le cadre des activités en lien avec les activités narratives et la lecture indicielle, sont susceptibles de s'être poursuivies en milieu familial. Par exemple, un des parents précise : *Il [l'enfant] pose des questions. C'est qui le personnage principal ? Il va répondre. Qu'est-ce qu'à fait, qu'est-ce que ça représente ? (...) Par rapport aux histoires, on va poser des questions.*

Qui plus est, l'accès à l'application en milieu familial permettait la (re)lecture ou la (ré)écoute des albums dans les langues désirées. Ainsi, si une histoire n'avait pas été écoutée en classe dans une ou des langue(s) (vu la proportion importante de langues parlées dans les classes - 22 langues déclarées dans le groupe expérimental - il aurait été trop long d'écouter en classe l'entièreté de

chacun des sept albums dans toutes ces langues), l'enfant pouvait l'entendre dans son entièreté grâce à l'application.

Pour ces enfants bi/plurilingues, nous pouvons donc penser que le fait d'avoir eu l'occasion d'entendre, en classe, les histoires en français et des passages de ces mêmes histoires dans d'autres langues, de les entendre à nouveau en milieu familial et d'en discuter en prenant appui sur la totalité de leur répertoire langagier, dans une optique de *translanguaging*, ait permis de pousser davantage la compréhension des différents éléments de l'histoire, des liens de causalité entre les événements, etc. Différentes recherches présentées dans notre cadre empirique, bien qu'elles ne portaient pas sur les habiletés narratives spécifiquement, ont permis de démontrer que de prendre appui sur l'ensemble des langues du répertoire des enfants pendant les interactions entourant la LP, dans une perspective de collaboration école-famille (Huennekens et Xu, 2010 ; Tsybina et Eriks-Brophy, 2010) permettait de favoriser le développement de la langue de scolarisation. Ainsi, pour les enfants, le fait d'avoir eu l'occasion de prendre appui sur l'ensemble de leurs ressources linguistiques pour comprendre les histoires (exposition à l'histoire et interactions autour de celles-ci) leur a possiblement permis de s'engager plus activement en classe dans les activités en lien avec les habiletés narratives. Nous pouvons, par exemple, supposer que lors des rappels de récit en classe, les enfants étaient en mesure d'exprimer davantage d'éléments de l'histoire.

5.2.2 Les effets de l'intervention sur le développement de la microstructure

Dans cette section sont d'abord rappelés les résultats en lien avec la comparaison de l'évolution intergroupe (la différence entre les groupes de l'évolution entre le posttest et le prétest) pour l'ENNI et le *Bus Story*, puis les résultats en lien avec l'évolution intragroupe (la différence d'évolution entre le posttest et le prétest dans un même groupe) pour l'ENNI et le *Bus Story*. Nous établissons des liens entre les résultats obtenus et certaines études présentées dans notre cadre conceptuel et empirique, puis nous interprétons nos résultats au regard de différents paramètres de l'intervention.

Rappelons que pour les deux tests standardisés (l'ENNI et le *Bus Story*), le volet productivité de la microstructure a été mesuré par les deux mêmes variables : le nombre d'unités-c et le nombre de

mots. Le volet complexité a, quant à lui, été mesuré au moyen de deux variables communes aux deux épreuves : la proportion d'unités-c complexes et la longueur moyenne des unités-c. Pour l'épreuve de production à partir d'une séquence d'images (ENNI), nous avons aussi analysé quatre autres variables de la microstructure relevant de la complexité (la proportion de coordonnants, de subordinants, de groupes du nom complexes et d'adverbes), ainsi qu'une variable relative à la diversité lexicale (la proportion de mots différents).

Le rappel des résultats obtenus pour la comparaison de l'évolution intergroupe

Pour l'ENNI (production d'une histoire à partir d'une séquence d'images), nous avons observé une différence significative pour une seule des deux variables, le nombre d'unités-c, qui relève du volet productivité. Du prétest au posttest, lorsque comparées à celles des enfants du groupe contrôle, les productions des enfants du groupe expérimental contenaient significativement plus d'unités-c de type phrase de base (sujet + prédicat), ce qui témoigne du fait que les enfants ont été en mesure d'apporter plus de précisions dans la description de leurs récits. Pour cette épreuve, aucune différence significative intergroupe n'a été observée pour les six autres variables de la complexité et la variable de la diversité lexicale.

Pour le *Bus Story* (rappel de récit), nous avons observé une différence significative en faveur du groupe expérimental pour les deux variables de la productivité : le nombre de mots et le nombre d'unités-c. Du prétest au posttest, lorsque comparés à ceux des enfants du groupe contrôle, les rappels de récit des enfants du groupe expérimental contenaient significativement plus de mots et d'unités-c de type phrase de base (sujet + prédicat). Ainsi, tout comme les productions narratives à partir d'une séquence d'images (ENNI), les rappels de récits des enfants du groupe expérimental étaient plus longs et plus précis. Par ailleurs, pour cette épreuve, aucune différence significative, intergroupe, pour les deux variables de la complexité n'a été observée.

Le tableau 22 propose une synthèse des variables de la microstructure pour lesquelles une différence d'évolution significative intergroupe a été observée pour les deux tests standardisés.

Tableau 22. – La synthèse des variables de la microstructure pour lesquelles une différence d'évolution significative intergroupe a été observée

	ENNI	<i>Bus Story</i>
Productivité	<ul style="list-style-type: none"> • nombre d'unités-c 	<ul style="list-style-type: none"> • nombre d'unités-c • nombre de mots
Complexité	∅	∅
Diversité lexicale	∅	

De leur côté, Lever et Sénéchal (2011) n'ont observé aucune différence au posttest pour ces mêmes variables entre les productions (sollicitées au moyen de l'ENNI et d'une autre tâche de rappel de récit) d'un groupe contrôle et d'un groupe expérimental qui a bénéficié d'une intervention de lecture dialogique de huit semaines. Il est intéressant de préciser que dans cette dernière étude, des interactions autour du schéma de récit ont eu lieu, mais les enfants n'ont pas bénéficié d'activités en lien avec les habiletés narratives à la suite des lectures répétées comme ce fut le cas dans notre étude ainsi que dans celle de Roux-Baron (2019). Cette dernière a également observé, en milieu défavorisé, que les enfants d'un groupe expérimental ayant bénéficié d'une intervention de LP d'environ 24 semaines, réparties sur deux ans, accompagnée d'activités en lien avec les habiletés narratives ont produit au posttest des rappels de récit qui comprenaient significativement plus d'énoncés en lien avec l'histoire qu'un groupe contrôle qui n'avait pas bénéficié de l'intervention (l'histoire utilisée pour le rappel de récit n'était pas en lien avec les albums exploités dans le cadre de l'intervention)¹⁵⁸.

Le rappel des résultats obtenus pour la comparaison de l'évolution intragroupe

Pour l'ENNI, les enfants du groupe expérimental ont démontré une progression intragroupe significative pour une des deux variables du volet productivité, le nombre de mots, et pour quatre des six variables de la complexité : la longueur moyenne des unités-c, la proportion d'unités-c

¹⁵⁸ Précisons que, lorsque comparés à un groupe d'enfants du même âge en milieu favorisé qui n'avaient pas non plus bénéficié de l'intervention, les rappels de récit des enfants du groupe expérimental comprenaient significativement moins d'énoncés en lien avec l'histoire que ceux des enfants de ce groupe en milieu favorisé.

complexes, la proportion de coordonnants et la proportion de subordinants. En d'autres termes, du prétest au posttest, les productions sont significativement plus longues (nombre de mots) et plus complexes : plus de propositions dépendantes (phrases subordinées ayant la fonction de complément du verbe¹⁵⁹, de complément du nom¹⁶⁰, de complément de phrase¹⁶¹, de complément de l'adverbe¹⁶² ou discours direct ou indirect¹⁶³), unités-c comprenant en moyenne plus de mots, donc plus précises¹⁶⁴. Par ailleurs, les productions étaient mieux organisées au niveau temporel, grâce à l'emploi de mots tels que *une fois, en premier, et là, et après, ensuite*, etc.¹⁶⁵ et leurs énoncés étaient davantage marqués par l'utilisation de conjonction de subordination (*parce que, que, qui, quoi, comment*, etc.), ce qui témoigne aussi de la complexité sur le plan syntaxique. Aucune différence significative intragroupe n'a été observée pour la variable relative à la diversité lexicale.

Les enfants du groupe contrôle n'ont, quant à eux, démontré aucune progression significative intragroupe pour les variables de la productivité et de la diversité lexicale. Ils ont, par ailleurs, démontré une progression significative pour deux des six variables, uniquement du volet complexité : la proportion d'unités-c complexes et la longueur moyenne des unités-c.

Pour le *Bus Story*, les enfants du groupe expérimental ont démontré une progression intragroupe significative pour les deux variables de la productivité : le nombre de mots et le nombre d'unités-c. Pour le volet complexité, ils ont aussi démontré une progression significative pour les deux variables : la proportion d'unités-c complexes et la longueur moyenne des unités-c. Les enfants du groupe contrôle ont, quant à eux, démontré une différence d'évolution significative pour une seule des deux variables de la productivité : le nombre d'unités-c. Ils n'ont toutefois démontré de différence d'évolution significative pour aucune des variables de la complexité.

¹⁵⁹ Ex. : Après la petite fille, elle avait montré *que c'était tombé dans l'eau* (ENNI, HBA14, pré.)

¹⁶⁰ Ex. : Il est allé dans une ville *où il y a un policier* (Bus Story, SRB1, post.)

¹⁶¹ Ex. : Mais *quand il a joué* la girafe elle est tombée (ENNI, HBA12, pré.)

¹⁶² Ex. : Et le petit l'autobus il va aller plus vite *que le chauffeure* (Bus Story, BAB8, post.)

¹⁶³ Ex. : Le monsieur il dit « *Pourquoi le avion il est tombé par terre?* » (ENNI, CLB15, post.)

¹⁶⁴ Par exemple, l'énoncé *Le garçon fâché est assis seul dans le coin* est plus complexe que *Le garçon est assis* (Curenton et Lucas, 2007).

¹⁶⁵ À l'instar de Curenton et Justice (2004), nous avons fait le choix d'inclure dans notre décompte la conjonction « et » bien qu'elle était très souvent utilisée en début d'énoncé par les enfants de notre corpus. De plus, à l'instar de Lever et Sénéchal (2011), nous avons considéré comme coordonnants (plutôt que comme adverbe) des « connecteurs temporels » qui avaient la même fonction que le coordonnant « et » utilisé en début de phrase par les enfants (*après, après ça, et aussi, ensuite*, etc.).

Le tableau 23 propose une synthèse des variables de la microstructure pour les deux tests standardisés pour lesquelles une différence d'évolution significative intragroupe a été observée.

Tableau 23. – La synthèse des variables de la microstructure pour lesquelles une différence d'évolution significative intragroupe a été observée

Variables de la microstructure	ENNI		<i>Bus Story</i>	
	Exp	Ctrl	Exp	Ctrl
Productivité				
Nombre de mots	✓	X	✓	X
Nombre d'unités-c	X	X	✓	✓
Complexité				
Proportion d'unités-c complexes	✓	✓	✓	X
Longueur moyenne des unités-c	✓	✓	✓	X
Proportion de coordonnants	✓	X		
Proportion de subordinants	✓	X		
Proportion de groupes du nom complexes	X	X		
Proportion d'adverbes	X	X		
Diversité lexicale				
Proportion de mots différents	X	X		

Il est intéressant de mettre en relation cette évolution intragroupe marquée dans le groupe expérimental avec les résultats de l'étude de Bellon-Harn et ses collaboratrices (2014) dans laquelle les effets d'une intervention de LP, couplée à des interactions visant à stimuler la production langagière, ont été mesurés auprès de 12 enfants répartis dans deux groupes (groupe un - 24 séances de LP pendant six semaines ; groupe deux – 42 séances de lecture pendant 14 semaines). Au posttest, les productions de 11 des 12 enfants étaient significativement plus complexes par rapport à la longueur moyenne des énoncés, à la proportion d'énoncés complexes (clauses nominales, relatives et adverbiales – en anglais) et à la proportion de coordonnants. Ces résultats convergent avec ceux de notre étude dans laquelle sept albums ont été lus à trois ou quatre reprises sur une durée d'environ 12 à 14 semaines (pour un total de 21 à 28 séances de lecture). Ces lectures ont été

accompagnées d'activités qui visaient à augmenter les occasions de production langagière. Du prétest au posttest, les enfants de notre groupe expérimental ont progressé pour ces mêmes variables, en lien avec la complexité, que dans l'étude de Bellon-Harn et ses collaboratrices (2014) et cela pour les deux types de tâches.

Dans un autre ordre d'idées, selon les résultats obtenus au moyen de l'ENNI, il semblerait que l'intervention n'ait exercé aucun effet, ni intergroupe ni intragroupe, sur deux des variables de la complexité, soit la proportion de groupes du nom complexes et la proportion d'adverbes, ni sur la diversité lexicale, mesurée par la proportion de mots différents. Considérant que les enfants ont été exposés de façon répétée aux albums, dans une perspective plurilingue de collaboration école-famille, et qu'ils ont eu l'occasion d'interagir autour de ceux-ci à plusieurs reprises en classe et possiblement à la maison en prenant appui sur l'ensemble des langues de leur répertoire langagier, nous aurions pu nous attendre, au regard d'études précédentes présentant des paramètres similaires à la nôtre (Gámez et al., 2016, Huennekens et Xu, 2010 ; Roberts, 2008 ; Tsybina et Eriks-Brophy, 2010), à observer un développement sur la complexité linguistique et la diversité lexicale.

Il est possible que l'utilisation de l'ENNI, qui n'avait pas de lien avec les albums travaillés, ait pu contraindre l'observation d'une progression sur le plan de la complexité et de la diversité lexicale. En ce qui concerne la proportion de groupes du nom complexes et d'adverbes utilisés dans les productions des enfants, si l'on compare le pointage obtenu au prétest et au posttest pour ces deux variables, pour chacun des groupes, on constate que les enfants sont restés stables ou ont fait légèrement mieux au posttest, sans toutefois que cette évolution ne soit marquée. En ce qui concerne la diversité lexicale, on n'observe pas d'amélioration pour le groupe expérimental qui a même montré une moyenne légèrement plus basse au posttest. Les enfants du groupe contrôle ont, quant à eux, légèrement progressé, sans que cette progression soit notable.

Il se pourrait donc que l'ENNI n'était pas suffisamment sensible pour permettre d'apprécier les compétences potentiellement développées par les enfants sur le plan de l'utilisation d'adverbes, de groupes du nom complexes et de la diversité lexicale dans la mesure où au prétest et au posttest, les enfants devaient produire un récit à partir des mêmes images. Les occasions pour les enfants d'utiliser au posttest de nouveaux adverbes, une plus grande proportion de groupes du nom

complexes ou de mots de vocabulaire étaient donc plutôt limitées par ces paramètres, d'autant plus que le thème de la tâche de production de l'ENNI (des éléphanteaux qui s'amuse sur le bord d'une piscine) n'avait pas de lien avec le thème et le vocabulaire des albums exploités en classe. En ce sens, Lever et Sénéchal (2011), qui ont également utilisé l'ENNI à la suite d'une intervention de lecture dialogique d'une durée de huit semaines, n'ont pas non plus observé de différence significative (entre les groupes expérimental et contrôle) quant à la proportion de mots différents utilisée dans les productions des enfants (il n'y a pas eu de mesures pour la proportion d'adverbes et de groupes du nom complexes dans leur étude).

Dans notre deuxième chapitre, il est également ressorti des recherches empiriques dans lesquelles le développement des habiletés narratives a été étudié auprès d'enfants bi/plurilingues que certains éléments spécifiques relevant de la complexité linguistique, lorsque les productions sont sollicitées dans la langue de l'école, pourraient aussi prendre plus de temps à se manifester chez les enfants bi/plurilingues (ex. : type de connecteurs, longueur moyenne des unités-c) (Kuppersmitt et al. 2014; Paradis et Kirova, 2014). Il est possible que l'utilisation d'adverbes, de groupes du nom complexes et de vocabulaire varié, selon la façon dont ils sont analysés, fasse partie de ces éléments.

L'interprétation des résultats au regard de l'intervention

Les résultats obtenus au moyen des deux outils standardisés (l'ENNI et le *Bus Story*) montrent une progression intergroupe supérieure dans le groupe expérimental pour deux des quatre variables du volet productivité (nombre de mots et nombre d'unités-c dans l'ENNI et/ou le *Bus Story*). Bien que le nombre de variables pour lesquelles une différence d'évolution significative apparaît entre les deux groupes nous semble modeste (considérant qu'aucune différence significative intergroupe a été observée pour aucune des variables des volets complexité et diversité lexicale), les résultats des analyses intragroupes nous paraissent, quant à eux, plutôt éloquentes. Ils témoignent d'une évolution marquée entre le prétest et le posttest pour la plupart des variables de la microstructure dans le groupe expérimental, soit cinq des neuf variables, alors que ce n'est le cas que pour deux des neuf variables dans le groupe contrôle.

En les mettant en lien avec divers écrits présentés dans notre cadre conceptuel et empirique, nous interprétons maintenant ces résultats au regard des différents paramètres de l'intervention qui, nous le croyons, ont exercé un effet positif sur le développement de la microstructure mesurée en français : les occasions de rappel de récit vécues par les enfants, l'étayage et les différentes modalités de regroupements qui visaient à soutenir la production langagière des enfants, la collaboration école-famille ainsi que les activités d'éveil aux langues.

D'abord, considérant l'importance de la quantité et de la qualité des interactions (Bruner, 2012 ; Long, 1996 ; Vygotsky, 2013), et plus particulièrement de la production (Swain, 1985), pour le développement langagier, les activités en lien avec les habiletés narratives ont été conçues dans l'optique de permettre aux enfants le plus d'occasions d'interactions et, par le fait même, de production orale en lien avec les habiletés narratives. Pour chacun des sept albums, ils ont été amenés au moins une fois à raconter ou à jouer l'histoire (à l'aide, par exemple, d'images, de déguisements, de marionnettes, etc.) en employant, avec le soutien de l'adulte, le vocabulaire et les structures de phrases retrouvées dans les histoires. Dans leurs études où des activités similaires ont été réalisées autour des lectures répétées (les enfants étaient amenés, à différents moments, à raconter l'histoire), Morrow (1985) et Roux-Baron (2019) ont également observé des effets sur la productivité et la complexité.

Soulignons également l'étayage pour soutenir la production langagière dont ont bénéficié en classe les enfants pendant les activités en lien avec la production narrative et les lectures des albums. D'une part, lors des activités en lien avec les habiletés narratives que nous avons coanimées avec les enseignantes, nous étions présentes pour soutenir et apporter un étayage à la production langagière des enfants bi/plurilingues lorsqu'ils étaient placés en sous-groupes ou en dyades. Par exemple, pendant les lectures répétées en classe et les activités les entourant, les enfants ont été exposés à du vocabulaire et à des structures syntaxiques qu'ils ont été amenés à réutiliser lors des activités en lien avec les habiletés narratives. Par ailleurs, les enseignant·es et nous-même avons fourni des modelages linguistiques et des rétroactions à leurs propos (relances, expansions, extensions, etc.). Dans cet esprit, Bellon-Harn et ses collaboratrices (2014) ainsi que Gámez et ses collaboratrices (2016) ont documenté les effets positifs des interactions initiées par l'adulte pendant la LP et visant à soutenir la production langagière des enfants (l'adulte fournit un modèle langagier

à l'enfant, c'est-à-dire qu'il propose des modèles langagiers lexicaux et syntaxiques dans un contexte sémantique donné et incite l'enfant à répéter; il propose des expansions morphologiques ou syntaxiques au discours de l'enfant, c'est-à-dire qu'il répète les propos de l'enfant en ajoutant des détails ; il pose des questions ouvertes qui incitent l'enfant à produire davantage ; etc.) sur le développement de la microstructure en termes de productivité (nombre de mots) et de complexité (longueur moyenne des unités-c, nombre d'énoncés complexes déterminés par les unités subordonnées – clauses nominales, relatives ou adverbiales et nombre de coordonnants) auprès d'enfants d'âge préscolaire.

Rappelons que dans le cadre des journées de rencontre et de coconstruction des activités à l'Université de Montréal, les enseignant·es ont reçu une formation offerte par différentes chercheuses (Armand, Turgeon et Gosselin-Lavoie), aux principes d'enseignement apprentissage d'une langue seconde en milieu pluriethnique et plurilingue (reconnaissance du bagage linguistique et culturel, acquisition du vocabulaire, importances des interactions, de la production orale et de l'étayage langagier) dans le cadre de l'activité de LP (fondements de la lecture indiciaire). Nous pouvons supposer que ces présentations ont contribué à ce que les enseignant·es poursuivent le développement de leur expertise sur leurs pratiques et leurs stratégies visant à soutenir le développement langagier des enfants dans le cadre des activités réalisées pendant la recherche.

Par ailleurs, précisons que ces activités en lien avec les habiletés narratives, en classe, ont été réalisées selon différents types de regroupements (grand groupe¹⁶⁶, sous-groupes de trois à quatre enfants ou en dyades) lesquels avaient une fonction spécifique. Les contextes en sous-groupes et en dyades, qui représentent un espace de prise de parole plus sécurisant pour les petits-parleurs (Florin, 1991), permettaient aux enfants de réaliser l'activité de façon collaborative et offraient davantage d'occasions d'interactions comparativement à un contexte de grand groupe où l'enseignant·e occupe majoritairement l'espace interactionnel et où les enfants doivent attendre plus longtemps leur tour de parole. Nous devons également considérer, dans notre interprétation, le fait que toutes les autres activités qui ont eu lieu dans le cadre de l'intervention ont aussi été conçues, avec notre contribution, pour favoriser chez les enfants les occasions de production

¹⁶⁶ Les moments en grand groupe permettaient à l'enseignant·e et/ou à nous-même d'expliquer et de modéliser aux enfants ce qui était attendu d'eux pendant la situation d'apprentissage. À la fin des activités, ces moments en grand groupe permettaient également de faire un retour sur la situation et d'en consolider les apprentissages.

langagière. Par exemple, pendant l'animation de la lecture indiciaire (où l'enfant est invité à faire part de ses hypothèses sur différents aspects de l'histoire, à les justifier et à les valider), à certains moments, les enfants étaient invités à faire part de leurs hypothèses à un autre enfant (avant qu'un retour en groupe classe ne soit fait) afin d'augmenter les occasions de production langagière. Ainsi, ces modalités interactionnelles ont permis de multiplier chez les enfants les occasions de prise de parole dans l'ensemble des activités qui ont eu lieu dans le cadre de l'intervention.

En ce sens, des recherches présentées dans notre cadre empirique (Bellon-Harn et al., 2014 ; Morrow, 1985 ; Roux-Baron, 2019) ont démontré que, lorsque menées en sous-groupes, les activités en lien avec les habiletés narratives et/ou les interactions et l'étayage pendant les lectures partagées exercent un impact sur le développement de différents aspects de la microstructure en matière de productivité et de complexité : augmentation de la longueur moyenne des unités-c, du nombre de propositions syntaxiques (associable au nombre d'unités-c), d'unités coordonnées et d'unités subordonnées. Dans certaines de ces recherches, les enfants recevaient toutefois une lecture individuelle de la part d'un·e expérimentateur·trice (Bellon-Harn et al., 2014 ; Morrow, 1985). Dans le contexte d'éducation préscolaire québécois, cette dernière modalité d'intervention individuelle n'est toutefois pas applicable, car un·e enseignant·e peut avoir à sa charge jusqu'à 19 enfants¹⁶⁷. Le dispositif interactionnel proposé dans notre recherche, adapté au contexte de la maternelle cinq ans en sol québécois, semble avoir permis de soutenir, chez les enfants bi/plurilingues, le développement de la microstructure.

Par ailleurs, tel que nous l'avons évoqué précédemment, les interactions et les occasions de production en lien avec les albums se sont poursuivies au-delà de la classe. Les données recueillies auprès des parents, dans le cadre de la vaste recherche (Armand et al., 2017-2021), montrent que certains d'entre eux ont, de façon spontanée, suscité de nouvelles occasions de production en encourageant leurs enfants à faire le rappel de récit. Par exemple, dans le cadre des entretiens collectifs qui ont eu lieu, un des parents affirme : « *I read the story, she listens (...) She memorizes the story. I open the first page and then I ask her and she says the next page (...) I asked my daughter after the story : qu'est-ce que tu retiens ?* ». Un autre indique : « Avec le livre, comme il a déjà vu ça en classe, je lui demandais ce qui allait venir après et il est capable de me dire c'est

¹⁶⁷ <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/formation-jeunes/ratio-maitre-eleves/>

quoi (...). Après, il peut me dire l'histoire avant que je le lis pour lui ». Dans sa recherche, Morrow (1985), qui a également analysé, de façon quantitative, les effets d'une intervention dans laquelle les enfants étaient soutenus pour faire le rappel de récit d'histoires qui leur étaient lues en milieu éducatif, rapporte aussi que les parents ont affirmé que leurs enfants étaient enthousiastes de faire à la maison le rappel de récit des histoires qui leur avaient été lues, ce qui permettait aux enfants une occasion supplémentaire de production.

Ainsi, possiblement, les enfants ont eu l'occasion d'interagir autour des albums en mobilisant l'ensemble des ressources de leur répertoire langagier. Les allers-retours entre la classe et la famille ont possiblement permis le développement de la microstructure en matière de productivité et de complexité dans la langue de scolarisation. Possiblement, les nombreuses occasions d'interaction en petits groupes et le climat de bilinguisme additif instauré pendant l'intervention ont permis aux enfants d'être à l'aise de prendre plus de risques pour s'exprimer en français. À ce sujet, les recherches de Huennekens et Xu (2010) et de Tsybina et Eriks-Brophy (2010) ont permis de documenter que le fait de permettre aux enfants d'interagir autour d'albums en prenant appui sur l'ensemble des ressources de leur répertoire langagier, rendu possible grâce à une collaboration école-famille autour de la LP, a eu un effet sur le vocabulaire ainsi que sur la productivité et la complexité langagière dans la langue de scolarisation. En effet, dans des contextes de petits groupes, les enfants ont initié davantage d'interactions avec leurs pairs du même âge et la longueur moyenne de leurs unités-c a augmenté. Rappelons aussi qu'à la suite de l'intervention, les enfants du groupe expérimental affirment aimer davantage parler le français et se sentir davantage en mesure de l'apprendre (Armand et al., sous presse, a).

Une autre des interprétations que nous pouvons avancer, par rapport au développement de la microstructure, est que pendant les lectures des histoires et l'exploitation des jeux d'éveil aux langues sur l'application, les enseignant·es ont mis l'accent sur l'observation et les comparaisons métalinguistiques entre les langues, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit : repérage de congénères lors de l'écoute des histoires, observation de différents alphabets, du sens de l'écriture, des concepts de l'écrit et du fonctionnement syntaxique, etc¹⁶⁸. Le fait que les enseignant·es aient pointé les

¹⁶⁸ Par exemple, lors de l'exploitation de l'album *L'agneau qui voulait être un loup*, les enseignant·es ont fait écouter le titre de l'album dans différentes langues en demandant aux enfants de repérer, à l'écoute, le mot « loup » dans ces langues. Elles·ils ont fait remarquer aux enfants la présence d'un même phonème initial dans la prononciation du mot

ressemblances/différences entre les langues a possiblement ouvert la porte à ce que certains enfants amorcent ou poursuivent une réflexion métalinguistique sur les langues de leur répertoire (Moore, 2006). Lors de l'écoute des histoires en différentes langues, ils ont pu porter davantage attention aux ressemblances et aux différences entre les langues de leur répertoire, ce qui pourrait être susceptible d'avoir favorisé le développement de la microstructure en français.

Dans le même ordre d'idées, dans le cadre de leur recherche, dans laquelle les enfants de cinq ans ont pris part à une intervention de lecture d'albums bilingues, Naqvi et ses collaborateur·trices (2012) avancent que ces lectures bilingues auraient permis aux enfants des comparaisons métalinguistiques entre les langues, ce qui aurait eu un effet sur le développement langagier, mesuré dans cette étude dans le domaine de l'écrit (connaissances grapho-phonémiques). Ainsi, nous pensons qu'il y a pu y avoir un effet sur le développement de certaines structures syntaxiques en français, possiblement davantage pour les enfants locuteurs des langues présentant un certain degré de proximité avec le français. En effet, rappelons que nous avons observé, dans le groupe expérimental, une progression significative intragroupe quant à la proportion d'unités-c complexes, à la longueur moyenne des unités-c, à la proportion de coordonnants et de subordonnants.

5.2.3 La synthèse des effets de l'intervention observés au moyen des outils standardisés

Les résultats des tests standardisés (l'ENNI et le *Bus Story*) ont démontré un avantage pour les enfants du groupe expérimental qui ont participé à une intervention dans laquelle des activités régulières et signifiantes en lien avec les habiletés narratives étaient intégrées à des séances de LP d'albums plurilingues dans une perspective de collaboration école-famille. Pour les deux tests réunis, les enfants du groupe expérimental ont démontré une différence significative d'évolution intergroupe, soit par rapport au groupe contrôle, pour cinq des 23 variables (21,74 %) de la macrostructure et de la microstructure (pour le volet productivité). Bien que le nombre de variables pour lesquelles des différences significatives sont apparues entre ces deux groupes soit modeste, les résultats qui témoignent de l'évolution intragroupe appuient également l'idée que l'intervention

en français (*loup*), en créole (*lou*), en roumain (*lup*), en espagnol (*lobo*) et en portugais (*lobo*) ainsi que, par exemple, la présence d'un même phonème final en français et en créole ainsi qu'entre l'italien (*lupo*), l'espagnol et le portugais (*lobo*).

aurait permis aux enfants du groupe expérimental de développer davantage leurs habiletés narratives que les enfants du groupe contrôle. Pour les deux tests réunis, les enfants du groupe expérimental ont progressé de façon significative pour 17 des 23 variables (74 %) en lien avec la macrostructure et la microstructure, pour les volets productivité et complexité, alors que les enfants du groupe contrôle ont progressé pour seulement quatre de ces 23 variables (17,40 %).

Le fait que cette évolution intergroupe et intragroupe se soit manifestée dans des tests standardisés, qui n'étaient pas en lien avec les albums animés en classe, ne nous paraît pas anodin. Cela signifie que les enfants du groupe expérimental ont développé davantage de connaissances qu'ils ont été en mesure de transférer à de nouveaux contextes (l'ENNI et le *Bus Story*) n'ayant pas fait l'objet d'un travail en classe.

5.3 D'autres constats qui ont émergé de l'analyse de nos résultats

En répondant, dans les dernières sections, aux objectifs de notre recherche qui visait à documenter les effets de l'intervention sur le développement de la macrostructure et de la microstructure au moyen d'une épreuve conçue à partir d'un des albums utilisés pendant l'intervention et de deux outils standardisés, nous avons posé différents constats que nous souhaitons maintenant aborder : la relation entre le développement de la macrostructure et de la dimension productivité de la microstructure, les différentes habiletés sollicitées pour les deux types de tâches (production à partir d'une séquence d'images et rappel de récit) et, pour conclure le chapitre, la progression des enfants du groupe contrôle aux mesures standardisées.

La relation entre le développement de la macrostructure et de la dimension productivité de la microstructure

Un des constats qui semble se dégager de nos résultats est que l'évolution des habiletés qui relèvent de la macrostructure et de la microstructure suit une même tendance.

En effet, à partir des résultats obtenus au moyen de l'outil *Poils aux pattes*, nous avons observé une relation entre la complexité des rappels de récit sur le plan de la macrostructure et la complexité sur le plan de la microstructure : la moyenne pour les éléments de microstructure, sur le plan de la

productivité et de la complexité, était, de façon générale, proportionnelle au niveau de complexité dans lequel les récits ont été classés (niveau un à cinq). C'est-à-dire que plus les récits des enfants comprenaient d'éléments clés de l'histoire et de liens de causalité entre ces éléments, plus la production comprenait de mots et d'unités-c, qui étaient également plus longues.

Dans les résultats obtenus au moyen des deux outils standardisés, une tendance similaire est observée entre la macrostructure et le volet productivité de la microstructure. Pour l'épreuve de rappel de récit (le *Bus Story*), une progression significative intergroupe a été observée chez les enfants du groupe expérimental à la fois pour la variable évaluant la macrostructure (score informatif) et pour le volet productivité de la microstructure (nombre d'unités-c et nombre de mots). Pour l'ENNI (production d'une histoire à partir d'une séquence d'images), une progression significative intragroupe a été observée, dans le groupe expérimental uniquement, pour la variable évaluant la macrostructure de façon globale (score global). Les enfants de ce groupe ont également démontré une progression significative pour la variable nombre de mots du volet productivité (en plus d'une progression intergroupe à faveur du groupe expérimental). Ainsi, pour les deux types de tests standardisés (rappel de récit et production d'une histoire à partir d'une séquence d'images), on observe, dans le groupe expérimental, une relation entre le développement de la macrostructure et le volet productivité.

On peut ainsi se demander si les enfants qui ont bénéficié de l'intervention ont développé davantage l'un ou l'autre des éléments suivants : soit leurs connaissances cognitivo-langagières en lien avec les éléments clés d'un récit et la structure (et qu'ils sont donc en mesure d'inclure davantage de catégories d'information dans leurs productions), soit leurs compétences linguistiques en français et/ou leur confiance pour s'exprimer dans cette langue, ce qui fait qu'ils sont en mesure de nommer davantage d'éléments clés du récit et donc que leurs productions sont plus longues et mieux structurées (elles comprennent davantage d'éléments clés du récit).

Pour étayer ce questionnement, rappelons que dans différentes recherches présentées dans notre cadre empirique, dans lesquelles le développement des habiletés narratives a été étudié auprès d'enfants bi/plurilingues et comparé à celui d'enfants monolingues du même âge, il est apparu que le développement de la macrostructure tend à suivre la même progression au sein de ces deux

groupes d'enfants (Basset, 2004 ; Grenier, 2004 ; Kuppersmitt et al., 2014 ; Paradis et Kirova, 2014), ce qui serait dû au fait que ces habiletés relèvent du domaine cognitif. À ce sujet, dans le portrait que nous avons brossé des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en émergence, âgés en moyenne de 6;1 ans, au moyen de l'outil *Poils aux pattes*, les caractéristiques de la macrostructure et de la microstructure tendent d'ailleurs à correspondre à celles d'enfants monolingues de groupes d'âge similaire (Berman et Slobin, 1994 ; Trabasso et al., 1992).

Cependant, certaines de ces recherches ont aussi démontré que lorsque les enfants avaient bénéficié de peu d'occasions d'exposition à la langue de scolarisation, il est possible qu'ils ne soient pas en mesure de démontrer tout leur potentiel à des épreuves (standardisées ou non) administrées dans cette langue uniquement (Cleave et al., 2010 ; Hipfner et Boucher, 2015 ; Kuppersmitt et al., 2014). Afin d'exprimer les éléments clés constituant un récit (soit la macrostructure), les enfants doivent prendre appui sur des compétences qui relèvent de l'acquisition du code linguistique de la langue (soit la microstructure) dans laquelle les habiletés sont mesurées.

Dans le cadre de l'intervention, les enfants ont vécu de riches expériences langagières dans la langue de scolarisation (modelages, étayage, occasions d'interactions orales), passant notamment par la mise en place d'activités régulières et signifiantes autour du schéma de récit dans le cadre de l'activité de LP. Ces expériences ont été enrichies par le caractère plurilingue de l'intervention et la collaboration école-famille qui ont permis, nous pouvons le supposer, des occasions d'interactions autour des mêmes contenus dans une optique de *translanguaging*.

Ainsi, nous croyons que les nombreuses occasions d'interactions en petits groupes et la légitimation des différentes langues du répertoire des enfants ont contribué à ce que les enfants développent, d'une part, davantage de connaissances cognitivo-langagières en lien avec les habiletés narratives et, d'autre part, à ce qu'ils développent davantage leurs compétences en lien avec le code linguistique du français. Cela a également pu les amener à se sentir plus confiants à utiliser cette langue et à prendre des risques pour s'exprimer. Pour l'épreuve *Poils aux pattes*, ces différents facteurs ont donc possiblement contribué à ce que nous retrouvions davantage de productions dans les niveaux les plus complexes sur le plan de la macrostructure et, de façon globale, de la microstructure (niveau quatre et cinq). Pour les outils standardisés, ces différents facteurs ont

possiblement fait en sorte que les productions des enfants du groupe expérimental soient, aux posttests, plus étoffées, c'est-à-dire qu'elles comprennent davantage d'éléments de macrostructure et qu'elles contiennent, par le fait même, davantage de mots.

Les habiletés sollicitées pour les deux types de tâches (production à partir d'une séquence d'images et rappel de récit)

Les résultats obtenus dans notre étude au moyen des tests standardisés ont soulevé chez nous un questionnement par rapport au type d'habiletés à mobiliser pour chacun des deux types de tâches : la production d'une histoire à partir d'une séquence d'images (l'ENNI) et le rappel de récit (le *Bus Story*).

Pour la dimension macrostructure ainsi que pour le volet productivité (nombre de mots et nombre d'unités-c) de la microstructure, l'évolution du développement des habiletés narratives des enfants des deux groupes semble plus prégnante dans l'épreuve de rappel de récit (le *Bus Story*) que dans l'épreuve de production d'une histoire à partir d'une séquence d'images (ENNI). En effet, pour le *Bus Story*, une différence significative intragroupe a été observée au sein des deux groupes quant à l'évolution globale de la macrostructure (variable score informatif) alors que pour l'ENNI, aucune progression intragroupe n'a été observée dans le groupe contrôle. En ce qui concerne les deux variables du volet productivité (nombre de mots et nombre d'unités-c), on constate des différences intragroupes significatives pour davantage de variables dans le test du *Bus Story* (2/2 variables dans le groupe expérimental et 1/2 dans le groupe contrôle) que dans le test de l'ENNI (1/2 dans le groupe expérimental et 0/2 dans le groupe contrôle).

En revanche, pour le volet complexité de la microstructure (longueur moyenne des unités-c et proportion d'unités-c complexes), c'est dans l'épreuve de production à partir d'une séquence d'images (ENNI) que l'évolution semble plus prégnante au sein des deux groupes. Pour cette dimension, les enfants du groupe expérimental ont démontré une différence significative d'évolution pour les deux types de tâches (l'ENNI et le *Bus Story*), tandis que les enfants du groupe contrôle ont démontré une différence significative uniquement pour l'ENNI, soit la tâche de production à partir d'une séquence d'images.

Dans leur étude menée auprès de 21 enfants de cinq ans (dont 25 % de l'échantillon était bi/plurilingues) qui avaient bénéficié d'une intervention de lecture dialogique de huit semaines, Lever et Sénéchal (2011) ¹⁶⁹ ont constaté que l'évolution des habiletés narratives était plus prégnante chez les enfants dans une tâche de rappel de récit. Au posttest, leurs rappels de récits contenaient significativement plus d'éléments du récit (macrostructure) et, entre autres, contenaient plus de mots (microstructure, volet productivité) que leur production à partir d'une séquence d'images¹⁷⁰.

Pour ces autrices, la tâche de rappel de récit serait apparue moins complexe pour les enfants, car elle s'appuierait davantage sur des habiletés de compréhension que de production, lesquelles précéderaient la production d'un récit de qualité constitué des éléments clés de l'histoire et de détails en lien avec les personnages, leurs motivations, leurs émotions, etc. Selon elles, si les habiletés de compréhension de l'enfant sont suffisamment développées pour lui permettre de comprendre les éléments importants de l'histoire qui lui est racontée, il a l'occasion d'analyser et de sélectionner les éléments les plus pertinents à rappeler dans son récit. Quant à la tâche de production d'une histoire à partir d'une séquence d'images, elle pourrait contribuer à une surcharge de la mémoire de travail des enfants considérant la quantité d'options possibles pour produire, sans modèle, l'histoire. Les enfants sont donc susceptibles d'être limités dans l'inclusion des éléments clés du récit ou de détails tels que les sentiments ou les états internes des personnages, etc.

Pour sa part, Gutiérrez-Clellen (2002), qui a comparé les productions de 33 enfants bilingues (locuteurs de l'espagnol et de l'anglais) âgés de huit ans obtenues au moyen de ces deux types de

¹⁶⁹ Il convient d'être prudente dans la comparaison de nos résultats avec ceux de Lever et Sénéchal (2011). D'une part, bien que nous ayons utilisé le même outil que ces autrices pour la production d'un récit à partir d'une séquence d'images, la tâche de rappel de récit n'a pas été évaluée à partir du même outil. Dans leur étude, ces dernières ont produit un court texte accompagnant une séquence d'images de la série de l'ENNI, ainsi qu'une grille de pointage comprenant les éléments clés du récit, sur le même modèle que la grille utilisée pour évaluer la production à partir d'une séquence d'images (également, la grille que nous avons utilisée pour évaluer la macrostructure de l'ENNI, à l'exception que Lever et Sénéchal ont apporté quelques modifications à la leur). Ainsi, les grilles qu'elles ont utilisées pour évaluer la macrostructure dans les deux types de tâches étaient sur la même échelle, ce qui n'était pas le cas dans notre étude.

¹⁷⁰ Lever et Sénéchal (2011) ont utilisé l'ENNI pour les deux tâches, soit production d'un récit à partir d'une séquence d'images, tel que nous l'avons fait, mais aussi pour l'épreuve de rappel de récit. Elles ont adapté l'outil à cet effet.

tâches (production d'une histoire à partir d'une séquence d'images¹⁷¹ et rappel de récit¹⁷²) en anglais¹⁷³, avance que le rappel de récit pourrait être plus complexe pour des enfants bilingues en émergence. Au terme d'une analyse qualitative, la chercheuse a observé que pour les enfants qui démontraient une compétence plus limitée en anglais (selon les déclarations de leurs enseignant·es¹⁷⁴ et du questionnaire rempli par leurs parents), le rappel de récit a été plus exigeant que la production d'une histoire à partir d'un album sans texte. Selon Gutiérrez-Clellen (2002), les enfants ont eu besoin de mobiliser davantage de ressources afin de conceptualiser l'information narrative reçue lors de la lecture de l'histoire par l'expérimentateur·trice. En effet, lors de l'écoute de l'histoire, les ressources attentionnelles et de mémorisation des enfants sont concentrées sur la forme, le lexique et les éléments prosodiques entendus. Cette attention concentrée davantage sur le code linguistique peut affecter le processus de représentation mentale de l'histoire et avoir un effet sur la production du rappel de récit.

Ainsi, à la lumière de ces deux études (Gutiérrez-Clellen, 2002 ; Lever et Sénéchal, 2011), selon le niveau de développement des ressources linguistiques des enfants dans la langue dans laquelle est sollicitée la production, la production d'une histoire à partir d'une séquence d'images pourrait être plus complexe que le rappel de récit ou vice-versa. Dans notre recherche, selon le questionnaire complété par les parents et nos observations auprès des enfants lors des passations des épreuves et tout au long de l'intervention, les enfants de notre échantillon présentaient des niveaux de compétence variables en français, ce qui est susceptible d'avoir influencé les résultats obtenus pour les deux types de tâches. Alors que pour la macrostructure et la productivité, nos résultats vont dans le même sens que ceux de Lever et Sénéchal (2011), à savoir que l'épreuve de production à partir d'une séquence d'images a paru plus exigeante pour les enfants que le rappel de récit, nos résultats en lien avec la complexité vont davantage dans la même direction que ceux de Gutiérrez-Clellen (2002), à savoir que le rappel de récit s'est avéré plus exigeant que la tâche de production à partir d'une séquence d'images. Par ailleurs, le fait que la grille de notation utilisée pour coder la

¹⁷¹ À partir de l'album sans texte *Frog where are you* (Mayer, 1969).

¹⁷² À partir de l'album *The tiger's Whisker* adapté de la recherche de Stein et Glenn (1979).

¹⁷³ Ces deux types de production narrative ont aussi été sollicités en espagnol, au moyen d'autres albums.

¹⁷⁴ Elles·ils ont évalué la compétence linguistique des enfants en anglais et en espagnol sur une échelle de un à quatre.

macrostructure des productions obtenues au moyen des deux outils ne présentait pas la même échelle pourrait avoir influencé la différence des résultats observés dans notre étude¹⁷⁵.

La progression des enfants du groupe contrôle aux mesures standardisées

Depuis le début de cette discussion, afin de répondre à nos objectifs de recherche, nous avons mis l'accent sur les progrès réalisés par les enfants du groupe expérimental, supérieurs à ceux du groupe contrôle, éclipsant en quelque sorte la progression notée chez ces derniers.

Leurs résultats aux outils standardisés ont montré, d'un outil à l'autre (l'ENNI et/ou le *Bus Story*), une progression intragroupe pour des variables relevant de la macrostructure (une variable sur dix) ou de la microstructure (trois variables sur 13). Cette progression significative entre le prétest et le posttest, observée pour ces quelques variables, peut être mise en relation avec l'activité de LP. Selon nos discussions informelles avec les enseignant·es lors des passations des épreuves auprès des enfants et nos observations dans les classes (présence d'albums de littérature de jeunesse), la LP faisait partie des pratiques de classe. Rappelons que l'étude québécoise de Turgeon (2019) a, par ailleurs, révélé que la lecture d'albums de littérature jeunesse est une pratique quotidienne dans les classes de maternelle quatre et cinq ans. De leur côté, Gámez et ses collaboratrices (2016) ont documenté, auprès de 21 enseignant·es qui n'avaient pas reçu de formation spécifique, la nature des interactions initiées par les enseignant·es pendant les séances de LP. Entre le printemps et l'automne, les enfants qui avaient bénéficié de cette activité « typique » au sein de leur classe ont démontré une évolution significative sur le plan de la macrostructure (inclusion de plus d'éléments clés du récit), de la productivité, mesurée en nombre de mots ainsi que de la diversité lexicale. Dans un autre ordre d'idées, entre le prétest et le posttest, environ cinq mois se sont écoulés. Il est donc possible, pour ces jeunes enfants, que la maturité ait un lien avec les résultats obtenus, tant dans le groupe contrôle que dans le groupe expérimental.

¹⁷⁵ Pour l'ENNI (production d'un récit à partir d'une séquence d'images), l'évolution globale de la macrostructure a été mesurée à partir du *score total* qui rend compte de la présence ou l'absence de 31 éléments clés du récit (personnages, situation initiale, élément perturbateur, réponse interne, plan interne, tentative, résultat et réaction). Pour le *Bus Story* (rappel de récit), l'évolution globale de la macrostructure a été mesurée à partir de la variable score informatif, qui rend compte de la présence ou de l'absence dans les productions des enfants des 52 séquences de l'histoire lue par l'expérimentateur·trice. Dans cette grille, tant les éléments clés du récit (*l'autobus décida de se sauver*) que les détails (*une vache dit « meuh »*) sont considérés.

Pour les 21 variables dont la différence entre le prétest et le posttest n'était pas significative au sein du groupe expérimental, les résultats des enfants étaient, somme toute, la plupart du temps, plus élevés au posttest qu'au prétest. Cela témoigne du fait que les enfants bi/plurilingues qui n'ont pas bénéficié de l'intervention n'ont pas régressé, comme l'ont observé Bernhard et ses collaborateurs (2006) qui ont comparé les résultats d'enfants bi/plurilingues d'un groupe contrôle n'ayant pas bénéficié d'une intervention plurilingue dans une perspective de collaboration école-famille visant à favoriser le développement langagier. Il s'agit d'un constat notable qui met en lumière le potentiel des enfants bi/plurilingues qui, sans intervention particulière, ont soit progressé ou ont maintenu des productions stables à des épreuves standardisées administrées en français uniquement, donc pour lesquelles les enfants ont été contraints de faire fi d'une partie de leurs ressources langagières.

Chapitre 6 – Conclusion

Dans le cadre de cette thèse, nous nous sommes questionnée sur les façons de soutenir le développement langagier d'enfants bi/plurilingues en émergence en classe ordinaire de maternelle cinq ans, plus particulièrement le développement des habiletés narratives, dimension importante du développement langagier nécessaire au développement des compétences en littératie. Une recension des écrits scientifiques nous a permis d'identifier les modalités qui ont été retenues dans la conception d'une intervention mise à l'essai dans le cadre d'un vaste projet (Armand et al., 2017-2021).

Ainsi, de février à mai 2019, les enseignant·es et les enfants de dix classes de maternelle ordinaire cinq ans, ainsi que leur famille, ont pris part à une intervention de LP au cours de laquelle sept albums plurilingues ont fait l'objet de lectures répétées, accompagnées d'activités en lien avec la compréhension orale de récits (lecture indiciaire), l'éveil aux langues, le vocabulaire, les concepts de l'écrit et les habiletés narratives (ex. : les enfants ont produit le rappel des récits au moyen de marionnettes, maquettes, masques, etc. – voir la section 3.1.2 pour plus de détails). Dans le cadre de notre thèse, nous nous sommes penchée plus particulièrement sur l'effet de ces dernières activités sur le développement des habiletés narratives.

La méthodologie retenue pour notre recherche nous a permis de documenter, de façon quantitative et qualitative, les effets de cette intervention sur le développement des habiletés narratives, à la fois sous l'angle de la macrostructure (habiletés qui relèvent du domaine cognitivo-langagier) et de la microstructure (habiletés en lien avec le code linguistique). Pour ce faire, trois tâches différentes de productions narratives ont été utilisées. D'une part, à la suite de l'intervention, l'outil *Poils aux pattes*, élaboré à partir des images d'un des albums utilisés dans le cadre de l'intervention, nous a permis de recueillir, de façon différée (soit environ huit semaines après son animation en classe), le rappel de récit de cet album par les enfants du groupe expérimental (n=70) et de fournir un portrait descriptif des habiletés narratives des enfants. D'autre part, afin de documenter les effets de l'intervention sur l'évolution des habiletés narratives, avant et après celle-ci, des données ont été collectées dans le groupe expérimental (n=78) et dans un groupe contrôle (n=35) au moyen de

deux outils standardisés, l'ENNI (Schneider et al., 2005) et le *Bus Story* (Glasgow et Cowley, 1994), cette fois sans lien avec l'intervention. Ces deux derniers tests nous ont permis d'observer, au moyen d'analyses statistiques, l'évolution du développement des habiletés narratives sous deux angles : la production d'un récit à partir d'un stimulus visuel (l'ENNI) et un rappel de récit (le *Bus Story*).

Dans cette conclusion nous présentons la contribution de notre recherche doctorale à l'avancement des connaissances scientifiques, nous précisons les limites de notre étude et nous ouvrons vers des pistes de recherches futures dont découlent des recommandations pratiques.

6.1 Les contributions de notre recherche

Nous décrivons, dans les lignes qui suivent, les principales contributions de notre recherche à l'avancement des connaissances scientifiques : la contribution à la documentation des effets d'une intervention de LP au moyen d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives, la contribution à la documentation du portrait des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en émergence en classe ordinaire de maternelle cinq ans en milieu québécois et la mise en lumière du potentiel des enfants bi/plurilingues en émergence.

La contribution à la documentation des effets d'une intervention de LP au moyen d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives

Notre recherche apporte une pierre de plus à l'édifice des écrits empiriques concernant les effets de la LP sur le développement des habiletés narratives d'enfants d'âge préscolaire. Les résultats de notre étude doctorale démontrent qu'une intervention de LP de sept albums dans laquelle sont intégrées aux lectures des activités, notamment en lien avec les habiletés narratives, apporte une contribution plus grande à l'évolution de ces habiletés, pour les dimensions macrostructure et microstructure à la fois.

Étant donné que notre recherche s'est inscrite dans un plus vaste projet qui comprenait différents paramètres, rappelons d'emblée que nous ne pouvons pas distinguer clairement les effets des

activités en lien avec les habiletés narratives des effets des autres dimensions de l'intervention sur le développement de cet aspect. Ainsi, nos résultats tendent à montrer que des activités régulières et significatives en lien avec les habiletés narratives autour de différents albums à structure narrative lus de façon répétée couplées à des séances de lecture indiciaire dans une perspective plurilingue et de collaboration école-famille permettraient de soutenir le développement de la macrostructure. Par ailleurs, la quantité et la qualité des contextes d'interactions et de production, qui se traduit par les nombreuses occasions de production dans les contextes en sous-groupe et en milieu familial, par l'étayage fourni par les adultes pour soutenir la production langagière ainsi que les observations métalinguistiques à partir de corpus dans différentes langues, permettraient de soutenir le développement de la microstructure.

L'originalité de notre recherche découle par ailleurs de la documentation des effets d'une approche de LP d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives. Parmi les recherches en lien avec le développement des habiletés narratives au moyen de la LP relevées dans notre cadre empirique, nous n'avons pas relevé de prise en compte, dans une optique de bilinguisme additif, de l'ensemble des ressources du répertoire des enfants lorsque des enfants bi/plurilingues en émergence y prenaient part (et que les langues de leur répertoire étaient variées). Malgré une croyance encore répandue, des interventions qui ont lieu dans la langue de l'école uniquement pour favoriser une exposition plus grande à la langue cible (Mary et Young, 2020) n'apparaissent pas plus « efficaces » pour favoriser le développement langagier que des approches inclusives qui prennent appui sur l'ensemble des ressources du répertoire des enfants. En somme, les résultats de notre recherche soutiennent donc la pertinence de recourir, en classe de maternelle cinq ans ordinaire en milieu pluriethnique et plurilingue, à l'exploitation d'albums plurilingues de littérature jeunesse dans une perspective de collaboration école-famille ou, en d'autres mots, de privilégier une intervention qui tienne compte des caractéristiques et des besoins langagiers des enfants.

La contribution à la documentation du portrait des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en émergence en classe ordinaire de maternelle cinq ans en milieu québécois

Une autre des contributions que notre recherche a apportées réside dans la documentation des habiletés narratives, en français, d'enfants de maternelle cinq ans en milieu pluriethnique et

plurilingue québécois. Pour obtenir un portrait nuancé, nous avons utilisé, à des fins de complémentarité, trois outils différents dont la nature de la tâche différait (épreuve en lien avec l'intervention et test standardisé ; rappel de récit et production narrative à partir d'une séquence d'images).

L'outil *Poils aux pattes*, bâti à partir d'un des albums utilisés dans le cadre de l'intervention, a permis de dresser un portrait descriptif et qualitatif pour apprécier les habiletés narratives des enfants bi/plurilingues en émergence en lien avec un des récits exploités dans le cadre de l'intervention de façon différée aux animations en classe. Quant aux résultats obtenus au moyen d'outils standardisés (comparés à ceux d'un groupe contrôle) sans lien avec les récits des albums utilisés pendant l'intervention, ils nous ont permis non seulement d'apprécier les effets de l'intervention, mais également le transfert des connaissances et des habiletés développées par les enfants dans le cadre de l'intervention à d'autres contextes.

Lors de notre analyse, la mise en relation des résultats obtenus au moyen de ces différents outils a permis de soulever des pistes de recherche à approfondir pour tenter de mieux comprendre le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en émergence en milieu pluriethnique et plurilingue. Par exemple, dans nos résultats obtenus au moyen des trois outils, nous avons observé, sans que cet élément fasse l'objet d'une analyse plus poussée, la présence d'une relation entre la complexité de la macrostructure et la complexité de la microstructure. Bien que nous ayons avancé des hypothèses dans notre discussion pour expliquer la nature de cette relation, celle-ci reste à explorer. Dans un même ordre d'idées, nous avons également soulevé un questionnement concernant la complexité, en contexte de bi/plurilinguisme émergent, d'une épreuve de rappel de récit et d'une épreuve de production à partir d'une séquence d'images.

Par ailleurs, le fait d'avoir documenté l'évolution des habiletés narratives à la suite d'une intervention en utilisant des outils standardisés assure une certaine validité quant aux effets de l'intervention sur le développement de cet aspect, apportant ainsi un argument rigoureux supplémentaire pour une plus grande place à accorder en milieu scolaire à la légitimation et à la mise à profit de l'ensemble des ressources du répertoire des enfants. Nous ne pouvons toutefois

pas faire abstraction de certaines limites ayant trait à l'interprétation des résultats obtenus au moyen de ces outils auprès d'enfants bi/plurilingues en émergence (voir la section 6.2).

La mise en lumière du potentiel des enfants bi/plurilingues en émergence

Notre recherche a, par ailleurs, contribué à mettre en lumière tout le potentiel des enfants bi/plurilingues pour qui, dans les structures scolaires ou éducatives, les déficits ou les manques à combler sont encore souvent pointés au détriment de la reconnaissance de leurs ressources. D'une part, dans l'analyse descriptive de la macrostructure et de la microstructure que nous avons réalisée à partir des données recueillies au moyen de l'outil *Poils aux pattes*, nous avons mis en évidence que les caractéristiques des récits produits par des enfants bi/plurilingues correspondaient à celles de récits produits par des enfants monolingues d'âge équivalent. D'autre part, bien que nous ayons observé, par les analyses statistiques centrées sur des productions obtenues par les outils standardisés, une différence significative d'évolution à la faveur des enfants du groupe expérimental, rappelons que les enfants bi/plurilingues en émergence du groupe contrôle ont également progressé de façon significative, entre le prétest et le posttest, pour certaines variables.

Ces résultats vont donc à l'encontre de l'idée répandue selon laquelle les enfants bi/plurilingues sont, à priori, en difficulté et que leur plurilinguisme est une entrave au développement de leurs compétences (Borri-Anadon et al., 2018b). Il s'agit d'un constat important qui émane de notre recherche. Compte tenu des répercussions négatives qui découlent du fait que les jeunes enfants perçoivent et intègrent très tôt les croyances et les visions déficitaires que certain·es enseignant·es peuvent entretenir par rapport à leur plurilinguisme et à leurs langues maternelles (Mary et Young, 2020), l'importance de renverser un paradigme déficitaire quant à la vision des enfants bi/plurilingues est primordiale.

Le fort potentiel que possèdent les enfants bi/plurilingues est bien illustré dans la citation de Genesee et ses collaborateur·trices (2006, p. 153) : « *In contrast to monolingual English-speaking students, language-minority students bring an additional set of resources or abilities and face an additional set of challenges when learning [...] in English as a second language* ». Ainsi, malgré des contraintes systémiques soutenues par le système scolaire, telle que l'imposition d'une norme monolingue qui restreint le déploiement des compétences des enfants bi/plurilingues, ces enfants

sont tout de même en mesure de mobiliser leurs ressources pour progresser dans l'apprentissage de la langue de scolarisation ; ils en font plus avec moins.

6.2 Les limites de la présente recherche

La synthèse des résultats de notre recherche et la mention de ses contributions doivent être faites avec discernement, ce pour quoi nous en exposons maintenant les limites. Nous exposons certains biais inhérents aux outils employés, des biais attribuables aux expérimentateur·trices lors de la collecte des données ainsi que des biais culturels et linguistiques. Nous sommes consciente que ces différents éléments ont pu avoir des répercussions sur les résultats obtenus. Nous terminons cette section en exposant les limites liées à la généralisation de nos résultats.

Les limites quant aux outils utilisés

Nous apportons quelques limites quant aux trois outils que nous avons utilisés, *Poils aux pattes*, outil conçu en lien avec un des albums de l'application, ainsi que l'ENNI et le *Bus Story*, outils standardisés.

Comme nous l'avons évoqué plus tôt, les six images de l'outil *Poils aux pattes* constituaient un soutien visuel, une sorte d'aide-mémoire, pour soutenir le rappel de récit des enfants en lien avec les éléments clés du récit du même nom. Ces illustrations, à elles seules, ne sont pas aussi révélatrices du récit qu'une séquence d'images conçues spécialement à cet effet (comme l'ENNI, par exemple). L'outil a été conçu en considérant que les enfants auraient déjà été exposés, en classe, au récit. Précisons donc qu'il ne nous semble pas valide, pour solliciter une tâche de rappel de récit, si l'enfant n'a pas été exposé préalablement à cette histoire. Qui plus est, il est évident que les rappels de récit des enfants ont été influencés par les images retenues pour bâtir l'outil.

En lien, maintenant, avec l'analyse de cet outil, rappelons que les données obtenues ont été analysées pour le groupe expérimental uniquement (ce qui nous a permis de fournir un portrait descriptif des habiletés narratives des enfants en lien avec un des albums utilisés dans le cadre de l'intervention de façon différée). Nous aurions souhaité, pour compléter le portrait des effets de l'intervention sur le développement des habiletés narratives, établir des comparaisons entre les productions des enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle dans lequel les enseignant·es

ont reçu les mêmes albums, mais en français, accompagnés de la consigne de les lire selon leurs pratiques habituelles de LP. Vu la quantité de paramètres à contrôler dans la vaste recherche (Armand et al., 2017-2021), nous n'avons cependant pas eu l'occasion de documenter précisément les modalités de ces lectures (nombre de lecture de chaque album, moment de la lecture, etc.). Considérant que cela aurait pu affecter la validité d'éventuelles analyses statistiques, nous avons préféré nous restreindre à une analyse qualitative.

En ce qui concerne l'utilisation d'outils standardisés (l'ENNI et le *Bus Story* dans notre recherche), différentes auteur·trices (entre autres, Barrat, 2018 ; Borri-Anadon et al., 2018a ; Stoicovy et al., 2012), avec qui nous sommes en accord, mettent en garde contre l'utilisation d'outils standardisés auprès d'élèves bi/plurilingues issus de l'immigration, car, dans la pratique, lorsque ces outils sont utilisés à des fins d'évaluation¹⁷⁶, ils contribuent aux logiques de discrimination dans le milieu scolaire. Ils entraînent, par exemple, une surreprésentation des élèves racialisés dans les populations d'élèves considérés comme handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, limitant l'accès à ces jeunes aux classes régulières ainsi qu'aux ressources et services dont ils ont besoin, phénomène susceptible de les priver de quantité d'interactions sociales et d'expériences d'apprentissage riches et stimulantes (Borri-Anadon et al., 2018a). Précisons à nouveau que, dans notre recherche, nous avons utilisé ces outils en tant qu'indicateurs d'évolution du développement des habiletés narratives à la suite d'une intervention auprès de deux groupes d'enfants bi/plurilingues (expérimental et contrôle) qui présentaient des caractéristiques langagières relativement similaires. Notre objectif, en utilisant ces outils, ne visait donc pas à procéder à une évaluation langagière diagnostique de ces enfants ou à les comparer à des normes standardisées. Nos résultats obtenus au moyen de ces outils sont tout de même à considérer avec vigilance, notamment pour les raisons que nous évoquons ci-dessous.

D'une part, ces deux outils n'ont pas été conçus pour être utilisés auprès d'enfants bi/plurilingues en émergence. En effet, l'ENNI et le *Bus Story* n'ont pas été normés spécifiquement auprès de

¹⁷⁶ Legendre (2005, p.630), cité dans Borri-Anadon et al. (2018a), définit l'évaluation comme une « démarche permettant de porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives ». Gaul Bouchard et al. (2009, p.129) identifient quatre objectifs au processus évaluatif dans le domaine de l'éducation : 1) diagnostiquer la présence d'un trouble ou d'un déficit ; 2) établir et décrire les forces et faiblesses d'un individu ; 3) cibler des objectifs et des stratégies d'intervention ; 4) mesurer la réponse face au traitement.

populations bi/plurilingues, bien qu'ils soient communément utilisés dans les travaux empiriques (et que les résultats obtenus auprès d'enfants bi/plurilingues soient souvent comparés aux normes standardisées). Rappelons que l'ENNI a été développé à Edmonton, en Alberta, et normé auprès de 377 enfants de quatre à neuf ans¹⁷⁷. Les autrices rapportent que la population auprès de qui l'outil a été normé était représentative de la population d'Edmonton en matière d'appartenance ethnique, soit composée majoritairement (76,69 %) de Blancs¹⁷⁸. Il n'y a pas d'information quant aux profils langagiers des enfants. Quant au *Bus Story* (édition américaine), rappelons qu'il a été standardisé auprès de 418 enfants américains (Floride et Illinois) de 3;6 ans à 6;11 ans présentant des caractéristiques variées en matière de milieu socioéconomique, d'origine ethnique¹⁷⁹ et de situation géographique (milieu urbain ou rural). Les autrices précisent que les enfants dont l'anglais était considéré comme une langue seconde et dont la compétence dans cette langue ne leur permettait pas de raconter l'histoire à l'adulte ont été exclus de l'échantillon de standardisation.

En ce qui concerne plus spécifiquement le *Bus Story*, étant donné que l'outil n'était pas disponible en français, nous l'avons adapté en proposant, avec l'aide d'une traductrice qualifiée, une traduction du texte original en anglais. Gaul-Bouchard et ses collaboratrices (2009) mettent en garde quant à la validité d'outils conçus en langue anglaise et adaptés en français, puisque cette adaptation n'est pas équivalente, sur le plan linguistique, au test initial conçu en anglais. Bien que nous ayons tâché de rester le plus fidèle possible à l'anglais pour la longueur des phrases, par exemple, nous sommes consciente des limitations de notre outil pour l'évaluation des habiletés narratives : « Un texte racontant la même histoire qu'un autre récit, mais en moins ou plus de mots, pourrait induire une variation dans le niveau de difficulté, ce qui se reflète inévitablement dans la performance obtenue au test » (Gaul-Bouchard et al., 2009, p.130). Rappelons toutefois que nous avons fait preuve de souplesse pour coder la macrostructure de cet outil : nous n'attendions pas que l'enfant répète tous les passages de façon exacte, mais qu'il exprime au moins l'idée générale de

¹⁷⁷ Environ 75% des enfants de l'échantillon présentait un développement typique et 25% présentait un trouble langagier.

¹⁷⁸ Les autrices de l'ENNI (Schneider et al., 2005), se basant sur les catégories établies dans le cadre du recensement canadien de 2001, listent la proportion d'enfants identifiés comme appartenant à chaque catégorie ethnique : *Autochtone* – 7,36% ; *Latino-Américain* – 2,15% ; *Philippin* – 3,07% ; *Chinois* – 4,29% ; *Arabe et Asiatique occidentale* – 1,23% ; *Asiatique du Sud-Est* – 1,53% ; *Noir* – 2,76% ; *Coréen* – 0,31% ; *Japonais* – 0,61% ; *Autre* – 76,69%. La description de la catégorie *Autre*, qui représente plus du trois quarts de l'échantillon, n'est pas précisée, ce qui nous amène à déduire qu'elle correspond à la catégorie *Blancs*.

¹⁷⁹ Parmi les enfants, 89% ont été identifiés par les autrices comme « caucasiens », 8% comme « Noirs » et 3% comme « Hispaniques » ou « Autres » (nous reprenons les catégories employées par les autrices).

chaque élément d'information du récit (ex. : l'enfant pouvait utiliser des synonymes ou des paraphrases).

Dans un autre ordre d'idées, dans notre thèse, nous nous sommes arrêtée à la description du modèle de la structure du récit de Stein et Glenn (1979), vu sa contribution importante pour la description et l'explication de l'organisation d'un récit. Il faut toutefois préciser que ce modèle permet de décrire des récits avec des intrigues dites « de résolution », mais est moins adapté pour décrire des récits avec des intrigues dites « de révélation » (Chatman, 1980) dans lesquels « les événements servent essentiellement à mettre en scène les personnages ou des cadres afin de découvrir de nouvelles caractéristiques à leur sujet » (Montésinos-Gelet, 2021, p.135). À cet égard, il est intéressant de spécifier que dans sa recherche, DeRoy-Ringuette (2021), qui a analysé les structures narratives de 175 albums de littérature jeunesse issus de la collection de la bibliothèque de l'Université de Montréal, a constaté que les récits de révélation étaient près de deux fois plus fréquents (52,5%) que les récits de résolution. Bien que le modèle de Stein et Glenn (1979), utilisé dans un grand nombre de recherche visant à analyser les productions narratives, ait fait ses preuves, il serait intéressant, dans une future recherche, de porter une attention particulière au type d'intrigue (révélation ou résolution) et de se questionner sur le modèle d'analyse le plus adapté.

Les biais induits par l'expérimentateur·trice lors de la collecte des données

Pour les données recueillies au moyen de ces deux tests standardisés, nous relevons également des biais en lien avec la collecte des données, plus particulièrement attribuables à l'expérimentateur·trice. Rappelons que les données ont été recueillies par différent·es auxiliaires de recherche ainsi que nous-même. Cela peut avoir induit un biais par rapport à l'uniformité des passations (ex. : capacité de l'auxiliaire à établir un lien de confiance avec l'enfant ; types et nombre de relances faites par les auxiliaires)¹⁸⁰. Également, dans certains cas, du prétest au posttest, il y avait un changement quant à la personne qui administrait la tâche (nous avons administré la plupart des posttests). Bien que nous ayons tenté le plus possible de contrôler ces biais dans le

¹⁸⁰ Il est possible que ce biais ait également eu un effet sur les productions sollicitées au moyen de l'outil *Poils aux pattes*.

cadre de la vaste recherche (tous·tes les auxiliaires ont d'abord effectué une activité ludique de présentation dans chaque classe pour établir un lien de confiance avec les enfants) et de la nôtre (nous avons retiré de nos analyses les productions pour lesquelles il nous semblait y avoir eu, entre le prétest et le posttest, un biais induit par l'expérimentateur·trice), nous sommes consciente que ces enjeux peuvent avoir eu un effet sur les « performances » des enfants. Aussi, le fait que nous ayons été plus présente dans les classes expérimentales pendant l'intervention (et pas dans les classes contrôles) a également pu jouer sur les performances des enfants au posttest, à la faveur des enfants du groupe expérimental qui nous connaissaient davantage (sentiment de confiance).

Les biais culturels et linguistiques

Lors des passations de chacun des outils, et plus largement dans le cadre de notre analyse, nous n'avons pas pu tenir compte des représentations des enfants associées aux pratiques narratives qui, comme nous l'avons vu, peuvent varier d'un groupe socioculturel à l'autre. Par exemple, selon certaines représentations, il peut être attendu que la personne qui écoute l'histoire d'un·e narrateur·trice la commente. Ainsi, pendant la passation, le silence d'un·e expérimentateur·trice pourrait être interprété par l'enfant comme un manque d'intérêt, ce qui pourrait le mener à se désintéresser de la tâche (Curenton et Lucas, 2007). Par ailleurs, notre analyse des productions narratives a été basée sur la structure du schéma de récit de tradition « européenne » présentant une structure temporelle linéaire. Il est possible que des enfants aient développé d'autres représentations en lien avec la structure et le contenu d'un récit, et ce, d'une part, par l'entremise des expériences familiales de littératie. D'autre part, les travaux de DeRoy-Ringuette (2021), ont mis en lumière, au sein d'une collection québécoise d'albums de littérature jeunesse, la présence de structures de récit qui ne présentent pas une structure temporelle typiquement linéaire (voir la note de bas de page 29). Dans sa recherche, moins de la moitié des récits (45,5 %) présentaient une structure temporelle linéaire. Ainsi, il est possible de penser que les enfants ont pu être exposés, en classe, à d'autres structures de récit.

Ensuite, il nous paraît primordial de rappeler que dans le cadre de notre recherche menée auprès d'enfants bi/plurilingues en émergence, le développement des habiletés narratives a été mesuré dans une seule des langues du répertoire des enfants, le français, ce qui a représenté un frein au déploiement et à l'appréciation des compétences des enfants. En effet, cette « évaluation » en

français uniquement auprès d'enfants bi/plurilingues est biaisée, car ceux-ci ont été contraints de faire abstraction d'une partie de leurs ressources langagières. De ce fait, il n'a pas été possible d'avoir un regard juste de ce que les enfants étaient en mesure de communiquer, mais plutôt des images partielles qui reposent sur leurs habiletés dans une seule langue de leur répertoire (Barrat, 2018). Une évaluation pendant laquelle les enfants auraient pu prendre appui sur l'ensemble des ressources de leur répertoire linguistique aurait permis un regard plus juste sur leur connaissance des éléments constitutifs d'un récit et de sa structure, dimension relevant du domaine cognitivo-langagier. Pour reprendre les mots de García et Lin (2016, p.123) :

Ce n'est qu'en allouant l'utilisation de la totalité du répertoire langagier lors de l'évaluation des enfants bi/plurilingues que sera compris leur plein potentiel de réussite, leur capacité à exprimer efficacement des pensées complexes, à expliquer des choses, à persuader, à argumenter, à donner des directives, à raconter des événements, [des histoires], etc. »¹⁸¹.

En milieu pluriethnique et plurilingue, où les langues déclarées par les familles sont nombreuses, des contraintes liées aux ressources matérielles, humaines et pécuniaires font en sorte qu'il n'est pas aisé d'analyser des narrations produites par les enfants d'âge préscolaire en prenant appui sur l'ensemble des ressources de leur répertoire. Il s'agit donc d'une des limites de l'« évaluation » du développement langagier, laquelle invite à réfléchir aux modalités à mettre en place auprès d'enfants bi/plurilingues en émergence.

Les limites quant à la généralisation des résultats

Une autre des limites de notre étude concerne la généralisation des résultats obtenus auprès d'enfants bi/plurilingues en émergence en milieu québécois. Notre recherche a été menée auprès de 113 enfants, répartis dans six classes expérimentales et six classes contrôles de l'île de Montréal en milieu pluriethnique, plurilingue et défavorisé. La généralisation de nos résultats se limite donc à cette population spécifique, d'autant plus que, comme nous l'avons évoqué plus tôt, les milieux plurilingues sont caractérisés par l'hétérogénéité des profils langagiers des enfants.

¹⁸¹ Notre traduction et adaptation.

Dans notre étude, nous avons opté pour une analyse conjointe des productions des enfants, nonobstant leur profil langagier (langues parlées, niveau de compétence en français et dans les autres langues du répertoire). Vu le caractère distinct de chaque enfant bi/plurilingue en émergence composé de ressources diverses développées chacune à différents degrés et dans différents contextes, il nous paraissait difficile, voire artificiel, de quantifier le niveau de compétence de chaque enfant pour en faire des analyses contrastées. De surcroît, une telle analyse ne nous apparaissait pas pertinente, car nous souhaitions avoir un aperçu des effets de l'intervention qui soit représentatif du contexte écologique des classes de maternelle ordinaire cinq ans en milieu montréalais pluriethnique et plurilingue. Il reste ainsi nécessaire d'interpréter les résultats obtenus dans notre étude aux vues du caractère distinct de chaque enfant bi/plurilingue en émergence.

6.3 Les pistes de recherches futures et les recommandations

Dans cette dernière section, nous présentons quelques pistes de recherches qui ont émergé de la réflexion que nous avons entreprise tout au long de la rédaction de cette thèse. De ces pistes découlent également des recommandations pour la pratique : soutenir la mise en place de pédagogies de *translanguaging* à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue, soutenir le développement des habiletés narratives au moyen d'une approche par le jeu et soutenir le développement d'une pensée critique au moyen de l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL* et de la littérature de jeunesse.

La poursuite des recherches pour soutenir la mise en place de pédagogies de *translanguaging* à l'éducation préscolaire

Dans notre recherche doctorale, nous avons constaté que dans une optique de bilinguisme additif, l'utilisation d'albums plurilingues dans une perspective de collaboration école-famille a exercé un effet sur le développement des habiletés narratives. L'écoute des histoires dans différentes langues en classe, et possiblement en milieu familial, ainsi que les conversations qui ont possiblement eu lieu dans ce dernier contexte, dans une optique de *translanguaging*, auraient notamment permis aux enfants une compréhension plus profonde des histoires, ce qui a, nous le croyons, exercé un effet sur le développement des habiletés narratives.

Par ailleurs, après avoir participé au vaste projet de recherche (Armand et al., 2017-2021), les enseignant·es ont déclaré se sentir plus soucieuses d'amener les enfants à faire des liens entre les langues. De plus, grâce à l'application et au matériel pédagogique développé en lien avec les albums, elles se sont senties plus outillées pour mettre en place des pratiques pédagogiques tenant compte des besoins des enfants bi/plurilingues en émergence. À cet effet, une des enseignantes évoque : « dans ma classe, c'est rendu normal de maîtriser plusieurs langues, d'en parler et d'écouter des livres en plusieurs langues (ce qui n'était pas le cas l'an dernier) » (Armand et al., sous presse, b).

Notons que lors des activités en lien, plus particulièrement, avec les habiletés narratives, nous n'avons pas observé que les enfants avaient recours à d'autres langues que le français pour produire, par exemple, les rappels de récit. On peut penser qu'en dépit de l'ouverture manifestée par les enseignant·es, les enfants ont besoin de temps pour s'autoriser à recourir à d'autres langues de leur répertoire lors d'activités qui ne sont pas, en soi, des activités d'éveil aux langues initiées par l'adulte. Par ailleurs, bien que les propos des enseignant·es du projet témoignent du fait qu'elles perçoivent les ressources langagières des enfants comme une richesse, tout comme nous-même, il n'est peut-être pas encore automatique de leur faire une place significative et, surtout, régulière, dans différents contextes.

Afin de contourner cet obstacle, il importe de poursuivre les recherches pour continuer à réfléchir aux modalités qui permettraient de soutenir le déploiement de la totalité du répertoire de jeunes enfants dans une optique de *translanguaging*, où les enfants sont encouragés et soutenus à mobiliser librement la totalité de leur répertoire pour interagir dans différents contextes d'apprentissages (poser des questions ; expliquer leurs idées ; préciser leur compréhension, etc.). Il s'agit également de permettre aux enfants d'être plus actifs et engagés en classe, mais aussi, dans une optique de justice sociale, de redonner la parole à tou·tes, d'améliorer l'expérience et de favoriser un développement identitaire harmonieux (García, 2018 ; García et Kleifgen, 2010 ; Wei, 2018).

Dans les écrits scientifiques, les pistes vers lesquelles les enseignant·es peuvent se tourner pour soutenir le déploiement des ressources des élèves bi/plurilingues qui possèdent une certaine

maitrise de l'écrit semblent plus claires (ex. : l'utilisation de technologies telles que *Google Traduction*) (Ascenzi-Moreno, 2018). En milieu pluriethnique et plurilingue, les pistes pour soutenir de jeunes enfants d'âge préscolaire restent à explorer et à documenter, notamment en milieu québécois (ex. : inviter plus systématiquement et fréquemment des parents en classe, intégrer les Programmes d'enseignement des langues d'origines aux heures de classe, recourir à des intervenant·es communautaires scolaires, etc.). Il nous apparaîtrait important de documenter les effets de ces modalités sur le développement langagier¹⁸², notamment en lien avec les habiletés narratives, mais aussi, plus largement, dans d'autres domaines de développement global (ex. : social, affectif, cognitif). D'ailleurs, la nouvelle mouture du programme de l'éducation préscolaire met davantage l'accent sur l'importance de la reconnaissance et du recours aux différentes langues des enfants bi/plurilingues en émergence :

L'équipe-école est invitée à porter une attention particulière à la langue maternelle de l'enfant et de sa famille pour accueillir et respecter la diversité de chacun. Outils de communication essentiels à toute activité humaine, les langues sont des moyens d'expression et des éléments importants des patrimoines culturels. Lorsque cela est possible, des liens sont faits entre la langue d'enseignement et la langue première de l'enfant pour faciliter la communication et le sentiment d'appartenance. (MEQ, 2021, p.7)

Le soutien au développement des habiletés narratives en lien avec une approche par le jeu

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous sommes penchée sur le développement des habiletés narratives d'enfants d'âge préscolaire à partir d'un cadre théorique et empirique en lien avec le développement langagier et la LP. Ainsi, à partir d'une recension des écrits (ex. : Cèbe et Goigoux, 2017 ; Morrow, 1985 ; Nielsen et Friesen, 2012 ; Pesco et Gagné, 2017), nous avons conçu des activités visant à soutenir le développement des habiletés narratives en lien avec la LP d'albums de littérature jeunesse. Certaines de ces activités impliquaient que les enfants, dans une optique ludique, fassent le rappel de récit au moyen de mimes et de paroles et par l'utilisation d'accessoires tels que des marionnettes sur bâton, des figurines représentant les personnages et des

¹⁸² En ce qui concerne le domaine langagier, il est indiqué dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire que les enfants ont besoin « de percevoir une acceptation et un respect de leur bagage linguistique, conçu comme une richesse et non comme un obstacle à l'apprentissage de la langue d'enseignement » (MEQ, 2020, p.41).

éléments clés du récit, des déguisements, etc. Tout ce matériel était ensuite placé à la disposition des enfants, dans le coin lecture ou dans le coin jeu, afin qu'ils puissent, selon leur intérêt, jouer et/ou raconter les histoires à nouveau.

Dans leurs recherches, Moedt et Holmes (2020), ainsi que Cohen et ses collaboratrices (2014), ont mis en place des interventions similaires, c'est-à-dire des activités de rappel de récit au moyen d'accessoires à la suite d'une activité de LP, notamment auprès d'enfants bi/plurilingues en émergence. Par contre, leurs recherches étaient, quant à elles, aiguillées par un cadre théorique en lien avec le jeu symbolique.

À l'éducation préscolaire, les éducateur·trices et les chercheur·ses reconnaissent l'importance du jeu pour favoriser le développement cognitif, moteur, social et affectif des enfants (Marinova, 2011 ; Moedt et Holmes, 2020 ; Parent et Bouchard, 2020). Lorsque le jeu implique que les enfants interagissent et négocient avec leurs pairs pour créer un scénario dans lequel ils utilisent des accessoires de manière symbolique et qu'ils créent et adoptent des rôles et des règles inhérentes à différents thèmes, leur développement social et cognitif s'en trouve favorisé. Le jeu est également associé au développement langagier oral et écrit (Bodrova et Leong, 2005).

Ainsi, il serait pertinent, en milieu québécois, de compléter le portrait empirique en poursuivant les recherches sur le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues en émergence au moyen d'une approche et d'un cadre théorique axés davantage sur le jeu. Cette dimension de développement par le jeu occupe d'ailleurs une place importante dans la nouvelle mouture du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021, p.9) où il est prescrit quotidiennement à raison d'une à deux périodes de 45 minutes :

En jouant, l'enfant apprend notamment à être autonome. Il fait des choix, prend des décisions, a des idées, fait des scénarios, se fait comprendre des autres, joue souvent le rôle de conciliateur ou de médiateur et trouve des solutions. Engagé dans le jeu, il apprend à se concentrer sur quelque chose, à ne pas se laisser distraire. Le jeu sollicite à la fois les aspects affectif, social, moteur et cognitif. Il est outil de communication, d'expression et d'action.

Le développement d'une pensée critique au moyen de l'utilisation de l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL* et d'albums de littérature jeunesse

Encore une fois, dans notre recherche, nous avons documenté les effets d'une intervention de LP au moyen d'albums plurilingues sur le développement langagier d'enfants bi/plurilingues en émergence, plus précisément sur le développement des habiletés narratives. Kim (2016) souligne que les recherches menées auprès de jeunes enfants bi/plurilingues portant sur des interventions en lien avec le développement de la littératie se focalisent surtout sur l'acquisition d'habiletés et de connaissances en lien avec le développement du langage oral (ex. : conscience phonologique, vocabulaire). Elle fait également ressortir l'importance que les enseignant·es proposent aussi de telles interventions qui soutiennent le développement d'une pensée, d'un raisonnement critique. Dans le même ordre de pensée, Bennett et ses collaborateur·trices (2018), s'appuyant notamment sur les travaux de Freire (1970), expliquent qu'une approche critique de la littératie¹⁸³ permet aux enfants, guidés par l'enseignant·e, d'explorer de façon active et réflexive des textes oraux et écrits (ex. : albums de littérature jeunesse, publicités, jeux, chansons, etc.) et de coconstruire le sens de façon à mieux comprendre et à remettre en question les rapports de pouvoir et les relations sociales inégalitaires (préjugés linguistiques, culturels, de classe, de genre, d'équité, etc.). À cet effet, différents travaux ont porté sur une approche critique de la littératie en lien avec l'utilisation d'albums de littérature jeunesse (ex. : Rodriguez-Valls et Capdevilla, 2017), notamment à l'éducation préscolaire (ex. : Vasquez, 2014). Par exemple, Kim (2016) et Smith (2020) ont montré comment il est possible, avec des enfants d'âge préscolaire, d'analyser les attitudes et les valeurs représentées dans les albums de littérature jeunesse (dans leurs cas, les stéréotypes de genre) et de les remettre en question en créant des espaces de réflexion critique.

Les textes des albums de l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL* ont été choisis en fonction de leurs thématiques qui étaient susceptibles de permettre aux enfants de s'engager dans des réflexions de haut niveau en lien avec le vivre-ensemble, la construction identitaire personnelle et l'affirmation de leur personnalité. Par exemple, au fil des animations, des discussions ont eu lieu autour de la différence, du rejet, de l'intimidation, de l'acceptation de l'Autre, mais aussi autour

¹⁸³ Notre traduction de *critical literacy*.

des émotions et des sentiments associés à différentes situations (peur, anxiété, tristesse, résilience, etc.). Ainsi, il serait pertinent d'explorer, sous l'angle d'une approche critique de la littératie, comment les albums de l'application permettraient de soutenir le développement d'une pensée critique chez les enfants. Il serait intéressant de se pencher sur leurs réactions, leurs commentaires, par exemple en lien avec des enjeux sociaux abordés dans les albums (ex. : la différence). Soulignons, à cet effet, qu'un curriculum critique n'est pas « préplanifié » : il prend racine à partir des intérêts et des interrogations des enfants à propos de leur réalité quotidienne (Vasquez, 2014).

Pour aller plus loin dans l'exploration d'une approche critique de la littératie, il serait aussi intéressant de bonifier l'application en ajoutant des albums qui abordent, de façon directe ou indirecte, d'autres types d'enjeux sociaux (ex. : linguicisme, sexisme, capitalisme, etc.). Il serait, par ailleurs, important d'y ajouter des albums présentant des perspectives diverses concernant tant les récits, les illustrations que les auteur·trices et les illustrateur·trices. Tel que le soulignent Harper et Brand (2010, p. 224-225), la littérature de jeunesse « multiculturelle »¹⁸⁴, qu'elles définissent comme des œuvres littéraires qui mettent à l'avant-plan des personnes racialisées, des minorités religieuses, la diversité culturelle, des personnes handicapées et des personnes âgées, permet aux enfants de reconnaître leurs caractéristiques, leurs particularités et leurs sentiments et de les voir reflétés et affirmés dans des personnages. Des discussions approfondies peuvent aider les enfants à identifier leur héritage culturel, à respecter certaines valeurs des groupes minorisés, à développer de l'empathie et à créer une prise de conscience et une appréciation des opinions, des perspectives et des expériences de l'Autre. Ces auteur·trices soulignent également l'importance de choisir des œuvres de qualité en fonction des caractéristiques littéraires de l'intrigue, du système de personnages, du cadre, du thème et du point de vue. Il est aussi important de porter un regard particulier à l'authenticité et à l'exactitude des personnages et des situations véhiculées dans les illustrations et dans le texte.

Par ailleurs, la recherche de Kim (2016) a permis de montrer qu'en milieu bilingue, le fait de permettre aux enfants de prendre appui sur l'ensemble des ressources de leur répertoire lors de discussions critiques autour d'albums qui abordent des questions sociales leur permet une compréhension plus profonde des enjeux abordés. Ils peuvent ainsi s'exprimer davantage sur ces

¹⁸⁴ Notre traduction de *multicultural literature*.

sujets. Précisons que dans sa recherche, les enfants et l'enseignante partageaient des ressources linguistiques similaires (anglais et coréen). Cette dernière avait donc l'occasion de soutenir les enfants pour qu'ils prennent appui sur l'ensemble des ressources leur répertoire langagier pour coconstruire le sens des albums et favoriser le développement d'une pensée critique. En lien avec ce que nous avons évoqué précédemment, il y aurait aussi une pertinence à poursuivre la réflexion sur les modalités à mettre en place pour soutenir les enfants, selon une optique de *translanguaging*, à s'exprimer en prenant appui sur l'ensemble des ressources de leur répertoire dans le but de favoriser le développement d'une pensée critique au moyen de la littérature de jeunesse.

Dans un autre ordre d'idées, concluons le dernier chapitre de cette thèse en spécifiant que l'application *Les Albums plurilingues ÉLODiL* ainsi que les suggestions d'activités (en lien avec la compréhension orale de récits, le vocabulaire, l'éveil aux langues et les habiletés narratives) coconstruites avec les enseignantes dans le cadre du vaste projet de recherche (Armand et al. 2017-2021) sont, depuis septembre 2021, accessibles gratuitement dans toutes les bibliothèques scolaires québécoises grâce au projet *Biblius*¹⁸⁵. Il s'agit d'une plateforme de prêt de livres numériques consacrée au milieu scolaire québécois déployée dans le cadre du *Plan d'action numérique en éducation* du MEQ. L'accès à cette plateforme, à travers tout le Québec, permet de diffuser l'application en milieux pluriethniques et plurilingues, mais également dans des milieux dits plus homogènes. Les activités proposées et les approches plurilingues mises de l'avant visent, chez l'ensemble des enfants et des élèves québécois, à soutenir le développement langagier, à renforcer les capacités d'analyse métalinguistique sur l'objet « langue » et à favoriser, dans une perspective d'éducation inclusive, une ouverture à la diversité des langues et des locuteur·trices qui les parlent (Armand et Maraillet, 2013). Il sera donc possible de mettre en œuvre de nouvelles recherches, aussi, cette fois, dans ces milieux dits homogènes, et d'observer leurs effets sur le développement langagier, mais aussi sur le développement de compétences rattachées à l'éducation interculturelle. Pour terminer, nous nous permettons de souhaiter, en matière de retombées, que nos travaux concourent à une réflexion sur les moyens de contribuer au savoir vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste, francophone et plurilingue.

¹⁸⁵ Pour plus d'information sur le projet *Biblius* : <https://projetbiblius.ca/>. Nos remerciements à la DILEI (MEQ) qui a octroyé le contrat pour le transfert de l'application sur la plate-forme *Biblius*.

Références bibliographiques

- Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J. et Henrichs, L. (2016). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learning*, 66(2), 263-295. <https://doi.org/10.1111/lang.12152>
- Alamichel, D. (2011). Comparer les structures narratives de trois albums de fiction. Dans A. Bonsergent et C. Perez (dir.), *La bibliothécaire jeunesse : une intervenante culturelle : 60 animations pour les enfants de 18 mois à 11 ans* (p. 186-188). Éditions du Cercle de la Librairie.
- Alim, H. S., Rickford, J. R. et Ball, A. F. (2016). *Raciolinguistics: How language shape our ideas about race*. Oxford Scholarship Online.
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S. et Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165-193. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000466>
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 19-36). Éditions du CRP.
- Anfousse, G. (2009). *La chicane*. La Courte Échelle.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. University of Chicago Press.
- Aram, D., Fine, Y. et Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>
- Ariaz, S. K. (2010). *Vocabulary acquisition of bilingual students through the implementation of dialogic shared storybook reading techniques* (publication n° 1477769) [thèse de doctorat, Université du Texas]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Armand, F. (2009). Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire. *Vie pédagogique*, 152, 123-130.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes! *Québec français*, (167), 48-50.
- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires. Les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin

et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 137-151). Presses de l'Université du Québec.

Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2^e éd., p. 232-244). Fides Éducation.

Armand, F. et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. <https://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>

Armand, F., Beck, I. A. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152, 106-115.

Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008a). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, XXXVI(Printemps), 44-64.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 9, 1-5.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Maynard, C. (2018). *Les Albums plurilingues ÉLODiL*. Application réalisée dans le cadre d'un contrat de la DILEI (MEQ). Disponible à partir de septembre 2021 sur la plateforme *Biblius* (<https://projetbiblius.ca/>).

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (sous presse, a). Exploitation des *Albums plurilingues ÉLODiL* à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. *Publije, e-revue de critique littéraire (littérature pour la jeunesse et littérature générale)*.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Borri-Anadon, C. (sous presse, b). Exploiter des albums plurilingues au préscolaire : qu'en pensent les enseignantes ? *Le français d'aujourd'hui*.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E. et al. (2021). Fiches pédagogiques (7) – *Les Albums plurilingues ÉLODiL*. Financement du FRQSC - Actions concertées lecture et écriture et de la Direction de l'Intégration Linguistique et de l'Éducation Interculturelle (MEQ). Disponibles à partir de septembre 2021 sur la plateforme *Biblius* (<https://projetbiblius.ca/>).

Armand F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon E., Audet G., Borri-Anadon C. et Charette J. (2017-2021). *Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues*, Rapport déposé en juin 2021, FRQSC - Actions concertées lecture et écriture.

- Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. et Venne, E. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi! *Québec français*, 171, 24-25.
- Armand, F., Sirois, F. et Ababou, S. (2008b). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 61-87.
- Ascenzi-Moreno, L. (2018). Translanguaging and responsive assessment adaptations: Emergent bilingual readers through the lens of possibility. *Language Arts*, 95(6), 355-369.
- Audet, D., Evans, M. A., Williamson, K. et Reynolds, K. (2008). Shared book reading: Parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development*, 19(1), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10409280701839189>
- Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école? *Devenir*, 30, 57-66. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0057>
- Bailey, A. L. et Osipova, A. V. (2015). *Children's Multilingual Development and Education: Fostering Linguistic Resources in Home and School Contexts*. Cambridge University Press.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Barac, R. et Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83(2), 413-422. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>
- Barone, D. (2011). Welcoming families: A parent literacy project in a linguistically rich, high-poverty School. *Early Childhood Education Journal*, 38, 377-384. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0424-y>
- Barrat, L. (2018). Monolingual biais. Dans J. I. Liantas (dir.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0024>
- Barrera, R. B. et Bauer, E. B. (2003). Storybook reading and young bilingual children: A review of the literature. Dans A. van Kleeck, S. A. Stahl et E. B. Bauer (dir.), *On Reading Books to Children. Parents and Teachers* (p. 253-267). Lawrence Erlbaum.
- Basset, M. (2004). Le développement du schéma du récit et l'entrée dans l'écrit. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLI(2), 235-264.
- Bastide, I. et Joigneaux, C. (2014). Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 53, 9-19. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1045>
- Bedore, L. M., Fiestas, C. E., Peña, E. D. et Nagy, V. (2006). Cross-language comparisons of maze use in Spanish and English in functionally monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Cognition and Language*, 9(3), 233-247. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002604>

- Bedore, L. M., Peña, E. D., Gillam, R. B. et Ho, T.-H. (2010). Language sample measures and language ability in Spanish English bilingual kindergarteners. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 498-510. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.002>
- Bellon-Harn, M. L., Byers, B. A. et Lappi, J. (2014). Treatment intensity: Effects of interactive book reading on narrative abilities in preschool children with SLI. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 226-236. <https://doi.org/10.1177/1525740114524051>
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera IV, E. S. et Leug, C. B. (2018). Culturally Responsive Literacy Practices in an Early Childhood Community. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 241-248. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-017-0839-9>
- Berman, R. et Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum.
- Bernhard, J. K., Cummins, J., Campoy, F. I., Ada, A. F., Winsler, A. et Bleiker, C. (2006). Identity texts and literacy development among preschool English language learners: Enhancing learning opportunities for children at risk for learning disabilities. *Teachers College Record*, 108(11), 2380-2405. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00786.x>
- Bertoncini, J. et de Boysson-Bardies, D. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans* (p. 95-136). Presses Universitaires de France.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2013). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. Dans T. K. Bhatia et W. C. Ritchie (dir.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2e éd.). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch25>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. et Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bitetti, D., Hammer, C. et López, L. M. (2020). The narrative macrostructure production of Spanish–English bilingual preschoolers: Within- and cross-language relations. *Applied Psycholinguistics*, 41(1), 79-106. <https://doi.org/10.1017/S0142716419000419>
- Blackledge, A. (2000). *Literacy, power and social justice*. Trentham Books.
- Blanchette-Lamothe, L. et Audet, G. (2017). Collaborer avec les parents immigrants. *Vivre le primaire*, 66-67.
- Bloomaert, J. et Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-21.

- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2005). The importance of play: Why children need to play. *Early Childhood Today*, 20(1), 6-7.
- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126. <https://doi.org/10.4000/reperes.254>
- Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez Madrid, C. P., Fortier, C. et Sirois, P. (2004). La structuration du récit chez le jeune enfant. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, 1-26. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications%20Boisclair-makdissi-sanchez-fortier.pdf>
- Boissy, C., Hontoy, A., Lethiecq, L. et Robert, J. (2020). *Demain, j'enseigne avec la littérature jeunesse. Pratiques gagnantes, outils pédagogiques et suggestions littéraires*. Chenelière éducation.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. et Philippe, M.-É. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Chenelière Éducation.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. et Philippe, M.-É. (2020). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Chenelière Éducation.
- Borri-Anadon, C. et Duplessis-Masson, J. (2016). Vers des pratiques d'intervention précoce équitables auprès des apprenants plurilingues à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 54(3), 32-34.
- Borri-Anadon, C., Collins, T. et Boisvert, M. (2018a). Pratiques d'évaluation en contexte pluriethnique et plurilingue : démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires. *Recherche et formation*, 89, 45-56. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4357>
- Borri-Anadon, C., Duplessis-Masson, J. et Boisvert, M. (2018b). Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 8(1), 40-46. www.szh-csps.ch/r2018-03-05
- Borri-Anadon, C., Laroche-Audet, J., McAndrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/09/PORTRAIT-formation-initiale-2013_capsule-CEETUM.pdf
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boulerice, S. et Dubois, G. (2013). *Un verger dans le ventre*. La Courte Échelle.

- Boyd, S. et Naucclér, K. (2001). Sociocultural aspects of bilingual narrative development in Sweden. Dans L. Verhoven et S. Strömquist (dir.), *Narrative development in a multilingual context* (p. 129-151). John Benjamins.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. et Rees, F. (2008). *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. CfBT Education Trust.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler. Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Retz.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100. <https://doi.org/10.7202/009493ar>
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. et Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A Meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21, <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues*. PLON.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. et Molinié, M. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>
- Canut, E. (2010). *Aider les jeunes enfants à apprendre à parler : quel partenariat avec les familles non francophones? Familles en exil et parents migrants : questions vives et approches innovantes dans le secteur de l'accueil et l'éducation de la petite enfance (3-6 ans)*. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-f/familles-en-exil-et-parents-migrants-questions-vives-et-approches-innovantes-dans-le-secteur-de-laccueil-et-leducation-de-la-petite-enfance-3-6-ans/Aider%20les%20jeunes%20enfants.pdf/view>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). *Narramus MS-GS. Apprendre à comprendre et à Raconter*. Retz.
- Centre national de documentation pédagogique (CNDP). (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf
- Chabbert, I. et Delaporte, B. (2016). *Poils aux pattes*. Les 400 coups.
- Chaperon, D. et Iris. (2013). *L'abominable*. La Courte Échelle.

- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132. <https://doi.org/10.7202/1038284ar>
- Charron, A. et Bouchard, C. (2008). L'importance de soutenir le langage et la littératie précoce chez les enfants en services de garde éducatifs. Dans G. Cantin et N. Bigras (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : recherches, réflexions et pratiques* (p. 181-191). Presses de l'Université du Québec.
- Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. ERPI Éducation.
- Chatman, S. B. (1980). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press.
- Cleave, P. L., Girolametto, L. E., Chen, X. et Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43, 511-522. <https://doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.05.005>
- Cohen, L. E., Kramer-Vida, L., Frye, N. et Andreou, M. (2014). The effect of bilingual instruction and play on preschoolers' English proficiency. *International Journal of Play*, 3(1), 36-52. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.876573>
- Cohen, L. et Abesdris, A.-M. (2015). *La petite feuille jaune*. Les 400 coups.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. (2018). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal. Inscription au 3 novembre 2017*.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal. Inscription au 8 novembre 2019*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues : apprendre, enseigner, évaluer*.
- Cook, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557-591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. Dans V. Cook et L. Wei (dir.), *The Cambridge Handbook of linguistic multi-competence* (p. 1-25). Cambridge University Press.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 115-123.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/168069d29c>

- Cote, L. R. (2001). Language opportunities during mealtimes in preschool classrooms. Dans D. K. Dickinson et P. O. Tabors (dir.), *Young children learning at home and school: Beginning Literacy with Language* (p. 205-221). Paul Brookes.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études? *Sprogforum*, (19), 15-20.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. Dans O. García (dir.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* (3e éd., p. 103-115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8
- Cummins, J. (2019). Multilingual literacies: opposing theoretical claims and pedagogical practices in the canadian context. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2(16), 75-94. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0075>
- Cummins, J. (2021). Dialogue/Response-Engaging translanguaging pedagogies in language classrooms. Dans S. Man Chu Lau et S. Van Viegen (dir.), *Plurilingual Pedagogies. Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education* (p. 205-212). Springer.
- Cunningham, A. E. et Zibulsky, J. (2011). Tell Me a Story: Examining the Benefits of Shared Reading. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (vol. 3, p. 396-411). The Guilford Press.
- Curenton, S. M. et Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: Literate language features in oral narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 240-253. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/023))
- Curenton, S. M. et Lucas, T. D. (2007). Assessing Young Children's Oral Narrative Skills. The Story Pyramid Framework. Dans K. L. Pence (dir.), *Assessment in emergent literacy* (p. 377-432). Plural Publishing.
- De Houwer, A. (2006). Bilingual language development: Early years. Dans K. Brown (dir.), *Encyclopedia of languages and linguistics* (p. 781-787). Elsevier.
- DeRoy-Ringuette, R. (2021). *Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement* [thèse de doctorat]. Université de Montréal. Papyrus.

- Delporte, J. (2013). *Je suis un raton laveur*. La Courte Échelle.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Didier.
- Deschoux, C.-A. (2017). Passer les frontières : apport des albums bilingues pour la jeunesse. *Éducateur (L')*, 9, 14-16. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2525>
- Deslandes, R. (2009). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices: Family-school-community partnerships*. Routledge.
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P. et Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578. <https://doi.org/10.7202/1022712ar>
- Dever, M. et Burts, D. (2002). An Evaluation of Family Literacy Bags as a Vehicle for Parent Involvement. *Early Child Development and Care*, 172(4), 359-370. <https://doi.org/10.1080/03004430212721>
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches* (p.181-208). Éditions du CRP.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2016). Parler ensemble pour apprendre et se développer. *Revue préscolaire*, 54(3), 35-37.
- Dufresne, R. et Béa, P. (2014). *Collation d'hiver*. Les 400 coups.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31. <https://doi.org/10.7202/1029001ar>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos Gelet, I. et Morin, M.-F. (2013). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 175-200. <https://doi.org/10.7202/1024537ar>
- Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools*. Westview Press.
- Fiestas, C. E. et Peña, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/016\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/016))
- Fiestas, C. E., Bedore, L. M., Peña, E. D. et Nagy, V. J. (2005). Use of Mazes in the Narrative Language Samples of Bilingual and Monolingual 4 to 7-year old Children. Dans J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad et J. MacSwan (dir.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (p. 730-740). Cascadilla Press.

- Fillmore, L. W. (1979). Individual differences in second language acquisition. Dans Fillmore, C. J., Kempler, D. et Wang, W. S.-Y. (dir.), *Individual differences in language ability and language behavior* (p. 203-228). Academic Press.
- Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-346. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80059-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80059-6)
- Fisher, C. et Doyon, D. (2010). De la causerie à la conversation en groupe à la maternelle. *Québec français*, (156), 89-91. <https://id.erudit.org/iderudit/61425ac>
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec français*, (168), 48-49. <https://id.erudit.org/iderudit/68661ac>
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses universitaires de France.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Dunod.
- Florin, A. (2002). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gagné, A. et Crago, M. (2012). Étude corrélacionnelle de la production narrative chez des enfants du primaire pour mieux intervenir au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 509-532. <https://doi.org/10.7202/1022710ar>
- Gagnon, C. et Anctil, D. (2019). L'art de définir de nouveaux mots. *Vivre le primaire*, 32(4), 19-22.
- Gagnon, R. et Deschoux, C.-A. (2008). L'album bilingue et l'enseignement de la lecture. *Babylonia*, 46- 53.
- Gámez, P. B., González, D. et Urbin, L. M. (2016). Shared book reading and English learners' narrative production and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 275- 290. <https://doi.org/10.1002/rrq.174>
- Garcia, E. E. (2015). Dual language learners. Dans A. Farrell, S. L. Kagan et E. K. M. Tisdall (dir.), *The SAGE handbook of early childhood research* (p. 363-379). SAGE.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

- García, O. (2017). Translanguaging in schools: Subiendo y bajando, bajando y subiendo as afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 256-263. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329657>
- García, O. (2018). Translanguaging, Pedagogy and Creativity. Dans E. Erfurt, A. Weirich, et E. Caporal-Ebersold (dir.), *Éducation plurilingue et pratiques langagières. Hommage à Christine Hélot* (p. 39-56). Peter Lang.
- García, O. et Kleifgen, J. (2010). *Educating emergent Bilinguals. Policies, programs, and practices for English Language Learners*. Teachers College Press.
- García, O. et Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. Dans A. Blackledge et A. Creese (dir.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (p. 199-216). Springer.
- García, O. et Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. Dans O. García, A. M. Y. Lin et S. May (dir.), *Bilingual and Multilingual Education* (p. 117-130). Springer.
- García, O. et Seltzer, K. (2016). The translanguaging current in language education. Dans B. Kindenberg (dir.), *Flerspråkighet som resurs [Multilingualism as a resource]* (p. 19-30). Liber.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Hatier.
- Gaul-Bouchard, M.-E., Fitzpatrick, E. M. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 33(3), 129-139.
- Genesee, F. (2006). Bilingual first language acquisition in perspective. Dans P. McCardle et E. Hoff (dir.), *Childhood Bilingualism. Research on Infancy through School Age* (p. 45-67). Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2008). Dual Language Development in Preschool Children. *National Institute for Early Education Research*. <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/Dual%20Language%20Development%20in%20Preschool%20Children%202008.pdf>
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. et Kamil, M. (2006). Synthesis: Cross-Linguistic Relationships. Dans D. August et D. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners* (p. 153-174). Center for Applied Linguistics.
- Geoffroy, N., Dufresne, L. et Armand, F. (2013). L'éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. *Québec français*, (169), 76-77.

- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2011). Le langage oral. Dans Giasson, J. (dir.), *La lecture. Apprentissages et difficultés* (p. 45-57). Chenelière.
- Glasgow, C. et Cowley, J. (1994). *Renfrew Bus Story Test-North American Edition*. Centreville School.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et Écrire, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut français de l'éducation (IFE). <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- González, N., Moll, L. C. et Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Gosselin-Lavoie, C. (2016). Lecture de livres bilingues par six duos parent-enfant allophones du préscolaire : description des lectures et des interactions et relations avec l'acquisition du vocabulaire [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/16439>
- Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2015). Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 94-101.
- Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2019). Utilisation d'albums bilingues par des familles bi/plurilingues : description des langues employées lors des lectures et des interactions. *La revue canadienne des langues vivantes*, 75(2), 105-127. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2018-0169>
- Gosselin-Lavoie, C., Maynard, C. et Armand, F. (sous presse). Les albums plurilingues ELODiL pour soutenir l'enseignement à distance. *Nouvelle Revue Synergies Canada*.
- Gouvernement de l'Ontario (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année. Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario*. http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/gee_lecture_m_3.pdf
- Gravel, É. (2011). *Je suis terrible*. La Courte Échelle.
- Grenier, S. (2004). Le développement de la connaissance lexicale et des habiletés de narration chez des élèves francophones et des élèves allophones de la maternelle. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLI(2), 213-234.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. et Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>

- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 6(6), 467-477. <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition. *Tranel*, 19, 13-41.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Guo, L.-Y., Eisenberg, S. L., Schneider, P. et Spencer, L. (2020). Finite Verb Morphology Composite Between Age 4 and Age 9 for the Edmonton Narrative Norms Instrument: Reference Data and Psychometric Properties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(1), 128-143. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-0028
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13(2), 175-197. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00061-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00061-4)
- Hamers, J. F. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Peter Lang.
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C. et Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 715-733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Harkins, D. A., Koch, P. E. et Michel, G. F. (1994). Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children. *The journal of Genetic Psychology*, 155(2), 247-257. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00221325.1994.9914775>
- Harper, L. J. et Brand, T. (2010). More Alike than Different: Promoting Respect through Multicultural Books and Literacy Strategies. *Childhood Education*, 86(4), 224-233. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523153>
- Hayward, D. V., Stewart, G. E., Phillips, L. M., Norris, S. P. et Lovell, M. A. (2008). Test review: The Renfrew Bus Story (RBS). <https://www.researchgate.net/publication/306154636>
- Hélot, C. (2006). De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire? Dans Hélot, C., Hoffman et E., Scheidhauer, M.-L. (dir.). *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre* (p. 185-206). Peter Lang.
- Hélot, C. (2013). Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance? Dans C. Hélot et M.-C. Rubio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p. 41-60). Érès.

- Hélot, C. et Rubio, M.-C. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Erès.
- Hélot, C. et Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. Dans O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas et M. Torres-Guzman (dir.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization* (p. 69-90). Multilingual Matters.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. et Girolametto, L. (2015). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), 677-692. <https://doi.org/10.1177/1367006914534330>
- Hirst, K., Hannon, P. et Nutbrown, C. (2010). Effects of a preschool bilingual family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(2), 183-208. <https://doi.org/10.1177/1468798410363838>
- Hope, J. (2011). New insights into family learning for refugees: bonding, bridging and building transcultural capital. *Literacy UKLA*, 45(2), 91-97. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00581.x>
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271-296.
- Huenekens, M. E. et Xu, Y. (2010). Effects of a cross-linguistic storybook intervention on the second language development of two preschool English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 38, 19-26. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0385-1>
- Iddings, D. (2009). Bridging Home and School Literacy Practices: Empowering Families of Recent Immigrant Children. *Theory Into Practice*, 48(4), 304-311. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840903192904>
- Iluz-Cohen, P. et Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 58-74. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728911000538>
- Janes, H. et Kermani, H. (2001). Caregivers' story reading to young children in family literacy programs: Pleasure or punishment? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 458-466.
- Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2004). Embedded–explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 201-211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. et Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))

- Kabuto, B. (2010). Code-switching during parent-child reading interactions: Taking multiple theoretical perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(2), 131-157. <https://doi.org/10.1177/1468798409345109>
- Kajee, L. (2011). Literacy journeys: home and family literacy practices in immigrant households and their congruence with schooled literacy. *South African Journal of Education*, 31, 434-446. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n3a545>
- Kanouté, F. et Vaatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264. <https://doi.org/10.7202/019680ar>
- Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education*, 46(3), 407-422. <https://doi.org/10.7202/1009174ar>
- Karlsen, J., Geva, E. et Lyster, S.-A. (2016). Cognitive, linguistic, and contextual factors in Norwegian second language learner's narrative production. *Applied Psycholinguistics*, 37(5), 1117-1145. <https://doi.org/10.1017/S014271641500051X>
- Kim, S. J. (2016). Expanding the Horizons for Critical Literacy in a Bilingual Preschool Classroom: Children's Responses in Discussions with Gender-Themed Picture Books. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 311-327. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0171-3>
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. Longman.
- Kubota, R. et Lin, A. (2006). On race, language, power and identity: Understanding the Intricacies through multicultural communication, language policies, and the ebonics debate. *TESOL Quarterly*, 40(3), 641-648. <https://doi.org/10.2307/40264550>
- Kupersmitt, J. R., Yifat, R. et Kulka, S. B. (2014). The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives. Same or different? *Narrative inquiry*, 24(1), 40-76. <https://doi.org/10.1075/ni.24.1.03kup>
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec. *Éducation canadienne et internationale*, 34(2), 72-97. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v34i2.9064>
- Lagarde, H. (2012). *Repères pour analyser un album de littérature jeunesse et repérer l'intérêt pédagogique et littéraire d'une œuvre. Quelques pistes pédagogiques.* https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/REFERENTIEL_ANALYSE_ALBUM.pdf
- Lambert, W. E. (1975). Culture and Language as Factors in Learning and Education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of Immigrant Students* (p. 233-261). The Ontario Institute for Studies in Education.

- Larivée, S. J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieu défavorisés : une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 35-60. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0035>
- Laurent, A., Nicoladis, E. et Marentette, P. (2015). The development of storytelling in two languages with words and gestures. *International Journal of Bilingualism*, 19(1), 56-74. <https://doi.org/10.1177/1367006913495618>
- Lawrence, J. F. et Snow, C. E. (2011). Oral discourse and reading. Dans M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje et P. P. Afflerbach (dir.), *Handbook of Reading Research* (p. 320-337). Routledge.
- Le Guirinec, P. (2013). Un contrat-lecture en maternelle au service d'une littératie émergente : quelles médiations de l'album pour quelles lectures partagées? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 147-174. <https://doi.org/10.7202/1024536ar>
- Lefebvre, P. et Bergeron-Gaudin, M.-E. (2020). *L'éveil à la lecture et à l'écriture*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2017). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse : fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière Éducation.
- Leroy, J. et Delaporte, B. (2012). *L'ours blanc qui voulait être brun*. Les 400 coups.
- Leroy, J. et Delaporte, B. (2015). *L'agneau qui voulait être un loup*. Les 400 coups.
- Lessard, M. et Zaccour, S. (2017). *Grammaire non sexiste de la langue française : le masculin ne l'emporte plus !* M Editeur.
- Lever, R. et Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Lévesque, L.-J. et Brown, S. (2007). *Les fondements de la lecture partagée*. Chenelière.
- Licandro, U. (2016). *Narrative skills of dual language learners: Acquisition and peer-assisted support in early childhood education and care*. Springer.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Lim, Y. S. et Cole, K. N. (2013). Facilitating first language development in young Korean children through parent training in picture book interactions. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 26(2), 367-381. <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668716>

- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. Dans M. A. Clarke et J. Handscombe (dir.), *On TESOL '82* (p.207-225). TESOL.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. Ritchie et T. Bathia (dir.), *Handbook of Second Language Acquisition* (p. 413-468). Academic Press.
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38. <https://doi.org/10.7202/1038276ar>
- Lotherington, H., Holland, M., Sotoudeh, S. et Zentena, M. (2008). Project-based community language learning: Three narratives of multilingual story-telling in early childhood education. *The Canadian Modern Language Review*, 65(1), 125-145. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.65.1.125>
- Lüdi, G. et Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167. <https://doi.org/10.1080/14790710902846715>
- Lugo-Neris, M. J., Wood Jackson, C. et Goldstein, H. (2010). Facilitating Vocabulary Acquisition of Young English Language Learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 314-327. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0082\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0082))
- Ma, J. (2008). 'Reading the word and the world' – how mind and culture are mediated through the use of dual-language storybooks. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36(3), 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004270802217686>
- Mackey, A., Abbuhl, R. et Gass, S. M. (2014). Interactionist approach. Dans S. M. Gass et A. Mackey (dir.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (p. 7-23). Routledge.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (2^e éd.). Lawrence Erlbaum.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 147-168. <https://doi.org/10.7202/1016879ar>
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, 73(284-285), 51-79.
- Mancilla-Martinez, J. et Lesaux, N. (2010). Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority learners. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 701-711. <https://doi.org/10.1037/a0019135>
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissage au préscolaire. *Québec français*, (162), 64-65. <https://id.erudit.org/iderudit/64301ac>

- Mary, L. et Young, A. (2018). Parents in the playground, headscarves in the school and an inspector taken hostage: exercising agency and challenging dominant deficit discourses in a multilingual pre-school in France. *Language, Culture and Curriculum* 31(3), 318-332. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504403>
- Mary, L. et Young, A. (2020). Teacher's beliefs and attitudes towards home language maintenance and their effects. Dans A. S. Schalley et S. A. Eisenclas (dir.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development. Social and affective factors* (p. 444-463). De Gruyter.
- May, S. (2013). Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn. Dans May, S. (dir.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (p. 7-31). Routledge.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Press.
- Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134-160. <https://doi.org/10.7202/1042853ar>
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence!* CEETUM. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/mcandrew-audet-enjeux-2013.pdf>
- Melzi, G., Shick, A. et Botswick, E. (2013). Latino children's narrative competencies over the preschool years. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v27i115.9276>
- Miller, R. D., Mackiewicz, S. M. et Correa, V. I. (2017). A Multi-Modal Intervention for English language learners: Preliminary results. *Education and Treatment of Children*, 40(2), 209-232. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0010>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire et primaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Soutien au milieu scolaire 2019-2021. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle. Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2020-2021.pdf

- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2018a). *Tout pour nos enfants. Pour la réussite éducative. Stratégie 0-8 ans*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2018b). *Lecture*. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2019). *Les six systèmes du ministère*. <https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2020/08/6-Systemes-utiles-aux-ecoles-privées-PPS-2019-12-09-11.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2020). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2019-2020*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 2. Organisation des services*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2016). *Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion. Ensemble nous sommes le Québec 2016-2021*. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Strategie_ImmigrationParticipationInclusion.pdf
- Moedt, K. et Holmes, R. M. (2020). The effects of purposeful play after shared storybook readings on kindergarten children's reading comprehension, creativity, and language skills and abilities. *Early Child Development and Care*, 190(6), 839-854. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1496914>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. et Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7- 26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Montanari, S. (2004). The development of narrative competence in the L1 and L2 of Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 8(4), 449-497. <https://doi.org/10.1177/13670069040080040301>
- Montésinos-Gelet, I. (2018a). *Pleins feux sur l'album*. Centre de diffusion et de formation en didactique du français. <https://www.researchgate.net/profile/Stephane->

[Colognesi/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l'album/links/5a871fd9a6fdcc6b1a3ac075/Pleins-feux-sur-lalbum.pdf](https://colognesi/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l'album/links/5a871fd9a6fdcc6b1a3ac075/Pleins-feux-sur-lalbum.pdf)

- Montésinos-Gelet, I. (2018b). Les illustrations au sein de l'album : réflexions inspirées par l'univers de Stéphane Poulin. Dans Collectif sous la direction de I. Montésinos-Gelet (dir.), *Plein feux sur l'album* (p. 7-12). Centre de diffusion et de formation en didactique du français de l'Université de Montréal.
- Montésinos-Gelet, I. (2021). Les attraites des récits de révélation. *Le Pollen*, 36, 134-190.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Noël, L. (2008). Pour approcher la langue écrite en première année du primaire. *Québec français*, (151), 60-61. <https://id.erudit.org/iderudit/44102ac>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moore, D. (2019). Conversations autour du plurilinguisme : théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 43-64. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3828>
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu plurilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. <https://doi.org/10.7202/1030887ar>
- Morgenstern, A. et Parisse, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, 6, 55-78. <https://doi.org/10.4000/corpus.922>
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://doi.org/10.7202/1016878ar>
- Morrow, L. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The elementary School Journal*, 85(5), 646-661.
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D. et Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(4), 332-342. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/027\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/027))
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2014a). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66-95. <https://doi.org/10.7202/1030888ar>
- Myre-Bisaillon, J., Chalifoux, A., Lapointe-Garant, M.-P., Dionne, C. et Rodrigue, A. (2014b). Éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire : engagement et ouverture face aux livres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 125-147. <https://doi.org/10.7202/1030890ar>

- Naqvi, R., Thorne, K. J., Pfitscher, C. M., Nordstokke, D. W. et McKeough, A. (2012). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1476718X12449453>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Nielsen, D. C. et Friesen, L. D. (2012). A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten children. *Reading Psychology*, 33(3), 269-299. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.508671>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2012). *Lisons-leur une histoire! Le facteur parental dans l'éducation*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Let's%20read%20them%20a%20story%20e-book%20%20FR.pdf>
- Otheguy, R., García, O. et Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213–237. <http://dx.doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>
- Paradis, J. et Kirova, A. (2014). English second-language learners in preschool: Profile effects in their English abilities and the role of home language environment. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 342-349. <https://doi.org/10.1177/0165025414530630>
- Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Les contextes de classe pour soutenir le langage oral de l'enfant à l'éducation préscolaire cinq ans : quelle est la place du jeu symbolique? *Revue préscolaire*, 58(3), 31-35. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2020/11/RP_v58n3.pdf
- Parisse, C. et Le Normand, M.-T. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa, UNADREO - Union Nationale pour le Développement de la Recherche en Orthophonie* (p. 10-30).
- Paulsrud, B. et Straszer, B. (2018). “We know the same languages and then we can mix them”: A child’s perspectives on everyday translanguaging in the family. Dans G. Mazaffero (dir.), *Translanguaging as everyday practice* (p. 49-68). Springer.
- Pearson, B. Z. et de Villiers, P. A. (2005). Child language acquisition: Discourse, narrative, and pragmatics. Dans K. Brown et E. Lieven (dir.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2e éd.). Elsevier.

- Peets, K. F. et Bialystok, E. (2015). Academic discourse: Dissociating standardized and conversational measures of language proficiency in bilingual kindergarteners. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 437-461. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716413000301>
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. Routledge.
- Perregaux, C. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen*, (1-2), 127-139.
- Perregaux, C. et Deschoux, C.-A. (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue. *Langage & pratiques*, (40), 2-8.
- Perregaux, C. et Zurbriggen, E. (2012). Quand le post-it favorise les liens entre la famille et l'école : L'exemple des Sacs d'histoires. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 175-192). L'Harmattan.
- Pesco, D. et Gagné, A. (2017). Scaffolding Narrative Skills: A Meta-Analysis of Instruction in Early Childhood Settings. *Early Education and Development*, 28(7), 773-793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060800>
- Petersen, D. B., Gillam, S. L. et Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28, 115-130. <http://dx.doi.org/10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86>
- Peterson, C. et McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Plenum.
- Piasta, S. B., Sawyer, B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., Jian, H., Gogucu, M. et Khan, K. S. (2020). Effects of Read It Again! In Early Childhood Special Education Classrooms as Compared to Regular Shared Book Reading. *Journal of Early Intervention*, 42(3), 224-243. <https://doi.org/10.1177/1053815119883410>
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 14-41). Presses de l'Université du Québec.
- Pontier, R. et Gort, M. (2016). Coordinated translanguaging pedagogy as distributed cognition: A case study of two dual language bilingual education preschool coteachers' languaging practices during shared book readings. *International Multilingual Research Journal*, 10(2), 89-106. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1150732>
- Poslaniec, C., Houyel, C. et Lagarde, H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe : cycles 1, 2 et 3*. Retz.
- Purcell-Gates, V. (1988). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English*, 22(2), 128-160.

- Resendiz, M., Henrich, R., Domsch, C. et Belasco, E. (2014). Grammaticality of preschoolers in narratives: Considering the influences of bilingualism and daycare participation: A retrospective and exploratory study. *Perspectives on Communication Disorders and Sciences in Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Populations*, 21(1), 22-32. <https://doi.org/10.1044/cds21.1.22>
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. et Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading: Effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(4), 717-732. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0188
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M. et Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français d'aujourd'hui*, 158(3), 61-68. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0058>
- Rioux, A.-M. et Dumont, Y. (2018). *Une visite inattendue*. Les 400 coups.
- Roberts, T. A. (2008). Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103-130. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.1>
- Rodriguez-Valls, F. (2009). Cooperative bi-literacy: Parents, students, and teachers read to transform. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2), 114-136. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n2art6.pdf>
- Rodriguez-Valls, F. (2011). Coexisting languages: Reading bilingual books with biliterate eyes. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 34(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/15235882.2011.569223>
- Rodriguez-Valls, F. (2020, 12 juillet). *[Trans]languaging and communication: co-constructing heteroglossic classroom discourse in English-only spaces*. The California State University. Activating, Encouraging and Inspiring Teachers for Diversity, Equity and Inclusion. <http://educatorpreptoolkit.csu-eppsp.org/comment/301>
- Rodriguez-Valls, F. et Capdevilla, M. (2017). ¿Qué voces escuchas? Aproximación a la lectura de cuentos a través de los ojos de los héroes silenciosos. *Bilingual review/Revista bilingüe*, 33(4), 63-75.
- Rodriguez-Valls, F., Montoya, M. et Valenzuela, P. (2014). Bilingual summer schools: Breaking the cycle of monolingualism in migrant families. *Childhood Education*, 90(2), 107-115. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.894813>
- Roessingh, H. (2011). Family treasures: A dual-language book project for negotiating language, literacy, culture, and identity. *The Canadian Modern Language Review*, 67(1), 123-148. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.67.1.123>

- Roux-Baron, I. (2019). Réduire les inégalités sociales en enseignant la compréhension de textes narratifs à l'école maternelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 59, 209-228. <https://doi.org/10.4000/reperes.2126>
- Roy, D. (2010). Des « sacs d'histoires » : une promotion de la littératie familiale. *Vie pédagogique*, (155), 49-50.
- Scarborough, H. S. et Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010>
- Schneider, P., Dubé, R. V. et Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument. Faculty of Rehabilitation Medicine. University of Alberta.* www.rehabresearch.ualberta.ca/enni
- Sembiante, S. F. (2013). *Bridging Academic discourse for emergent bilingual preschoolers: A Spanish-English dual language teacher's instructional practices and extratextual talk during shared readings across two different genres and languages* [thèse de doctorat, University of Miami]. https://scholarship.miami.edu/permalink/01UOML_INST/1grnr5/alma991031447348502976
- Sénéchal, M. et Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. et Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1080/10409280701838710>
- Shapiro, L. R. et Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.960>
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113. <https://doi.org/10.1086/525549>
- Skutnabb-Kangas, T. (2013). Linguistic Human Rights. Dans C. A. Chappelle (dir.), *The Encyclopedia of applied linguistics* (p. 1-8). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0717>
- Smith, K. (2020). Children's voices and gender pedagogies for equity in and out of early childhood classrooms. Dans S. A. Kessler et B. B. Swadener (dir.), *Education for social justice in early childhood* (p. 34-45). Routledge.

- Smolcic, E. et Martin, D. (2019). Cultural/Linguistic Immersion in Teacher Preparation for Emergent Bilingual Learners: Defining a New Space for Asset-Based Pedagogies. Dans D. Martin et E. Smolcic (dir.), *Redefining Teaching Competence through Immersive Programs: practices for culturally sustaining classrooms* (p. 1-36). Springer.
- Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 71-84. <http://hdl.handle.net/10552/186>
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10. <https://doi.org/10.1080/02568549109594817>
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A. et Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 37-48. <https://doi.org/10.1080/02568549509594686>
- Stein, N. (1988). The development of children's storytelling skill. Dans M. B. Franklin et S. Barten (dir.), *Child language: A reader* (p. 282-297). Oxford University Press.
- Stein, N. L. et Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Dans R. O. Freedle (dir.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives* (p. 53-120). Ablex.
- Stoicovy, C. E., Fee, R. et Fee, J. (2012). Culturally Responsive Instruction Leaves No Child Behind: The Story of Juan, a Pacific Island Special Needs Student. *International Journal of Multicultural Education*, 14(1), 2-19. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v14i1.492>
- Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. M. Gass et C. Madden (dir.), *Input in second language acquisition* (p. 165-179). Newbury House.
- Swanson, E., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. et Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two Languages. A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Paul H. Brookes.
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S. et Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on student's family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294. <https://doi.org/10.1177/1468798408096481>

- Thamin, N., Combes, E. et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Wachs, S. Galligani, et C. Weber (dir.), *École et langues. Des difficultés en contextes* (p. 17-40). Riveneuve.
- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2019). Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 291-310. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3393>
- Trabasso, T. et Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15(3), 249-275. <https://doi.org/10.1080/01638539209544812>
- Trabasso, T. et Rodkin, P. (1994). Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating Frog, where are you? Dans R. A. Berman et D. I. Slobin (dir.), *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study* (p. 85-108). Erlbaum.
- Trabasso, T. et van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 612-630. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90049-X)
- Trabasso, T., Stein, N. L., Rodkin, P. C., Munger, M. P. et Baughn, C. R. (1992). Knowledge of Goals and Plans in the On-Line Narration of Events. *Cognitive Development*, 7(2), 133-170. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(92\)90009-G](https://doi.org/10.1016/0885-2014(92)90009-G)
- Tsybina, I. et Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538-556. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.006>
- Turgeon, E. (2018). Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Plein feux sur l'album* (p. 53-72). Centre de diffusion et de formation en didactique du français de l'Université de Montréal.
- Turgeon, E. (2019). Adopter des conduites interprétatives de 4 à 6 ans : quelle progression? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 59, 51-70. <https://doi.org/10.4000/reperes.2021>
- Turgeon, E., Tremblay, O. et De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression? *Repères*, 59, 7-22. <https://doi.org/10.4000/reperes.1946>
- Ucelli, P. et Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225-236. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/024))
- Vaatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>

- Van der Wilt, F., Boerma, I., Van Oers, B. et Van der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 566-580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634242>
- Van Kleeck, A. (2006). Cultural issues in promoting interactive book sharing in the families of preschoolers. Dans A. Van Kleeck (dir.), *Sharing books and stories to promote language and literacy* (p. 179-230). Plural Publishing.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in Storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7). <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Van Kleeck, A., Stahl, S. A. et Bauer, E. B. (2003). *On reading books to children*. Lawrence Erlbaum.
- Van Mensel, L. et Hélot, C. (2019). Le multilinguisme en contexte éducatif au 21e siècle : perspectives critiques. *Cahiers internationaux de Sociolinguistique*, 16, 9-17.
- Vasquez, V. M. (2014). *Negotiating Critical Literacies with Young Children*. Routledge.
- Velasco, P. et García, O. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6-23. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Vygotsky, L. (2013). *Pensée et langage* (4^e éd.). La dispute.
- Wasik, B. A. et Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Pratical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. et Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low- income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. et Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>

- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez- Menchaca, M. C. et Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Young, A. (2017). “Non, moi je lui dis pas en turc, ou en portugais, ou en, j’sais pas moi en arabe”: Exploring teacher ideologies in multilingual/cultural preschool contexts in France. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(2), 11-24. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.729>
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J. et Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00021-2)
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Cabell, S. Q. et Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425-1439. <https://doi.org/10.1037/a0030347>

Annexe 1 – Les travaux d’Applebee sur les stades développementaux des habiletés narratives

Dans ses travaux qui relèvent de la psychologie développementale, Applebee (1978), s’appuyant sur les travaux fondateurs de Piaget, Vygotsky et Bruner, entre autres, a proposé un modèle de stades narratifs en analysant les productions de jeunes enfants. Les six stades développementaux qu’il a proposés en analysant les histoires d’enfants de deux à cinq ans s’articulent autour de deux procédés qui représentent une complexité croissante : le développement du « centrage »¹⁸⁶ (le récit s’articule autour d’un personnage ou d’un thème central) et le développement de l’« enchaînement »¹⁸⁷ (les évènements sont liés entre eux par des liens de causalité). En résumé, dès l’âge de deux ans, les productions des enfants consistent en un enchaînement d’énoncés qui ne sont pas liés entre eux, puis leurs productions évoluent vers une chaîne d’énoncés s’articulant autour d’un personnage ou d’un thème, sans toutefois entretenir entre eux de liens de causalité. Vers l’âge de quatre ans, les liens de causalité commencent à émerger entre les énoncés, puis vers cinq ans, la plupart des enfants sont en mesure de produire une histoire qui présente un thème central et des liens de causalité (Westby, 1989). Les exemples originaux fournis dans son ouvrage sont rapportés afin d’illustrer plus concrètement chacun des stades.

Heaps¹⁸⁸

Le premier stade narratif, *heaps*, émerge à partir de l’âge de deux ans. Les récits des enfants sont alors formés d’énoncés qui représentent des idées qui ne sont pas en lien les unes avec les autres. Il y a peu de cohésion d’une phrase à l’autre. Tel que l’explique Applebee en se référant aux niveaux de Vygotsky, dans les productions de ce niveau l’organisation des idées relève plus de la perception de l’enfant que des caractéristiques du « matériel à organiser ».

A girl and a boy, and a mother and maybe a daddy. And then a piggy. And then a horse. And maybe a cow. And a chair. And food. And a car. Maybe a painting.

¹⁸⁶ Notre traduction de *centering*.

¹⁸⁷ Notre traduction de *chaining*.

¹⁸⁸ Nous avons fait le choix de laisser ce terme en anglais, car nous n’avons pas trouvé de terme en français qui soit fidèle à la traduction anglaise.

Maybe a baby. Maybe a mountain stone, somebody throw a stone on a bear, and the bear's head broke right off. A big stone, this big (holds out arms). And they didn't have glue either. They had to buy some at the store. You can't buy some in the morning. Tomorrow morning they're gonna buy some. Glue this head on. And the baby bear will look at a book. (p.58)

Séquences¹⁸⁹

Le deuxième stade, « séquences », correspond à des productions dans lesquelles il y a un lien entre les éléments, ou séquences, de l'histoire, mais qui, plutôt qu'être un lien de causalité ou de complémentarité, est un lien de similarité, plutôt arbitraire. En effet, les séquences sont liées entre elles par un centre, ou noyau, commun qui peut prendre différentes formes : un certain type d'action répété maintes fois, un certain type de personnage (par exemple, un·e malfaiteur·trice), ou encore une scène ou une situation telle qu'une routine quotidienne.

« A doggie and he said «go out». And then the Mommy take him in. Then the next day he went to sleep. All walked up and started to cry. All go to get dinner. Then we go to Cheshire, and we all sleep all by ourselves in the little bed. » (p.61)

Narration primitive¹⁹⁰

À ce stade, les productions enfantines ont un centre commun, soit un objet ou un évènement, autour duquel l'enfant ajoute un ensemble d'éléments complémentaires. Par exemple, au lieu qu'un personnage malfaiteur mène à un autre personnage malfaiteur, tel qu'il serait le cas dans une production de type « séquence », dans les narrations primitives, le malfaiteur sera plutôt susceptible de conduire à une correction, un élément complémentaire au fait d'être un·e malfaiteur·trice dans l'imaginaire de l'enfant.

« The little boy dropped the ink. It broke. He cried. He cried some more. His mommy fixed it for him. He went to bed with it. The bottle didn't fall out and break. It was tied on to a string. He played with it. » (p.63)

¹⁸⁹ Notre traduction de *sequences*.

¹⁹⁰ Notre traduction de *primitive narrative*.

Enchaînement sans noyau central¹⁹¹

À ce stade, enchaînement sans noyau central, un élément de l'histoire de l'enfant mène directement à un autre. Il y a donc un processus d'enchaînement, soit un lien logique ou de cause à effet entre les éléments, mais il n'y a pas de cohérence sur le plan des personnages ou du thème : les personnages vont et viennent au sein de l'histoire, le type d'action change, le « décor » est flou. Dans les productions de ce stade, lorsqu'on s'attarde aux liens entre deux éléments de l'histoire, la structure de la production de l'enfant ressemble à celle d'un récit, mais dans son ensemble, l'histoire n'a pas de point de focalisation, elle semble suivre diverses tangentes. Le lien entre les différentes parties de l'histoire est très ténu, voire inexistant.

A wildcat. Then a horse came. Then they had a fight. Then the wildcat was dead. Then the horse went off. Then he met another horse. It was a lady horse. Then they lived with each other. Then another wildcat came. He was the father of the wildcats. He fired up the father horse and he was dead. Then the mother wildcat came and the father wildcat took the horse home with him. Then they eated him up. The mother was crying. Then she found another father. Then she washed the clothes. Then a donkey came along. Then the mother was afraid to go there where her washing was done. The donkey married the horse. (p.64)

Enchaînement centré autour d'un noyau¹⁹²

Au stade « enchaînement centré autour d'un noyau », l'organisation des éléments de l'histoire reflète à la fois un processus d'enchaînement et de centralisation des éléments autour d'un noyau commun. La forme la plus typique de ce noyau commun correspond à un·e protagoniste qui traverse une série d'aventures, ou d'évènements, qui sont logiquement liés les uns aux autres. Voici l'exemple d'une production de ce type. Nous souhaitons dès lors aviser la ou le lecteur·trice que les propos rapportés dans cet exemple sont représentatifs du colonialisme et véhiculent des stéréotypes racistes qui peuvent être offensants pour certaines personnes. Il s'agissait du seul exemple fourni par Applebee (1978) pour illustrer les productions de ce stade.

Davy Crockett he was walking in the woods, then he swimmmed in the water to get to the other side. Then there was a boat that picked him up. Then he got to the other side. He went into the woods. He was in the place were Indians made. The

¹⁹¹ Notre traduction de *unfocused chain*.

¹⁹² Notre traduction de *focused chain*.

Indians came and got him. Then pretty soon he got loose. The Indians let him loose. (p.65)

Narration¹⁹³

Ce dernier stade d'organisation peut être perçu comme une expansion du stade de l'« enchaînement centralisé autour d'un noyau » qui inclut dès lors des liens de complémentarité entre les éléments de l'histoire. En plus de se développer à partir du précédent, chaque élément participe en plus à l'élaboration d'un nouvel aspect du thème ou de la situation. Les éléments de la production narrative à ce stade semblent évoluer de façon chronologique et se terminent souvent, mais pas nécessairement, par un point culminant. À ce stade, le noyau auquel se rattachent les éléments de l'histoire peut reposer sur des liens concrets, perceptuels ou abstraits. Dans ce dernier cas, les histoires commencent à comprendre un thème ou une morale.

Once there was a doggy and a little boy. This doggy was pretty silly. He ran away from the little boy and went farther and farther away. The little boy caught the doggy. He reached out and caught the little doggy with his hands. He put the doggy down. The doggy ran away again. He came near a railroad track. He stepped on it and the train ran over him. But he was still alive. This was a big white bull dog and he wanted to go back to his home. When the little boy went back home he found the doggy. He was happy. His doggy was still alive. (p.66)

En somme, le modèle d'Applebee est utile pour catégoriser ou analyser les récits de jeunes enfants. Lorsque les récits des enfants intègrent des processus d'enchaînement et de centrage, les productions peuvent être analysées selon le modèle de schéma de récit (Westby, 1989).

¹⁹³ Notre traduction de *narratives*.

Annexe 2 – Les travaux de Stein sur la description de l'évolution des productions narratives

Nous présentons dans cette annexe des exemples originaux de production pour chacun des huit niveaux de complexité observés par Stein (1988, p.288-289) dans sa recherche.

1. Sans structure¹⁹⁴

« *Once, there was a boy name Allan who had lots of toys. He had lots and lots of toys. »*

2. Séquence descriptive¹⁹⁵

« *Once, there was a big gray fox who lived in a cave. He was mean and scary, really scary. He had big giant eyes. And had a bushy tail that hit people in the face. And he ate little rabbits. »*

3. Séquence d'actions¹⁹⁶

Once there was a big gray fox who lived in a cave. In the morning, he came out of his cave. The he went for a swim. Then he played with his friends. Then he found some nice berries. Then he laid in the sun. Then he picked up some rocks. Then he went home. And he went to bed for the night.

4. Séquence réactive un¹⁹⁷

« *Once, there was a girl named Alice who lived down by the seashore. Alice was in the water, floating on her back, when along came a shark, and Gulp, Gulp, that was the end of Alice. »*

Séquence reactive deux¹⁹⁸

« *Once there was a fox who lived in a cave near the forest. One day there was a big storm, that came and washed away everything that the fox owned, including the nice juicy fish he loved. The fox was so sad because his food was lost. All he could do was sit down and cry. »*

¹⁹⁴ Notre traduction de *no structure*.

¹⁹⁵ Notre traduction de *descriptive sequence*.

¹⁹⁶ Notre traduction de *action sequence*.

¹⁹⁷ Notre traduction de *reactive sequence 1*.

¹⁹⁸ Notre traduction de *reactive sequence 2*.

5. **Épisode organisé autour d'un but : sans obstacle et sans fin**¹⁹⁹

« Once, there was a big gray fox who lived in a cave near the forest. One day, he decided that he was very hungry and that he needed to catch something for dinner. So he went outside and spotted a baby rabbit, caught him, and had him for dinner. »

6. **Épisode organisé autour d'un but : sans obstacle, avec une fin**²⁰⁰

Once, there was a big gray fox who lived in a cave near the forest. One day he decided he was hungry and that he needed food very badly. So he went to his favorite stream, dipped his hand down in the water, and came up with a big fish. He was so happy that he ran home to tell his mother he caught it all by himself.

7. **Épisode organisé autour d'un but : avec obstacle, sans fin**²⁰¹

Once there was a fox who lived in a cave near a forest. He wanted some food for dinner, and went out looking for something. He looked and looked, but nothing. Suddenly, he saw a rabbit hopping by. He ran real fast and tried to catch him, but he kept missing cause the rabbit was smarter than the fox. So he didn't get any dinner.

8. **Épisode organisé autour d'un but : avec obstacle et avec fin**²⁰²

Once there was a big gray fox who lived in a cave near the forest. One day the fox got sick and wanted someone to come and visit him. He looked outside, but nobody came. So he got up, which he could hardly do, and went outside and put up a sign saying "come in and visit me." And then everyone came in, except that none of them came out 'cause he ate 'em all up. He was a pretty smart fox and they were pretty dumb.

¹⁹⁹ Notre traduction de *goal-based episode: no obstacle, no ending*.

²⁰⁰ Notre traduction de *goal-based episode: no obstacle, ending included*.

²⁰¹ Notre traduction de *goal-based episode: obstacle, no ending*.

²⁰² Notre traduction de *goal-based episode: obstacle and ending included*.

Annexe 3 – Le certificat éthique



Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CEREP)

01 mars 2021

OBJET : Rapport annuel- renouvellement et approbation de modifications

Chercheuse requérante : Françoise Armand, Fasal Kanouté, Serge J. Larrivée & Marie-Odile Magnan

Autrs co-chercheurs :

Catherine Gosselin-Lavoie (candidate au doctorat, Université de Montréal);
Audet, Geneviève, Université du Québec à Montréal, co-chercheure
Borri-Anadon, Corina, Université du Québec à Trois-Rivières, co-chercheure
Turgeon, Éline, Université du Québec à Montréal, co-chercheure
Bossy, Patricia, organisme J'apprends avec mon enfant, collaboratrice
Brice, Scheila, commission scolaire de la Pointe-de-l'île, collaboratrice
Drouin, Sylvie, commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, collaboratrice
Durocher, Annie, commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, collaboratrice
Guyon, Sylvie, table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, collaboratrice
Halsouet, Béatrice, commission scolaire de Laval, collaboratrice
Maraillet, Erica, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, collaboratrice
Papazian, Garine, Université de Montréal, collaboratrice
Robitaille, Sonia, commission scolaire de Montréal, collaboratrice
Bouchard, S., Université de Montréal, candidate
Gosselin-Lavoie, C., Université de Montréal, candidate
Collins, T., Université de Montréal, candidate

Titre du projet : « Favoriser le développement langagier (à l'oral et à l'écrit) chez les élèves allophones au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues et dans le cadre de la collaboration école-famille »

Projet CPER-17-103-D

Source de financement : 1) Organisme : FRSC, Programme : Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (volet Projet de recherche-action), Numéro d'octroi : 2018-LC-210997; 2) Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Numéro d'octroi : 350033463

Modifications depuis l'approbation éthique : Modification à l'équipe de recherche (ajout de Mme Catherine Gosselin-Lavoie à titre de candidate au doctorat*); Ajout d'un nouveau financement (01 mars 2021)

****Cette modification est rétroactive au 24 janvier 2019, date à laquelle le comité a été informé de l'ajout de Mme Catherine Gosselin-Lavoie à titre d'étudiante au doctorat.***

Bonjour,

Vous avez présenté au Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal, en date du 21 février 2021, un rapport d'étape annuel ainsi qu'une demande de modification à votre projet cité en objet.

Suite à l'évaluation de cette demande, il me fait plaisir de vous confirmer que le CEREP est satisfait du rapport d'étape annuel et en conséquence que **l'approbation éthique est renouvelée pour un an**, à compter du **01-07-2020** jusqu'au 01-07-2021.

Également, suite à l'évaluation des modifications proposées, le tout étant jugé satisfaisant et en

conséquence j'ai le plaisir de vous informer que votre demande de modification est approuvée par le Comité.

Mesures de suivi éthique continu

Le CEREP demeure responsable de l'acceptabilité éthique des activités de recherche menées sous son autorité. Une fois l'approbation éthique initiale obtenue, une évaluation éthique minimalement annuelle est requise. L'évaluation éthique continue sera effectuée par le CEREP à partir des notifications qui lui seront transmises par l'équipe de recherche pendant le déroulement de la recherche. À cette fin, je vous rappelle que le CEREP a arrêté lors de l'approbation initiale les mesures suivantes de suivi éthique continu de votre projet de recherche :

- La soumission d'un **rapport d'étape annuel**, à soumettre un mois avant l'échéance de la date d'approbation afin de renouveler l'approbation éthique.
- La soumission de toute **modification au projet de recherche qui touche les participants**; une modification ne peut être mise en œuvre sans l'approbation du CEREP.
- La soumission dans les meilleurs délais d'un rapport **de tout accident ou de tout incident** lié à la réalisation du projet de recherche.
- La soumission d'un rapport sur toute **déviaton au protocole** de recherche susceptible d'augmenter le niveau de risque ou susceptibles d'influer sur le bien-être du participant ou son consentement.
- La notification de toute **cessation prématurée, interruption temporaire ou suspension**, qu'elle soit temporaire ou permanente.
- La soumission d'un **rapport de fin de projet**.

Ces notifications doivent être transmises au CEREP en complétant le questionnaire de suivi disponible sur [la page web du CEREP](#) à la section « Modifications envisagées à un projet de recherche » et en le retournant par courriel à suivi-ethique@umontreal.ca avec la mention « Suivi éthique – [no d'approbation éthique] – date de complétion » dans le champ « Objet ».

Tout défaut de respecter une de ces mesures de suivi éthique pourrait résulter en une suspension ou une révocation de l'approbation.

Le CEREP de l'Université de Montréal est désigné par le ministre de la Santé et des Services Sociaux aux fins de l'application de l'article 21 du Code civil du Québec. Il exerce ses activités en conformité avec la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* (60.1) de l'Université de Montréal ainsi que l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC). Il suit également les normes et règlements applicables au Québec et au Canada.

La présente lettre d'approbation est une décision officielle du CEREP.

Cordialement,

Pour le CEREP

Insaf SALEM FOURATI, Ph.D.

Conseillère en éthique de la recherche

Pour le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

Responsable de l'évaluation éthique continue

Pour le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

Pour le Comité d'éthique de la recherche clinique (CERC)

(514) 343-6111, poste 33346 insaf.salem@umontreal.ca

Annexe 4 – Un exemple de canevas de lecture indiciaire tiré des fiches pédagogiques *Les Albums plurilingues ÉLODiL*

Les Albums plurilingues ÉLODiL

Canevas de lecture indiciaire • *Poils aux pattes*

Canevas de lecture indiciaire *pour soutenir le développement des habiletés de compréhension orale de récits*

Poils aux pattes

Ingrid Chabbert et Bérangère Delaporte, Les 400 coups

La lecture indiciaire est un type de lecture interactive qui permet aux enfants d'adopter une posture active de recherche de sens et soutient le développement de l'habileté à formuler des hypothèses (par exemple sur la suite de l'histoire), à les justifier (en s'appuyant notamment sur les indices du texte et des illustrations) et à les valider (Turgeon, 2020).

Ce canevas propose des questions et des modalités d'accompagnement pour soutenir le développement de ces habiletés chez les enfants de maternelle 5 ans. Il est suggéré pour l'animation de la première lecture des livres de la plateforme les Albums plurilingues ÉLODiL (les lectures subséquentes pouvant se faire en diverses langues). Il n'est pas nécessaire de poser toutes les questions ; il s'agit de pistes. Libre à vous de choisir celles qui correspondent à vos besoins et à ceux des enfants de votre classe. Chaque fois que cela est possible, il est suggéré de placer les enfants en dyades pour qu'ils discutent et interagissent ensemble à partir des questions posées, avant de revenir en grand groupe. Cela permettra à chacun de réfléchir et de prendre la parole, au cours de la lecture.

Chaque fois que vous faites une lecture indiciaire, vous pouvez inviter les enfants à mettre leur chapeau de « détective ». Vous pouvez leur dire :

- › Que vous allez leur poser des questions afin qu'ils comprennent mieux l'histoire.
- › Qu'ils devront chercher des indices pour faire des hypothèses et les justifier à partir :
 - des illustrations ;
 - du texte ;
 - de ce qui précède dans l'histoire ;
 - de leurs connaissances du monde et des livres.
- › Que vous leur demanderez parfois s'ils avaient raison et quels indices du texte ou des illustrations leur permettent de le savoir.

Pour en savoir davantage sur la lecture indiciaire, l'article *Favoriser l'émergence des conduites interprétatives avec la lecture indiciaire* (Turgeon, 2020) peut être consulté dans la [Revue Préscolaire](#).

01 • Document créé par Elaine Turgeon, dans le cadre du projet de recherche les Albums plurilingues ÉLODiL (Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon, Audet, Borri-Anadon et al., 2017-2020)

Poils.6 

Pistes pour accompagner la lecture

Page couverture

Observation des illustrations (sans lire le titre).

- › Formulation d'hypothèses : *Qui est le personnage à l'avant-plan ? S'agit-il d'une grenouille ou d'un crapaud ?*
- › Justification : *Quels indices vous permettent de le savoir ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur la taille et la couleur du personnage.

Note : ne validez pas tout de suite ! Les enfants pourront le faire avec la lecture de la quatrième de couverture.

- › Formulation d'hypothèses : *Comment le personnage se sent-il ?*
- › Justification : *Quels indices vous permettent de le savoir ?*

Au besoin, pointez la bouche et l'attitude corporelle du personnage.

Lire la quatrième de couverture, mais sans lire la dernière phrase : « Gertrude a des poils aux pattes. »

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *S'agit-il d'une grenouille ou d'un crapaud ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*
- › Formulation d'hypothèses : *Pourquoi Gertrude n'est-elle pas tout à fait comme les autres grenouilles ?*

Montrez à nouveau l'illustration de couverture.
Au besoin, attirez l'attention des enfants sur ses pattes.

- › Vers la validation : *On va aller lire le titre pour vérifier.*

Lire le titre.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Pourquoi Gertrude n'est-elle pas tout à fait comme les autres ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*
- › Formulation d'hypothèses : *Que pensez-vous qu'il va se passer dans cette histoire ?*
- › Justification : *Quels indices pourraient vous permettre de le savoir ?*

Les enfants pourront s'appuyer sur les illustrations et sur le titre pour justifier leurs hypothèses.

- › Vers la validation : *On va aller lire le livre pour le découvrir.*

p. 1-2

La numérotation des pages est telle qu'elle apparaît sur l'application.

Lire le texte sans poser de questions.

p. 3-4

Lire seulement le début du texte de la page 3 :
« C'est parce que Gertrude a... ». Ne pas lire le reste de la phrase !

- › Formulation d'hypothèses : *Pouvez-vous compléter la phrase ?*
- › Justification : *Quel indice vous permet de faire cette hypothèse ?*
- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant ce qui est écrit.*

Lire le texte de la page 3 au complet.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*

Lire le texte de la page 4.

p. 5-6

Lire le texte.

- › Formulation d'hypothèses : *Que veut dire le mot « tracasse » ?*
- › Justification : *Quel indice pourrait vous aider à le savoir ?*

Au besoin, revenez sur le sentiment que vit la grenouille.

- › Formulation d'hypothèses : *Pourquoi Gertrude enfle-t-elle des chaussettes et des bottes hautes ?*
- › Justification : *Quel indice pourrait vous aider à le savoir ?*

Au besoin, attirez à nouveau l'attention des enfants sur le sentiment de la grenouille par rapport à ses poils.

- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant la suite.*

p. 7-8

Lire le texte.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Pourquoi Gertrude veut-elle cacher ses jambes ?*
- › *Quels indices vous le confirment ?*

Au besoin, expliquez ce que signifie « festival de rires et de moqueries ».

p. 9-10

Lire le texte.

- › Formulation d'hypothèses : *Que pourrait faire Gertrude ?*
- › Justification : *Quel indice pourrait vous permettre de le savoir ?*

Au besoin, demandez aux enfants comment ils feraient, s'ils étaient à la place de la grenouille. Il s'agit d'un moment propice pour placer les enfants en dyades afin d'interagir.

- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant la suite.*

p. 11-12

Lire le texte de la page 11 seulement.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Qu'a fait Gertrude ?*
- › *Quels indices vous le confirment ?*

Au besoin, expliquez ce que signifie « lasse » et rappelez le sens de l'expression « avoir la paix ».

**Observer l'illustration de la page 12
(sans lire le texte).**

- › Formulation d'hypothèses : *Comment Gertrude se sent-elle ?*
- › Justification : *Quel indice vous permet de le savoir ?*
- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant ce qui est écrit.*

Lire le texte de la page 12.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Comment Gertrude se sent-elle ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur le mot « bonheur ».

p. 13-14

Lire le texte.

- › Formulation d'hypothèses : *Qu'est-ce que Gertrude aperçoit derrière les feuilles ?*
- › Justification : *Quel indice vous permet de le savoir ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur le mot « craquement ».

- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant la suite.*

p. 15-16

Observation des illustrations (sans lire le texte).

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Qui est là ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur la taille du personnage en la comparant à celle de Gertrude.

- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant ce qui est écrit.*

Lire le texte.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Qui est là ?*
- › Formulation d'hypothèses : *Pourquoi le crapaud cherche-t-il un coin tranquille ?*
 - Justification : *Quel indice vous permet de le savoir ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur la couleur du crapaud. Un crapaud est-il rose, habituellement ?

p. 17-18

Lire le texte de la page 17 seulement.

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Pourquoi le crapaud cherchait-il un coin tranquille ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur le texte : « Moquez-vous, vous aussi... ».

- › Formulation d'hypothèses : *Est-ce que Gertrude va se moquer du crapaud ?*
- › Justification : *Quel indice vous permet de le savoir ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur le fait qu'ils sont tous les deux différents et qu'ils en souffrent. Il s'agit d'un moment propice pour placer les enfants en dyades afin d'interagir.

- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant la suite.*

Lire le texte de la page 18.

- › Formulation d'hypothèses : *Que signifient les mots « BADABOUM ! BADABOUM ! » ?*
- › Justification : *Quel indice vous permet de le savoir ?*
- › Vers la validation : *On va aller vérifier en lisant la suite.*

p. 19-20

Observer les illustrations (sans lire le texte).

- › Validation : *Aviez-vous raison ?*
- › *Que signifiait « BADABOUM ! BADABOUM ! » ?*
- › *Quel indice vous le confirme ?*

Au besoin, attirez l'attention des enfants sur les petits cœurs.

Lire le texte.

p. 21-22

Lire le texte.

Expliquez le sens de l'expression « faire fi des moqueries ».

p. 23-24

Lire le texte sans poser de questions.

p. 25-28

Lire le texte sans poser de questions.

p. 29-30

- › Revenez sur les hypothèses formulées avant la lecture : *Enfin, pourquoi la grenouille était-elle triste ?*

Animez une discussion sur les raisons qui ont amené Gertrude et Georges à ne plus être victimes des méchancetés des autres (par exemple, laisser les méchancetés leur couler sur le dos et faire ce qui les passionnait).

Annexe 5 – Le questionnaire sociodémographique et sociolinguistique

QUESTIONNAIRE

IDENTIFICATION DE L'ENFANT

Prénom et nom de l'enfant :

Date de naissance de l'enfant

____/____/____
Jour mois année

Sexe de l'enfant

FÉMININ / MASCULIN

QUESTIONS SUR L'ENFANT

1a. Votre enfant est-il/elle né.e au Québec ?

OUI / NON

1b. Si NON :

– Précisez le lieu de naissance :

– Précisez l'âge de votre enfant à son arrivée au Québec :

____/____
An mois

Commentaires :

2. Quelle est la/les langue.s maternelle.s de votre enfant ?

La langue maternelle correspond à la première langue apprise et toujours comprise. Si votre enfant a plus d'une langue maternelle, veuillez les écrire toutes.

3a. Est-ce que votre enfant parle d'autres langues à la maison ? OUI / NON

3b. Si OUI, précisez laquelle/lesquelles :

3c. Parmi ces langues, lesquelles l'enfant utilise le plus souvent à la maison ? (1= la langue la plus souvent parlée). À titre indicatif, essayez d'estimer dans quelle proportion.

Exemples :

1. espagnol – 90 % du temps; 2. français – 10% du temps

1. français – 50% du temps; 2. arabe – 50% du temps; etc.

1. tagalog –70% du temps; 2. anglais –20 % du temps; 3. français–10% du temps, etc.

Langues	Proportions approximatives
1.	
2.	
3.	
4.	

4. Si l'enfant a des frères et sœurs, précisez leur sexe et leur âge.

	Sexe	Âge
1.		
2.		
3.		

5. Évaluez la compétence de votre enfant dans chacune de ses langues (cochez).
Veuillez chaque fois spécifier la langue à laquelle vous référez.

	Pas très bien	Assez bien	Bien	Très bien
Langue				
1.				
2.				
3.				
4.				

6. Indiquez si votre enfant a fréquenté la maternelle 4 ans, une garderie (CPE; gardien.ne en milieu familial, etc.) ou pris part à des activités de stimulation langagière (ex. : CLSC, activités de lecture dans un centre communautaire, etc.). Indiquez OUI ou NON pour chacun des éléments. Si OUI, précisez.

	OUI ou NON	Durée Nombre de mois	À quelle fréquence ? <i>Exemple : 4 demi- journées par semaine; 5 jours/semaine, etc.</i>	Langue·s des activités
Maternelle 4 ans				
Garderie				
Activités de stimulation langagière				
Autre (précisez)				

Commentaires :

7. À quelle âge votre enfant a-t-il/elle commencé à être exposé au français de façon consistante ?

____ / ____
An mois

Une exposition consistante correspond à la fréquentation d'une garderie ou d'un CPE en français au moins trois journées par semaine ou l'équivalent en demi-journées; à l'école maternelle, etc.

8. Quelles sont les activités auxquelles prend part l'enfant chaque semaine à la maison ? Pour chaque élément, précisez la fréquence et si applicable, les détails.

Précisions :

- *Lecture de livres ou de magazines : l'enfant se fait lire des histoires par un parent, un frère ou une sœur ou regarde des livres par lui-même*
- *Activités à l'ordinateur : incluez seulement les activités impliquant le langage (jeux, écoute d'histoires, parler à la famille sur Facetime/Skype, etc.)*
- *Raconter des histoires : l'enfant raconte ou se fait raconter des histoires oralement (ex. : histoires inventées, contes, etc.)*

Activités	Fréquence (cochez)			Détails (décrivez) Langue.s (et proportions approximatives)
	Tous les jours	Au moins une fois par semaine	Jamais ou presque jamais	
Lecture de livres ou de magazines				
Activités à l'ordinateur				
Télévisions ou films				

Raconter des histoires (sans livres)				
Chanter des chansons				
Visites à la bibliothèque				
Commentaires :				

9. Indiquez si votre enfant participe à des activités à l'extérieur de la maison et de l'école. Pour chaque élément, précisez la fréquence et la ou les langues généralement utilisées.

Activités	Fréquence (cochez)			Détails (décrivez) Langue.s (et proportions approximatives)
	Tous les jours	Au moins une fois par semaine	Jamais ou presque jamais	
École du samedi				
Activités religieuses (ex. : école coranique; visites à la mosquée, à l'église)				
Activités de lecture dans un centre communautaire				
Autres (précisez)				

Commentaires :

QUESTIONS POUR LE PARENT 1 DE L'ENFANT

10. Précisez votre lien avec l'enfant : _____

Exemple : mère; père; tuteur·trice légal·e

11a. Êtes-vous né·e au Québec ?

OUI / NON

11b. Si NON, depuis quand êtes-vous au Québec ?

____ / ____
mois année

12. Quel est votre pays et communauté d'origine ? _____

13. Quelle est votre langue maternelle ?

La langue maternelle correspond à la première langue apprise et toujours comprise. Si vous avez plus d'une langue maternelle, veuillez les écrire toutes.

14a. Est-ce que vous parlez d'autres langues à la maison ?

OUI / NON

14b. Si OUI, précisez laquelle/lesquelles : _____

15. Comment évalueriez-vous (autoévaluation) votre niveau de français parlé et écrit ?

	0 Compétence moindre en français	1 Compétence limitée en français	2 Compétence moyenne en français	3 Bonne compétence en français	4 Très bonne compétence en français
	Aucune habileté de compréhension ni de production (orale ou écrite)	Compréhension partielle, peut produire des phrases courtes et simples Ex : peut répondre au téléphone en français	Bonne compréhension du français et peut s'exprimer sur différents sujets Ex : peut expliquer un problème chez le médecin	Peut comprendre et utiliser le français de façon adéquate au travail et dans la plupart des situations Ex : peut communiquer aisément avec l'enseignant·e de l'enfant lors de rencontres; peut suivre la télévision ou des films en français	Comprend presque tout. Très à l'aise de s'exprimer en français dans de nombreuses situations.
Écouter					
Parler					
Lire					
Écrire					

Commentaires :

16. Quel est le nombre d'années de fréquentation scolaire (dans votre pays d'origine et au Canada)

Niveau d'éducation	Complété	Pays d'obtention du diplôme et langue
Primaire	OUI/NON	
Secondaire	OUI/NON	
Collégial	OUI/NON	
Universitaire – baccalauréat/licence	OUI/NON	
Universitaire – maîtrise (2 ^e cycle)	OUI/NON	
Universitaire – doctorat (3 ^e cycle)	OUI/NON	

QUESTIONS POUR LE PARENT 2 DE L'ENFANT

17. Précisez votre lien avec l'enfant : _____

Exemple : mère; père; tuteur·trice légal·e

18a. Êtes-vous né·e au Québec ?

OUI / NON

18b. Si NON, depuis quand êtes-vous au Québec ?

_____/_____
mois année

19. Quel est votre pays et communauté d'origine ? _____

20. Quelle est votre langue maternelle ?

La langue maternelle correspond à la première langue apprise et toujours comprise. Si vous avez plus d'une langue maternelle, veuillez les écrire toutes.

21a. Est-ce que vous parlez d'autres langues à la maison ?

OUI / NON

21b. Si OUI, précisez laquelle/lesquelles : _____

22. Comment évalueriez-vous (autoévaluation) votre niveau de français parlé et écrit ?

	0 Compétence moindre en français	1 Compétence limitée en français	2 Compétence moyenne en français	3 Bonne compétence en français	4 Très bonne compétence en français
	Aucune habileté de compréhension ni de production (orale ou écrite)	Compréhension partielle, peut produire des phrases courtes et simples Ex : peut répondre au téléphone en français	Bonne compréhension du français et peut s'exprimer sur différents sujets Ex : peut expliquer un problème chez le médecin	Peut comprendre et utiliser le français de façon adéquate au travail et dans la plupart des situations Ex : peut communiquer aisément avec l'enseignant·e de l'enfant lors de rencontres; peut suivre la télévision ou des films en français	Comprend presque tout. Très à l'aise de s'exprimer en français dans de nombreuses situations.
Écouter					
Parler					
Lire					
Écrire					

Commentaires :

23. Quel est le nombre d'années de fréquentation scolaire (dans votre pays d'origine et au Canada)

Niveau d'éducation	Complété	Pays d'obtention du diplôme et langue
Primaire	OUI/NON	
Secondaire	OUI/NON	
Collégial	OUI/NON	
Universitaire – baccalauréat/licence	OUI/NON	
Universitaire – maîtrise (2 ^e cycle)	OUI/NON	
Universitaire – doctorat (3 ^e cycle)	OUI/NON	

MERCI POUR VOTRE TEMPS !

Annexe 6 – Le guide de passation de l'épreuve *Poils aux pattes*

DESCRIPTION – RAPPEL DE RÉCIT – ÉPREUVE *POILS AUX PATTES*

Épreuve de rappel de récit

L'ENFANT DOIT FAIRE LE RAPPEL D'UNE HISTOIRE À PARTIR D'UNE SÉQUENCE D'IMAGES

Cet outil a été conçu pour évaluer le rappel du récit d'une histoire qui a été vue en classe. Il est constitué d'un livret comprenant 6 images en couleur. L'expérimentateur·trice commence par donner les consignes générales à l'enfant SANS montrer le livret. Ensuite, elle ou il montre chacune des images à l'enfant qui les regarde en silence. Puis, l'enfant doit raconter l'histoire au fur et à mesure que l'expérimentateur·trice tourne les pages du livret. **L'histoire que raconte l'enfant doit être enregistrée.**

Consignes générales :

- attitude bienveillante, sourire,
 - enregistrer l'épreuve, ne pas prendre de notes écrites, rester bien présent auprès de l'enfant,
 - utiliser un toutou,
 - avoir en main le livret de 6 images et l'enregistreuse
 - si nécessaire, noter par la suite des éléments sur le comportement de l'enfant (timide, très actif, curieux, a du mal à s'exprimer, etc.),
 - indiquer si des événements particuliers ont pu perturber la passation²⁰³.
- Si l'enfant dit quelque chose d'incompréhensible/inaudible, lui demander de répéter

²⁰³ Si des événements extérieurs, susceptibles de nuire à la qualité de la passation et de l'enregistrement, se produisent, prendre les mesures nécessaires (arrêter la passation, se déplacer dans un local plus adéquat...). La qualité de la passation est une priorité.

- Si l'enfant raconte l'histoire avec des mimes (les noter) ou dans une autre langue que le français, dire dans les deux cas: « *D'accord, j'aimerais que tu me dises encore, cette fois avec des mots, en français* »
- Si un enfant a de la difficulté, l'encourager en disant : « *Je sais que tu fais de ton mieux, continue* »
- Si un enfant répond systématiquement qu'il ne sait pas, devient mutique, manifeste un malaise, relancer l'enfant (*je sais que tu fais de ton mieux* - avec une attitude positive et réconfortante), mais arrêter la passation si nécessaire.

Administration de l'outil

L'expérimentateur·trice est assis·e à côté de l'enfant.

- Consignes à donner à l'enfant AVANT de lui montrer le livret d'images, lui dire :

Je vais te montrer des images d'une histoire que tu as déjà lue en classe. L'histoire s'appelle «Poils aux pattes». Tu te souviens ? Je vais d'abord te montrer les images, en tournant les pages une après l'autre, et j'aimerais que tu les regardes en silence. Après, quand tu seras prêt·e, j'aimerais que tu racontes au toutou l'histoire que tu vois dans ces images.

- Montrer à l'enfant le livret d'images en tournant chacune des pages

Être attentif·ve au non-verbal de l'enfant (ex. : contact visuel ; signe de tête) pour trouver un rythme adéquat dans la présentation de chacune des images du livret (pas trop lent, pas trop rapide).

Si l'enfant se met à raconter l'histoire avant d'avoir regardé toutes les images, l'arrêter et lui rappeler que, dans un premier temps, il doit bien regarder les images en silence et qu'il/elle pourra ensuite la raconter au toutou.

- Demander à l'enfant de raconter l'histoire

L'expérimentateur·trice tourne lui/elle-même les pages du livret. Là encore, être attentif·ve à l'enfant pour trouver le bon rythme.

Maintenant, j'aimerais que tu racontes au toutou l'histoire. Raconte-la du mieux que tu peux pour qu'il puisse bien la comprendre. Tu peux lui parler des différents personnages et les décrire et lui parler de tout ce qui arrive dans cette histoire. Es-tu prêt-e ?

Commencer en montrant la première image.

DIFFÉRENTES SITUATIONS PENDANT LA PASSATION

1. L'enfant raconte de lui-même ou d'elle-même l'histoire décrite à chacune des pages. Dans ce cas, le laisser aller. Lorsqu'il semble avoir terminé de parler (s'assurer de laisser un temps adéquat), le relancer UNE fois « *est-ce que tu veux me dire autre chose à propos de cette image ?* », puis tourner la page pour passer à l'image suivante et reprendre la même procédure jusqu'à la fin du livret (c'est-à-dire : le relancer UNE fois avant de passer à l'image suivante).
2. Si l'enfant a du mal à commencer ou à poursuivre la tâche, lui demander : « *Qu'est-ce que tu peux me dire ici ?* ».
 - Si l'enfant dit qu'il ne sait pas, lui dire « *essaie de me raconter ce que tu vois dans les images* ».
Si l'enfant répond à nouveau qu'il ne sait pas, tourner la page et continuer avec l'image suivante.

***** ATTENTION À :**

- NE PAS POSER de questions à l'enfant autre que les relances qui sont neutres (« *est-ce que tu veux me dire autre chose à propos de cette image ?* »)
 - Par exemple, **NE PAS** demander à l'enfant « comment s'appelle la grenouille/le crapaud? »; « qu'est-ce que la grenouille a fait ? », « où est-ce que cela se passe? », « comment est la fin de l'histoire? », etc..
- Éviter de dire « alors », « ensuite », « après », etc.

*** SI NÉCESSAIRE, il est possible d'encourager l'enfant de façon neutre : « *hum-hum* »;
« *d'accord/ok, on continue* »

*****NOMMER L'ENFANT ET SON CODE AU DÉBUT DE L'ENREGISTREMENT
POUR BIEN L'IDENTIFIER SUR LA BANDE SONORE**

Annexe 7 – Le guide de passation de l'ENNI

DESCRIPTION – PRODUCTION NARRATIVE Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)

Tâche de production narrative
L'ENFANT DOIT RACONTER UNE HISTOIRE À PARTIR D'UNE SÉQUENCE
D'IMAGES

Le Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) est un outil qui a été conçu et standardisé par une équipe de l'université d'Alberta (Schneider, Dubé et Hayward, 2005) pour évaluer la production langagière d'enfants de quatre à neuf ans. Il est constitué d'une histoire sans texte que l'enfant doit décrire. L'histoire se décline en une séquence de 13 images en noir et blanc, rassemblées dans un cartable, que l'expérimentateur·trice présente à l'enfant. **L'histoire que raconte l'enfant doit être enregistrée.**

Pour administrer l'outil, l'expérimentateur·trice tient le cartable de façon à ce que seul l'enfant puisse voir les images (la couverture du cartable est donc face à l'expérimentateur·trice).

L'expérimentateur·trice tourne les pages au fur et à mesure que l'enfant raconte l'histoire. Il est important d'être attentif à l'enfant pour tourner les pages au moment opportun et utiliser son jugement pour déterminer si l'enfant semble avoir terminé de décrire chacune des images de la séquence. Dans plusieurs cas, les enfants utilisent des signaux non-verbaux, comme un contact visuel, pour signifier qu'ils ont terminé de décrire une image. L'enfant peut parfois demander verbalement à l'expérimentateur·trice de tourner la page, mais ne pas s'attendre à ce que l'enfant le demande systématiquement.

Consignes générales :

- attitude bienveillante, sourire,
- enregistrer l'épreuve, ne pas prendre de notes écrites, rester bien présent auprès de l'enfant,
- utiliser un toutou,
- avoir le cartable contenant la séquence de 13 images

- noter par la suite des éléments sur le comportement de l'enfant (timide, très actif, curieux, a du mal à s'exprimer, etc.),
 - indiquer si des évènements particuliers ont pu perturber la passation²⁰⁴.
- Si l'enfant dit quelque chose d'incompréhensible/inaudible, lui demander de répéter
 - Si l'enfant raconte l'histoire avec des mimes (les noter) ou dans une autre langue que le français, dire dans les deux cas : « *D'accord, j'aimerais que tu me dises encore, cette fois avec des mots, en français* »
 - Si un enfant a de la difficulté, l'encourager en disant : « *Je sais que tu fais de ton mieux, continue* »
 - Si un enfant répond systématiquement qu'il ne sait pas, devient mutique, manifeste un malaise, poursuivre en présentant quelques images de plus et arrêter la passation (avec une attitude positive et réconfortante)

*****NE PAS POSER DE QUESTIONS OU DONNER D'INCITATIONS AUTRES QUE CELLES DÉCRITES DANS CE DOCUMENT. Il est toutefois possible de répondre à l'enfant de façon neutre : « *hum-hum* »; « *d'accord/ok, on continue* ».**

*****NOMMER L'ENFANT AU DÉBUT DE L'ENREGISTREMENT POUR BIEN L'IDENTIFIER SUR LA BANDE SONORE**

1. Histoire d'entraînement

L'histoire d'entraînement, constituée d'une séquence de 5 images, permet à l'enfant de se familiariser avec la tâche. Vous pouvez l'aider à débiter, si nécessaire. Notez que les incitations données aux enfants lors de l'histoire d'entraînement sont plus explicites que lors de la présentation de la séquence d'image « d'évaluation ».

²⁰⁴ Si des évènements extérieurs, susceptibles de nuire à la qualité de la passation et de l'enregistrement, se produisent, prendre les mesures nécessaires (arrêter la passation, se déplacer dans un local plus adéquat...). La qualité de la passation est une priorité.

- Consignes à donner à l'enfant, lui dire :

Ici, j'ai des images qui racontent une histoire [montrer le cartable]. En premier, je vais te montrer toutes les images. Ensuite, nous allons revenir au début de l'histoire et je voudrais que tu regardes encore toutes les images et que tu racontes au toutou l'histoire que tu vois dans les images. Je ne serai pas capable de voir les images, donc je veux que tu racontes très bien l'histoire pour que je puisse la comprendre. D'accord ? »

PLUSIEURS SITUATIONS PENDANT LA PASSATION DE L'HISTOIRE D'ENTRAÎNEMENT :

1. L'enfant raconte l'histoire d'entraînement

Vous pouvez l'encourager de façon neutre : « *hum-hum* »; « *d'accord/ok, on continue* ».

- Passer à l'histoire d'évaluation.

2. L'enfant n'est pas explicite – Il est difficile de comprendre l'histoire sans voir les images (ex. : *Il entra là*)

- Dire à l'enfant : *Souviens-toi que je ne peux pas voir les images. Est-ce que tu peux recommencer/me donner plus de détail ?*

***** Attention, cette relance n'est possible que pour l'histoire D'ENTRAÎNEMENT NE PAS FAIRE DE RELANCE pendant l'histoire d'ÉVALUATION.**

3. L'enfant énumère des objets qu'il voit dans l'image plutôt que de raconter une histoire

- Dire à l'enfant : *Tu m'as dit ce qu'il y avait dans l'image. Maintenant, est-ce que tu peux me raconter l'histoire que tu vois dans l'image ?*
- Si l'enfant continue à énumérer, lui dire :
 - *Comment est-ce que tu peux commencer ton histoire ?*
- Si l'enfant n'est pas capable de commencer l'histoire (il/elle continue d'énumérer), lui dire :
 - *Pourrais-tu commencer par « il était une fois... » ou « un jour, il y avait... »*
- Si l'enfant répète « il était une fois » et/ou « un jour, il y avait » et arrête, répéter :
 - *Oui, c'est bien « il était une fois » et/ou « il y avait » [prendre une pause]*

- Si l'enfant a toujours des difficultés, répétez ce que l'enfant a dit [*«Il était une fois »* ou *« Un jour il y avait »*] et ajoutez *« un garçon qui... »*

Si l'enfant a toujours des difficultés, complétez la phrase pour lui/elle :

- *Il était une fois un garçon qui est allé à l'épicerie*

***** CELA EST POSSIBLE POUR L'HISTOIRE D'ENTRAINEMENT SEULEMENT.**

4. L'enfant ne dit rien

- Dire à l'enfant : *Comment est-ce que tu peux commencer ton histoire ?*

Si l'enfant n'est pas capable de commencer l'histoire (ne dit rien ou dit qu'il ne sait pas), lui dire :

- *Pourrais-tu commencer par «il était une fois... » ou « un jour, il y avait... »*

Si l'enfant répète «il était une fois » et/ou « un jour, il y avait » et arrête, répéter :

- *Oui, c'est bien «il était une fois » et/ou «il y avait » [prendre une pause]*

Si l'enfant a toujours des difficultés, répétez ce que l'enfant a dit [*«Il était une fois »* ou *« Un jour il y avait »*] et ajoutez *« un garçon qui... »*

Si l'enfant a toujours des difficultés, complétez la phrase pour lui/elle :

- *Il était une fois un garçon qui est allé à l'épicerie*

***** CELA EST POSSIBLE POUR L'HISTOIRE D'ENTRAINEMENT SEULEMENT.**

5. Si l'enfant a des difficultés avec d'autres images de l'histoire d'entraînement

- Dire à l'enfant : *Et maintenant, qu'est-ce qui arrive dans l'histoire ?*

2. Histoire « d'évaluation »

- Consignes à donner à l'enfant, lui dire :

Maintenant, je vais te montrer d'autres images qui racontent une histoire. On va faire la même chose. En premier, je vais te montrer toutes les images. Ensuite, nous allons revenir au début de l'histoire et je voudrais que tu regardes encore toutes les images et que tu me racontes l'histoire que tu vois dans les images. Je ne serai pas capable de voir les images, donc je veux que tu racontes très bien l'histoire pour que je puisse la comprendre. D'accord ?

PLUSIEURS SITUATIONS PENDANT LA PASSATION DE L'HISTOIRE D'ÉVALUATION :

3. L'enfant raconte l'histoire

- Vous pouvez l'encourager de façon neutre : « *hum-hum* »; « *d'accord/ok, on continue* ».

4. L'enfant a du mal à commencer l'histoire

- Dire à l'enfant : *Comment est-ce que tu peux commencer ton histoire ?* [Pause]

Si cette première incitation ne fonctionne pas,

- Dire à l'enfant : *Est-ce que tu commencerais par «il était une fois » ou « un jour il y avait » ?*

Si l'enfant répète «il était une fois » et/ou « un jour, il y avait » et arrête, répéter :

- *Oui, c'est bien «il était une fois » et/ou «il y avait »* [prendre une pause]

Si l'enfant ne répond pas ou dit «je ne sais pas », lui dire :

- *Qu'est-ce qui arrive dans l'histoire ?*

Si l'enfant ne répond pas ou dit «je ne sais pas », lui dire :

- *Regarde les images, qu'est-ce que tu penses qu'il arrive dans l'histoire ?*

Si l'enfant n'est pas capable de commencer ou de continuer avec l'histoire, lui dire :

- *Essayons la prochaine page.*

SI L'ENFANT N'EST PAS CAPABLE DE COMMENCER L'HISTOIRE APRÈS DEUX PAGES DE L'HISTOIRE, TERMINEZ L'ÉVALUATION.

Sinon, par la suite, donnez des incitations seulement lorsque nécessaire, soit lorsqu'il est évident que l'enfant ne dira rien. Une bonne stratégie est de répéter la dernière chose dite par l'enfant, plutôt que de lui fournir une incitation explicite.

5. L'enfant marmonne ou dit quelque chose d'incompréhensible

- Dire à l'enfant : *Je n'étais pas capable de t'entendre. Est-ce que tu peux répéter ce que tu as dit ?* [Vous pouvez aussi rappeler à l'enfant de parler d'une telle façon que le microphone puisse enregistrer l'histoire.]

- 6. L'enfant veut que l'expérimentateur·trice identifie un élément dans l'histoire (Ex : L'enfant pointe l'avion en demandant *qu'est-ce que c'est ça ?*)**
- Dire à l'enfant : *Dis comme TOI, TU penses*

 - Si l'enfant ne dit rien ou «je ne sais pas », lui dire :
 - *C'est ton histoire, tu peux décider.*

 - Si l'enfant persiste à vouloir que l'expérimentateur·trice identifie un élément dans l'histoire, lui dire :
 - *Fais comme tu penses, ne t'inquiète pas. Raconte-moi le reste de ton histoire.*
7. Si l'enfant a des difficultés avec d'autres images de l'histoire, regardez-le/la et attendez qu'il continue, sans lui mettre de pression.

Pour compléter la formation, visionnez la vidéo de démonstration :

<https://www.ualberta.ca/communications-sciences-and-disorders/resources-for-clinicians-and-researchers/edmonton-narrative-norms-instrument>

Annexe 8 – L’adaptation au français de l’histoire du *Bus Story*

Image	Le texte original en anglais	L’adaptation au français
1	<i>Once upon a time there was a very naughty bus.</i>	Il était une fois un vilain petit autobus.
2	<i>While his driver was trying to fix him,</i>	Pendant que sa chauffeuse essayait de le réparer,
3	<i>the bus decided to go away.</i>	l’autobus décida de s’enfuir.
4	<i>He ran along the road beside a train. They made funny faces at each other and raced each other.</i>	Il roula le long de la route à côté d'un train. Ils se faisaient de drôles de grimaces et faisaient la course.
5	<i>But the bus had to go on alone, because the train went into a tunnel.</i>	Mais l'autobus dû continuer son chemin seul, parce que le train est entré dans un tunnel.
6	<i>He hurried into the city where he met a policeman who blew his whistle and shouted, "Stop, bus. "</i>	Il arriva dans la ville à toute allure où il rencontra un policier qui souffla dans son sifflet et cria « Arrête-toi, autobus ».
7	<i>But the naughty bus paid no attention and ran on into the country. He said, "I'm tired of going on the road".</i>	Mais le vilain petit autobus n’écoula pas et roula jusqu'à la campagne. Il dit : « Je suis fatigué de rouler. »
8	<i>So he jumped over a fence.</i>	Alors il sauta par-dessus une clôture.
9	<i>He met a cow who said, "Moo, I can't believe my eyes."</i>	Il rencontra une vache qui dit « Meuh, je n'en crois pas mes yeux! »
10	<i>The bus raced down a hill. As soon as he saw there was water at the bottom, he tried to stop. But he didn't know how to put on his brakes.</i>	L'autobus dévala une colline. Aussitôt qu’il vit qu’il y avait de l’eau en bas, il essaya d’arrêter. Mais il ne savait pas comment freiner.
11	<i>So he fell in the pond with a splash and stuck in the mud. When the driver found where the bus was, she telephoned for a tow truck to pull him out...</i>	Alors il tomba dans l’étang en faisant des éclaboussures et resta coincé dans la boue. Quand la chauffeuse trouva l’autobus, elle téléphona pour qu’un camion remorqueur vienne le sortir de là...
12	<i>and put him back on the road again.</i>	et le remette sur la route.

Annexe 9 – Le guide de passation du *Bus Story*

DESCRIPTION – RAPPEL DE RÉCIT (*THE BUS STORY*)

Épreuve de rappel de récit

L'ENFANT DOIT FAIRE LE RAPPEL D'UNE HISTOIRE À PARTIR D'UNE SÉQUENCE D'IMAGES

Le Bus Story est un outil standardisé pour évaluer le rappel du récit auprès d'enfants de 3 à 7 ans. Il est constitué d'une séquence de 12 images, présentées dans un livret. Un·e expérimentateur·trice lit à l'enfant, sans la modifier, l'histoire (202 mots) qui accompagne chacune des images du livret (voir feuille de couleur). L'enfant doit ensuite faire le rappel de cette histoire en regardant les illustrations dans le livret. **L'histoire que raconte l'enfant doit être enregistrée.**

Consignes générales :

- attitude bienveillante, sourire,
 - enregistrer l'épreuve, ne pas prendre de notes écrites, rester bien présent auprès de l'enfant,
 - utiliser un toutou,
 - avoir le livret avec la séquence de 12 images et l'enregistreuse
 - noter par la suite des éléments sur le comportement de l'enfant (timide, très actif, curieux, a du mal à s'exprimer, etc.),
 - indiquer si des événements particuliers ont pu perturber la passation²⁰⁵.
-
- Si l'enfant dit quelque chose d'incompréhensible/inaudible, lui demander de répéter
 - Si l'enfant raconte l'histoire avec des mimes (les noter) ou dans une autre langue que le français, dire dans les deux cas: « *D'accord, j'aimerais que tu me dises encore, cette fois avec des mots, en français* »

²⁰⁵ Si des événements extérieurs, susceptibles de nuire à la qualité de la passation et de l'enregistrement, se produisent, prendre les mesures nécessaires (arrêter la passation, se déplacer dans un local plus adéquat...). La qualité de la passation est une priorité.

- Si un enfant a de la difficulté, l'encourager en disant : « *Je sais que tu fais de ton mieux, continue* »
- Si un enfant répond systématiquement qu'il ne sait pas, devient mutique, manifeste un malaise, poursuivre en présentant quelques images de plus et arrêter la passation (avec une attitude positive et réconfortante)

Administration de l'outil

L'expérimentateur·trice est assis·e à côté de l'enfant.

Avant de débiter la passation, l'expérimentateur·trice permet d'abord à l'enfant de regarder le livret contenant les images.

- Consignes à donner à l'enfant, lui dire :

Je vais te raconter une histoire à propos de cet autobus. Écoute bien parce que quand j'aurai terminé, c'est toi qui va raconter l'histoire au toutou et je vais t'enregistrer. Es-tu prêt·e ?

L'expérimentateur·trice lit l'histoire avec enthousiasme et intonation. Le texte doit être lu exactement comme il est écrit. **AUCUN CHANGEMENT NE DOIT ÊTRE APPORTÉ AU TEXTE.** Au fur et à mesure qu'elle/il lit, elle/il pointe dans le livret l'image correspondante au segment de texte lu et tourne les pages du livret au fur et à mesure.

Après avoir lu l'histoire une première fois, l'expérimentateur·trice revient au début de l'histoire et, en pointant la première image, dit à l'enfant : *Maintenant, c'est à toi de raconter l'histoire au toutou. Il était une fois...*

*****NOMMER L'ENFANT AU DÉBUT DE L'ENREGISTREMENT POUR BIEN L'IDENTIFIER SUR LA BANDE SONORE**

*****NE PAS POSER DE QUESTIONS OU DONNER D'INCITATIONS AUTRES QUE CELLES DÉCRITES DANS CE DOCUMENT. Il est toutefois possible d'encourager l'enfant de façon neutre : « *hum-hum* »; « *d'accord/ok, c'est bien, on continue* ».**

DIFFÉRENTES SITUATIONS PENDANT LA PASSATION DU RAPPEL DE RÉCIT.

8. L'enfant raconte de lui-même ou d'elle-même l'histoire décrite dans les illustrations.
Dans ce cas, le/la laisser aller en l'encourageant de façon neutre pendant la passation.

9. L'enfant a du mal à commencer ou à poursuivre la tâche, le/la relancer en s'assurant de bien suivre la séquence (gradation) décrite ci-dessous :
 - 2.1 Pointer l'image que l'enfant doit décrire.
En pointant, dire « ici » pour que cette « relance » soit audible sur la bande audio.
 - 2.2 L'expérimentateur·trice demande à l'enfant : *Et ensuite, qu'est-ce qui est arrivé / s'est passé ?*
 - 2.3 L'expérimentateur·trice fournit à l'enfant le premier mot de la phrase correspondante à l'image qu'il/elle a du mal à décrire : *L'autobus/la chauffeuse ...*
 - 2.4 L'expérimentateur·trice pose à l'enfant une question contenant le sujet de la phrase pour l'aider à produire le rappel du récit : *Qu'est-ce que l'autobus/la chauffeuse a fait ?*

***Utiliser ces relances uniquement lorsqu'il apparait que l'enfant ne peut réaliser seul.e la tâche

Annexe 10 – Un exemple de transcription des verbatims

Épreuve : ENNI – POSTEST – BAA8

<p>Enfant: Un fois y'a un petit garçon et petit fille. Tourne la page. Et après la petit garçon y'a un avion...heu, plastique. Et la petit fille elle regardé et veut. Heu, heu, mmm... tourne.</p> <p>Adulte: Parle fort.</p> <p>Enfant : Après, heum, la petit fille elle a prendre. Tourne. Après, la fille elle a...elle a, elle a tombé le avion à la pou-, à la, à la, dans l'eau je pense. Mmm, tourne. Après la petit garçon c'est fâché à la petit fille. Tourne. Après, après la faire, la frère de la petit fille elle a revieudre. Heu, après, elle a dire «excuse» la petit frère, grand frère. Mmm...tourne. Après la petit frère il veut, heu grand frère, il veut chercher la avion à la dans l'eau. Mmm tourne.</p> <p>Adulte: Parle fort.</p> <p>Enfant: Après la pe-, la petit garçon elle pleure. Tourne. Après la maman de la grand frère et la petit soeur elle va chercher. Tourne. Après elle a cherché. Tourne. Après elle a donné à la pe-, petit garçon. Tourne. Après, elle a fait un câlin à la avion. Tourne. C'est fin.</p>	<p>Enfant : Un fois il y a un petit garçon et petit fille. Et après la petit garçon il a un avion plastique. Et la petit fille elle regardé et veut.</p> <p>Après, la petit fille elle a prendre. Après, la fille elle a tombé le avion dans l'eau. Après la petit garçon c'est fâché à la petit fille. Après, la frère de la petit fille elle a revieudre. Après, elle a dire «excuse» la grand frère. Après la grand frère, il veut chercher la avion dans l'eau.</p> <p>Après la petit garçon elle pleure. Après la maman de la grand frère et la petit soeur elle va chercher. Après elle a cherché. Après elle a donné à la petit garçon. Après, elle a fait un câlin à la avion. C'est fin.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Légende

Symbole	Signification
...	silence
<i>Partie de mot-</i>	l'enfant n'a pas produit le mot au complet, seulement une partie parce qu'il s'est repris ou a été interrompu par l'adulte

Annexe 11 – La grille de notation de la macrostructure de l'ENNI

Fiche de décompte des points pour la grammaire du récit de la séquence A3

S'il vous plaît, lisez la section du Manuel sur le décompte des points pour la grammaire de l'histoire avant d'utiliser cette fiche.

Épisode 1 (l'avion tombe dans l'eau)		
SG Unit	Acceptable [child need only have one alternative per unit to get credit for that unit]	Score
Personnage 1 (P1)	Girafe ; mâle; garçon (ou n'importe quel animal, comme un cheval) <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas accepter un pronom • Donner des points pour la mention des deux personnages principaux peu importe le moment où ils sont mentionnés dans l'histoire • <i>Le ami de le éléphant</i> (BAA2,pré) 	0 1
Personnage 2 (P2)	Éléphant ; femelle ; fille (ou n'importe quel animal, comme une vache) <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas accepter un pronom 	0 1
Situation initiale ²⁰⁶	à la piscine ; allaient nager ; jouent ; a/tient un avion ; joue avec un avion ; l'un demande à l'autre de jouer <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il était une fois une girafe et un éléphant</i> (HBA9,post) • <i>Ils sontaient à côté d'un rivière</i> (SRB18,pré) • <i>La girafe et le éléphant ils sont en train de se parler</i> (HBB16,post) 	0 1
Évènement déclencheur	G joue avec l'avion/ fait voler l'avion ; G montre/donne son avion à É	0 2
Réponse interne	E veut/s'intéresse à l'avion <ul style="list-style-type: none"> • <i>La fille était surprise pour voir son avion</i> (CLA2,pré) • <i>La fille elle était impressionnée</i> (HBA3,pré) 	0 1
Internal Plan	E décide de prendre l'avion <ul style="list-style-type: none"> • <i>La éléphant disait « tu peux me prêter ton avion ? »</i> (BAA9,post) 	0 1
Attempt	E prend l'avion / fait voler l'avion / G donne E un tour	0 2
Résultat	L'avion tombe dans la piscine / E jette l'avion dans la piscine	0 2

²⁰⁶ Précisons que pour les exemples de *situation initiale* présentés et qui sont issus de nos verbatim, nous avons contacté les auteurs de l'ENNI pour nous assurer qu'ils correspondaient bien à des exemples pour lesquels les points pouvaient être attribués.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le avion y'a venu sur l'eau</i> (BAA14,post) 		
Reaction P1	<p>G est fâché / hurle / regarde fixement à l'avion</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il est triste</i> (BAB2,pré) • <i>Le girafe il dit « grr »</i> (DNA1,pré) 	0	1
Réaction P2	<p>E se sent mal / embarrassé / a peur ; E regarde fixement l'avion/ dit « oops »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Et le éléphant y disait « oh, oh »</i> (BAA9,post) • <i>Il était surpris parce que il a fait tomber</i> (CLA2,pré) • <i>La fille il est peur</i> (CLB15,post) 	0	1
Reaction of both or unknown	<p>“ils” sont malheureux [code only as replacement for Reaction of Character 1 or 2; there should not be more than 2 reactions total]</p>	0	1
Épisode 2 (le surveillant essaie d'aider)			
Personnage 3 (P3)	<p>Surveillant de baignade ; un autre éléphant ; un autre mâle ; son père ; son frère</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>le monsieur</i> (CLB15,post) 	0	1
Évènement déclencheur	<p>C3 arrive / apparait ; E voit C3 ; C3 voit l'avion dans l'eau / demande ce qui s'est passé</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Et après il a fait ça parce que il a voir le n'éléphant et le girafe qu'est-ce qui se passe</i> (BAB11,post) • <i>Un ami il est venu</i> (CLA1,pré) • <i>Après il a parlé «pourquoi t'as fait ça ?»</i> (HBA2,pré) • <i>E appelle C3</i> (CLB6,post) 	0	2
Réponse interne	<p>E/G espère que C3 peut aider ; C3 veut aider</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le papa éléphant il veut prené l'avion</i> (BAB13,post) 	0	1
Internal plan	<p>E/G décide de demander de l'aide / explique ce qui s'est passé / demande à C3 d'obtenir l'avion; le surveillant de baignade décide d'essayer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas accepter: E parle avec C3 (sans spécifier à propos de quoi) • <i>Elle dit «hey, c'est pas moi, c'est elle qui a mis dans l'eau». Et elle dit : « moi, mis dans l'eau»</i> (DNA1,pré) 	0	1
Attempt	<p>C3 essaye d'obtenir l'avion / s'étend pour prendre l'avion</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Après le papa, était la ramé, il veut faire la ramener, il a fait «aarrggg»</i> (SRB18,pré) • <i>le papa y, y -trappe ça, mais y peut pas</i> (DNB3,pré) 	0	2

	<ul style="list-style-type: none"> Après elle voulait le prendre avec ses mains, mais elle a pas pu parce qu'elle était trop petit (SMA13,post) 	
Résultat	<p>C3 ne peut pas atteindre l'avion/ fait couler ; l'avion est trop loin</p> <ul style="list-style-type: none"> après quand le chef de, de, piscine voulait le attraper, il a fait tomber plus loin (HBA16,pré), mais il pouvait pas la faire parce que son bras était trop petit (DNB11,post) Le papa veut attraper le jouet et après, essaye pas (CLA15,post) 	0 2
Réaction P1	G est peiné / triste / inquiet / pleure / regarde fixement l'avion	0 1
Réaction P2	E est peinée / se sent mal / se sent coupable / semble penaude / s'excuse	0 1
Réaction P3	<p>C3 est déçu / hausse les épaules / dit qu'il ne peut pas l'atteindre</p> <ul style="list-style-type: none"> Le vieux monsieur elle a dit que «je sais pas quoi faire» (CLB1,pré) 	0 1
Reaction of both/unknown	<p>“ils” sont déçus / sentent mals</p> <p>[code only as replacement for Reaction of another character; there should not be more than 3 reactions total]</p>	0 1
Épisode 3 (la femme éléphant arrive avec un filet)		
Personnage 4 (P4)	<p>Une autre surveillante de baignade ; une autre éléphante ; une autre femelle ; sa mère ; sa sœur ; une autre personne</p> <ul style="list-style-type: none"> Ne pas accepter: E parle avec C3 (sans spécifier à propos de quoi) 	0 1
Évènement déclencheur	<p>C4 apparait / a un filet</p> <ul style="list-style-type: none"> Une grande fille éléphant elle a venu (BAA2,pré) La maman elle vient et elle a prend un chose comme ça qu'elle peut prendre avion (CLB6,pré) La maman a revenu après avec une chose de attraper le poisson, mais c'est pour le avion (HBA19,post) 	0 2
Réponse interne	<p>C4 veut aider / sait comment obtenir l'avion / offre d'aider</p> <ul style="list-style-type: none"> Elle voulait le prendre (SMA13,post) 	0 1
Internal plan	<p>C4 decide d'essayer / a une idée / dit qu'elle va l'obtenir / E/G/C3 demande à C4 de l'obtenir</p> <ul style="list-style-type: none"> Il dit : « Je peux t'aider » (CLB15,post) 	0 1
Attempt	<p>C4 s'étend pour l'avion / va obtenir l'avion / essaye de l'obtenir / obtient l'avion</p> <ul style="list-style-type: none"> Après il est cherché et qui capable de chercher, faire beaucoup d'efforts (CLA1,pré) Il avait pris (CLA2,pré) La maman éléphant le tire (BAB13,post) 	0 2

Résultat	C4 donne l'avion à G ; G a l'avion <ul style="list-style-type: none"> • <i>Après elle a le redonné</i> (CLB1,pré) • <i>Après elle a dit « tiens, le petit garçon »</i> (DNC17,post) 	0	2
Réaction P1	G est content / étonné / excité / serre l'avion dans ses bras / dit « merci »	0	1
Réaction P2	E est contente / soulagée / sent mieux / dit « merci » <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le éléphant était super surpris et il a ri</i> (HBA2,pré) • <i>« La prochaine fois je vais pas prendre et je vais pas te pousser »</i> (CLB1,pré) 	0	1
Réaction P4	la surveillante de baignade femelle est soulagée / contente	0	1
Reaction of both/unknown	“ils’ sont contents/excités/disent ‘merci’ [code only as replacement for Reaction of another character; there should not be more than 3 reactions total] <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tout le monde était content</i> (DNB11,post) 	0	1
	Score total:		
	Score standardisé:		

Annexe 12 – La grille de notation de la macrostructure du *Bus Story* adaptée au français

Bus story - Fiche de décompte des points pour la grammaire d'histoire

Nom de l'enfant: _____ Age: _____ Date: _____

Élément de l'histoire	Exemples de réponses	Points
Vilain petit autobus	<p><u>1 point</u> : un vilain (petit) autobus ; un méchant autobus ; un autobus qui était très vilain ; un autobus, il était vilain</p> <p><u>0 point</u> : une vilaine chauffeuse ; une petite chauffeuse ; un autobus et une madame ; un autobus scolaire ; un autobus souriant/heureux ; un autobus</p>	0 1
Pendant que sa chauffeuse essayait de le réparer	<p><u>2 points</u> : la chauffeuse essayait de le réparer ; la réparatrice essayait de le réparer ; une madame essayait de le réparer ; <i>la chauffeuse voulait réparer l'autobus</i> (HBA3, pré)</p> <p><u>1 point</u> : <i>elle a arrêté pour réparer l'autobus</i> (DNB11, pré) ; <i>elle réparait l'autobus</i> ; <i>la madame elle va fixer</i> (BAA8, pré) ; <i>elle a réparé</i> (BAA5, post) ; <i>la chauffeuse est en train de réparer l'autobus</i> (BAA12, post)</p> <p><u>0 point</u> : l'autobus essayait de le réparer ; une fille réparait la chauffeuse</p>	0 1 2
l'autobus décida de se sauver	<p><u>2 points</u> : s'est enfui ; s'est enfui en conduisant/ en roulant ; s'est sauvé ; est parti/ s'est dépêché à partir ; voulait se sauver ; <i>a décidé de partir</i> (BAA3 pré) ; <i>essayait de s'enfuir</i> (HBB19) ; <i>s'est échappé</i> (BAA9, pré)</p> <p><u>1 point</u> : a laissé/quitté sa chauffeuse ; ne s'est pas arrêté ; est disparu ; <i>a couru</i> ; <i>il va vite</i> (BAA2, pré) ; <i>elle peut pas parce que l'autobus elle est trop vite</i> (BAA5, pré) ; <i>il roule</i> (HBA6, pré) ; s'en est allé (CLB6pré)</p> <p><u>0 point</u> : pouvait seulement rouler le long de la route ; <i>il allé</i> (BAA10, pré)</p>	0 1 2
Il roula sur la route à côté d'un train	<p><u>2 points</u> : a vu un train / a rencontré un train / <i>a trouvé un train (dans le sens de rencontré)</i> / a fait la course avec un train ; est allé voir un train / s'est mis à côté d'un train ; est arrivé près d'un train ; a roulé à côté d'un train ; allait à la même vitesse que le train ; <i>partait avec un train</i> (BAA2, pré)</p>	0 1 2

	<p><u>1 point</u> : est allé où le train était ; il y avait un train ; un train est arrivé ; il a pris un train ; le train ; il est monté sur un train ; <i>il est à côté de le train</i> (SRB17,post)</p> <p><u>0 point</u> : il est allé sur un chemin de fer ; il a rencontré un autobus</p>	
Ils se faisaient de drôles de grimaces	<p><u>1 point</u> : de drôles de grimaces ; des grimaces tristes ; des grimaces vilaines/méchantes ; des grimaces de train ; <i>l'autobus il fait des grimaces</i> (BAA1, pre) ; <i>il fait des grimaces</i> (BAA7, post)</p> <p><u>0 point</u> : ils se regardaient l'un l'autre ; ils essayaient d'avoir l'air méchants ;</p>	0 1
et faisaient la course	<p><u>1 point</u> : il faisait la course avec un train ; ils essayaient de faire la course ; le train faisait la course ; il essayait d'arriver dans la ville avant lui ; <i>c'était la course</i> (BAA3, pre) ; <i>il voulait faire la course avec le train</i> (BAA7, pré)</p> <p><u>0 point</u> : courait après un train ; suivait un train</p>	0 1
Mais l'autobus dû continuer son chemin seul	<p><u>2 point</u> : seul ; tout seul ; avec personne d'autre ; devait être seul ; est parti tout seul</p> <p><u>1 point</u> : solitaire</p> <p><u>0 point</u> : il devait partir ; il s'éloigna ; il devait s'en aller ; l'autobus devait aller sur la route ; il devait passer par un autre chemin ; l'autobus a dit «Je dois continuer mon chemin»</p>	0 1 2
parce que le train est entré dans un tunnel	<p><u>2 points</u> : le train est passé en dessous d'un pont ; le train est arrivé à un tunnel ; le train est passé en dessous/dans un tunnel ; le train devait passer dans le tunnel ; <i>le train qui était vas-y vers le tunnel</i> (BAA9, pré)</p> <p><u>1 point</u> : le train est parti ; le train est entré dans une caverne ; <i>il est allé dans le tunnel</i> (BAA12, post) ; <i>le train est allé dans un autre sens</i> (HBA2, pre)</p> <p><u>0 point</u> : les trains sont entrés dans un tunnel ; le train est passé par-dessus un tunnel ; le train est entré dans un trou/est passé par un trou ; l'autre train est entré dans un tunnel</p>	0 1 2
Il arriva dans la ville à toute vitesse	<p><u>2 points</u> : dans la ville/le village/les rues ; il a conduit vers la ville/ il a couru vers la ville/est entré dans la ville / il voulait aller dans la ville</p> <p><u>1 point</u> : dans la rue</p> <p><u>0 point</u> : est arrêté dans la ville/le village ; est arrivé dans un quartier</p>	0 1 2

où il rencontra un policier	<p><u>2 points</u> : il a vu/il vit un policier ; est allé voir un policier ; un policier a vu/a rencontré l'autobus</p> <p><u>1 point</u> : policier ; il y avait un policier ; il est passé à côté d'un policier ; il a entendu un policier ; il ne s'est pas arrêté parce qu'il n'a pas vu le policier</p> <p><u>0 point</u> : a dit « Bonjour » à un policier</p>	0 1 2
qui souffla dans son sifflet	<p><u>1 point</u> : il souffla dans son sifflet</p> <p><u>0 point</u> : a sifflé ; le policier a klaxonné ; la chauffeuse a soufflé dans son sifflet ; a soufflé dans deux sifflets ; le policier a soufflé dans son truc</p>	0 1
et cria « Arrête-toi, autobus. »	<p><u>2 points</u> : a dit «arrête» ; a dit d'arrêter ; (a soufflé dans son sifflet) pour l'arrêter</p> <p><u>1 point</u> : «arrête» ; «<i>stop</i>» (BAA8, pré) ; <i>il a dit «attend» autobus</i> (BAA10, pré) ;</p> <p><u>0 point</u> : a dit «attends» ; «hé, ne t'en va pas»</p>	0 1 2
n'écoula pas	<p><u>1 point</u> : n'a pas écouté ; ne s'en est pas occupé ; ne s'en est pas rendu compte ; <i>il avait pas fait que la police elle a dit</i> (BAA7, post)</p>	0 1
et roula	<p><u>2 points</u> : a continué son chemin ; ne s'est pas arrêté ; est parti ; a continué à rouler ; s'est enfui ; ne voulait pas s'arrêter ; <i>il se remetta dans sa route</i> (HBA12, post) ; <i>il a roulé très vite</i> (HBA15, pré)</p> <p><u>1 point</u> : il est passé ; l'autobus conduisait ; <i>est allé</i> (BAA8 pré) ; <i>l'autobus est allé très vite</i> (BAA2, pré) ; <i>mais était encore allé autobus</i> (BAA7, post) ; <i>l'autobus marchait</i> (HBA2, pré) ;</p>	0 1 2
jusqu'à la campagne	<p><u>2 points</u> : a traversé la campagne ; a roulé jusqu'à la campagne ; jusqu'à une ferme</p>	0 1 2
«Je suis fatigué de rouler »	<p><u>2 points</u> : est fatigué/tanné de rouler ; la route l'ennuie ; « Je ne veux plus rouler sur cette route » ; <i>mes roulettes sont fatiguées</i> (BAA5, pré) ; <i>moi c'est fatigant de rouler avec mon roulettes</i> (BAA8, pré) ; <i>je suis fatigué de faire courir mes roues</i> (BAA9, pré).</p> <p><u>1 point</u> : ne voulait pas/n'aimait pas/n'avait pas envie de rouler ; il détestait rouler ; <i>il est fatigué</i> (BAA10, pré) ; <i>fatigué</i> (BAA3, pré)</p> <p><u>0 point</u> : juste «fatigué», «tanné», il s'ennuie ; «Je n'aime pas ça» ; il était impatient ;</p>	0 1 2

Alors il sauta par-dessus une clôture .	<p><u>2 points</u> : a sauté par-dessus une clôture/barrière ; <i>a sauté dans une clôture</i> (BAA3, pre)</p> <p><u>1 point</u> : sauta sur la clôture et tomba ; a roulé/a grimpé/est allé/a monté sur une barrière/clôture ; l'autobus a sauté ici (pointe) ; <i>saute ; c'était sur le clôture</i> (BAA1, post).</p> <p><u>0 point</u> : a sauté du pont ; a foncé dans la clôture ; est sorti de la route ; est allé sur le gazon</p>	0 1 2
Il rencontra une vache	<p><u>2 points</u> : a vu une vache ; la vache a vu/a rencontré l'autobus</p> <p><u>1 point</u> : est tombé sur une vache ; est passé à côté d'une vache ; juste « vache » ; <i>il y a une vache ; a fait peur a une vache</i> (BAA1, pré)</p> <p><u>0 point</u> : a vu le meuh</p>	0 1 2
qui dit « Meuh, »	Aucune autre réponse acceptée ;	0 1
« je n'en crois pas mes yeux ! »	<p><u>1 point</u> : <i>elle se croit pas ses yeux</i> (BAA3, pre)</p> <p><u>0 point</u> : Qu'est-ce que voient mes yeux ? ; Je n'y crois pas</p>	0 1
L'autobus roula tout en bas de la colline .	<p><u>2 points</u> : est allé/a couru/a glissé jusqu'en bas de la colline ; a glissé jusqu'au bord de l'eau ; <i>l'autobus il tomba de la colline</i> (HBA3, pre)</p> <p><u>1 point</u> : est allé sur une/la colline ; est arrivé à une colline ; quand il descendait/conduisait pour descendre ; est allé au sommet de la colline/ a conduit sur une colline à pic/escarpée ; <i>il est allé jusqu'à l'eau</i> (BAA5, post)</p> <p><u>0 point</u> : il descendait une colline ; il a suivi une route ; puis il a monté une pente/ il monta</p>	0 1 2
Aussitôt qu'il vit qu'il y avait de l' eau en bas,	<p><u>2 points</u> : a vu de l'eau ; a vu un étang/un lac/une rivière</p> <p><u>1 point</u> : il y a un lac devant lui ; il y avait de l'eau au bout ; le train est venu près de l'eau ; rivière</p> <p><u>0 point</u> : a vu une flaque d'eau ; a vu un sceau rempli d'eau</p>	0 1 2
il essaya d'arrêter	<p><u>2 points</u> : a essayé de freiner ; a essayé de s'arrêter avec ses freins ; a essayé de peser sur ses freins ; <i>il voulait arrêter</i> (BAA3, pré) ; <i>il voulait freiner</i> (HBA3, pré) ; <i>il arrivait pas à s'arrêter</i> (HBA12, pré).</p> <p><u>1 point</u> : <i>il n'arrête pas ; ne pouvait pas arrêter</i> (DNB11, pré) ; <i>elle a try d'arrêter</i> (BAA8, pré) ; <i>il est en train d'arrêter, mais il peut pas</i> (BAA10, pré) ; <i>il pensait il peut arrêter</i> (BAA2, post)</p>	0 1 2

	<u>0 points</u> : a essayé, mais n'a pas réussi ; le propriétaire a essayé d'arrêter l'autobus ; <i>il s'est arrêté</i> (HBA15)	
Mais il ne savait pas comment freiner.	<p><u>2 points</u> : mais il n'a pas freiné/n'a pas pu freiner ; ne savait pas comment freiner/arrêter ; ne savait pas comment freiner pour ne pas tomber dans la rivière ; ne savait pas comment utiliser ses freins/peser sur ses freins ; a essayé de freiner/de peser sur le frein, mais n'a pas réussi</p> <p><u>1 point</u> : n'a pas pu mettre son pied sur le frein ; <i>il voulait arrêter, mais il savait pas</i> (BAA3, pré) ; <i>il est pas capable de reculer</i> (BAA5, pré) ; <i>il peut pas arrêter</i> (BAA5, post) ; <i>ses roues y pourraient pas se contrôler</i> (BAA7, post); <i>elle sait pas comment de faire ça</i> (BAA7, post)</p> <p><u>0 point</u> : n'avait pas de freins ; <i>n'a pas réussi</i> ; <i>ça n'a pas fonctionné</i> (HBB17, pré) ; <i>il a encore roulé</i> (HBA15)</p>	0 1 2
Alors il tomba dans l'étang	<p><u>2 points</u> : tomba/alla/courut/sauta dans l'eau/la rivière/le lac ; a roulé jusque dans l'eau ; <i>il est parti dans un lac</i> (HBA15) ; <i>a plongé dans l'eau</i> (DNB11,pré) ; <i>tout à coup il a descendu dans l'eau</i> (HBA7,pré)</p> <p><u>1 point</u> : est tombé/allé dans la flaque d'eau/de boue ; juste « allé » ; <i>est tombé</i> (BAA5, pré) ; <i>il avait dans l'eau</i> (BAA7, pré)</p> <p><u>0 point</u> : est allé dans l'océan</p>	0 1 2
en faisant des éclaboussures	Aucune autre réponse acceptée	0 1
et resta coincé	Aucune autre réponse acceptée ; il était collé dans la boue (BAA3, post)	0 1
dans la boue.	Aucune autre réponse acceptée	0 1
Quand la chauffeuse trouva l'autobus,	<p><u>2 points</u> : la chauffeuse/la madame a trouvé/vu l'autobus ; puis elle l'a trouvé/la chauffeuse est venue / <i>la madame de l'autobus est venue</i> (HBA2,pré)</p> <p><u>1 point</u> : la chauffeuse a descendu la colline en courant ; mais la chauffeuse est retournée dans l'autobus ; <i>la madame elle veut aider la autobus</i> (BAA8, pré)</p>	0 1 2
elle téléphona pour qu'un camion remorqueur	<p><u>2 points</u> : la chauffeuse/la madame est allée chercher/a envoyé quelqu'un chercher/a appelé/a téléphoné /a demandé un camion remorqueur ; <i>elle a appelé le camion</i> (HBA15, post) ; <i>la chauffeuse va appeler un camion</i> (BAA3, pré) ; <i>la chauffeuse a téléphoné à une voiture de aider la autobus</i> (BAA7, post) ; <i>sa chauffeuse appelé un camion de secours</i> (DNB6, post)</p>	0 1 2

	<p><u>1 point</u> : la madame/chauffeuse a appelé ; un camion remorqueur est venu; juste «camion remorqueur» ; <i>la madame a appelé quelqu'un</i> (HBB17) ; <i>alors elle a téléphoné quelqu'un pour la sauver</i> (BAA13, post) ; <i>la madame l'a remorqué</i> (HBA7, pré)</p> <p><u>0 point</u> : juste «camion»</p>	
vienne le sortir de là...	<p><u>2 points</u> : a été soulevé/ramassé/emmené ; le sortir de là ; l'a fait sortir ; <i>pour le sortir de l'eau</i> (HBB17) ; <i>l'a aidé à sortir</i> (BAA1, post) ; <i>pour l'enlever</i> (BAA3, post)</p> <p><u>1 point</u> : soulevé ; tiré ; <i>pour chercher l'autobus</i> (DNB11,pré) ; <i>a aidé l'autobus</i> ; <i>il a levé</i> (BAA5, pré) ; <i>chose qui tire l'autobus</i> (BAA7, pré) ; <i>il est sauvé</i> (BAA9, pré) ; <i>le camion l'a pris</i> (BAA10, pré) ; <i>a enlevé sur par terre</i> (BAA1, pré) ; <i>la madame elle a sorti lui</i> (BAA7, post); <i>le remorqueur a fait remonter le bus</i> (HBA9, pré); <i>pour l'enlever</i> (HBA2, post)</p> <p><u>0 point</u> : il est retourné</p>	0 1 2
et le remette sur la route.	<p><u>1 point</u> : elle l'a remis sur la route ; là où il doit être ; l'autobus a été remis sur la route ; encore sur la route ; il n'était pas content de retourner sur la route ; est allé sur une route de voiture (CLB8); <i>il l'a apporté sur la rue</i> (BAA5, post) ; <i>comme ça il peut aller dans la rue encore</i> (BAA12, post) ; <i>elle est allé à la rue</i> (BAA13, post)</p> <p><u>0 point</u> : le remettre ; le remettre à sa place ; il n'a jamais voulu retourner sur la route ; <i>elle va rouler</i> (BAA8, pré) ; <i>elle l'a déposé</i> (BAA10, pré); <i>il a mis ici</i> (BAA10, pré)</p>	0 1

Annexe 13 – La liste des coordonnants, des subordonnants et des adverbes retrouvés dans les productions

Coordonnants	Adverbes	
Après Après ça Aussi après Donc Maintenant Mais Mais après Mais là Ensuite En premier Et aussi Et après Et après ça Et ensuite Et là Et là après Une fois	Alors Après Aussi Avec À travers Au début Beaucoup Bon Comme Dedans Dehors Déjà Derrière De plus en plus Doucement Encore Ensemble En bas En dernier En haut En plus En premier En même temps En un instant Exprès Fort Ici Jamais Juste	Justement Là Là-bas Loin Maintenant Non plus Pas Partout Par accident Par terre Plus Pour rien Presque Proche Quelque part Quand même Super Tellement Tout Tout à coup Tout de suite Tout le temps Toujours Trop Un peu Un petit peu Vraiment Vite
Subordonnants		
Alors Après que Comment Qu'est-ce que Qu'est-ce qui Parce que Pourquoi Pendant que Que Qui Quoi Quand		