

Université de Montréal

Titre du mémoire

Les effets d'activités de littératie familiale plurilingues sur l'apprentissage du vocabulaire en français langue additionnelle par des parents issus de l'immigration

Par

Audrey Bécharde Jalbert

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire en vue de l'obtention du grade de maîtrise en didactique

Décembre 2023

©Audrey Bécharde Jalbert
Université de Montréal

Département de didactique

Titre du mémoire

Les effets d'activités de littératie familiale plurilingues sur l'apprentissage du vocabulaire en français langue additionnelle par des parents issus de l'immigration

Présenté par

Audrey Béchar d Jalbert

Gabriel Michaud

Président rapporteur

Catherine Gosselin-Lavoie

Directrice de recherche

Françoise Armand

Codirectrice de recherche

Dominic Anctil

Membre du jury

Résumé

Les personnes immigrantes font face à de multiples défis lorsqu'ils s'établissent dans une société d'accueil. Pour certains d'entre eux, apprendre une langue additionnelle sera l'un de ces défis. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons à l'apprentissage du français comme langue additionnelle chez des parents issus de l'immigration qui ont de jeunes enfants, puisque ces parents disposent généralement de moins de temps que les parents d'enfants plus vieux (Bradbury, 2008), ce qui peut constituer un obstacle à leur apprentissage de la langue de la société d'accueil. En outre, nous avons constaté que la réussite scolaire de leur enfant était au cœur du projet migratoire de plusieurs parents issus de l'immigration (Charette, 2016, 2018).

Nous avons également remarqué des lacunes dans les connaissances scientifiques en lien avec les apprentissages langagiers que pouvaient réaliser des parents qui participaient à des activités de littératie familiale plurilingues avec leur enfant, donc nous avons décidé d'évaluer l'apprentissage du vocabulaire de ces parents dans un tel contexte. Le vocabulaire, qui est la base de la communication (Dodigovic et Agustín Llach, 2020) constitue un élément essentiel pour la compréhension (Billard et al., 2010; Nation, 2000) et serait encore plus important que la connaissance de la grammaire pour l'apprentissage d'une langue additionnelle (Meara, 1992). Nous avons donc mis en œuvre une intervention visant l'apprentissage du vocabulaire chez des parents immigrants qui sont aussi parents de jeunes enfants (enfants inscrits à la maternelle 4 ans plus spécifiquement). À l'aide de deux épreuves, toutes deux réalisées en prétest et en posttest, nous avons pu démontrer que les parents-participants réalisaient des apprentissages liés au vocabulaire après notre intervention. Plus précisément, après l'intervention, ils ont été en mesure de produire davantage d'unités lexicales et de mieux définir, expliquer et exemplifier le vocabulaire ciblé, ce qui était également lié à leur présence aux activités de littératie familiale plurilingues.

Mots-clés : adultes immigrants, francisation, parents immigrants, apprentissage du vocabulaire, approches plurilingues, albums plurilingues.

Abstract

Immigrants face numerous challenges when they settle in a new society, and for some of them, learning an additional language is one of those. In this thesis, we focus on French learning as an additional language among immigrant parents with young children. These parents generally have less time, compared to parents of older children, which can be an obstacle to their language learning in the host society (Bradbury, 2008). Furthermore, we observe that the academic success of their children was central in the migratory project of many immigrant parents (Charrette, 2016, 2018).

We also noted a gap in scientific knowledge regarding the language learning assessment of parents engaged in multilingual family literacy activities with their children. Consequently, we decided to assess the vocabulary learning of these parents in such a context. Vocabulary, being the base of communication (Dodigovic et Agustín Llach, 2020), is crucial for comprehension (Billard et al., 2010; Nation, 2000), and may be even more critical than grammar knowledge for learning an additional language (Meara, 1992). Thus, we implemented an intervention targeting the vocabulary learning of immigrant parents of young children (specifically of four-year-old kindergarten). Using non-standardized tools (two examinations, both conducted as a pre and post-tests) we demonstrated that the participating parents had learned some vocabulary after our intervention. Specifically, after this intervention, they were able to produce more lexical units, and give better definitions, explanations, and examples of the targeted vocabulary. This improvement was also associated with their participation in multilingual family literacy activities.

Keywords : immigrant adults, francisation, immigrant parents, vocabulary learning, multilingual approaches, multilingual books.

La table des matières

1	<i>La problématique</i>	17
1.1	<i>L'immigration au Québec et l'apprentissage de la langue française par les adultes immigrants : les motivations, les services offerts et les défis</i>	17
1.2	<i>La littératie familiale</i>	21
1.2.1	<i>La littératie et la place du vocabulaire</i>	21
1.2.2	<i>Les activités de littératie familiale</i>	22
1.2.3	<i>Les activités de littératie familiale plurilingues</i>	27
1.3	<i>La synthèse et la question générale de recherche</i>	31
2	<i>Le cadre conceptuel et les recherches empiriques</i>	33
2.1	<i>Le vocabulaire</i>	33
2.1.1	<i>Quelques définitions liées au vocabulaire</i>	33
2.1.2	<i>La connaissance du vocabulaire</i>	35
2.1.3	<i>L'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire en langue additionnelle</i> 37	
2.1.4	<i>Le vocabulaire, les approches plurilingues, et le double codage</i>	43
2.1.5	<i>Les Albums plurilingues ÉLODiL</i>	55
2.2	<i>La synthèse et les objectifs spécifiques</i>	58
3	<i>La méthodologie</i>	60
3.1	<i>Les parents-participants</i>	60
3.2	<i>L'intervention</i>	62
3.3	<i>La collecte de données</i>	73
3.3.1	<i>Les deux épreuves de vocabulaire</i>	74
3.4	<i>Le codage des données des épreuves de vocabulaire</i>	82
3.4.1	<i>Les transcriptions verbatim des données</i>	82
3.4.2	<i>Le codage des données</i>	82
3.5	<i>Le contre-codage</i>	92
4	<i>Les résultats</i>	93
4.1	<i>Le nombre de données</i>	93
4.2	<i>Les analyses descriptives</i>	94
4.2.1	<i>Les analyses descriptives de l'épreuve 1</i>	94
4.2.2	<i>Les analyses descriptives de l'épreuve 2</i>	100
4.3	<i>Les analyses statistiques inférentielles</i>	107
4.3.1	<i>Les analyses statistiques inférentielles – épreuve 1</i>	107
4.3.2	<i>Les analyses statistiques inférentielles – épreuve 2</i>	108
4.3.3	<i>Le lien entre l'évolution du vocabulaire des parents-participants et leur présence aux activités de littératie familiale plurilingues</i>	110

4.4	<i>La synthèse des résultats.....</i>	111
5	<i>La discussion</i>	114
5.1	<i>L'interprétation des résultats obtenus pour les deux épreuves de vocabulaire</i> 114	
5.2	<i>Les éléments de discussion en lien avec l'apprentissage du vocabulaire</i>	115
5.2.1	<i>Les grands principes d'apprentissage du vocabulaire dans notre recherche</i> 115	
5.2.2	<i>La théorie du double codage dans notre recherche</i>	117
5.2.3	<i>Les approches plurilingues dans notre recherche</i>	119
5.2.4	<i>La recherche d'Armand et al. (2021)</i>	123
5.2.5	<i>Quelques observations supplémentaires</i>	124
6	<i>La conclusion.....</i>	131
6.1	<i>Les apports de notre projet de recherche</i>	131
6.2	<i>Les limites de notre recherche</i>	133
6.3	<i>Les réflexions à propos de recherches futures.....</i>	136
7	<i>La bibliographie.....</i>	138
8	<i>Les Annexes.....</i>	151
	<i>Annexe 1 – Les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	151
	<i>Annexe 2 – Le certificat éthique.....</i>	152
	<i>Annexe 3 – Atelier d'accompagnement n°1</i>	154
	<i>Annexe 4 – Atelier d'accompagnement n°2</i>	157
	<i>Annexe 5 – La relation texte et images dans les albums.</i>	161
	<i>Annexe 6 – Exemple d'activité de littératie familiale plurilingue – L'ours brun qui voulait être blanc (Leroy et Delaporte, 2012)</i>	171
	<i>Annexe 7 – Les jeux de vocabulaire</i>	177
	<i>Annexe 8 – Questionnaire – Suivi des lectures</i>	179
	<i>Annexe 9 – Questionnaire – la présence aux activités de littératie familiale plurilingues</i> 181	
	<i>Annexe 10 – Épreuve 1</i>	182
	<i>Annexe 11 – Épreuve 2</i>	187

La liste des tableaux

Tableau 1 - Aspects de connaissance des mots.....	36
Tableau 2 - Le déroulement de l'intervention	63
Tableau 3 - Les unités lexicales pour les épreuves de vocabulaire	76
Tableau 4 - Exemple où un parent-participant donne plus d'une réponse.....	83
Tableau 5 - Les exemples d'unités lexicales valant 1 point pour l'épreuve 1	84
Tableau 6 - Les exemples d'unités lexicales valant 0,5 point pour l'épreuve 1	84
Tableau 7 - Exemple de situation où nous n'avons pas attribué de point pour la périphrase.....	85
Tableau 8 - Exemple grille de correction pour les noms	87
Tableau 9 - Exemple grille de codage pour les adjectifs et les verbes	88
Tableau 10 - Exemple de situation où nous n'avons pas attribué de point pour le geste	89
Tableau 11 - Exemple d'explication de la mauvaise unité lexicale.....	89
Tableau 12 - Exemple d'explication : un cas de polysémie	90
Tableau 13 - Exemple de réponse dans une autre langue	91
Tableau 14 - Exemple d'explication agrémentée de gestes.....	91
Tableau 15 - Les moyennes pour chacun des participants au prétest et au posttest de l'épreuve 1 et le nombre d'activités auxquelles chacun a participé.....	95
Tableau 16 - Mesures de tendance centrale calculées à partir des moyennes des 20 parents-participants au prétest et au posttest – épreuve 1	96
Tableau 17 - L'évolution des parents-participants prétest - posttest pour l'épreuve 1	98
Tableau 18 - Les moyennes pour chacun des participants au prétest et au posttest de l'épreuve 2 et le nombre d'activités auxquelles chacun a participé.....	101
Tableau 19 - Les mesures de tendance centrale calculées à partir des moyennes des 18 parents-participants au prétest et au posttest – épreuve 2	103
Tableau 20 - L'évolution des parents-participants prétest - posttest pour l'épreuve 2..	104
Tableau 21 - Résultats du test T pour échantillons appariés – Épreuve 1	108
Tableau 22 - Résultats du test T pour échantillons appariés – Épreuve 2	109
Tableau 23 – Corrélation entre l'évolution entre le prétest et le posttest de l'épreuve 1 et la présence aux activités.....	110
Tableau 24 - Corrélation entre l'amélioration entre le prétest et le posttest de l'épreuve 2 et la présence aux activités.....	111
Tableau 25 – Niveaux communs de compétence – échelle globale	151
Tableau 26 - Relation texte et images - Je suis terrible (Gravel, 2011).....	161
Tableau 27 - Relation texte et images - L'ours brun qui voulait être blanc (Leroy et Delaporte, 2012)	162
Tableau 28 – Relation texte et images - Une visite inattendue (Rioux et Dumont, 2018)	164
Tableau 29 - Relation texte et images - Poils aux pattes (Chabert et Delaporte, 2016)	165
Tableau 30 - Relation texte et images - Un verger dans le ventre (Boulerice et Dubois, 2013)	166
Tableau 31 - Relation texte et images - La petite feuille jaune (Cohen et Abesdris, 2015)	168
Tableau 32 - Relation texte et images - L'agneau qui voulait être un loup (Leroy et Delaporte, 2017)	170

Tableau 33 - Le déroulement de l'activité.....	172
Tableau 34 - Découverte des nouveaux mots	173
Tableau 35 - Quoi répondre selon les réponses et comportements du participant	183
Tableau 36 - Les unités lexicales de l'épreuve 1	185
Tableau 37 - Les unités lexicales de l'épreuve 2	189

La liste des figures

Figure 1 - Le double Iceberg de Cummins (1981, traduite par Touhmou, 2015).....	44
Figure 2 - Extrait d'un Album Plurilingue ÉLODiL sur la plateforme Biblius.....	56
Figure 3 - Graphique en boîte à moustaches – Lien entre l'évolution des moyennes des parents entre le prétest et le posttest et présence aux activités – épreuve 1	99
Figure 4 - Graphique en boîte à moustaches – Lien entre l'évolution des moyennes des parents entre le prétest et le posttest et présence aux activités – épreuve 2.....	105
Figure 5 - Les images des unités lexicales ciblées : Je suis terrible	160
Figure 6 - Les images des unités lexicales ciblées : L'ours brun qui voulait être blanc.	176

La liste des abréviations et des sigles

CDÉACF : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine

CEAFC : Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue

DC : Double codage

L1 : Langue maternelle

L+ : Langue additionnelle

MIFI : ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

TDC : Théorie du double codage

Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde

- *Ludwig Wittgenstein*

Les remerciements

J'en arrive à la fin de mon parcours de maîtrise. Si j'ai été en mesure de terminer ce projet d'envergure, c'est en premier lieu grâce aux deux chercheuses que j'ai eu la chance d'avoir pour directrice et codirectrice. Tout d'abord, Françoise, merci de m'avoir prise sous ton aile au début de mon cheminement de deuxième cycle universitaire. Merci d'avoir partagé ta passion et ton expérience avec moi, tu es un modèle tant pour les enseignants que pour les chercheurs de ce monde et je sais que, malgré ta retraite, tu continues de faire de grandes choses pour notre société. Catherine, merci d'avoir repris le flambeau. J'ai la certitude que je suis la première d'une longue lignée d'étudiantes et d'étudiants très chanceux d'être dirigés par toi. Ta rigueur et ton dévouement m'inspirent à me surpasser et je suis certaine que ta carrière sera également riche et qu'elle aura un réel impact sur le monde qui nous entoure. Vous m'avez toutes deux permis de grandir et de développer ma plume de chercheuse. Merci.

Rédiger ce mémoire a été pour moi l'un des plus gros défis que j'ai su relever et je n'y serais pas arrivée sans le soutien de ma famille et de mes amis, qui ont été à mes côtés tout au long de ce parcours. Je tiens particulièrement à remercier ceux qui ont fait des séances d'études avec moi, à la maison, dans des cafés, dans des retraites de rédaction, ceux qui m'ont donné un coup de main au quotidien, ceux qui ont relu des passages, ceux qui m'ont encouragée et ceux qui m'ont laissé le temps et l'espace de travailler sur ce projet d'envergure et qui ont fait preuve de compréhension. En plus de mes proches, je voudrais adresser un petit mot à certaines personnes bienveillantes qui m'ont aidée, sans parfois même me connaître. De près ou de loin, vous avez participé à mon succès et vous m'avez aidée à garder la motivation. À vous tous, je vous remercie du fond du cœur.

Finalement, ma maîtrise ne serait même pas près d'avoir pu être réalisable sans le personnel de l'école partenaire et sans les parents qui ont participé au projet. Ma chère Deepti (nom fictif), tu es une collègue en or. Tu as une valeur inestimable, tant pour tes compétences langagières et organisationnelles que pour la joie de vivre que tu transmets. J'espère avoir l'occasion de te recroiser ou de travailler avec toi dans le futur. À toi, Hana (nom fictif),

qui m'as soutenue en t'occupant des enfants des parents impliqués dans le projet, je veux aussi dire un grand merci pour ton incroyable disponibilité et merci de toujours avoir été partante. Ton soutien a été précieux pour moi, je te remercie sincèrement pour tout. Chère orthophoniste œuvrant auprès des maternelles 4 ans au sein de l'école partenaire, j'ai été choyée de faire mon projet à tes côtés. Je tiens à te remercier pour ta disponibilité et pour les petits moments que tu m'as accordés dans tes journées déjà bien chargées. J'ai aimé te côtoyer également et j'espère que nos chemins se recroiseront. À la directrice de cette école, ton ouverture et ton enthousiasme à accueillir mon projet dans ton école ont enlevé un énorme poids de sur mes épaules, tu as tellement facilité l'insertion de mon projet dans ton milieu que je n'aurais pas pu rêver d'un meilleur contexte pour le réaliser. Finalement, à tous les parents qui ont participé aux activités et qui m'ont donné de leur temps et qui ont partagé leur expérience avec moi, vous êtes le cœur de mon projet, merci mille fois de m'avoir fait confiance et d'être embarqués dans cette aventure avec moi.

L'introduction

Les personnes immigrantes sont nombreuses à faire partie intégrante de la société québécoise et à contribuer à son développement, quelle que soit la catégorie d'immigration (économique, regroupement familial et réfugiés et personnes en situation semblable). Les personnes immigrantes participent notamment à la croissance démographique (Gouvernement du Canada, 2023), accroissant entre autres la population en mesure de travailler (main-d'œuvre qualifiée) et participant au poids démographique du Québec ainsi qu'à l'enrichissement culturel de la province (Gouvernement du Canada, 2017a).

Différents écrits ont documenté que le fait d'immigrer est un processus qui entraîne un changement en profondeur du mode de vie et du mode de pensée (Adami, 2011a) et qui fait vivre un grand niveau de stress (Hernandez, 2007). Selon El-Assal et al. (2019), une intégration réussie favorise la participation des personnes immigrantes à la société et, comme le soulignent certains participants à l'étude de Beauregard et al. (2014), cette intégration sociale est tributaire, entre autres choses, de la connaissance de la langue de la société d'accueil. Parler une langue, comme le rappelle Polguère (2003), consiste en la capacité à combiner des mots afin de communiquer un message. L'apprentissage du vocabulaire détient en effet une place d'intérêt dans le processus d'apprentissage d'une langue, car cet élément de la langue est essentiel à la communication (Dodigovic et Agustín Llach, 2020). Il nous semble donc primordial de réfléchir à des façons de soutenir le développement du vocabulaire en français auprès des personnes immigrantes qui doivent faire l'apprentissage de cette langue. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons aux adultes issus de l'immigration et, parmi ceux-ci, nous avons ciblé un groupe en particulier : les parents de jeunes enfants. Ceux-ci disposent en effet de moins de temps que ceux ayant des enfants plus vieux (Bradbury, 2008) et pourraient ne pas être en mesure de tirer profit d'un service de francisation, d'autant plus que la gratuité des cours de français est tributaire de l'assiduité de la présence en classe (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine [CDÉACF], 2022; Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue [CEAFC], 2021; Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2021). Suivant la

recommandation de la CEAFC (2021), qui est de prendre en considération la diversité des situations des familles immigrantes pour bien les soutenir dans leur processus d'adaptation, nous proposons une intervention tenant compte de la situation familiale de ces parents de jeunes enfants et nous nous penchons sur les modalités d'intervention qui pourraient convenir à ces apprenants adultes et leur être adaptées pour leur permettre de réaliser l'apprentissage de vocabulaire en français.

Dans ce mémoire de maîtrise, nous établissons d'abord, dans le premier chapitre, la problématique de notre projet en mettant en contexte la situation des parents immigrants d'enfant d'âge préscolaire et les moyens qui pourraient être mis en place pour favoriser leur apprentissage de la langue française, particulièrement du vocabulaire, puis nous posons notre question générale de recherche. Nous présentons ensuite, dans le chapitre deux, le cadre conceptuel portant sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en évoquant notamment deux approches théoriques de l'enseignement des langues additionnelles en lien avec domaine de l'enseignement du vocabulaire, les approches plurilingues et la théorie du double codage [TDC]. La présentation de ces dernières est également complétée par des recherches empiriques (Armand et al., 2021; Repetto et al., 2017; Sari et al., 2021), puis nous présentons la question qui a guidé plus spécifiquement notre projet de recherche. Dans le troisième chapitre, nous exposons la méthodologie selon laquelle nous avons réalisé notre recherche en décrivant les participants, le déroulement de l'intervention, ainsi que les façons dont nous avons récolté et analysé les données. Nous décrivons ensuite les résultats de notre recherche dans le chapitre quatre. Dans le chapitre cinq, nous interprétons nos résultats au regard de la littérature scientifique. Enfin, en conclusion, nous faisons ressortir les contributions de notre mémoire, exposons ses limites, puis proposons des pistes de recherches futures.

1 La problématique

Dans ce premier chapitre, nous abordons tout d'abord la situation des personnes immigrantes au Québec. Nous examinons donc la question de l'apprentissage de la langue française et de ses défis, ce qui nous permet d'illustrer la pertinence sociale de notre projet. Nous faisons ensuite ressortir la pertinence scientifique de notre intervention en mettant de l'avant une dimension moins explorée dans les études portant sur les activités de littératie familiale plurilingues, celle des apprentissages en langue additionnelle¹ (L+) réalisés par des adultes immigrants parents de jeunes enfants qui y prennent part. Finalement, nous posons notre question générale de recherche.

1.1 L'immigration au Québec et l'apprentissage de la langue française par les adultes immigrants : les motivations, les services offerts et les défis

L'immigration fait partie intégrante de l'histoire du Canada (Charland, 2007) et a une incidence importante sur le plan démographique. Selon Statistique Canada, plus d'une personne sur cinq était née à l'étranger lors du recensement de 2016 (Gouvernement du Canada, 2017a). Il a également été noté, lors de ce même recensement, que le Québec a accueilli 17,8 % des immigrants récents du pays, plaçant la province en deuxième position en ce qui a trait au nombre d'immigrants accueillis (après l'Ontario). De plus, les données indiquent que 73,3 % des personnes ayant immigré au Québec entre les années 2008 et 2017 y étaient toujours en 2019 et se sont principalement établies à Montréal (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2020). Ces personnes sont au nombre de 138 635 et proviennent majoritairement des pays suivants : Algérie, France, Haïti, Maroc, Chine, Iran, Philippines, Cameroun, Syrie et Tunisie (Montréal, 2020). En ce qui concerne les compétences linguistiques des personnes immigrantes, à l'occasion du recensement de 2016, un total de 21 % des immigrants récents (arrivés entre 2011 et 2016) ne parlaient pas français² (Montréal, 2020). Plusieurs personnes immigrantes au Québec sont en processus d'apprentissage ou de perfectionnement de la langue française. Par

¹ Le terme *langue additionnelle* désigne toutes les langues qui ne sont pas les langues de première socialisation d'un individu (The Douglas Fir Group, 2016).

² Parmi les immigrants récents de Montréal, 16 % parlent l'anglais, mais pas le français et 5 % ne parlent aucune des deux langues officielles du pays (Montréal, 2020).

exemple, durant l'année scolaire 2021-2022, 37 317 personnes ont pris part à des cours de francisation (Colpron, 2022). Nous élaborons ici sur l'apprentissage du français langue additionnelle chez les adultes immigrants en abordant les motivations à se perfectionner en français, ainsi que les services offerts et les obstacles potentiels en lien avec la francisation.

Les motivations à se perfectionner en français

L'importance d'apprendre le français pour les personnes adultes immigrantes découle du fait qu'il s'agit de la langue « officielle et commune » de la province, ce qui en fait la langue « normale³ » pour le travail, l'enseignement, les communications, le commerce et les affaires (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2021). De plus, la langue serait également perçue par ces derniers comme un moyen d'accéder à la culture. L'apprentissage du français représente donc un outil essentiel pour l'intégration à la société québécoise (Beauregard et al., 2014). Certains participants de l'étude d'Amireault et Lussier (2008) soulignent que, sans parler la langue française, ils seraient en mesure de survivre au Québec, mais qu'ils s'en trouveraient grandement limités : par exemple, il serait plus difficile pour eux d'obtenir des services dans certaines régions ou de décrocher certains emplois en étant limités par leurs compétences en français. L'offre de cours visant l'apprentissage du français est donc cruciale pour permettre aux personnes immigrantes d'apprendre cette langue. L'apprentissage du français peut également comporter d'autres avantages pour les personnes immigrantes, notamment celles qui souhaitent poursuivre leur apprentissage du français pour satisfaire aux exigences d'un ordre professionnel qu'elles aimeraient intégrer.

Le projet familial d'immigration constitue une autre motivation à l'apprentissage du français. Comme l'illustre l'étude de Lofters et al. (2013), la famille joue un rôle important dans le projet migratoire. Dans cette étude, 39 % des participants mentionnent que la décision de s'établir au Canada a été fondée sur des raisons familiales (mariage, réunification familiale, etc.). Selon la recherche d'Amireault et Lussier (2008), plusieurs immigrants ont choisi le Canada comme pays d'accueil en vue d'améliorer les conditions de vie non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour leurs enfants, notamment par

³ Terme utilisé par le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2021).

l'accès à l'éducation. Certains participants mentionnent explicitement que la famille constitue une motivation à apprendre le français puisque leurs enfants seront scolarisés dans cette langue.

Ainsi, certains parents sont désireux de s'améliorer en français pour se sentir plus outillés à soutenir leurs enfants dans leur cheminement scolaire. C'est d'ailleurs ce que suggèrent les résultats d'une recherche de Hope (2011), dans laquelle des parents (immigrants et pour qui le français est une L+) soulignent avoir pris part à des activités d'apprentissage en famille en y recherchant davantage les bienfaits pour leurs enfants que pour eux-mêmes. Également, les résultats d'une étude (celle-ci réalisée en contexte monolingue et en langues maternelles⁴ (L1)) de Letouzé (2006) portant sur des activités d'alphabétisation familiale vont dans le même sens. Dans cette étude, les raisons des parents pour avoir pris part à un programme d'apprentissage en famille comprenaient, dans 94,9% des cas, le souci d'aider au développement de leurs enfants et pour seulement 54,2% des cas le désir d'améliorer leurs propres connaissances en lecture et en écriture. Ceci nous indique que les parents pourraient davantage souhaiter s'investir dans l'apprentissage du français s'ils pouvaient le faire en soutenant en même temps l'éducation de leurs enfants.

Les services offerts et les obstacles potentiels en lien avec la francisation

Après avoir abordé les diverses motivations des personnes immigrantes pour l'apprentissage du français, dont le désir de pouvoir mieux soutenir leur progéniture, nous faisons maintenant état de l'offre des services de francisation des adultes. Notamment, nous présentons les défis que peuvent poser ces services dans le processus de francisation des personnes immigrantes.

Des cours de français sont offerts gratuitement aux immigrants qui parlent peu ou pas le français par le MIFI (Québec, 2021a). Ce dernier se charge des frais d'inscription et de scolarité et peut également offrir une aide financière pour la garde des enfants et le transport (Québec, 2021b). La gratuité de ces cours de français est entre autres conditionnelle au

⁴ L1 est utilisé pour langues maternelles, qui désignent la ou les langues de première socialisation d'un individu (The Douglas Fir Group, 2016).

respect des règles d'assiduité en vigueur (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine [CDÉACF], 2022; CEAFC, 2021; MIFI, 2021)⁵. Cela ne convient pas toujours aux horaires et aux modes de vie des personnes immigrantes, dont celles exerçant des responsabilités parentales. En effet, poursuivre un cheminement scolaire à l'âge adulte peut déjà représenter un défi considérable (Rousseau et al., 2010) qui peut être décuplé pour des parents de jeunes enfants. De fait, ceux-ci, ayant moins de temps que les parents d'enfants plus vieux (Bradbury, 2008), en raison de toutes les responsabilités qui viennent avec la petite enfance, pourraient faire face à un défi supplémentaire dans la poursuite de cours de francisation.

Le fonctionnement du système présentement en place affecte particulièrement les femmes immigrantes. Un rapport du CDÉACF (2018) expose que les femmes, qui recevaient souvent du soutien de leur communauté et de leur famille dans leur pays d'origine, ont ici souvent moins de membres de leur entourage pour les appuyer. De plus, elles sont encore majoritairement responsables des enfants, ce qui pourrait être lié, selon le CEAFC (2021), à la conception du rôle des genres de certaines personnes. Cette responsabilité constitue un obstacle supplémentaire à la francisation de ces femmes. Comme nous l'avons précisé précédemment, l'intégration des personnes immigrantes dans leur société d'accueil passe en grande partie par la langue. Ainsi, le CEAFC (2021) souligne l'importance de réfléchir aux services offerts et aux façons de les adapter aux besoins et à la diversité des apprenants. Il nous apparaît donc pertinent de réfléchir aux modalités des situations d'apprentissage de la langue française adaptées à la réalité des parents immigrants de jeunes enfants et qui permettraient de ce fait de favoriser un accès équitable à la francisation pour les personnes de tous les genres.

En conclusion, nous venons de voir que le Québec est un endroit qui accueille un nombre important de personnes immigrantes. L'apprentissage du français, langue officielle de la province, est un outil essentiel à la participation active en société. Bien que des cours de français soient offerts gratuitement pour soutenir les personnes immigrantes dans

⁵ En plus de l'assiduité, d'autres critères sont établis pour avoir accès aux cours du MIFI comme le fait de résider au Québec et d'avoir 16 ans ou plus (Québec, 2021b).

l'apprentissage de cette langue, certains individus n'ont pas un accès équitable à cette ressource, dont les parents de jeunes enfants. À cet effet, le CEAFC (2021) suggère d'offrir un accès à l'éducation qui prend en considération les besoins et la diversité des apprenants immigrants. À cet égard, compte tenu des études présentées précédemment, nous pouvons penser que des activités de littératie familiale visant l'apprentissage du français tant chez les enfants que chez les parents pourraient accentuer la motivation de ces derniers à y participer. Tous ces éléments appuient la pertinence sociale d'un projet de recherche qui tiendrait compte de la réalité de ce double rôle qui est, d'une part, celui d'apprenants du français et, d'autre part, de parents de jeunes enfants.

1.2 La littératie familiale

Nous avons mis en lumière la pertinence de nous intéresser à des activités de littératie familiale pour favoriser le développement du français chez les adultes immigrants, tout en soutenant le développement de leurs jeunes enfants. Dans cette section, nous abordons donc plus en profondeur le concept de littératie familiale. Pour ce faire, nous mentionnons tout d'abord la définition que nous avons retenue pour circonscrire le concept de « littératie » et soulignons la place du vocabulaire. Nous portons ensuite notre attention sur les effets d'activités de littératie familiale observés dans les recherches chez les divers participants, ce qui a servi à alimenter notre réflexion sur les effets qui pourraient résulter de telles activités, plus précisément en ce qui a trait à l'apprentissage du vocabulaire. Nous complétons ensuite notre réflexion en abordant les retombées qu'ont permis de générer de tels projets spécifiquement chez des adultes y ayant participé.

1.2.1 La littératie et la place du vocabulaire

Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2000), la littératie correspond à la capacité d'une personne à exploiter son « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses

capacités » (p. X)⁶. D'autres auteurs, de leur côté, tiennent compte de l'oralité dans leur conception de ce qu'est la littératie, comme Beaugard et ses collègues (2011), qui proposent la définition suivante :

« [L]a littératie est en lien avec le développement, chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter. De plus, ces pratiques "littératiées" peuvent être utilisées dans la vie courante, à la maison, au travail, à l'école ou dans la collectivité en fonction des objectifs de chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture. » (p. 8).

Étant donné l'importance du langage oral dans le développement des compétences liées à l'écrit (Lentin, 2009), nous retenons cette définition de Beaugard et collaborateurs (2011). La littératie entretient donc un lien étroit avec toutes les facettes de la communication. Il est donc pertinent de se pencher sur l'un des aspects clés de la communication, le vocabulaire.

Le vocabulaire est au cœur de la compétence communicationnelle (Dodigovic et Agustín Llach, 2020) : la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite en dépendent. Selon Polguère (2003), c'est le fait de combiner des mots, pour communiquer un message, qui définit le fait de parler une langue. Le vocabulaire est un aspect de la langue si important qu'il est admis que connaître 95 % du vocabulaire d'un texte serait nécessaire pour bien en saisir le message. Cette donnée a été mise à jour par Nation (2000), qui affirme que connaître 98% du vocabulaire serait en fait optimal. Cette composante de la langue serait donc une des variables liées étroitement à la compréhension (Billard et al., 2010). Meara (1992) soutient même que la connaissance du vocabulaire serait encore plus importante que la connaissance de la grammaire dans le processus d'apprentissage d'une L+.

1.2.2 Les activités de littératie familiale

Nous venons de voir l'importance du développement de la littératie dans la vie d'un individu et, compte tenu de ce que nous avons développé ci-haut en lien avec

⁶ X correspond à la numérotation de la page du document cité.

l'apprentissage « en famille », nous nous intéressons ici aux activités de littératie familiale. La « littératie familiale » fait référence, selon Boudreau (2005), aux différentes interactions autour de l'écrit (lecture et écriture) qui se produisent au quotidien entre le parent et l'enfant. Vu le rôle qu'occupe la dimension orale au sein de la littératie, nous considérons également, dans notre définition de la littératie familiale, les interactions autour du langage oral. Ainsi, les activités de littératie familiale concernent toutes les activités entourant le monde de l'écrit ou de l'oral (p. ex. : la lecture d'albums, les jeux avec les rimes et les syllabes, la reconnaissance des lettres, etc.) et qui sont réalisées entre un enfant et un membre de son cercle familial. Nous avons choisi d'élargir la définition au cercle familial (la fratrie, les grands-parents, les beaux-parents, le tuteur, le gardien ou autre personne qui évolue dans le cercle familial très rapproché), puisque Boudreau et al. (2006) précisent que les habiletés liées à l'écrit sont influencées par le milieu socioculturel et la famille de l'enfant.

Les activités de littératie familiale sont pertinentes, car les expériences liées à l'écrit et vécues en milieu familial sont susceptibles d'influencer positivement les apprentissages des enfants dans le domaine des langues (Boudreau et al., 2009; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015; Purcell-Gates, 1996; Whitehurst et Lonigan, 2002). Ces activités permettent notamment de développer diverses compétences liées à la maîtrise des processus de base d'identification et de production de mots écrits comme le décodage, l'orthographe lexicale et grammaticale, le vocabulaire et l'accès lexical (Zesiger et al., 2010). Deux catégories permettent de classifier les processus impliqués dans la lecture, les processus de bas niveau (décodage, vocabulaire et orthographe), qui permettent la reconnaissance des mots écrits et les processus de haut niveau (résolution de problèmes, élaboration d'inférences, compréhension de textes et stratégies métacognitives), qui permettent la compréhension de ce qui est lu (Demont et Gombert, 2004; Painchaud, 1992). Selon Demont et Gombert (2004), lors de la lecture d'un texte, plusieurs habiletés générales sont sollicitées telles que l'attention (pour lire l'histoire et regarder les illustrations s'il y a lieu), la mémorisation (pour être en mesure d'interpréter des éléments du récit à la lumière de ce qui a été lu antérieurement), l'activation des connaissances générales (pour interpréter

l'histoire en fonction du monde dans lequel le lecteur vit) et des habiletés spécifiques au traitement de l'information.

Il apparaît souhaitable de mettre en place des conditions favorables au développement des compétences liées à l'écrit dès un jeune âge, puisque cela favoriserait la réussite scolaire à long terme (Whitehurst et Lonigan, 2002). Étant donné que la stimulation offerte en milieu familial peut différer de celle préconisée en milieu scolaire (Boudreau et al., 2009), il est pertinent de soutenir les familles dans l'accompagnement de leur(s) jeune(s) enfant(s) en phase de développer ces compétences qui leur seront utiles tout au long de leur scolarité, ainsi que, plus largement, dans leur vie personnelle et professionnelle. Également, il est pertinent de s'appuyer sur les connaissances et compétences des familles (notamment leur L1) pour leur permettre de soutenir leur(s) enfant(s) dans l'acquisition de nouvelles connaissances (Hope, 2011; Moll et al., 1992), d'autant plus que les parents ont davantage tendance à s'impliquer à l'école lorsqu'ils se sentent compétents pour le faire (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Cela pourrait faciliter l'engagement des familles dans le parcours scolaire de leur enfant. Il est en effet pertinent de bâtir des ponts entre ce qui se passe à l'école et à la maison, d'autant plus que les parents et les proches des jeunes enfants sont leurs principales références lors de la construction des compétences linguistiques (Rodríguez-Valls et al., 2014).

Plusieurs activités de littératie familiale ont déjà été mises en place afin de favoriser le développement des compétences en littératie des enfants et ont permis aux enfants d'en retirer des bénéfices en ce qui a trait aux compétences scolaires, sociales et à l'estime de soi (Dionne, 2011; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015; Hope, 2011; Rodríguez-Valls, 2011; Rodríguez-Valls et al., 2014). Plusieurs de ces activités mettaient de l'avant l'utilisation de la littérature jeunesse, ce qui nous amène à notre prochain sujet.

1.2.2.1 L'utilisation de la littérature jeunesse dans les activités de littératie familiale

Nous avons convenu du bienfondé des activités de littératie familiale et notre revue des écrits nous permet de constater que les albums sont souvent utilisés ou recommandés pour

celles-ci, qu'ils soient lus lors de rencontres animées par des enseignants ou des intervenants, ou utilisés lors de moment de lecture partagée parent-enfants (Gosselin-Lavoie et Armand, 2015; Hope, 2011; Rodríguez-Valls, 2011; Rodríguez-Valls et al., 2014). Mais, comment se définissent les albums? Leclaire-Halté (2008) est d'avis que l'album peut difficilement être défini : en plus de mettre en valeur des histoires de genres très divers, ces livres pourraient eux-mêmes presque être considérés comme un genre. Nous nous arrêtons sur une définition qui capte bien l'essence de ce type d'œuvre :

[L]ivre où, dans son ensemble et sur l'espace de la double page, interagissent un message visuel et un message textuel créés conjointement afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes. (DeRoy-Ringuette, 2019, p. 16)

De cette définition ressort entre autres l'interaction entre le texte et les éléments visuels dont font partie les images. Nous reviendrons sur les différents types de relations qui peuvent exister entre le texte et les images.

La présence d'images, prépondérante au sein des albums jeunesse (Van der Linden, 2008), implique de nombreux avantages d'un point de vue didactique. Elle est grandement bénéfique en langue additionnelle (Lépine, 2011) et permet aux lecteurs de différents niveaux de retirer des bénéfices de la lecture (elles fournissent des indices pour faciliter la compréhension, elles contribuent à générer des hypothèses et elles peuvent permettre de valider la compréhension) (Lépine, 2011). En outre, les images dans les œuvres littéraires permettent entre autres d'accroître la motivation des apprenants lors de la lecture (Arast et Gorjian, 2016; Sari et al., 2021), de faire des associations entre l'objet imagé et le texte, donc peuvent favoriser l'attribution de sens au vocabulaire (Sari et al., 2021). Également, les images peuvent servir de contexte pour une production orale (p. ex. pour décrire et raconter) (Lépine, 2011) et jouer le rôle de médiateur entre les connaissances antérieures et la langue apprise. Finalement, parmi les nombreux bénéfices nommés ci-haut, qui proviennent de recherches menées auprès d'enfants ou d'adolescents, certains pourraient également s'appliquer aux apprenants adultes du français L+.

En plus d'être un bon outil en contexte de L+ en raison des images qui s'y trouvent, l'album, utilisé dans le cadre d'activités de littératie familiale, est un médium à privilégier pour d'autres raisons également. En faire la lecture serait une activité tout indiquée pour favoriser le développement de compétences liées à l'acquisition de la littératie, du goût de la lecture et des habiletés nécessaires à l'émergence de la lecture (Turgeon, 2008). De plus, ce type de livre est exploité dans plusieurs classes de maternelle québécoises (Turgeon, 2008) et dans la majorité des classes du primaire (Lépine, 2019). Rappelons qu'il est pertinent de soutenir les familles pour qu'elles accompagnent leur(s) enfant(s) dans le développement de compétences utiles à leur scolarité et que l'utilisation d'album dans les activités de littératie familiale permet de se familiariser avec certaines pratiques de l'école, répondant ainsi aux attentes des parents qui seraient désireux de favoriser un cheminement scolaire harmonieux chez leur enfant. Par ailleurs, l'album est généralement court, ce qui en permet une exploitation intégrale (Dezutter et al., 2007). Finalement, c'est un outil didactique riche (Cunningham et Stanovich, 1998) qui peut être utilisé de diverses façons. Il peut servir de tremplin pour l'écriture d'un texte, pour travailler les concepts littéraires (entre autres, les caractéristiques des personnages, les caractéristiques de l'œuvre, les voix dans un texte littéraire), l'appréciation d'œuvres littéraires, les stratégies en lecture (en offrant une modélisation lors de la lecture) et pour améliorer l'oral (Lépine, 2017). Également, il permet de favoriser le développement du vocabulaire (Blachowicz et Fisher, 2004), ce à quoi nous nous intéressons davantage.

1.2.2.2 Les albums de littérature jeunesse et le vocabulaire

Tel que nous l'avons vu, l'album est un véhicule intéressant pour bâtir des activités de littératie familiale et le vocabulaire est une composante essentielle de l'apprentissage d'une langue. Cela étant, dans quelle mesure les albums pourraient-ils être intéressants pour l'apprentissage de cette composante? Comme le soulignent Cunningham et Stanovich (1998), les albums de littérature jeunesse sont riches en vocabulaire. Ces derniers contiennent 50 % plus de vocabulaire riche que ce que l'on retrouve habituellement dans un contexte oral, même si ce dernier est soutenu (p. ex. une émission qui convient à un public adulte ou une conversation entre deux adultes instruits). De plus, le vocabulaire y

est contextualisé, ce qui, en alternance avec l'apprentissage décontextualisé, permettrait un apprentissage plus efficace du vocabulaire (Nation, 1982); nous abordons ce sujet plus en détails dans le deuxième chapitre (section 2.1.3).

1.2.3 Les activités de littératie familiale plurilingues

Pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire, il est donc pertinent d'utiliser l'album et, comme nous l'avons brièvement mentionné, pour favoriser une meilleure participation des parents, rappelons que ces derniers ont davantage tendance à s'impliquer dans les activités scolaires s'ils s'en sentent capables (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Donc, les familles dont la langue maternelle n'est pas la langue scolaire bénéficieraient que l'on s'appuie sur leurs acquis, notamment sur les compétences langagières qu'elles ont déjà pour apprendre la langue française (Hope, 2011) et cela pourrait leur redonner du pouvoir d'agir et permettre d'établir des conditions favorables à la mise en œuvre d'une collaboration entre les familles issues de l'immigration et le milieu scolaire. De plus, pour les personnes issues de l'immigration, la réussite scolaire de leur(s) enfant(s) leur tient à cœur : elle occupe souvent une place centrale dans leur projet migratoire (Charette, 2016, 2018). Ainsi, les approches plurilingues pourraient permettre aux parents et aux enfants participant à des activités de littératie familiale de se servir de leur L1 pour construire leurs connaissances en littératie et cheminer dans leur apprentissage de la langue française également. C'est d'ailleurs une des recommandations mises en valeur par Larivée et Armand (2016) dans leur *Cadre de référence sur la collaboration école-famille et l'engagement des parents en milieu défavorisé et en milieu défavorisé, pluriethnique et plurilingue* et par Armand et al. (2021), que de prioriser la valorisation des langues des participants.

Les approches plurilingues en enseignement, celles qui tirent profit de plus d'une langue, constituent une sous-catégorie d'un plus large ensemble, les approches plurielles; celles-ci s'opposent aux approches dites singulières, dont les activités ne reposent que sur une langue ou une culture (Candelier, 2008). Les approches plurielles sont basées sur des valeurs humaines de respect des autres, d'ouverture d'esprit et de paix (Maurer, 2011); elles favoriseraient, chez les apprenants bi-/plurilingues (qui parlent deux langues ou plus),

le développement langagier (Armand et al., 2021; Soltero-González et al., 2016). Ces approches seraient bénéfiques pour les élèves, chez qui il pourrait y avoir également un développement des capacités de réflexion sur l'objet langue, de la flexibilité cognitive et de la créativité. Elles favorisent aussi le transfert des connaissances, habiletés et stratégies d'une langue à l'autre (De Carlo et Perea, 2016). Cela permet à l'apprenant de prendre conscience du fait que sa langue maternelle peut être un outil pour l'apprentissage d'une langue additionnelle (Armand, 2012; Rodríguez-Valls, 2011), outil qui pourra lui servir pour tous ses apprentissages en L+. Par ailleurs, les approches plurilingues jouent un rôle dans le développement des enfants plurilingues aux plans affectif et identitaire (Armand et al., 2021; Barratt-Pugh et Haig, 2019; Cummins, 1979). Les élèves sont notamment fiers lorsque leur langue est mise de l'avant dans leur classe (Appelt, 2008; Armand et al., 2021), développent un intérêt envers les autres cultures (Appelt, 2008; Armand et al., 2021; Rodríguez-Valls et al., 2014) et une attitude de respect envers ces dernières (Maurer, 2011).

Dans ce travail de recherche, nous utilisons l'appellation « activités de littératie familiale plurilingues » pour désigner toutes les activités tournant autour du monde de l'écrit que font les membres d'une même famille et qui intègrent, d'une façon ou d'une autre, plus d'une langue. Plusieurs recherches ayant porté sur des activités de littératie familiale plurilingues ont eu des retombées positives chez les jeunes participants (Appelt, 2008; Armand et al., 2021; Barratt-Pugh et Haig, 2019; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015; Hope, 2011; Rodríguez-Valls, 2011; Rodríguez-Valls et al., 2014). Parmi ces effets, nous pouvons en nommer quelques-uns : des apprentissages sur le plan de l'oral et de la littératie, un engagement accru à apprendre la L+, une attention plus soutenue en classe, le développement d'une identité bi-/plurilingue et des réflexions à propos de sujets éthiques et du vocabulaire. La plupart des études que nous avons trouvées portaient spécifiquement sur les enfants, mais des impacts favorables ont également été mis au jour chez les parents ayant participé à de telles activités, et ce, dans plusieurs études.

1.2.3.1 La perspective des parents participant à des activités de littératie familiale plurilingues dans les recherches

Selon Nickse (1991), il est pertinent de diversifier les angles de recherche à propos de la littératie familiale. Elle suggère notamment de s'intéresser aux retombées positives que pourraient tirer les parents d'activités de littératie familiale (l'évolution de leurs compétences en littératie, de leurs compétences individuelles et de leurs comportements). En ce qui nous concerne, nous nous intéressons spécifiquement à ces retombées au regard d'activités plurilingues. Ainsi, il nous semble important d'enrichir notre revue des écrits scientifiques en abordant les apprentissages réalisés par les parents de jeunes enfants qui sont en apprentissage du français. Nous nous intéressons donc maintenant à des projets de recherche menés en Californie et au sud de Londres qui ont permis de faire ressortir des bénéfices qu'ont pu tirer les parents participant d'activités de littératie familiale plurilingues.

Dans le projet de Rodríguez-Valls et al. (2014), mené en Californie, des intervenants ont adapté un programme d'école d'été déjà en place en ayant pour objectif de développer les compétences des participants, soit des enfants de deux à six ans et leurs parents, en vocabulaire (anglais et espagnol), en technologie (pour les parents), en bilittératie, c'est-à-dire la capacité à lire et à écrire dans deux langues ou plus (Ernst-Slavit et Mulhern, 2003). Également, ils ont pu développer leurs compétences inhérentes à la littératie (en anglais et en espagnol dans le cas de cette étude). Les activités proposées comprenaient cinq visites à domicile d'un éducateur du programme, ainsi que des ateliers qui avaient lieu à l'école et qui comprenaient des blocs pédagogiques portant sur la bilittératie, la technologie et des activités interactives. Chacun de ces blocs pédagogiques était réalisé en sous-groupes et guidé par un enseignant et deux tuteurs. Toutes ces activités étaient suivies d'un bloc de 10 minutes de devoirs et d'activités permettant de travailler des compétences préalables à la lecture et à l'écriture. Dans les ateliers, des albums bilingues étaient utilisés et des jeux de comparaison du vocabulaire dans les langues connues étaient proposés. Selon leurs auteurs, ces ateliers ont fourni une occasion aux parents de créer des liens entre eux, de ressentir que leur expérience valait la peine d'être partagée et de réaliser que d'autres parents partageaient des problèmes similaires de nature linguistique. Ces parents ont

également réalisé un gain de confiance quant à leurs capacités à soutenir leur enfant dans son parcours scolaire et à améliorer leurs propres compétences en littératie. Ainsi, nous voyons que les parents ont su retirer des bénéfices à plusieurs niveaux. Entre autres, ils ont pu étendre leurs horizons éducatifs en lien avec les langues, ils ont eu accès à un milieu sécurisant où partager les défis avec lesquels ils vivaient, mais ont aussi pu s'améliorer en littératie, plus spécifiquement en ce qui a trait au vocabulaire.

Dans son article, Hope (2011) relate les effets d'un projet d'apprentissage en famille sur les parents réfugiés y ayant participé, au sud de Londres. Les parents venaient de plusieurs pays différents (22 pays de provenance) et avaient pour L1 des langues variées (20 différentes L1). Cette chercheuse avait pour objectif de vérifier les retombées d'un projet d'apprentissage en famille. Elle a évalué s'il offrait des occasions pour les participants de créer des liens entre eux, d'ériger des ponts cognitifs et langagiers et de développer un capital transculturel. La chercheuse rapporte plusieurs retombées du projet pour les parents : certains ont créé des amitiés, ont commencé à s'entraider pour soutenir leurs enfants ou ont ressenti l'envie de poursuivre les rencontres même après l'intervention. De plus, une sortie scolaire au musée, réalisée dans le cadre du projet avec les parents et leur enfant d'un des deux groupes, a eu un effet unificateur, puis des membres de l'école ont eu l'idée d'inclure davantage les parents dans les activités scolaires. La chercheuse ne précise pas d'apprentissages spécifiques à la langue additionnelle réalisés par les parents, puisque cela ne figurait pas parmi les visées de son projet. Cependant, elle aborde ce thème lorsqu'elle mentionne que les participants du projet ont pu apprendre à créer des ponts entre leurs cultures(s)/langue(s) et celles du pays d'accueil, ce qui pourrait faciliter leur apprentissage dans le futur en lien avec la langue du pays d'accueil. Également, un parent participant à cette recherche souligne : « I want to learn more and more and to get a good job »⁷. Cette phrase, évoquant l'idée d'apprentissage tout au long de la vie, nous mène à penser que le projet a pu favoriser, chez certains parents, l'envie d'apprendre la langue de la société d'accueil (l'anglais dans ce cas).

⁷ Notre traduction libre : « Je veux apprendre de plus en plus et obtenir un bon emploi ».

À notre connaissance, il n’y a pas de recherches publiées portant spécifiquement sur l’apprentissage de la langue additionnelle par des parents ayant participé à une activité de littératie familiale plurilingue. Toutefois, une recherche menée en Ontario et portant sur l’impact de l’alphabétisation familiale⁸ sur des familles francophones (donc en milieu minoritaire) rapporte que des parents ayant suivi un programme d’alphabétisation familiale ont réalisé des apprentissages en français (Letouzé, 2006). Les résultats montrent plusieurs effets chez les parents, notamment en lien avec le sentiment de compétence parentale, l’augmentation de l’utilisation du français dans les activités et tâches quotidiennes et l’amélioration de leur connaissance de la langue française. Cependant, les composantes spécifiques de la langue touchées par cette amélioration ne sont pas mentionnées. D’un autre côté, les résultats montrent que les enfants qui ont pris part à un programme d’alphabétisation familiale ont appris du vocabulaire, ce qui est un élément nous intéressant particulièrement. Bien que cette recherche ait été réalisée en contexte minoritaire, ce qui diffère du contexte linguistique de notre recherche, elle montre un cas où des parents ont réalisé des apprentissages langagiers dans le cadre d’activités avec leur enfant, ce qui nous permet de penser que des activités de littératie familiale plurilingues pourraient également mener à des apprentissages chez les adultes immigrants en apprentissage du français, mais il serait pertinent d’évaluer plus spécifiquement quels apprentissages pourraient être réalisés par des parents et, puisque du vocabulaire a été appris dans cette recherche par des enfants, il est envisageable que des parents immigrants en apprentissage du français puissent également en apprendre dans un contexte d’apprentissage en famille.

1.3 La synthèse et la question générale de recherche

Les populations immigrantes allophones font partie intégrante de la société québécoise. Pour y participer pleinement, elles sont amenées à maîtriser le français langue commune de la vie publique à un niveau satisfaisant en poursuivant son apprentissage. Nous avons mis de l’avant que les parents issus de l’immigration disposent parfois de peu de temps à consacrer au processus de francisation, en raison de leurs nombreuses responsabilités. Pour soutenir ces derniers dans l’apprentissage du français, et donc, dans leur intégration sociale et culturelle, nous souhaitons apporter des éléments de réflexion quant à la conception

⁸ Ces activités ne mettaient pas l’accent sur le plurilinguisme comme nous le faisons.

d'activités de littératie familiale plurilingues et d'ateliers d'accompagnement qui permettraient aux parents de poursuivre leur apprentissage du français et notamment du vocabulaire.

Également, à notre connaissance, aucune étude n'a évalué expressément l'apprentissage du vocabulaire chez les parents participant à des activités de littératie familiale ou de littératie familiale plurilingues, ce qui fait valoir la pertinence scientifique de notre projet. Nous avons vu que les albums de littérature jeunesse sont reconnus pour être riches en vocabulaire (Cunningham et Stanovich, 1998), cette composante essentielle de la langue (Billard et al., 2010; Meara, 1992). Également, nous avons mis de l'avant dans notre recension des écrits que des retombées positives sur le vocabulaire ont été observées chez des participants à des activités de littératie familiale plurilingues basées sur l'utilisation d'albums (Rodríguez-Valls et al., 2014) et nous avons vu que certains parents pouvaient retirer des bénéfices d'activités d'apprentissage réalisées en famille (Letouzé, 2006; Rodríguez-Valls et al., 2014). À notre connaissance, ces effets ont été étudiés auprès des enfants uniquement (section 1.2.4). Ainsi, dans les activités de littératie familiale plurilingues rapportées (Hope, 2011; Rodríguez-Valls et al., 2014), bien que les parents n'étaient pas les sujets principaux visés, une amélioration chez ceux-ci de la langue officielle majoritaire de la société d'accueil (l'anglais, dans les deux cas) a été rapportée par les chercheurs. La nature ou le degré de cette amélioration ne sont toutefois pas détaillés. Par conséquent, il serait judicieux de mener à bien un projet de littératie familiale plurilingue en milieu québécois et d'y observer les effets de telles activités sur le développement du vocabulaire en français des parents immigrants de jeunes enfants y prenant part.

À la lumière de ces besoins sociétaux et de ces lacunes dans les connaissances scientifiques, nous formulons notre question générale de recherche comme suit :

Quels seraient les effets d'activités de littératie familiale plurilingues sur le développement du vocabulaire chez les parents issus de l'immigration en apprentissage du français ?

2 Le cadre conceptuel et les recherches empiriques

Nous avons tenu compte, dans le précédent chapitre, des écrits faisant état d'effets sur les parents participant à des activités de littératie familiale (Appelt, 2008; Armand et al., 2021; Barratt-Pugh et Haig, 2019; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015; Hope, 2011; Rodríguez-Valls, 2011; Rodríguez-Valls et al., 2014). Nous avons également dégagé l'importance d'apprendre du vocabulaire (Billard et al., 2010; Meara, 1992), suite à quoi nous avons porté attention aux façons dont des activités de littératie familiale ont impacté les parents et aux contextes dans lesquels des apprentissages en lien avec le vocabulaire ont été notés. Pour nous permettre de répondre à la question générale de recherche posée en fin de chapitre un, nous devons d'abord déterminer les paramètres favorisant le développement du vocabulaire, dans le but d'appuyer la conception d'activités de littératie familiale.

Ce faisant, il nous apparaît pertinent de nous pencher sur les théories et recherches empiriques qui ont porté sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Nous abordons cette section, subdivisée en deux grandes parties, avec le concept du vocabulaire, en le définissant plus en détail, en expliquant ce qu'implique la connaissance du vocabulaire et en abordant des notions liées à son apprentissage. Puis, nous discutons de quelques principes généraux de l'enseignement du vocabulaire en L+, pour ensuite approfondir nos connaissances en lien avec deux approches théoriques pertinentes dans cette recherche, soit les approches plurilingues et la théorie du double codage (TDC). Ces fondements sont également éclairés par des recherches empiriques.

2.1 Le vocabulaire

Dans la première sous-section, nous définissons ce qu'est le vocabulaire, nous abordons ensuite les différentes composantes de la connaissance du vocabulaire, puis nous survolons les principes qui en sous-tendent l'enseignement et l'apprentissage.

2.1.1 Quelques définitions liées au vocabulaire

Plusieurs expressions peuvent être employées lorsque vient le temps de désigner ce qui compose la langue. Deux termes doivent être définis, pour faciliter une compréhension

uniforme de nos propos, à savoir *lexique* et *vocabulaire*. Ces termes ont été définis par Polguère (2003), qui attribue au premier la définition suivante : « Le lexique d'une langue est l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue » (p. 70). Les lexies sont des unités lexicales, communément appelées « mots ». Pour le vocabulaire, cet auteur suggère deux définitions, également utilisées par Anctil (2011) : « le sous-ensemble du lexique d'une langue donnée contenant les lexies de cette langue que maîtrise l'individu en question » (p. 73) désigne le vocabulaire d'une personne et « l'ensemble des lexies utilisées dans ce texte » (p. 73) désigne le vocabulaire d'un texte. Ces définitions nous seront utiles lors de la prochaine étape, qui consiste à circonscrire le concept de vocabulaire.

Il est d'intérêt d'aborder ici ce que nous désignons communément grâce à l'appellation *mot*. Schmitt et Schmitt (2020) soutiennent que pour certains, il s'agit d'un seul élément, donc d'une suite précise de lettres, encadrée d'espaces et qui représente un sens (p. ex. *musique*, *parler*, *joyeusement*, etc.). Ils soulignent que, pour d'autres, *mot* peut représenter un élément ou plus, donc au moins une suite de lettres qui représente un sens (p. ex. *table*, *avoir faim*, *au revoir*, *cuillère à soupe*, etc.). Finalement, ils ajoutent que certaines personnes admettent qu'un *mot* est une racine et qu'il comprend ses diverses déclinaisons et formes dérivées, ce qui signifierait que *joie*, *joyeux* et *joyeusement* ne seraient qu'un seul et même *mot*. Pour éviter l'ambiguïté causée par cette polysémie (Schmitt et Schmitt, 2020), nous faisons la différence entre *unité graphique* pour désigner une suite de caractères encadrée par deux espaces qui peut avoir plusieurs significations (p. ex. *café*, qui représente une seule orthographe et qui peut signifier « établissement où l'on consomme des boissons » ou « infusion préparée avec des fèves de caféier torréfiées et moulues » est une seule unité graphique), puis *unité lexicale* (Bogaards, 2001), qui peut également être appelée *lexème* ou *item lexical* (Schmitt et Schmitt, 2020), pour désigner une unité qui n'a qu'un sens et qui est constituée d'au moins une unité graphique (p. ex. *café* est une unité lexicale qui ne comporte qu'une unité graphique, alors qu'*eau-de-vie* est une unité lexicale composée de trois unités graphiques). Notons que les unités lexicales peuvent aussi être représentées à l'oral grâce à la prononciation correspondante à l'unité graphique ou aux unités graphiques qui les composent. Par exemple, l'unité lexicale *café*

(« établissement où l'on consomme des boissons ») est différente de l'unité lexicale *café* (« infusion préparée avec des fèves de caféier torréfiées et moulues »). Nous voyons donc que *café* est une unité graphique en soi, mais qu'elle est polysémique, donc elle peut représenter plusieurs unités lexicales distinctes, qui ont chacune un sens indépendant (Bogaards, 2001).

2.1.2 La connaissance du vocabulaire

Plusieurs chercheurs (Armand et Maraillet, 2015; Beck et al., 2013; Le Thi, 2009; Nation, 2001; Schmitt et Schmitt, 2020) soulignent que la connaissance du vocabulaire n'est pas un concept binaire. On ne peut pas dire que « l'on connaît ou pas » une unité lexicale en question, puisque cette connaissance peut varier en nature et en degré (Le Thi, 2009). Schmitt et Schmitt (2020) vont même jusqu'à avancer que l'état standard de la connaissance lexicale, même pour ceux dont la langue en question est la L1, est un état partiel. Pour comprendre ce qui rend l'apprentissage d'une unité lexicale si complexe, le tableau 1 de la page suivante reprend les propos de Nation (2000). Ce tableau porte sur les différents aspects de la connaissance lexicale et sépare ces différents aspects selon trois grandes catégories, soit la forme, la signification et l'usage. Chacun de ces aspects est subdivisé en trois sous-catégories, puis selon le mode réceptif ou productif. Notons que le mode réceptif concerne la compréhension orale (écouter) ou écrite (lire) de l'unité lexicale. Le mode productif se rapporte à l'utilisation, plus précisément à la production orale (parler) ou à la production écrite (écrire), de l'unité lexicale. Le tableau 1, traduit par Gazerani (2016), aborde les différents aspects de la connaissance d'unités lexicales. Notons que l'acception utilisée par l'auteur pour ce que nous définissons comme *unité lexicale* est *mot*.

Tableau 1 - Aspects de connaissance des mots

La forme	Écrite	Réceptif	Reconnaître ⁹ la forme écrite du mot
		Productif	Produire la forme écrite du mot
	Parlée	Réceptif	Reconnaître le mot à l'oral
		Productif	Prononcer le mot correctement
	Parties de mots	Réceptif	Reconnaître les parties constituant le mot
		Productif	Produire les parties du mot pour exprimer une signification
La signification	Forme-signification	Réceptif	Récupérer la signification d'un mot à partir de sa forme
		Productif	Produire une forme pour exprimer une signification
	Concept et référent	Réceptif	Reconnaître le concept inclus dans le mot
		Productif	Produire la forme qui fait référence à un concept
	Associations	Réceptif	Reconnaître d'autres mots auxquels le mot fait penser
		Productif	Produire d'autres mots qui peuvent être utilisés au lieu de ce mot
L'usage	Fonctions grammaticales	Réceptif	Connaitre les patrons de phrase dans lesquels le mot est apparu
		Productif	Produire le mot dans un patron de phrase approprié
	Collocations	Réceptif	Reconnaître les mots qui se produisent avec le mot
		Productif	Produire d'autres mots qui doivent être accompagnés du mot
	Contraintes de l'usage	Réceptif	Connaitre le registre et la fréquence de l'usage du mot
		Productif	Produire le mot en fonction de son registre et de sa fréquence

Le tableau 1 (Gazerani, 2016, adapté et traduit de Nation, 2001) présente les divers aspects de la connaissance lexicale et correspond à une connaissance des unités lexicales qui serait parfaite, mais qui constitue un idéal probablement utopique : il serait peu probable de connaître tous les aspects de toutes les unités lexicales d'une langue, et ce, même dans sa langue maternelle (Nation, 2001). Toutefois, la connaissance de plusieurs de ces aspects est nécessaire pour être en mesure de bien utiliser le lexique dans le bon contexte (Schmitt et Schmitt, 2020). En effet, pour produire correctement une unité lexicale à l'oral, il faut en connaître sa forme parlée productive (donc la prononciation) et sa forme-signification (être capable de produire la forme pour exprimer une signification). Également, connaître tous les aspects productifs liés à l'usage permettrait d'utiliser adéquatement le lexique, et ce, dans le bon contexte. En somme, l'apprentissage du vocabulaire implique de connaître divers aspects de la connaissance lexicale, ce qui en fait un long processus. Nous illustrons ici des exemples de liens possibles entre des aspects de la connaissance lexicale de Nation

⁹ Les termes « reconnaître », « récupérer » et « connaître » ne sont pas définis dans les travaux de Gazerani (2016) et de Nation (2021). Nous associons « reconnaître » au fait de se souvenir que l'on a déjà été exposé à l'unité lexicale ou à la partie de l'unité lexicale lorsque l'on entre en contact à nouveau avec elle, « récupérer » au fait de retrouver des informations en lien avec le sens d'une unité lexicale lorsqu'en contact avec cette unité lexicale et « connaître » réfère davantage au fait de savoir dans quel contexte (sémantique, grammatical et/ou social) l'unité lexicale en question s'utilise généralement.

(2001). Par exemple, le fait de **reconnaitre la forme écrite** donne l'occasion de rencontrer l'unité lexicale dans divers contextes et, ainsi, de **connaitre les patrons de phrase dans lesquels elle est produite**. En outre, cela permet de **recupérer la signification de l'unité en question à partir de sa forme**, ce qui favorise la **production de la forme pour exprimer une signification**. Les divers aspects de la connaissance lexicale sont interreliés et on peut observer une certaine réciprocité : l'apprentissage des uns facilite la maîtrise des autres. Plus la connaissance d'une unité lexicale se développe, plus les autres aspects seront faciles à apprendre également, puisqu'ils sont interreliés (Schmitt et Schmitt, 2020). Vu la complexité que sous-tend l'apprentissage d'une unité lexicale, il nous semble primordial d'étudier comment leur enseignement-apprentissage se produit.

2.1.3 L'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire en langue additionnelle

Comprendre les processus qui permettraient de réaliser des apprentissages sur le plan du vocabulaire favorise la planification d'activités d'apprentissage basées sur les travaux de la communauté scientifique. Les concepts inhérents à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire abordés dans cette section sont les dichotomies étendue-profondeur et apprentissages contextualisé-décontextualisé, qui sous-tendent l'apprentissage du vocabulaire, la complexité que représente un tel apprentissage, le concept d'oubli et les grands principes d'enseignement du vocabulaire.

Nous avons vu (section 2.1.2) que l'apprentissage du vocabulaire doit être abordé sous divers angles (forme, signification et usage) pour qu'une personne soit en mesure d'en avoir une maîtrise complète. Pour enrichir le vocabulaire, il est possible d'améliorer le nombre d'unités lexicales connues, mais il est aussi possible d'améliorer le degré de connaissance de chacune de ces unités. Cela revient respectivement à travailler l'étendue et la profondeur du vocabulaire. La profondeur réfère au degré de connaissance que l'on a des unités lexicales apprises (Nation, 2001), donc à la qualité de connaissance de ces unités lexicales (Matsuoka et Hirsh, 2010). Cela correspond au degré de connaissance et de maîtrise des éléments de la connaissance lexicale (voir Tableau 1). Pour faire une analogie, la connaissance d'une unité lexicale pourrait être comparée au dessin d'un arbre : plus

l'apprenant a acquis les différents aspects pour une unité lexicale en question, plus il y a de détails sur le dessin de l'arbre. De son côté, l'étendue réfère au nombre d'unités lexicales connues au moins superficiellement par un apprenant (Matsuoka et Hirsh, 2010). Notons ici qu'un apprenant connaît plusieurs unités lexicales, chacune avec une profondeur différente. En effet, un élève pourrait, d'un côté, seulement vaguement reconnaître une unité lexicale et, d'un autre côté, être en mesure d'en utiliser une autre dans plusieurs contextes. Ces deux unités lexicales feraient alors partie intégrante de l'étendue lexicale de l'apprenant au même titre. Si l'on poursuit l'analogie à l'aide de dessins, l'étendue pourrait être représentée par le dessin d'une forêt, dans laquelle chaque unité lexicale connue serait représentée par un arbre et où chaque arbre serait représenté avec plus ou moins de détails, selon le degré de connaissance des aspects lexicaux de cette unité. Maintenant que nous savons sur quels fronts développer le vocabulaire, voyons dans quels cadres un tel travail s'intègre.

Une autre dichotomie réside entre l'apprentissage décontextualisé d'unités lexicales (p. ex. l'étude de listes d'unités lexicales) et l'apprentissage en contexte (p. ex. l'étude du vocabulaire d'un texte). L'apprentissage décontextualisé permet d'être rapidement en contact avec une grande quantité d'unités lexicales (Nation, 1982), tandis que l'apprentissage en contexte permet de situer une nouvelle unité lexicale dans un cadre grammatical et dans une situation familière (Beck et al., 2013). L'apprentissage contextualisé facilite chez l'apprenant la création de représentations mentales (voir section 2.2.2.2). Ces deux modalités (décontextualisée et contextualisée) devraient être utilisées en complémentarité, ce qui accélérerait le développement du vocabulaire (Nation, 1982). De plus, il est possible de porter un niveau d'attention variable au vocabulaire appris. Pour faire allusion à ce phénomène, deux concepts sont souvent évoqués : 1) l'apprentissage direct du vocabulaire : en faire l'étude sciemment (Nation, 1982) et 2) l'apprentissage indirect du vocabulaire : le développer par le biais d'une tâche qui permet de rencontrer des unités lexicales, mais dont l'objectif principal est autre que le développement du vocabulaire (Nation, 1982; Proulx et Anctil, 2017).

En raison du nombre et de la complexité des aspects de la connaissance lexicale, apprendre le vocabulaire d'une langue n'est ni simple ni synchrone (Meara, 1980). En effet, c'est un processus infini : personne ne peut maîtriser tous les aspects de la connaissance lexicale pour toutes les unités lexicales d'une langue (Nation, 2001). C'est également un processus réversible. En effet, une unité lexicale qui a été apprise pourrait ensuite être oubliée (Meara, 1980; Pimsleur, 1967; Radvansky, 2017). De fait, la mémoire est le processus utilisé pour apprendre de l'information et s'en souvenir, mais ce processus sous-tend également l'oubli, qui se produit à tous les stades de l'apprentissage, et ce, en particulier au tout début (Pimsleur, 1967).

Le risque d'oublier une unité lexicale apprise rend compte de la pertinence de revisiter rapidement le nouveau vocabulaire (Radvansky, 2017; Nation, 1982; Anderson et Jordan, 1928). L'oubli est un processus normal du cerveau, qui lui permet de ne pas s'encombrer d'éléments peu sollicités, laissant le champ libre aux informations concrètement utiles. Il fait partie d'un processus que Radvansky (2017) nomme la neuroplasticité. Celui-ci permet la création et la réorganisation de neurones et favorise par conséquent un ancrage solide des informations pertinentes dans le cerveau, et donc, une récupération efficace de celles-ci. Ainsi, rencontrer le vocabulaire à plusieurs reprises est bénéfique, car cela favorise l'ancrage des unités lexicales dans la mémoire (Nation, 1982; Pimsleur, 1967; Radvansky, 2017), d'autant plus que l'apprenant ne peut pas maîtriser tous les aspects d'une unité lexicale après une seule rencontre (Nation, 2001; Nation, 1982). L'idéal serait d'être fréquemment exposé aux nouvelles unités lexicales au début de l'apprentissage, puis à intervalles de plus en plus éloignés, en suivant une courbe en décroissance exponentielle (Hunt et Beglar, 2002; Pimsleur, 1967). Cela est confirmé par Radvansky (2021), qui affirme qu'une information encodée serait rapidement oubliée, car elle serait tout d'abord stockée dans la mémoire à court terme¹⁰ et qu'elle devrait être réutilisée pour être consolidée¹¹. Ainsi, l'apprentissage du vocabulaire peut être maximisé en tenant compte de la temporalité.

¹⁰ Elle est aussi appelée « mémoire de travail » (Radvansky, 2021).

¹¹ La consolidation est le processus grâce auquel une information se stabilise dans le cerveau (Radvansky, 2021).

L'apprentissage du vocabulaire peut se produire selon diverses modalités. En l'état actuel de nos connaissances, tout indique que combiner plusieurs modalités serait optimal, puisque cela permettrait de tirer parti des bénéfices de chacune. Aussi, nous retenons que les éléments appris doivent rapidement être réutilisés pour éviter leur oubli, car la majorité des oublis se produirait très rapidement après la période d'apprentissage. Il semble important de tenir compte de ces éléments lors du processus d'apprentissage du vocabulaire d'une L+.

L'importance accordée au vocabulaire a été variable tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues additionnelles. Parfois, cette composante de la langue occupait une place de moindre importance dans le cursus, souvent en raison des croyances en vigueur : on pensait que le vocabulaire serait facilement acquis comme en L1, ce qui n'est pas le cas (Schmitt et Schmitt, 2020; Tréville, 2000). À d'autres moments de l'histoire, le vocabulaire était davantage enseigné. Malheureusement, le vocabulaire était alors souvent choisi en fonction des exercices de grammaire ou des œuvres littéraires utilisées, ce qui ne correspondait pas nécessairement aux besoins pratiques des apprenants (Schmitt et Schmitt, 2020). De nos jours, on accorde une place importante au vocabulaire, cette fois, grâce à l'avancée des réflexions et des recherches en psycholinguistique, en lien avec la cognition et l'apprentissage (Tréville, 2000).

Les pratiques pédagogiques présentement reconnues encouragent une sélection du vocabulaire basée sur la fréquence d'utilisation, ainsi qu'un enseignement qui favorise la rencontre des unités lexicales dans divers contextes (Nation, 2001; Schmitt et Schmitt, 2020). De plus, comme le soutiennent Schmitt et Schmitt (2020), plusieurs des contraintes linguistiques qui étaient considérées comme grammaticales sont en fait liées au lexique employé. Ainsi, il est maintenant reconnu que ces deux notions (vocabulaire et grammaire) doivent être étudiées en classe (Berthiaume et al., 2020) et qu'un paradigme qui en mettrait une de côté serait incomplet (Schmitt et Schmitt, 2020). Les théories actuelles sur l'enseignement du vocabulaire laissent une place à la grammaire, qui est étroitement liée au développement du vocabulaire, notamment en ce qui concerne les aspects de la connaissance lexicale liés à l'usage (Berthiaume et al., 2020; Nation, 2001). En effet, les

connaissances liées à l'usage participent à accroître la profondeur de la maîtrise du vocabulaire (Berthiaume et al., 2020) et, parfois, la ligne est mince entre ce qui relève du vocabulaire ou de la grammaire (Anctil, 2015).

Voyons comment il serait possible d'arrimer l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et de la grammaire. Prenons, par exemple, les quatre axes d'enseignement du vocabulaire de Nation (2001) :

- 1) le premier est de proposer des activités de lecture et d'écoute qui permettent aux apprenants de retrouver les unités lexicales en contexte;
- 2) le deuxième consiste en un enseignement direct du vocabulaire, on suggère de prioriser un enseignement direct de certaines unités lexicales, ce qui accélérerait la maîtrise du lexique d'une langue;
- 3) le troisième axe est de proposer des activités de production motivantes qui permettent aux élèves de réinvestir le vocabulaire appris/acquis;
- 4) le dernier porte sur le développement de la fluidité, afin d'automatiser l'utilisation des mots et d'en favoriser une récupération rapide.

De ces axes, le premier permet de rencontrer du vocabulaire en contexte et le troisième, d'en utiliser en contexte, ce qui permet de voir comment la grammaire évolue autour des unités lexicales utilisées (p. ex., l'unité lexicale « vous » aura une incidence différente sur la grammaire selon qu'elle représente un groupe ou une personne seule à qui l'on s'adresse formellement, on pourrait écrire « Vous êtes-vous amusée? » ou « Vous êtes-vous amusés? »). Pour ce qui est du deuxième et du quatrième axe, ils permettraient de tenir compte de la grammaire ou non, selon la façon dont ils sont exploités (p. ex., une liste de vocabulaire à étudier pourrait être bonifiée en tenant compte de l'aspect grammatical en ajoutant aux noms un déterminant qui reflète le masculin ou le féminin ou en ajoutant ou en associant les adjectifs à des noms de divers genres et nombres). Ainsi, l'enseignant joue un rôle déterminant dans la façon dont il présente le vocabulaire.

La façon d'enseigner le vocabulaire a fait l'objet de plusieurs recommandations dans les écrits scientifiques et professionnels. Il serait tout d'abord recommandé d'établir un climat

de classe favorisant le plaisir d'apprendre du nouveau vocabulaire, ainsi que d'amener les élèves à réfléchir à divers aspects de la connaissance lexicale (Armand et Maraillet, 2015). En effet, selon l'effet Matthieu, plus les apprenants connaissent de vocabulaire, plus ils seront en mesure d'en apprendre davantage dans le contexte de la lecture (Stanovich, 1986). Il serait également important de chercher à améliorer la profondeur de la connaissance lexicale (Berthiaume et al., 2020), en proposant des activités qui permettent aux élèves d'établir des liens entre les unités lexicales (p. ex. faire des liens entre une unité lexicale récemment apprise et des unités lexicales déjà connues) (Armand et Maraillet, 2015). Également, il serait pertinent de mettre l'accent sur les nouvelles unités lexicales, de les faire remarquer aux apprenants, de leur montrer des façons de les intégrer dans leur mémoire et de souligner l'effort que cela implique pour s'en souvenir à long terme (Armand et Maraillet, 2015). En effet, enseigner explicitement le vocabulaire en favoriserait une connaissance plus profonde (Berthiaume et al., 2020). Finalement, les enseignants devraient bâtir leurs cours en se rappelant qu'il est important d'utiliser et de faire réutiliser les unités lexicales apprises, et ce, dans le but de permettre plusieurs rencontres avec celles-ci. Ils devraient aussi amener les apprenants à passer du mode réceptif au mode productif, en d'autres termes, passer de la compréhension à l'utilisation de ces unités lexicales (Anctil, 2017; Armand et Maraillet, 2015). Pour ce faire, un enseignement systématique du vocabulaire devrait être priorisé (Anctil, 2015; Anctil, 2017).

Plus précisément, en contexte de langue additionnelle, lorsque l'on enseigne le vocabulaire à des apprenants débutants, il faut garder en tête que certaines unités lexicales peuvent facilement être confondues par l'apprenant. Ce phénomène se produit parce que des caractéristiques similaires (la sonorité, le sens, etc.) amènent les apprenants à créer des associations entre des unités semblables (Henning, 1973). Par exemple, des orthographe similaires comme *poisson* et *poison* pourraient être interchangées par les apprenants (Henning, 1973). C'est également le cas pour les liens sémantiques comme l'antonymie existant entre *chaud* et *froid* (Henning, 1973; Théophanous, 2001), dont les apprenants pourraient interchanger le sens. Ainsi, puisqu'il est préférable d'enseigner en premier lieu les unités lexicales les plus courantes (Nation, 2001), il semble opportun de prioriser

l'enseignement de l'unité lexicale la plus utilisée d'entre les deux unités lexicales qui se ressemblent, et ce, en contexte. Lorsque l'unité lexicale la plus courante est bien maîtrisée vient le moment d'enseigner l'unité avec laquelle elle partage des caractéristiques (Nation, 2000). Nous approfondissons nos propos en abordant deux approches théoriques qui pourront être utiles pour l'enseignement du vocabulaire en contexte de langue additionnelle, plus particulièrement en milieu plurilingue.

2.1.4 Le vocabulaire, les approches plurilingues, et le double codage

Dans cette section, nous nous attardons à deux approches théoriques qui guident notre recherche en nous fournissant des pistes pour l'enseignement du vocabulaire. Tout d'abord, nous abordons les approches plurilingues en présentant des recherches empiriques basées sur de telles approches. Puis, nous nous penchons sur le double codage qui sous-tend l'utilisation d'images dans l'enseignement du vocabulaire. Nous présentons également quelques recherches empiriques qui illustrent ces approches.

2.1.4.1 L'enseignement du vocabulaire et les approches plurilingues

La question du plurilinguisme ayant été évoquée dans la problématique, nous l'approfondissons ici. Cummins (1981) a proposé la théorie du double iceberg, basée sur *l'hypothèse de l'interdépendance des langues*, qui permet d'illustrer les avantages à tirer de la mise en place d'approches plurilingues en contexte d'apprentissage d'une langue additionnelle (appelée langue seconde (L2) par l'auteur). Il illustre cette hypothèse au moyen d'un double iceberg (figure 1), représentant les compétences langagières et cognitivo-langagières, chaque iceberg représentant une langue. La partie visible de chacun des icebergs correspondrait aux compétences linguistiques observables lors de l'utilisation de la langue (la prononciation, l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, etc.). La partie submergée représenterait, quant à elle, les aspects cognitifs (liens langage-pensée), sur lesquels repose la partie visible. Lors de l'apprentissage d'une langue additionnelle, s'ajoute un autre iceberg, qui recoupe le premier. En effet, il y a des similarités entre les langues en ce qui concerne les compétences langagières, telles que la prononciation, le

vocabulaire et la grammaire (selon la proximité des langues en question, il y aura plus ou moins de similitudes, par exemple le français ressemblera davantage à l'espagnol qu'au mandarin et ainsi de suite) et des similarités entre les compétences cognitivo-langagières mises en œuvre dans ces langues, par exemple les compétences métalinguistiques, la conscience phonologique et les compétences en littératie. Cela permet à l'apprenant de tirer avantage de ses connaissances antérieures (notamment celles de sa langue maternelle) pour bâtir ses nouvelles connaissances. Par ailleurs, apprivoiser de nouveaux concepts dans une langue additionnelle peut causer une surcharge cognitive, puisque la compréhension d'un nouveau concept est déjà une tâche complexe. Faire intervenir la L1 pourrait alors permettre d'éviter cette surcharge, en permettant à l'apprenant de réfléchir au nouveau concept dans une langue dans laquelle il est déjà à l'aise. Ainsi, l'image du double iceberg de Cummins (1981) permet de bien représenter que les acquis langagiers dans la L1 sont au service d'un apprentissage plus rapide de la L+.

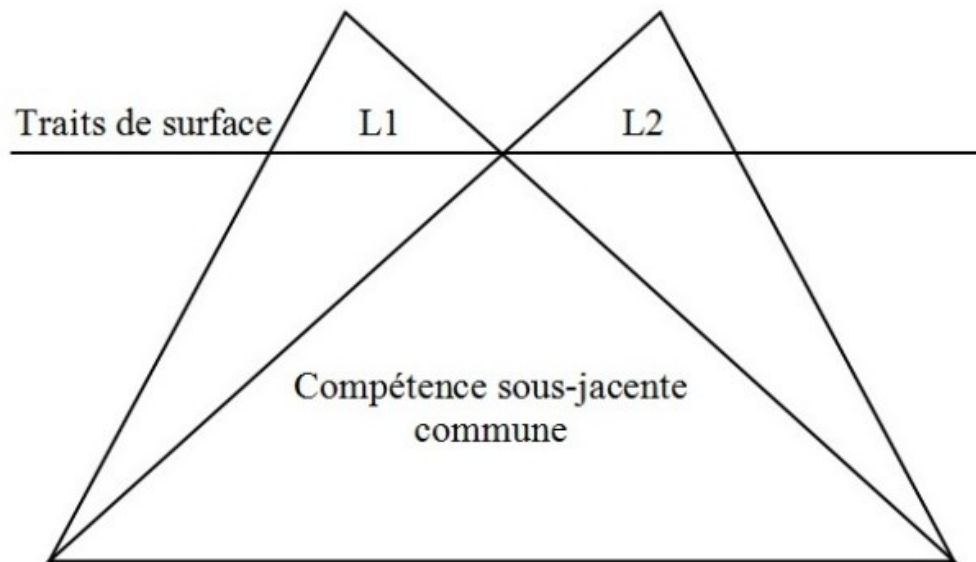


Figure 1 - Le double Iceberg de Cummins (1981, traduite par Touhmou, 2015)

L'hypothèse de l'interdépendance des langues est soutenue par différents écrits dans lesquels les auteurs insistent sur la prise en compte du bagage culturel et linguistique des personnes issues de l'immigration pour faciliter les nouveaux apprentissages, notamment dans la L+ (Cummins, 2001; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015; Hope, 2011; Proctor et al.,

2005). Les liens entre l'interdépendance des langues et l'apprentissage du vocabulaire en L+ ont été mis de l'avant, explicitement ou implicitement, dans différentes recherches (Armand et al., 2021; Gosselin-Lavoie, 2016; Lado, 1967; Le Thi, 2009; Lugo-Neris et al., 2010). Plus précisément, Gosselin-Lavoie (2016) suggère que les interactions en L1 que des duos parents-enfants issus de l'immigration ont lors de lectures d'albums bilingues favorisent la production du vocabulaire en français L+ chez les enfants. Ainsi, l'hypothèse d'interdépendance des langues permet de comprendre que l'utilisation de la L1 favoriserait l'apprentissage du vocabulaire en L+.

Ainsi, certains enseignants se servent des L1 de leurs élèves au profit de l'apprentissage de la L+. C'est entre autres le cas dans une étude de Smeets et al. (2015), qui porte sur les approches plurilingues (appelée par les chercheurs « pédagogie plurilingue ») employées par une enseignante d'une classe de petite section, soit une classe de maternelle pour des enfants de 3 et 4 ans, dont un grand nombre sont bilingues (pour la plupart ayant le turc comme L1). L'enseignante de cette classe valorise le « déjà-là », soit les langues et les cultures des enfants et de leurs parents. Les chercheurs ont observé l'enseignante pour décrire les approches pédagogiques plurilingues mises en place et les effets de celles-ci sur les élèves. Parmi les approches utilisées par l'enseignante, elle a utilisé la L1 des enfants afin de les rassurer, de se placer dans la position de ses élèves (parler une langue qu'elle ne maîtrise pas) et d'identifier plus facilement les défis qu'ils pourraient rencontrer dans l'apprentissage de la langue de la société d'accueil. Également, elle se sert parfois de la L1 de ses élèves pour les aider à comprendre les consignes et ce qui nous intéresse particulièrement, à faire le pont entre les langues, notamment en utilisant les congénères (mots qui se ressemblent beaucoup dans au moins deux langues sur le plan de la prononciation ou de l'écriture et qui ont la même signification). Il ressort de ces recherches (Gosselin-Lavoie, 2016; Smeets et al., 2015) que les approches plurilingues sont utilisées auprès de jeunes enfants pour soutenir le développement du vocabulaire. Qu'en est-il de l'utilisation de ces approches plurilingues pour soutenir le développement du vocabulaire auprès d'apprenants adultes ?

Une recherche, réalisée auprès d'étudiants universitaires, a été menée par Rouabah (2019), dans le cadre de son doctorat. Cette étude a porté sur l'apport que la L1 peut avoir dans le développement d'une compétence de communication interculturelle au niveau universitaire. Les participants de cette étude étaient 52 étudiants algériens (21 à 46 ans) de 3^e année de licence du département de français de l'université de M'Sila (Algérie) et leurs six enseignants. Les objectifs de cette étude étaient de favoriser chez les apprenants un bilinguisme additif¹², d'étudier le rôle de l'interaction entre la L1 et la L+ dans le développement d'une compétence de communication interculturelle qui serait susceptible d'amener les apprenants à prendre conscience de leur propre culture et de la culture de l'autre. La méthodologie employée pour ce faire était mixte et basée sur une exploration de terrain pour examiner les représentations de la langue des étudiants et de leurs enseignants, grâce à des questionnaires et à des observations de classe. Les résultats de la recherche sont variés, mais montrent notamment qu'il serait important de mettre en place, à l'université, une pédagogie permettant la vraie rencontre entre deux identités culturelles différentes afin de réduire l'insécurité linguistique chez les étudiants. Les résultats suggèrent également que les approches plurilingues et multiculturelles permettent de prendre du recul et de réfléchir aux façons d'apprendre et que les projets où les étudiants ont pu utiliser leur L1 leur auraient permis de diminuer leur insécurité linguistique.

Nous avons recensé une seule étude qui s'est intéressée précisément à l'enseignement du vocabulaire en L+ chez des adultes au moyen d'approches plurilingues. Il s'agit de l'étude de Lau et al. (2019), qui a exploré l'exploitation du bagage plurilingue d'étudiants non francophones et non anglophones de quatre classes du cégep de Sherbrooke pour soutenir leur apprentissage du vocabulaire en anglais et en français. Les chercheuses se sont penchées sur les « stratégies transversales d'apprentissage du vocabulaire identifiées et employées par [l]es professeures et illustre[nt] de quelle manière ces stratégies promeuvent l'apprentissage du français et de l'anglais chez les étudiants allophones ». La recherche-action s'est déroulée dans deux classes d'anglais (*anglais mise à niveau* et *anglais de base*)

¹² Le bilinguisme additif définit l'apprentissage d'une L+ qui se produit sans que la L1 ne soit perdue ou remplacée, contrairement au bilinguisme soustractif, qui définit l'apprentissage d'une L+ au détriment de la L1 (Lambert, 1973).

et deux de français (*pratique du français* et *renforcement en français*). Elle a été effectuée selon une méthodologie qualitative et les données ont été récoltées 1) par la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans laquelle il a été question des exigences des cours, des programmes suivis par les élèves et des écrits scientifiques portant sur les approches plurilingues (dans le but de développer des stratégies d'enseignement), 2) par des visites des chercheuses dans les classes afin d'observer et d'alimenter par la suite une discussion en communauté de pratique et 3) par des études de cas : trois étudiants de chacun des quatre groupes, parlant des langues différentes, ont été sélectionnés pour prendre part à des entrevues semi-structurées au début et à la fin de la session. Des travaux de ces étudiants ont aussi été recueillis aux fins de documentation. La recherche propose les résultats suivants :

1) les professeures ont utilisé diverses stratégies plurilingues pour enseigner le vocabulaire comme souligner les familles de mots les classes de mots et les antonymes/synonymes dans deux langues, travailler la conscience morphologique des élèves avec des exemples bilingues (p. ex. amener à dériver des mots en français comme en anglais avec Build → building → builder / bâtir → bâtiment → bâtisseur), amener à tisser des liens avec la L1, par exemple par la comparaison d'onomatopées en L+ et dans la L1 des élèves;

2) les chercheuses observent des retombées sociales comme des discussions sur la culture patriarcale, qui a pris naissance dans une activité plurilingue portant sur l'utilisation des genres et sur la prédominance du masculin dans certaines langues; réflexions sur le rôle culturel des unités lexicales; valorisation des langues et des cultures, qui permet un sentiment d'égalité et une intégration sociale et scolaire pour les étudiants;

3) les chercheuses constatent aussi des retombées sur les compétences linguistiques en anglais en français et parfois même en L1, par exemple des réflexions métalinguistiques et des liens entre le fonctionnement des langues, l'apprentissage du sens de diverses unités lexicales, l'apprentissage de plusieurs sens pour une

même unité graphique, l'amélioration de la connaissance du vocabulaire, tant sur le plan de l'étendue que de la profondeur).

Pour conclure, les retombées de ce projet seraient variées et comporteraient notamment l'amélioration du vocabulaire, ce qui permettrait, encore une fois, d'appuyer l'hypothèse de l'interdépendance des langues proposée par Cummins (1981).

L'étude de Lau et al. (2019) ouvre la voie à plusieurs questions. Par exemple, ces autrices nomment les façons dont elles ont collecté les données. En revanche, les outils de collecte de données en lien avec le vocabulaire ne sont pas présentés et il n'y a pas de précision sur les façons dont les progrès rapportés ont été mesurés, sur le plan de la compétence langagière. Par exemple, il est mentionné que les étudiants ont élargi et approfondi leur connaissance du vocabulaire, mais les aspects qui permettent de soutenir cette affirmation ne sont pas clairement spécifiés. Néanmoins, les retombées positives en lien avec le vocabulaire mentionnées dans cette recherche réalisée auprès d'adultes, en plus de celles des études précédemment rapportées (réalisées auprès d'enfants), nous amènent à penser que les approches plurilingues représentent une piste intéressante à mettre à l'essai dans le cadre de recherches visant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire auprès d'apprenants adultes. Au-delà des approches plurilingues, voyons comment l'apprentissage du vocabulaire pourrait être soutenu par la présence d'images dans des œuvres telles que les albums de littérature jeunesse.

2.1.4.2 L'enseignement du vocabulaire et les images : la théorie du double codage

Avant d'aborder le lien entre le vocabulaire et les images, rappelons que les images occupent une place importante au sein des albums de littérature jeunesse (DeRoy-Ringuette et al., 2021). Selon Sophie Van Der Linden (citée dans Dupin de Saint-André, 2012), il y aurait trois types de relations entre le texte et l'image. Nous les illustrons à l'aide de l'album *Je suis terrible* (Gravel, 2011), dans lequel un monstre tente par tous les moyens d'effrayer

une jeune fille qui n'a pas peur de lui. En parallèle, le chien de la petite fille semble craindre le monstre. Quand ce dernier réalise qu'il n'effraie pas la petite fille, il est triste, mais celle-ci lui fait un câlin, ce qui semble le réconforter. Le chien se joint finalement au câlin.

- la relation de redondance – l'image appuie le texte; les mêmes informations sont transmises par les deux éléments. Par exemple, dans l'album *Je suis terrible* (Gravel, 2011) à la quatrième double page, le monstre dit « Regarde mes dents pointues! » et l'illustration représente le monstre en train de montrer ses dents pointues. L'illustration et le texte peuvent ne pas être en tout point exacts, comme dans ce cas où le monstre est bleu : ce n'est pas spécifié par le texte, mais ce sont des détails mineurs qui ne modifient pas la compréhension de l'histoire;
- la relation de collaboration – l'image et le texte participent ensemble à créer le sens. L'absence de l'un ou de l'autre ne permet pas la même compréhension. Par exemple, aux 13^e, 14^e et 15^e doubles pages de l'album *Je suis terrible* (Gravel, 2011), où le monstre dit « Quoi? Mignon? Je ne peux pas être mignon! Je suis un monstre! Qu'est-ce qui va m'arriver? », il a les mains dans les airs et affiche un air étonné, représenté par sa bouche grande ouverte, ses sourcils inclinés, ses yeux accentués par des lignes en bas à gauche, des gouttes près de sa tête. La petite fille répond « Je vais te donner un gros câlin! ». Sur la page suivante, l'image représente le monstre qui est surpris de se faire donner un câlin par la petite fille, son visage affiche une expression d'incertitude. Mais, à la 15^e double page, il fait un petit sourire, qui semble représenter à la fois la gêne et le réconfort. En lisant uniquement le texte, le lecteur n'a pas accès au changement d'émotions du monstre;
- la relation de disjonction – le texte et l'image s'opposent. Par exemple, sur la douzième double page du livre, le monstre dit « Bouhouhou! Personne n'a peur de moi! » et sur la même double-page, l'image représente, entre autres, un petit chien qui a peur du monstre et qui est caché derrière un arbre. Le texte et l'image s'opposent, puisqu'en lisant le texte, on peut comprendre que personne n'a peur du monstre, alors que si l'on regarde l'image, on comprend que ce n'est pas le cas.

Nous tenons à préciser que les relations texte et image, dans les albums, peuvent concerner l'ensemble du texte et des images présents sur une double-page et qu'il arrive donc que les unités lexicales présentes dans le texte n'ont pas de relation spécifique avec les images. Nous appelons cela une « absence de relation ».

Voyons maintenant comment, avec la théorie du double codage (TDC), la présence d'images favorise l'apprentissage du vocabulaire. Selon cette théorie, l'information peut être encodée dans le cerveau de deux façons : grâce au langage et grâce à l'imagerie (l'imagerie regroupe les diverses perceptions sensorielles, mais, dans le cadre de notre recherche, nous nous attardons particulièrement aux images). D'abord, nous survolons les racines de la TDC avant de poursuivre avec des explications plus approfondies de cette théorie. Ensuite, nous mentionnons quelques études qui soutiennent la TDC, puis nous décrivons plus en profondeur des études empiriques qui soutiennent cette théorie.

Les origines de l'utilisation d'images pour favoriser l'apprentissage remontent loin dans l'histoire. Les premières traces de l'utilisation d'images en enseignement sont trouvées à environ 86-82 AEC. À cette époque, les images mentales sont utilisées par un professeur romain pour aider ses étudiants avec la mémorisation. La méthode suggérée, celle des *Loci*¹³ (Sadoski et Paivio, 2012), consiste à imaginer un trajet contenant des objets qui évoqueraient au locuteur des parties de son discours (Bezier, 2016). À l'ère moderne, la place de l'image continue à évoluer. En enseignement, des façons innovantes d'utiliser l'image voient le jour (certains textes sont écrits en mode hybride texte-images, p. ex. en remplaçant le mot « chien » par une image de cet animal). L'image est également utilisée pour faciliter l'apprentissage de la prononciation, p. ex. en associant un phonème à une onomatopée du même son, représentée par une image (p. ex. associer le phonème /o/ à une un personnage qui est surpris et dont la bouche forme la lettre *O*). Vers les années 1970-1980, on s'intéresse à l'utilisation de la TDC pour l'éducation à la littératie et on rapporte divers résultats (elle est favorable pour la compréhension en lecture, pour la réponse du

¹³ En latin, *loci* signifie *lieu* (Sadoski et Paivio, 2012).

lecteur et pour la composition écrite) (Paivio et Begg, 1971). Ainsi, la TDC pourrait jouer un rôle important en enseignement, d'où l'importance d'en comprendre le fonctionnement.

Sadoski et Paivio (2012) ont rédigé une synthèse¹⁴ de l'histoire du développement de la TDC. En 1969, Paivio et Csapo ont réalisé une recherche qui met en lumière le fait qu'il est plus long de nommer des images que de lire des mots. C'est ce qui leur a permis de formuler la TDC, en postulant que les images pourraient être plus longues à nommer en raison d'un transfert d'information du code non verbal au code verbal. Ensuite, d'autres expériences, comparant la récupération d'informations apprises grâce à un seul code ou à deux codes, montrent qu'un double codage donne lieu à une meilleure récupération des informations qu'une exposition à un seul code (Fraisse, 1974; Fraisse et Léveillé, 1975). Ainsi, le fait de jumeler la langue aux images pourrait favoriser l'apprentissage du vocabulaire.

La TDC soutient que l'information serait enregistrée dans le cerveau grâce à deux types différents d'encodage (Paivio et Desrochers, 1981; Sadoski et al., 1995; Sadoski et Paivio, 2012) : un code verbal (le langage) dans l'hémisphère gauche (Karolis et al., 2019; Radvansky, 2017), et un code non verbal (dont l'image), dans l'hémisphère droit (Karolis et al., 2019; Radvansky, 2017). Ces deux codes contribueraient à la mémoire d'une façon distincte et pourraient s'additionner, donc être plus efficaces ensemble que séparément (Sadoski et Paivio, 2012). La présence d'images favoriserait l'apprentissage du vocabulaire par rapport à une situation où celui-ci est expliqué par des annotations (Chun et Plass, 1996).

La lecture est une source d'apprentissage du vocabulaire, puisque le lecteur peut y retrouver des unités lexicales en contexte et faire des liens entre les unités lexicales nouvelles et celles déjà connues (des connexions). Les chercheurs des théories associationnistes et connexionnistes sont d'avis que le cerveau humain relie les informations entre elles grâce à une multitude de connexions (Sadoski et Paivio, 2012), qui forment le réseau sémantique (Godin et al., 2015). Ce dernier pourrait être illustré par

¹⁴ Nous avons également lu tous les textes que nous citons à partir de cette synthèse.

l'image d'une toile très complexe. Toutes les expériences vécues et les perceptions ressenties viendraient agrémenter cette toile et toutes les rencontres avec une unité lexicale spécifique permettraient de préciser la définition qu'une personne se fait de cette unité lexicale (Sadoski et Paivio, 2012). Plus le contexte est détaillé, plus la connaissance de l'unité lexicale en question pourra s'approfondir. En effet, l'amalgame du texte et des images, qui contiennent parfois des informations complémentaires, favorise également la création de connexions sémantiques lorsque les images et le texte sont en relation de collaboration.

De plus, puisque les apprenants de langue additionnelle possèdent un moins large éventail de vocabulaire réceptif dans leur L+ qu'un locuteur dont c'est la langue maternelle, la contextualisation par des images peut favoriser la compréhension du contexte plus large de l'histoire, ce qui, en L1, pourrait être permis par la contextualisation linguistique, à laquelle les apprenants d'une L+ pourraient ne pas accéder (ou ne pas avoir une compréhension aussi complète). Cette contextualisation est importante puisque, lorsque de nouvelles informations sont apprises en lien avec les unités lexicales, des connexions se forment dans le cerveau avec les connaissances et expériences antérieures (Perfetti, 2007). Ce processus permet de renforcer la qualité des connexions antérieures, d'ancrer et d'encoder l'unité lexicale davantage, ce qui en faciliterait la récupération (Lieury, 1995; Perfetti, 2007; Sadoski et Paivio, 2012). Puisque la récupération d'informations est la base de toute utilisation du vocabulaire (tant sa compréhension que sa production), la TDC, et plus précisément l'utilisation de l'image qui permet la contextualisation (pensons notamment aux illustrations dans les albums de littérature jeunesse) a tout à fait sa place en enseignement du vocabulaire. C'est d'ailleurs le sujet de plusieurs recherches.

En effet, plusieurs études empiriques que nous avons consultées appuient la TDC en ce qui a trait à l'apprentissage du vocabulaire. Entre autres, chez des enfants de milieux et d'âges variés, des liens ont été établis entre l'apprentissage d'une unité lexicale et le fait de voir son orthographe écrite (Ehri et Wilce, 1979; Rosenthal et Ehri, 2008), entre l'utilisation d'associations ou d'images et la rétention d'unités lexicales à long terme avec des usagers d'une application visant l'apprentissage du vocabulaire (Hasnine et al., 2018), entre la

présence d'images (p. ex. de bandes dessinées ou d'images contextualisées) et l'apprentissage indirect du vocabulaire chez des filles de niveau pré-intermédiaire de 10 à 16 ans (Arast et Gorjian, 2016), ainsi qu'entre la présence d'images et l'apprentissage direct du vocabulaire chez les adultes (Ducharme et Fraisse, 1965). Des recherches plus récentes permettent également d'appuyer cette théorie, dont certaines ont porté sur l'apprentissage du vocabulaire grâce à des livres dans lesquels il y avait des images.

Une de ces recherches, menée au Ghana (Sari et al., 2021), avait pour objectif l'apprentissage du vocabulaire par la compréhension écrite d'une bande dessinée. Dans cette étude, un groupe expérimental, formé de deux classes d'adolescents ($n = 40$), a été comparé à un groupe témoin, formé également de deux classes ($n = 40$), tous provenant de la même école. Pour le groupe expérimental, la lecture par les élèves, soutenus par leur enseignant, de l'histoire de Blanche Neige a été faite grâce à une bande dessinée, alors que le groupe témoin a lu la même histoire, mais publiée dans un manuel (nous n'avons pas d'informations quant à la quantité d'images présentes dans le manuel, mais nous pouvons concevoir qu'il y en a moins ou tout simplement pas dans le manuel, puisque les chercheurs laissent entendre que les images dans la bande dessinée sont responsables des résultats supérieurs du groupe expérimental (voir ci-bas)). Les épreuves de vocabulaire consistaient en un prétest et un posttest; les 40 participants ont dû associer des unités lexicales avec leur définition (dix questions), associer cinq unités lexicales à leur antonyme (cinq questions) et répondre à des questions à choix multiples portant sur leur compréhension (cinq questions). Les questions du prétest et du posttest étaient les mêmes. Durant l'intervention, les élèves du groupe expérimental ont montré un intérêt accru à lire la bande dessinée et dans les questions à choix de réponses, ont démontré qu'ils ont eu plus de facilité à comprendre l'histoire que les élèves du groupe témoin. Les chercheurs attribuent cela aux divers indices que les images de la bande dessinée fournissaient aux élèves, leur permettant de comprendre plus aisément le contenu des phylactères et de faire des associations entre les actions des personnages dans les images et le vocabulaire qu'ils essayaient de comprendre. Une différence statistiquement significative entre les apprentissages réalisés par les deux groupes, expérimental et témoin, a permis de conclure que l'utilisation des bandes dessinées serait un médium plus avantageux que le texte présenté dans un manuel

en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire (réceptif dans le cas de cette étude), ce qui pourrait être lié à la plus forte présence d'images dans la bande dessinée et qui permet d'appuyer la TDC.

Une autre recherche (Repetto et al., 2017) a étudié les effets de l'utilisation de la gestuelle et des images sur l'apprentissage de vocabulaire en langue additionnelle auprès de 20 jeunes adultes dont la langue maternelle était l'italien. Nous décrivons, en fonction de ce qui nous intéresse pour la présente recherche, l'utilisation d'images qui a été faite pour soutenir l'apprentissage du vocabulaire. Les participants, qui étaient considérés dans la norme sur le plan de leur capacité d'apprentissage, ont été exposés à 30 nouvelles unités lexicales en L+ (des unités lexicales en italien étaient associées à des unités lexicales du corpus artificiel de vocabulaire « vimmi », un langage fictif créé pour fins d'expérimentation). Les unités lexicales de l'épreuve ont été divisées en trois catégories et associées au hasard à une des 3 conditions d'apprentissage pour que chaque participant apprenne un tiers du vocabulaire selon une des trois différentes conditions (encodage verbal, soit les unités lexicales étaient présentées à l'écrit sur un diaporama; encodage avec images, soit les unités lexicales présentées à l'écrit et accompagnées de vignettes en noir et blanc; et encodage avec gestes, soit les unités lexicales présentées à l'écrit et accompagnées d'une vidéo où une actrice performait des gestes qui étaient sémantiquement liés aux unités lexicales en question, gestes que les participants devaient reproduire). Les participants ont ensuite testé leur connaissance. Pour un des tests, le test de reconnaissance (lors duquel les participants étaient exposés aux unités lexicales en « vimmi » et devaient sélectionner la traduction appropriée en italien), les participants ont mieux performé pour retenir les unités lexicales qui étaient encodées à l'aide d'images et celles encodées à l'aide de gestes que pour retenir les unités lexicales qui étaient seulement encodées verbalement, ce qui soutient la TDC et nous permet de penser que le fait de s'appuyer sur des images pourrait avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage de vocabulaire réceptif.

En somme, nous avons vu dans cette section que, d'une part, le recours à des approches plurilingues serait pertinent pour soutenir l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en langue additionnelle auprès d'adultes. D'autre part, en cohérence avec la TDC, l'utilisation

d'images, retrouvées dans la littérature jeunesse notamment, permettrait également de soutenir le développement de cette dimension. Nous décrivons donc dans la prochaine section un outil susceptible de permettre de tirer avantage de ces deux atouts en apprentissage du vocabulaire, les *Albums plurilingues ÉLODiL* (Armand et al., 2018).

2.1.5 Les *Albums plurilingues ÉLODiL*

La plateforme numérique des *Albums plurilingues ÉLODiL* (Armand et al., 2018) a été conçue et mise à l'essai dans le cadre d'un 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., 2021). Il s'agit de 11 albums, écrits en français et provenant de deux maisons d'éditions québécoises (*Les 400 coups* et *La courte Échelle*). Ces onze albums ont été choisis pour les thèmes dont ils traitent (la différence, le rejet, l'acceptation de soi et des autres, les peurs et l'anxiété, l'amitié et la solidarité) et ils permettent d'accéder à des réflexions de haut niveau avec de jeunes enfants (Gosselin-Lavoie et al., 2021). Ces onze albums ont été traduits à l'écrit en 22 langues et, pour sept des 11 albums, un enregistrement a également été réalisé dans 10 langues : l'anglais, l'arabe, le bengali, le créole, l'espagnol, l'italien, l'ourdou, le pendjabi, le russe et le tamoul¹⁵. Ces albums sont aujourd'hui accessibles gratuitement sur la plateforme de prêt de livres numériques du projet *Biblius* (<https://projetbiblius.ca/>) par Mozaïk-Portail dans toutes les bibliothèques du réseau scolaire publiques du Québec, à l'attention des enfants, des enseignants et des parents. Sur cette plateforme numérique, les albums s'affichent en doubles pages dans leur version originale en français. Un menu déroulant permet de sélectionner une traduction écrite dans une langue, laquelle s'affiche sous l'album. Un autre menu déroulant permet de sélectionner la langue de l'enregistrement audio. Qui plus est, pour sept des albums, des

¹⁵ Grâce à un financement supplémentaire du MEQ (Direction des ressources didactiques, des bibliothèques scolaires et des services éducatifs à distance) les chercheuses complètent présentement les traductions et les enregistrements audios (en cours) de 7 des *Albums plurilingues ÉLODiL* dans dix langues autochtones : kanien'kehaka, anishinabe, atikamekw, eeyou, inuktitut, mi'kmaw, naskapi, abenakis, wolastokey et innu-aimun

fiches pédagogiques et des jeux d'éveil aux langues numériques, qui visent la discrimination auditive et visuelle, sont disponibles sur cette même plateforme.



Figure 2 - Extrait d'un *Album Plurilingue ÉLODiL* sur la plateforme *Biblius*

La recherche-action d'Armand et al. (2021), dans laquelle ont été mis à l'essai ces sept albums dans 10 classes de maternelle 5 ans, comportait plusieurs objectifs tels que 1) la conception et la mise en œuvre d'activités pédagogiques au moyen des *Albums plurilingues ÉLODiL*, visant l'ouverture aux langues et différentes dimensions du développement langagier oral et écrit des enfants (le soutien au développement des habiletés de compréhension orale de récit, des habiletés narratives, du vocabulaire et des concepts de l'écrit), 2) la documentation des effets de l'intervention sur les représentations qu'ont les enfants de leur(s) langue(s) ainsi que sur leur développement langagier (compréhension orale de récits, habiletés narratives, vocabulaire et concepts de l'écrit) et 3) la documentation des perceptions des enseignants et des parents quant à cette intervention au moyen des *Albums plurilingues ÉLODiL*. Cette intervention nous intéresse particulièrement, puisqu'elle est basée sur les approches plurilingues et sur des albums qui contiennent des images. Nous la détaillons sous l'angle de l'intervention en lien avec le vocabulaire, notre objet de recherche.

Tout au long de cette intervention (Armand et al., 2021) qui a impliqué l'animation des sept albums de janvier à mai 2019, 24 unités lexicales tirées des sept *Albums plurilingues ÉLODiL* ont été expliquées aux enfants lors de l'animation répétée de chaque album et ont été réinvesties à plusieurs reprises dans le cadre d'activités. Lors de la lecture de chacun des sept albums, de cinq à six unités lexicales étaient d'abord présentées et expliquées à l'aide d'images représentant ces unités lexicales, pour ensuite les afficher au mur de mots. Après, les albums ont été lus une première fois en français, puis explorés par la suite de façon plurilingue grâce aux traductions écrites et aux enregistrements audios disponibles sur la plateforme numérique. Dans les fiches pédagogiques, plusieurs recommandations sont faites pour réaliser des observations métalinguistiques autour des congénères (p. ex., l'unité lexicale *trésor*, dans l'album *La petite feuille jaune* [Cohen et Abesdris, 2015], qui devient *tresò* en créole haïtien, *tesoro* en italien et en espagnol, *tesouro* en portugais et *treasure* en anglais). Qui plus est, les fiches pédagogiques créées dans le cadre de cette recherche contiennent plusieurs annexes à imprimer en soutien à l'animation des activités, dont des images illustrant les unités lexicales ciblées et pouvant être affichées au mur de mots. Également, les jeux d'éveil aux langues interactifs disponibles sur la plateforme *Biblius* mettent les unités lexicales ciblées en valeur (activités en lien avec la discrimination auditive et visuelle). Finalement, les familles avaient accès à la plateforme en milieu familial et pouvaient relire et réécouter les albums dans les langues de leur choix. Au début de l'exploitation en classe de chacun des sept albums, une lettre était envoyée aux parents pour les inviter à lire ou à écouter l'album du moment avec leur enfant. Au verso de la lettre se trouvaient le vocabulaire et les images du mur de mots utilisés en classe. Les parents étaient invités à discuter de ce vocabulaire avec leur enfant, toujours dans la langue de leur choix.

Ce projet a permis d'observer les effets positifs découlant de l'utilisation des *Albums plurilingues ÉLODiL* auprès d'enfants de la maternelle cinq ans. Ainsi, chez les enfants du groupe expérimental (10 classes) ayant bénéficié de l'intervention, des effets positifs ont été rapportés quant à la modification de leurs représentations par rapport à la langue de l'école (le français) et à la langue de leurs parents ainsi que sur les différentes dimensions du développement langagier (concepts de l'écrit, compréhension orale de récit, habiletés

narratives). Par ailleurs, les enseignantes se sont senties plus outillées pour intervenir en milieu pluriethnique et plurilingue et mentionnent que cela a favorisé la collaboration avec les parents (Armand et al., 2021). Finalement, la plateforme les *Albums plurilingues ÉLODiL* aurait stimulé les interactions parents-enfants, ainsi que le renouvellement des pratiques parentales en ce qui a trait à la littératie, en plus de susciter la fierté des parents de pouvoir lire avec leurs enfants dans leur langue maternelle et leur permettre de se sentir plus à l'aise de soutenir leur enfant à l'école (Gosselin-Lavoie et Charrette, accepté). Pour ce qui est du vocabulaire, les enseignantes ont rapporté avoir remarqué l'acquisition de vocabulaire chez leurs élèves (Armand et al., 2021), ce qui est soutenu par les résultats des analyses statistiques. L'évaluation du vocabulaire dans cette étude a été réalisée grâce à deux épreuves de vocabulaire (voir section 3.3.1) qui révèlent une progression plus marquée pour les enfants du groupe expérimental que pour ceux du groupe contrôle en ce qui concerne la production et la définition des 24 unités lexicales sélectionnées.

2.2 La synthèse et les objectifs spécifiques

Les pages précédentes ont permis, en premier lieu, de définir le vocabulaire et de comprendre les différents aspects qui entourent sa connaissance, tant en ce qui a trait à la profondeur et à l'étendue qu'aux divers aspects de la connaissance lexicale. Également, nous avons fait état de différentes modalités reconnues pour favoriser l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et exploré deux approches théoriques (les approches plurilingues et la théorie du double codage) qui semblent appropriées pour guider l'enseignement du vocabulaire auprès d'apprenants du français L+.

Après avoir présenté la théorie de l'interdépendance des langues de Cummins (2021), qui accorde de l'importance à la L1 dans le processus d'apprentissage de la L+ et qui soutient la pertinence des approches plurilingues en enseignement du vocabulaire, nous avons vu que peu d'études avaient été menées auprès d'adultes en lien avec ce sujet. La seule étude que nous avons trouvée en lien avec le vocabulaire et réalisée auprès d'adultes (Lau et al., 2019) ne permet pas de tirer des conclusions solides à cet égard. Nous avons également détaillé la TDC (Paivio et Desrochers, 1981; Sadoski et al., 1995; Sadoski et Paivio, 2012), selon laquelle l'information serait mieux encodée dans le cerveau lorsqu'il y a un double

encodage (langage et images). Les recherches mentionnées ont montré un apprentissage du vocabulaire en lien avec l'utilisation d'images. Finalement, nous avons vu que les *Albums plurilingues ÉLODiL* permettent la mise en œuvre d'approches plurilingues pour le soutien à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ainsi que l'accès à des images. Dans une recherche-action (Armand et al., 2021), l'utilisation de ce médium, dans une perspective de collaboration école-famille, a permis à des enfants de réaliser des apprentissages liés au vocabulaire. En ce qui concerne les parents, l'apprentissage du vocabulaire n'a pas été exploré dans cette étude. Compte tenu de la complexité qui entoure l'apprentissage du vocabulaire et de l'importance de cette dimension dans le parcours d'apprentissage d'une L+, notamment dans le parcours de francisation des adultes, il apparaît important d'élargir les recherches menées en proposant une intervention qui mettrait en valeur les approches plurilingues et la TDC dans le cadre d'activités de littératie familiale, pertinentes pour adapter les moyens d'apprendre à la réalité des parents de jeunes enfants, mais cette fois-ci, auprès d'apprenants adultes et qui porterait, par le fait même, sur le vocabulaire des apprenants.

À la lumière de ces informations, nous poursuivons l'objectif de concevoir et de mettre à l'essai des activités plurilingues de littératie familiale visant l'apprentissage du vocabulaire chez des parents en apprentissage du français L+ au moyen des *Albums plurilingues ÉLODiL*. Également, notre objectif vise à observer les effets de cette intervention sur l'apprentissage du vocabulaire en français L+ par ces apprenants adultes. Plus spécifiquement, il s'agit de répondre à la question suivante :

Quels sont les effets d'activités de littératie familiale plurilingues parents-enfants sur le développement du vocabulaire de parents en apprentissage du français?

3 La méthodologie

Dans cette section, nous détaillons les éléments méthodologiques qui nous ont permis de répondre à notre question de recherche. Il y est d'abord question des critères pour le recrutement des participants que nous avons établis à partir d'une étude pilote. Par la suite, nous abordons le déroulement de l'intervention. Nous poursuivons en décrivant les outils de collecte de données que nous avons utilisés pour mesurer le développement du vocabulaire. Pour terminer, nous présentons les modalités d'analyse statistique qui ont été employées pour générer du sens à partir de nos données.

3.1 Les parents-participants

Avant de débiter le recrutement, nous avons réalisé une étude pilote dans l'optique de déterminer le niveau en français que devraient avoir les participants que nous allions sélectionner pour notre recherche. Pour ce faire, nous avons publié une annonce sur un réseau social (Facebook) et nous avons rencontré sur la plateforme Zoom, en individuel, neuf adultes qui se sont auto-identifiés comme étant de niveaux A2 à C1 en français¹⁶. Nous avons cherché à connaître le niveau maximal en français que devraient avoir les participants de notre étude. En effet, comme nous voulions que les participants puissent réaliser des apprentissages en ce qui a trait au vocabulaire dans notre intervention, il était important qu'ils ne connaissent pas d'emblée plus de 50% des unités lexicales ciblées. Nous avons l'intention de cibler un niveau de connaissance du français maximal, mais, grâce à notre étude pilote, nous avons réalisé que les unités lexicales choisies comportaient un défi suffisant pour que toutes les personnes rencontrées puissent réaliser des apprentissages durant l'intervention. En effet, aucun des neuf adultes n'a été capable de nommer plus de 50% des unités lexicales ciblées. Nous avons donc conclu qu'il était préférable de sélectionner les participants en fonction de leur résultat à la première épreuve du prétest plutôt qu'en fonction de leur niveau, ce pour quoi nous avons décidé de retenir seulement les participants qui auraient obtenu un score inférieur à 50 % au prétest de l'épreuve 1 (détaillée à la section 3.3.1).

¹⁶ Les niveaux A1 et A2 sont débutants, B1 et B2, intermédiaires et C1 et C2, avancés. Voir l'annexe 1.

Le recrutement a débuté à la suite de l'obtention du certificat éthique émis par le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* (Annexe 2) et de celui émis par le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). Les participants sélectionnés étaient tous issus de l'immigration, en apprentissage du français langue additionnelle et également parents d'enfants inscrits à l'éducation préscolaire, en classe de maternelle quatre ans. Pour les recruter, nous avons d'abord établi un partenariat avec une école primaire du CSSDM et nous avons eu l'occasion de travailler en étroite collaboration avec une des orthophonistes et l'intervenante communautaire-scolaire de cette école. Nous avons convenu d'inviter à une rencontre d'information du projet des parents en fonction des critères préétablis (langue française non maîtrisée chez le parent, parent à l'aise avec au moins une langue présente à l'audio dans les *Albums plurilingues ÉLODiL* : l'anglais, l'arabe, le bengali, le créole haïtien, l'espagnol, l'italien, l'ourdou, le pendjabi, le russe ou le tamoul). Afin de favoriser le recrutement, l'intervenante communautaire-scolaire, Deepti (nom fictif), a invité les parents-participants à prendre part au projet avec leur(s) enfant(s) de quatre ans en les appelant individuellement et en s'adressant à eux dans leur langue maternelle (ou dans une langue comprise par ceux-ci).

Au total, 23 parents ont été joints et conviés à une rencontre d'information du projet (qui a eu lieu le 5 avril 2023), en vue d'en recruter une vingtaine, un nombre réaliste en fonction des ressources dont nous disposons et qui allait nous permettre d'avoir un bassin assez consistant pour nos analyses statistiques. Comme mentionné, pour les analyses statistiques, nous voulions retenir seulement les parents qui connaîtraient moins de 50% des unités lexicales à l'épreuve 1 du prétest pour nous assurer qu'il y aurait place à l'apprentissage du vocabulaire ciblé dans les albums de l'intervention (voir section 3.3.1). Le prétest de l'épreuve 1 a eu lieu entre le 12 et le 18 avril 2023. Il s'est avéré que tous les parents connaissaient moins que 50% d'unités lexicales de l'épreuve 1. Ainsi, les 23 parents ont été invités à poursuivre leur participation à la recherche¹⁷.

¹⁷ Soit à réaliser l'épreuve 2 en prétest, à participer aux activités de littératie familiale plurilingues et à prendre part aux posttests des épreuves 1 et 2.

Les parents qui ont participé aux activités de notre intervention étaient finalement au nombre de 21, mais nous avons réussi à avoir un total de 20 parents-participants qui sont restés jusqu'à la fin du projet. Ils ont tous été présents pour le prétest et le posttest de l'épreuve 1, mais deux parents-participants n'ont pas pu être présents pour le posttest de l'épreuve 2; ainsi, il n'y a que 18 parents-participants qui ont effectué le prétest et le posttest de l'épreuve 2. Nous avons associé un numéro à chacun des parents et, pour les 18 parents-participants qui ont été présents au prétest et au posttest des deux épreuves, nous leur avons attribué les numéros 1 à 18. Aux deux parents-participants qui ont été présents au prétest et au posttest de l'épreuve 1, mais seulement au prétest de l'épreuve 2, nous avons attribué les numéros 19 et 20. Finalement, un parent-participant (parent 21) qui n'a pas réalisé de posttest du tout a été retiré des analyses ultérieures.

Les langues que ces 21 parents-participants ont déclaré parler à la maison étaient le pendjabi (15 parents-participants), le bengali (3 parents-participants), l'ourdou (2 parents-participants) et le pachto (1 parent-participant), toutes des langues qui permettaient à ces parents-participants de comprendre Deepti, l'intervenante socioscolaire, qui avait aussi le rôle d'interprète dans le cadre de notre intervention et qui traduisait les propos de l'étudiante-chercheuse. Les parents-participants de notre recherche ont déclaré avoir pour langue parlée déclarée à la maison une langue parlée par Deepti ou une langue qui était suffisamment similaire à celle-ci pour leur permettre de comprendre ses propos. De plus, tous les parents-participants à notre intervention avaient un enfant qui fréquentait la maternelle 4 ans de l'école partenaire.

3.2 L'intervention

À la suite du travail de synthèse que nous avons réalisé à partir des écrits scientifiques portant sur l'apprentissage du vocabulaire, nous avons conçu une intervention qui s'appuie sur les bases exposées dans le cadre conceptuel et qui s'inspire entre autres de la structure de la recherche d'Armand et al. (2021). Notre propre recherche a eu lieu dans un local de l'école primaire partenaire après les heures de classe et elle a été pensée en deux volets :

- Volet 1 : Un atelier d'accompagnement à l'attention des parents-participants

- Volet 2 : Sept activités parents-enfants de littératie familiale réalisées au moyen des *Albums plurilingues ÉLODiL* et visant le développement du vocabulaire

Avant de présenter plus en détail ces volets, voici le tableau 2, qui présente l'ensemble de l'intervention, pour en illustrer les grandes lignes.

Tableau 2 - Le déroulement de l'intervention

Rencontre d'information et de formation : Rencontre d'une heure pour les parents seulement, en groupe.	Une rencontre : Comprendre le projet et les éléments qui permettent d'assurer un consentement libre, éclairé et continu et assister à une formation sur l'utilisation des <i>Albums Plurilingues ÉLODiL</i>	12 avril 2023
Prétests : Deux rencontres de 15 à 20 minutes, avec au moins deux journées d'espacement entre chaque rencontre. - - - Chaque parent, de façon individuelle.	Épreuve 1 : Produire la forme orale des 30 unités lexicales montrées sur des images par l'étudiante-chercheuse	Du 17 avril au 18 avril 2023
	Épreuve 2 : Expliquer et définir les 24 unités lexicales (toutes également utilisées pour l'épreuve 1) nommées par l'étudiante-chercheuse	Du 19 au 25 avril 2023
Les activités de littératie familiale plurilingues : Sept rencontres de 50 minutes, avec une ou deux semaines d'espacement entre chaque rencontre. - - - Parents et enfants. Chaque rencontre basée sur un album différent.	Rencontre 1 : <i>Je suis terrible</i> (Gravel, 2011)	26 avril 2023
	Rencontre 2 : <i>L'ours brun qui voulait être blanc</i> (Leroy et Delaporte, 2012)	3 mai 2023
	Rencontre 3 : <i>La petite feuille jaune</i> (Cohen et Abesdris, 2015)	10 mai 2023
	Rencontre 4 : <i>Poils aux pattes</i> (Chabert et Delaporte, 2016)	17 mai 2023
	Rencontre 5 : <i>Une visite inattendue</i> (Rioux et Dumont, 2018)	24 mai 2023

	Rencontre 6 : <i>Un verger dans le ventre</i> (Boulerice et Dubois, 2013)	31 mai 2023
	Rencontre 7 : <i>L'agneau qui voulait être un loup</i> (Leroy et Delaporte, 2017)	14 juin 2023
Posttests : Deux rencontres de 15 à 20 minutes, avec au moins une journée d'espace entre chaque rencontre. - - - Chaque parent, de façon individuelle.	Épreuve 1 : Produire les 30 unités lexicales montrées sur des images par l'étudiante-chercheuse	19 juin 2023
	Épreuve 2 : Expliquer et définir les 24 unités lexicales (toutes également utilisées pour l'épreuve 1) nommées par l'étudiante-chercheuse	19 juin 2023

Le volet 1 : Atelier d'accompagnement pour les parents-participants

Avant d'établir une collaboration avec le milieu partenaire, nous avons envisagé d'offrir aux parents que nous allions recruter deux ateliers portant sur *Le plaisir de la lecture avec son enfant* (annexe 3) et *Les approches plurilingues pour apprendre le français*¹⁸ (annexe 4). Lors d'une première rencontre avec nos collaboratrices du milieu scolaire (direction, orthophoniste et intervenante communautaire-scolaire), nous avons appris qu'un atelier portant sur les approches plurilingues et l'importance de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue additionnelle avait été offert aux parents avant que nous établissions le contact avec l'école partenaire. Par ailleurs, des ateliers spécifiquement pour les parents des classes de maternelle, et abordant les notions que nous souhaitions couvrir, étaient déjà planifiés et pris en charge par ces actrices scolaires. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion de nous insérer dans l'atelier qui portait sur le plaisir de la lecture avec son enfant et dans un autre atelier de la série destinée aux parents, qui portait, celui-là, sur le vocabulaire. Dans ces ateliers en deux temps (exposé des notions clés, discussion avec les

¹⁸ La description des ateliers d'accompagnement pour les parents que nous avons initialement planifiés se trouve en annexe, puisque nous ne les avons finalement pas offerts dans le cadre de notre intervention.

parents et exercices pour mettre en pratique ces notions, suivi en deuxième temps d'un réinvestissement avec les enfants dans leur classe immédiatement après l'apprentissage de ces notions), nous avons joué le rôle d'accompagnatrice, participant aux jeux et aux discussions et circulant parmi les groupes parents-enfants qui réinvestissaient les notions apprises précédemment. Ces ateliers ont eu lieu avant le début de recrutement, ce qui nous a permis de rencontrer les parents de l'école partenaire et de tisser des liens avec eux, et d'être informée des notions auxquelles les parents auraient déjà été exposés (en lien avec le plaisir de la lecture avec son enfant et le vocabulaire). En participant aux ateliers déjà fournis par les intervenants de l'école partenaire et en discutant avec l'orthophoniste travaillant avec les élèves de maternelle 4 ans, nous avons constaté que le contenu qui avait été proposé aux parents rejoignait parfaitement les notions que nous avions l'intention d'aborder dans le volet 1. Puisque le volet 1 avait déjà été couvert par le milieu scolaire où s'insérait notre projet de recherche et que l'école partenaire nous avait signifié que l'accès aux *Albums plurilingues ÉLODiL* par la plateforme Biblius représenterait sans doute un défi pour les parents, nous avons plutôt décidé de prendre le temps de soutenir les parents dans la familiarisation à l'utilisation de la plateforme lors d'un atelier d'accompagnement destiné aux parents uniquement que nous avons offert en même temps que la rencontre d'information. Lors de cette rencontre d'information et de formation (5 avril 2023), nous avons d'abord expliqué les détails de notre recherche, à l'aide de Deepti qui traduisait toutes les informations pour permettre aux parents-participants de consentir à participer à la recherche de façon libre et éclairée. Ensuite, nous avons fait une démonstration du fonctionnement des *Albums plurilingues ÉLODiL* en montrant comment s'y connecter, comment sélectionner les langues des traductions, comment accéder aux enregistrements audios, comment modifier les langues, comment tourner les pages et comment accéder aux jeux numériques d'éveil aux langues. Puis, nous avons invité les parents-participants à se connecter à la plateforme et à la tester à l'aide de tablettes électroniques fournies par l'école. Nous avons constaté que la connexion à la plateforme représentait un défi et nous envisagions que plusieurs parents-participants ne seraient pas à l'aise de se connecter à la plateforme par eux-mêmes en dépit de cet atelier d'accompagnement.

Le volet 2 : Les sept activités parents-enfants de littératie familiale réalisées au moyen des *Albums plurilingues ÉLODiL* et visant le développement du vocabulaire

Le volet deux était constitué de sept activités de littératie familiale plurilingues, proposées en formule parent-enfant. Pour favoriser la présence aux activités, nous avons mis en place des conditions facilitantes, tel que suggéré par Larivée et Armand (2016) : nous avons instauré un climat chaleureux en accueillant les parents-participants et leur(s) enfant(s) avec des collations variées et des boîtes de jus, nous avons offert un service de garde où pouvaient se rendre les autres enfants de la famille, pour permettre aux parents de se libérer pour la durée des activités de littératie familiale plurilingues et nous avons eu le soutien de Deepti pour nous assurer que les familles comprenaient bien les activités proposées. Durant notre intervention, nous avons offert les activités de littératie familiale plurilingues à deux groupes de parents : groupe 1 de 15h à 15h50 (13 parents-participants et leur enfant) et groupe 2 de 16h à 16h50 (10 parents-participants et leur enfant). Finalement, les rencontres étaient construites autour des *Albums plurilingues ÉLODiL*, chaque activité de littératie familiale plurilingue a pris racine dans l'univers d'un album différent et permettait de se familiariser avec des unités lexicales ciblées qui en étaient tirées. Voici les albums qui étaient exploités pour chaque rencontre, ainsi qu'un court résumé que nous avons créé pour chacun de ces albums :

Rencontre 1 *Je suis terrible* (Gravel, 2011)

Un monstre essaie tant bien que mal d'effrayer une petite fille. Il est déçu parce qu'il se rend compte qu'il ne fait pas peur comme il le souhaiterait, mais la petite fille le trouve plutôt mignon et décide d'être son amie.

Rencontre 2 *L'ours brun qui voulait être blanc* (Leroy et Delaporte, 2012)

Un ours brun qui voyage au pôle Nord rencontre des ourses blanches. Il se sent gêné de sa différence, mais son ami le convainc de rester malgré tout, en lui faisant valoir que toutes les couleurs de fourrure sont belles et qu'il ne faut pas être gêné d'être différent.

Rencontre 3 *La petite feuille jaune* (Cohen et Abesdris, 2015)

Une petite feuille jaune est rejetée par toutes les autres feuilles de l'arbre où elle se trouve. Elle s'envole, puis, partout où elle atterrit, elle se fait aussi rejeter. Finalement, elle se fait recueillir par un petit garçon qui la garde, tel un véritable trésor.

Rencontre 4 *Poils aux pattes* (Chabert et Delaporte, 2016)

Les habitants de la mare se moquent d'une grenouille qui a des poils sur les pattes. Alors, elle déménage pour avoir la paix. Elle rencontre alors un crapaud qui est aussi très différent des autres. Ils décident d'exploiter ensemble leur différence et se lancent dans les arts du cirque. Ils voyagent et font plusieurs spectacles, puis des bébés tout aussi différents et heureux naissent.

Rencontre 5 *Une visite inattendue* (Rioux et Dumont, 2018)

Alors qu'une famille rentre à la maison, une moufette se trouve sur le pas de la porte. Tous les membres de la famille essaient de trouver une solution pour entrer sans se faire arroser.

Rencontre 6 *Un verger dans le ventre* (Boulerice et Dubois, 2013)

Raphaël adore manger des pommes. Si bien qu'il les mange en entier, incluant les pépins. Mais, quand son ami Rémi Smith lui raconte qu'en mangeant des pépins, un pommier pourrait lui pousser dans le ventre, il panique. Il a d'autant plus peur parce que l'eau qu'il boit, et le soleil qui entre par sa bouche pourraient nourrir les pommiers, ce qui lui cause la peur qu'un verger en entier pousse dans son ventre (résumé inspiré de Fradette, 2023).

Rencontre 7 *L'agneau qui voulait être un loup* (Leroy et Delaporte, 2017)

Un terrible bandit a pris le contrôle d'un village. Un agneau, qui en a assez de vivre dans la peur, décide de l'affronter. Les villageois pensent qu'il n'a aucune chance, mais d'autres habitants du village se joignent à lui, puis, devant leur nombre, le bandit décide de s'enfuir.

Nous avons choisi de présenter en premier lieu l'album *Je suis terrible* (Gravel, 2011) puisqu'il est simple, en raison du peu de texte qu'il contient, et ludique, en raison des nombreuses onomatopées utilisées. Cela a permis d'intéresser les participants et de les mettre en confiance pour la première rencontre. Ensuite, nous avons choisi de présenter des œuvres un peu plus complexes, soit *L'ours brun qui voulait être blanc* (Leroy et Delaporte, 2012), *La petite feuille jaune* (Cohen et Abesdris, 2015), *Poils aux pattes* (Chabert et Delaporte, 2016) et *Une visite inattendue* (Rioux et Dumont, 2018). Ces albums comportent une plus grande quantité de texte, mais leur compréhension est facilitée par les illustrations qui aident à comprendre le récit et les rapports texte-image qui étaient souvent des rapports de redondance ou de collaboration, en ce qui concerne les unités lexicales ciblées. Les dernières rencontres sont conçues autour des albums *Un verger dans le ventre* (Boulerice et Dubois, 2013), et *L'agneau qui voulait être un loup* (Leroy et Delaporte, 2017). Ce sont les œuvres les plus complexes à comprendre, puisque leurs illustrations n'évoquent pas aussi clairement l'histoire que dans le cas des premiers albums et qu'ils contiennent davantage de rapports texte et image de collaboration et d'instances où il y a absence de relation texte-image pour ce qui est des unités lexicales ciblées.

Également, chaque rencontre avait pour objectif l'enseignement de quatre à sept unités lexicales que nous avons ciblées et qui se retrouvaient dans l'histoire lue. Les unités lexicales sur lesquelles nous avons choisi d'insister davantage durant notre intervention (tableau 3 – p. 76) étaient les mêmes que dans la recherche d'Armand et al. (2021) en plus de six unités lexicales que nous avons ajoutées parce que nous jugions que des apprenants adultes seraient en mesure d'apprendre davantage de vocabulaire que des apprenants enfants. En effet, l'apprentissage du vocabulaire auprès des parents constituait un des objectifs principaux de notre intervention. Ainsi, lors de ces activités, nous avons mis l'accent sur ces unités lexicales, soit celles provenant des albums : les mêmes unités lexicales qui faisaient l'objet des épreuves de vocabulaire. Nous décrivons ci-dessous comment les principes clés énoncés dans le cadre théorique, soit le double codage par l'utilisation d'images et les approches plurilingues, se trouvaient au cœur des sept activités de littératie familiale plurilingues que nous avons développées et animées.

Le double codage a été favorisé par les *Albums plurilingues ÉLODiL*, notamment en raison du fort lien entre texte et images présent dans les sept albums. À partir de la typologie des rapports entre texte et images de Dupin de Saint-André (2012), soit le rapport de redondance, le rapport de collaboration et le rapport de disjonction, nous avons déterminé et expliqué les types de relations entre chacune des 30 unités lexicales ciblées pour l'ensemble des activités et les illustrations dans chaque album (annexe 5). Nous avons déterminé, pour chaque unité lexicale, le lien le plus fort entre le texte et l'illustration en considérant qu'une relation de redondance est le lien le plus fort, puisque dans ce type de rapport, le texte et l'image présentent la même information, ce qui favorise un encodage double et qui est, selon la TDC, optimal pour permettre un meilleur apprentissage. Ensuite, nous considérons que le deuxième lien le plus fort est la relation de collaboration, puisqu'il y a un lien entre le texte et l'image, ce qui permet au lecteur de retrouver dans l'image un contexte au sein duquel placer l'unité lexicale qu'il a lue et donc, d'agrémenter le réseau sémantique (Godin et al., 2015; Sadoski et Paivio, 2012). Finalement, il y a des cas où nous remarquons une absence de relation entre l'unité lexicale et l'image, ce qui, bien entendu, ne favorise pas le double codage. Nous avons constaté que le rapport texte-image en lien avec les unités lexicales ciblées au sein des sept albums est souvent un rapport de redondance; c'est le cas pour 18 des unités lexicales ciblées, ce qui est favorable pour l'apprentissage du vocabulaire en cohérence avec la TDC. Ensuite, ce sont 6 unités lexicales qui avaient comme relation texte-image la plus forte un rapport de collaboration, ce qui pouvait favoriser un double codage. En effet, il est alors possible de s'appuyer sur les images pour comprendre en contexte l'unité lexicale ciblée. Par exemple, pour l'unité lexicale « verger », il y a une relation de collaboration avec l'illustration : sur la page couverture, il est écrit : « *Un verger dans le ventre* ». L'illustration représente un petit garçon qui mange une pomme, un tas de pommes est à ses pieds et il y a des arbres derrière lui. L'unité lexicale « verger » est contextualisée grâce à son lien sémantique avec les concepts de « pommes » et d'« arbres ». Pour ce qui est du rapport de disjonction, nous n'en avons pas trouvé spécifiquement entre les unités lexicales et les images. Finalement, il y a peu d'unités lexicales (6 au total) pour lesquelles il y avait absence de relation texte-image. En effet, en contraste avec les 24 unités lexicales qui ont un lien avec les images

(18 en rapport de redondance et 6 en rapport de collaboration), seulement 6 unités lexicales n'ont pas de lien spécifique avec l'illustration.

En plus de la lecture des albums, le double codage a été mobilisé lors de plusieurs autres activités proposées durant les rencontres : la présentation des unités lexicales avec les images sur le diaporama avant la lecture des albums et la création d'un mur de mots imagés¹⁹, les jeux de vocabulaire parents-enfants, la période exploratoire parents-enfants, puis la possibilité de réinvestissement à la maison grâce aux *Albums plurilingues ÉLODiL* et à la fiche de vocabulaire remise aux parents à la fin de chaque activité de littérature familiale plurilingue. Ces étapes sont détaillées ci-dessous.

Les approches plurilingues d'enseignement des langues étaient également au cœur de notre intervention. Elles ont été mises de l'avant grâce aux *Albums plurilingues ÉLODiL* proposant des traductions d'un même texte en plusieurs langues, ce qui a permis aux participants de valider leur compréhension du texte et, ce qui nous intéresse plus précisément, des unités lexicales présentées. À ce sujet, les animations à partir des *Albums plurilingues ÉLODiL* nous ont permis de discuter avec les parents du concept de congénères. Rappelons que les parents avaient déjà été sensibilisés à la pertinence d'utiliser des approches plurilingues et de valoriser les compétences plurilingues pour l'apprentissage d'une L+ dans le cadre d'activités animées par les orthophonistes de l'école partenaire. De plus, les participants ont pu prendre la parole et partager à plusieurs reprises les unités lexicales qu'ils connaissaient dans d'autres langues que le français. Les parents ont pu lire, raconter ou écouter une partie de l'histoire dans leur langue maternelle ou dans une autre langue de leur choix et jouer avec les unités lexicales ciblées, dans les langues de leur choix. Ils ont également pu discuter de l'histoire et du vocabulaire et faire des jeux dans ces langues tout au long du projet.

Les séances étaient toutes bâties sur la même structure (voir annexe 6 pour exemple) et comportaient deux parties organisées de la façon suivante :

¹⁹ Un mur de mots consiste en l'affichage, en gros caractères, des unités lexicales à l'étude sur un mur ou sur un babillard de la classe. Dans le cas de notre recherche, les unités lexicales étaient accompagnées d'images.

La partie 1 – La présentation des unités lexicales

1. Activité plurilingue de découverte du vocabulaire (en structure collective).
2. Activité parent-enfant de réutilisation du vocabulaire (en dyades).

D'abord, pour chaque activité parent-enfant de littérature familiale plurilingue, nous avons animé en structure collective la découverte du vocabulaire, en construisant un mur de mots imagés. Cette activité plurilingue de découverte du vocabulaire nous a permis de présenter et d'expliquer les unités lexicales ciblées grâce à des images pour que les enfants et les parents puissent accéder à leur sens. Après les avoir présentées et expliquées, nous avons demandé aux parents s'ils voulaient partager la façon de dire cette unité lexicale dans une autre langue. Nous demandions à plusieurs parents de partager ce qu'ils croyaient être l'équivalent dans une autre langue et lorsque plusieurs propositions étaient faites pour une même langue, les parents discutaient parfois ensemble pour déterminer la traduction la plus appropriée. Deepti faisait également partie des échanges, puis nous essayions de prononcer les traductions proposées par les participants. Cette partie de l'animation servait de mise en contexte, elle aidait les parents et les enfants à se situer dans l'univers du livre, donc à activer leurs connaissances antérieures. Par ailleurs, elle leur permettait de rencontrer le vocabulaire du livre avant la première lecture de celui-ci. En parallèle, nous avons placé un carton représentant chaque unité lexicale que nous avons au préalable présentée, au mur de mots imagés.

Ensuite, dans un deuxième temps d'animation de cette première partie, les duos parent-enfant étaient invités à jouer à un jeu plurilingue avec des cartons d'images représentant les unités lexicales présentées en lien avec l'album du jour. Nous leur avons fourni des images pour réaliser l'activité en question (les mêmes que celles du mur de mots). Trois jeux différents ont été proposés et ont été réalisés en alternance pendant les six premières rencontres, puis lors de la dernière rencontre, les familles étaient invitées à jouer au jeu qu'ils préféraient. Les différents jeux étaient : jeu de mémoire, jeu de vitesse et jeu de

Kim²⁰ (Annexe 7). Dans tous les cas, les jeux proposés visaient l'apprentissage des unités lexicales grâce aux images et selon une approche plurilingue : les duos parent-enfant pouvaient jouer dans les langues de leur choix et étaient encouragés à utiliser plus d'une langue. Également, l'étudiante-chercheuse et Deepti se promenaient et interagissaient avec les familles pendant le temps de jeu. Ces activités ont été réalisées en dyades parent-enfant.

La partie 2 – La lecture plurilingue de l'album et période exploratoire parent-enfant

1. Lecture plurilingue d'un album plurilingue ÉLODiL (en structure collective).
2. Période exploratoire parent-enfant (utilisation des albums, jeux de vocabulaire, etc.) (en dyades).

Le premier temps de la seconde partie des activités de littératie familiale plurilingues a été amorcé par une lecture plurilingue et interactive de l'album du jour inspirée des fiches pédagogiques de Armand et al. (2021). Chaque page a été lue en français et écoutée dans au moins une autre langue. Nous avons priorisé, dans notre intervention, les langues des familles présentes aux activités (pendjabi, bengali et ourdou), puisque nous voulions leur permettre de comprendre l'histoire au maximum. Pendant la lecture, nous nous arrêtons lorsque nous rencontrons les unités lexicales ciblées et nous pointions le mur de mots pour permettre aux participants des activités de littératie familiale plurilingues de faire le lien entre l'unité lexicale entendue et sa signification.

Ensuite, dans un second temps, une période exploratoire parent-enfant a été proposée. Une tablette électronique fournie par l'école a été prêtée à chaque dyade parent-enfant, sur laquelle ils pouvaient relire l'histoire dans la ou les langues de leur choix, se la faire lire et jouer aux jeux numériques d'éveil aux langues qui accompagnaient les *Albums plurilingues ÉLODiL*. Également, les cartons d'images avec lesquels ils avaient joué pendant les jeux plurilingues étaient mis à leur disposition. À ce moment, les participants avaient ainsi la

²⁰ Nous avons utilisé pour ce jeu l'appellation que les parents avaient entendue lors de l'atelier de vocabulaire animé par les orthophonistes du milieu scolaire, afin d'assurer une continuité.

liberté d'utiliser tout ce matériel mis à leur disposition selon leur intérêt. Cette période d'exploration se réalisait en dyade parent-enfant.

3.3 La collecte de données

Afin de recueillir des données sur l'apprentissage du vocabulaire chez des parents participant à des activités de littératie familiale plurilingues avec leur jeune enfant, nous avons ciblé 30 unités lexicales qui apparaissent dans les sept albums utilisés dans le cadre de notre intervention (ces unités lexicales sont présentées à la section 3.3.1). Avant le début de l'intervention, les parents-participants ont passé deux épreuves correspondant au prétest (épreuve 1 et épreuve 2). Après l'intervention, les parents-participants ont passé deux épreuves correspondant au posttest (épreuve 1 et épreuve 2). Dans le cadre des épreuves 1 et 2, les participants devaient respectivement 1) produire les unités lexicales correspondant aux images qui leur étaient montrées et 2) définir et expliquer ces mêmes unités lexicales qui étaient nommées par l'étudiante-chercheuse (aucune image ne leur était alors montrée). Ces deux épreuves étaient les mêmes en prétest et en posttest (les unités lexicales ciblées étaient les mêmes, ainsi que les modalités de passation). Nous avons repris ces deux épreuves de la recherche-action d'Armand et al. (2021) qui avaient été créées pour des participants enfants et les avons adaptées pour une population adulte. Ces épreuves sont détaillées à la section suivante, soit 3.3.1.

De surcroît, nous avons fait passer un questionnaire (annexe 8) aux parents-participants au moment de la dernière activité de littératie familiale plurilingue pour connaître le nombre de lectures qui avaient été effectuées à la maison de chacun des albums exploités durant notre intervention. Nous avons réalisé à ce moment que la plupart des parents-participants n'avaient effectué aucune lecture des *Albums plurilingues ÉLODiL* en dehors des temps de lecture attribués pendant les activités de littératie familiale plurilingues. Puisque nous avions prévu utiliser les données découlant de ce questionnaire pour nous permettre de mettre en relief l'évolution des parents-participants aux épreuves de vocabulaire et que presque toutes les réponses à ce questionnaire étaient simplement des zéros, nous avons décidé de mettre en relief l'évolution des parents-participants aux épreuves de vocabulaire avec une autre donnée, celle concernant la présence des parents-participants aux activités

de littératie familiale plurilingues. Ainsi, nous avons créé un questionnaire imagé (annexe 9) pour savoir à quelles activités de littératie familiale plurilingues ils avaient été présents et nous avons demandé aux parents-participants, au début du posttest de l'épreuve 1, de nous indiquer à quelles rencontres ils étaient présents en pointant les images de l'album correspondant à chacune des rencontres.

3.3.1 Les deux épreuves de vocabulaire

Comme mentionné, nous avons adapté les épreuves conçues dans le cadre de la recherche-action d'Armand et al. (2021) étant donné que notre intervention a été développée autour des mêmes albums. Dans cette section, nous décrivons les épreuves développées dans la recherche d'Armand et al. (2021), puis nous précisons les adaptations réalisées pour notre recherche.

Les épreuves conçues dans la recherche d'Armand et al. (2021)

- 24 unités lexicales (noms, adjectifs et verbes) avaient été ciblées dans les sept albums exploités (entre 5 et 7 unités lexicales par album) et ont été sélectionnées pour leur importance dans la compréhension de l'album et se situent dans un registre allant de familier à soutenu.
- Ces 24 unités lexicales ont été représentées en dessins réalisés en noir et blanc, sur mesure, par une illustratrice. Les chercheuses n'ont pas repris les images des albums directement parce qu'elles désiraient avoir des images qui représentaient les unités lexicales ciblées et qui différaient des images retrouvées dans les albums, afin de mesurer l'acquisition du vocabulaire.
- Les épreuves étaient adaptées aux participants de la recherche, des enfants du préscolaire.

L'adaptation des épreuves pour notre recherche

- Nous avons repris les mêmes 24 unités lexicales pour l'épreuve 2, mais en avons ajouté 6 pour l'épreuve 1. Nous avons choisi d'ajouter des unités lexicales de

chacune des catégories (nom, adjectif et verbe) qui jouaient un rôle important dans la compréhension des histoires lues en nous assurant qu'il serait possible de les illustrer. Dans les activités, ce sont toutes les 30 unités lexicales (voir tableau 3) de l'épreuve 1 que nous avons explicitement enseignées.

- Nous avons fait appel à une autre illustratrice en lui demandant de respecter le plus possible le style des images déjà créées dans le cadre de la recherche d'Armand et al. (2021) pour assurer une certaine continuité entre les différentes images de l'épreuve 1. Nous n'avons pas repris les images des albums directement pour la même raison que dans la recherche précédemment citée (avoir des images qui représentaient les unités lexicales ciblées et qui différaient des images retrouvées dans les albums, afin de mesurer l'acquisition du vocabulaire).
- Les épreuves ont été adaptées aux participants de la recherche, des adultes immigrants en apprentissage du français L+ (le vouvoiement a été utilisé, les participants devaient donner les réponses à l'étudiante-chercheuse et non plus à un toutou), les questions ont été formulées en enlevant les éléments destinés à de jeunes enfants, mais pour assurer la compréhension des parents-participants, une interprète (Deepti) a aidé à les traduire dans les langues parlées par les parents.

Nous avons dressé la liste des unités lexicales ciblées dans notre recherche dans le tableau 3, où plusieurs informations figurent entourant ces unités lexicales : la nature des unités lexicales (12 noms, 9 adjectifs et 9 verbes) est indiquée dans la deuxième colonne, dans la troisième colonne figure(nt) le titre de l'album/des albums dans lequel/lesquels se retrouvent ces unités lexicales. Dans la dernière colonne, nous spécifions le type de rapport texte et image que nous avons identifié, à travers toutes les occurrences de l'unité lexicale dans tous les albums, comme permettant le plus de soutenir l'apprentissage du vocabulaire en lien avec la TCD, le rapport de redondance étant celui que nous avons identifié comme favorisant le plus la TDC, puisque l'image représente dans ce cas exactement l'unité lexicale proposée. S'ensuit le rapport de collaboration qui permet d'illustrer et d'expliquer l'unité lexicale, il ne la représente pas en tant que tel, mais y est étroitement lié. Finalement, il y a l'absence de relation, contexte dans lequel l'image ne peut pas favoriser la compréhension de l'unité lexicale, donc ne permet pas de tirer profit de la TDC.

Tableau 3 - Les unités lexicales pour les épreuves de vocabulaire

Unité lexicale*	Nature de l'unité	Album dans lequel elle figure	Rapport texte et image
Un monstre	Nom	<i>Je suis terrible</i>	Redondance
Une fourrure	Nom	<i>L'ours brun qui voulait être blanc</i>	Redondance
Un pêcheur	Nom	<i>L'ours brun qui voulait être blanc</i>	Collaboration
La cacophonie	Nom	<i>Une visite inattendue</i>	Redondance
Une moufette	Nom	<i>Une visite inattendue</i>	Redondance
Un crapaud	Nom	<i>Poils aux pattes</i>	Redondance
Un pépin	Nom	<i>Un verger dans le ventre</i>	Absence de relation
Un verger	Nom	<i>Un verger dans le ventre</i>	Collaboration
La pluie	Nom	<i>La petite feuille jaune</i>	Redondance
Un trésor	Nom	<i>La petite feuille jaune</i>	Collaboration
Un hors-la-loi	Nom	<i>L'agneau qui voulait être un loup</i>	Redondance
Un agneau	Nom	<i>L'agneau qui voulait être un loup</i>	Redondance
Pointu	Adjectif	<i>Je suis terrible</i>	Redondance
Terrible	Adjectif	<i>Je suis terrible / L'agneau qui voulait être un loup</i>	Redondance
Inattendu	Adjectif	<i>Une visite inattendue</i>	Absence de relation
Inquiet	Adjectif	<i>Poils aux pattes / Un verger dans le ventre</i>	Redondance
Bosselé	Adjectif	<i>Un verger dans le ventre</i>	Redondance
Différent	Adjectif	<i>La petite feuille jaune</i>	Absence de relation
Piétiné	Adjectif	<i>La petite feuille jaune</i>	Collaboration
Ratatiné	Adjectif	<i>La petite feuille jaune</i>	Redondance
Cruel	Adjectif	<i>L'agneau qui voulait être un loup</i>	Absence de relation
Avoir peur	Verbe	<i>Je suis terrible / Une visite inattendue / Un verger dans le ventre / La petite feuille jaune</i>	Redondance
Se cacher	Verbe	<i>Je suis terrible / L'agneau qui voulait être un loup</i>	Absence de relation

Faire connaissance	Verbe	<i>L'ours brun qui voulait être blanc</i>	Collaboration
Rassurer	Verbe	<i>L'ours brun qui voulait être blanc</i>	Redondance
S'ennuyer	Verbe	<i>L'ours brun qui voulait être blanc</i>	Absence de relation
Se moquer	Verbe	<i>Poils aux pattes / La petite feuille jaune / L'agneau qui voulait être un loup</i>	Redondance
Voyager	Verbe	<i>Poils aux pattes</i>	Redondance
Pousser	Verbe	<i>Un verger dans le ventre</i>	Collaboration
Prendre la poudre d'escampette	Verbe	<i>L'agneau qui voulait être un loup</i>	Redondance
*Les unités lexicales en caractère gras ont été ajoutées seulement pour l'épreuve 1, ce sont celles avec lesquelles nous avons bonifié notre recherche et qui ne figurent pas dans la recherche d'Armand et al. (2021).			

La passation des épreuves

La passation des épreuves auprès des parents-participants a eu lieu majoritairement dans les locaux de l'école partenaire. Deepti, l'intervenante communautaire-scolaire, était sur place, à titre d'interprète (ourdou et pendjabi), pour permettre aux participants de bien comprendre la tâche lorsque leurs compétences en français et en anglais ne le leur permettaient pas. La passation a eu lieu dans les locaux de l'école qui étaient disponibles et aux moments où Deepti était disponible. Parfois, l'ambiance sonore n'était pas aussi calme qu'espéré, parfois les enfants étaient présents lors des épreuves et parfois il y avait du va-et-vient dans le lieu de la passation, mais nous nous sommes adaptée à cet environnement. Seulement quelques rencontres (trois des prétests de l'épreuve 1 et un des prétests de l'épreuve 2) se sont déroulées sur Zoom avec des participants qui étaient assez à l'aise avec les technologies pour le faire et également assez à l'aise en français ou en anglais pour faire toute la rencontre sans l'aide de Deepti. Les rencontres avec chaque parent-participant duraient de 10 à 15 minutes. Par ailleurs, nous avions prévu initialement d'espacer la passation de l'épreuve 1 et de l'épreuve 2 d'au moins deux jours, mais dans certains cas (seulement pour les posttests), nous n'avons pu laisser qu'une seule journée entre les deux épreuves, faute de temps disponible de la part des parents, de Deepti et de nous-même.

L'épreuve 1

Les modalités de passation de l'épreuve 1 ont été faites selon la démarche réalisée dans la recherche d'Armand et al. (2021) pour l'épreuve de vocabulaire « production du mot à partir d'une image montrée à l'enfant » (p. 18). Les seules différences résident dans l'ajout des six unités lexicales et dans les consignes qui ont été adaptées aux participants de notre recherche qui sont des adultes, ainsi que dans l'adaptation du langage à des participants adultes. Nous présentons le guide de passation adapté à l'annexe 10. Cette première épreuve a permis de valider, en prétest et en posttest, la capacité du participant à produire oralement 30 unités lexicales en fonction d'une image lui étant présentée. Pour permettre un processus aussi rigoureux que possible, avant de débiter l'épreuve, trois exemples ont été proposés aux participants pour les aider à se familiariser avec la nature de l'épreuve. Ces exemples étaient représentatifs de la nature des mots de l'épreuve et comprenaient un nom (un avion), un adjectif (grand) et un verbe (boire). Pour chacune des 30 unités lexicales ciblées, nous avons présenté aux participants une image la représentant. Cette image était accompagnée d'une question ou d'une mise en situation qui permettait au parent-participant de comprendre quel élément de l'image nous lui demandions de produire. Par exemple, la question « [pointer l'animal] *Quel est le nom du bébé de cet animal?* » était utilisée pour amener le parent-participant à produire « agneau ». Il y a également eu des mises en situation, par exemple, la mise en situation « *Ici, y a beaucoup d'enfants qui parlent en même temps, on peut dire que c'est la ...* », qui était utilisée pour que le participant produise « cacophonie ». Le participant était relancé au plus deux fois, par exemple « est-ce que vous connaissez d'autres façons de le dire? ». Les passations de l'épreuve 1 ont été enregistrées sur bande audio et nous en avons réalisé toutes les transcriptions verbatim (20 parents, tous présents aux deux épreuves, ce qui nous mène à un total de 40 transcriptions (30 unités lexicales chacune) pour l'épreuve 1. Nous présentons les détails en lien avec les transcriptions de verbatim dans la section 3.4.

En ce qui concerne le codage de cette épreuve, nous avons utilisé le même système de pointage que dans la recherche-action d'Armand et al. (2021). Pour chaque unité lexicale, les participants pouvaient obtenir entre 0 et 1 point :

- Aucune réponse ou réponse erronée = 0
- Réponse ressemblant à l'unité lexicale attendue, mais pour laquelle au moins un phonème permettant de différencier une paire minimale²¹ ou au moins un phonème est placé au mauvais endroit = 0,5
- Bonne réponse, bien prononcée = 1.

Voir les détails et les réflexions liés aux choix effectués lors du codage à la section 3.4.2.

L'épreuve 2

Les modalités de passation de l'épreuve 2 ont été faites selon la démarche réalisée dans la recherche d'Armand et al. (2021) pour l'épreuve de vocabulaire « définition et explication de ces mêmes mots nommés par l'expérimentateur » (p. 18). La seule différence réside dans l'adaptation des consignes à des participants adultes, puisque dans cette épreuve, nous n'avons pas ajouté d'unités lexicales, en raison du temps dont nous disposions. Nous présentons le guide de passation adapté à l'annexe 11. Cette deuxième épreuve a permis de valider, en prétest et en posttest, la capacité du parent-participant à expliquer et à définir les 24 unités lexicales ciblées pour cette épreuve (soit les mêmes que dans la recherche d'Armand et al., 2021) présentées à l'épreuve 1. Encore une fois, pour permettre un processus aussi rigoureux que possible, avant de débiter l'épreuve, trois exemples ont été proposés aux parents-participants pour les aider à se familiariser avec la nature de l'épreuve. Ces exemples étant les mêmes que pour l'épreuve 1, ils étaient toujours représentatifs de la nature des mots de l'épreuve et comprenaient un nom (*un avion*), un adjectif (*grand*) et un verbe (*boire*). Pour cette deuxième épreuve, nous avons nommé les 24 unités lexicales, les unes après les autres, sans montrer d'image au participant. Par exemple, l'étudiante-chercheuse demandait « Pouvez-vous expliquer [l'unité lexicale ciblée], la décrire ou donner des exemples?... » Lors de la passation, les participants

²¹ Une paire minimale est constituée de deux mots d'une même langue qui ont la même prononciation à l'exception d'un des sons (Hutin et Levet, 2016). Ainsi, le son qui permet de différencier ces deux mots est important. Par exemple, pour les unités lexicales « rond » et « roux », la différence entre les sons « on » et « ou » est importante, car si elle n'est pas respectée, elle peut créer la confusion entre deux unités lexicales. D'un autre côté, la façon de prononcer le son « r », qu'il soit roulé ou pas, ne créera pas de confusion entre deux mots. Ainsi, le « r », prononcé de ces deux façons serait accepté. À l'opposé, prononcer le « r » comme un « l » serait considéré comme une erreur dans un son qui permettrait de distinguer une paire minimale, donc une erreur de prononciation.

pouvaient être relancés, par exemple avec des questions comme : « Est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur [Unité lexicale ciblée] ? » et « Est-ce que vous avez autre chose à dire sur ce mot ? » pour les amener à expliquer et à définir ou expliquer chacune des unités lexicales au meilleur de leurs capacités. Si le participant ne savait pas ou ne répondait pas, après deux relances, nous répondions « OK, on va continuer ». Cette épreuve a également été enregistrée sur bande audio, mais, puisque les réponses des participants étaient parfois agrémentées de gestes, nous expliquions les gestes qu'ils effectuaient pour pouvoir ensuite les retranscrire. Nous avons ensuite effectué le travail de transcription des verbatims, cette fois pour 20 parents en prétest et 18 en posttest, pour un total de 38 rencontres transcrites. Les détails quant aux transcriptions des verbatims sont présentés à la section 3.4.1

En ce qui concerne le codage de cette épreuve, nous avons utilisé les deux mêmes grilles de codage que dans la recherche-action d'Armand et al. (2021). La première grille sert au codage des unités lexicales qui sont des noms (Tableau 8) et la deuxième grille, aux verbes et adjectifs (Tableau 9). Ces grilles permettent de tenir compte du niveau de détails de l'explication ainsi que de la définition des réponses des parents-participants. Ainsi, les catégories suivantes font partie des deux grilles de codage, sauf la catégorie « sens prochain » qui fait partie seulement de la grille de codage pour les « noms » (tableau 6), mais pas dans la grille de codage pour les verbes et les adjectifs (tableau 7). Voici donc les différentes catégories dont sont constituées ces grilles :

- Sens prochain : c'est le terme générique utilisé généralement au début de la définition. Par exemple, pour définir *chien*, le terme générique qui sert de sens prochain pourrait être « animal » ou « mammifère ».
- Composante spécifique : ce sont les informations que l'on utilise pour permettre de distinguer le terme. Par exemple, pour définir *chien*, les composantes spécifiques pourraient être « carnivore », « aux multiples races », « qui aboie », etc.
- Synonymes : c'est une autre unité lexicale qui signifie la même chose, il remplace la définition. Par exemple, un synonyme pour *chien* pourrait être *canidé*.

- Exemples : c'est une unité lexicale semblable ou comparable à celle ciblée. Par exemple, *chien* pourrait être *chihuahua* ou *dalmatien*. Dans une phrase comme « mon voisin promène Fido tous les jours », *Fido* pourrait être un exemple de chien, etc.
- Associations sémantiques : ce sont les unités lexicales appartenant au même champ lexical que l'unité lexicale ciblée. Par exemple, pour *chien*, on peut parler de *balle*, d'*os* et de *gamelle* et cela nous permettra de comprendre mieux l'unité lexicale *chien*, sans en être directement une description.

Dans la première grille, en lien avec les noms, pour chaque unité lexicale, les participants pouvaient obtenir entre 0 et 2,5 points :

- Aucune réponse ou réponse erronée = 0 point
- La réponse comprend une des caractéristiques suivantes : sens prochain, composante spécifique, exemple ou association sémantique = 0,5 point
- La réponse comporte au moins un synonyme OU la réponse comporte au moins deux composantes spécifiques = 1 point
- La réponse comporte une combinaison de sens prochain et d'une composante spécifique = 1,5 point
- La réponse comporte une combinaison de sens prochain et deux composantes spécifiques = 2 points
- La réponse comporte une combinaison de sens prochain + deux composantes spécifiques ou plus, ainsi qu'un exemple ou une association sémantique = 2,5 points

Dans la deuxième grille, en lien avec les verbes et les adjectifs, pour chaque unité lexicale, les parents-participants pouvaient obtenir entre 0 et 2,5 points :

Pour ceux-ci, 1 point est octroyé au parent-participant si sa réponse comporte au moins une composante spécifique. De plus, 1 point lui est alloué s'il nomme au moins un synonyme. Finalement, 0,5 point est alloué au parent-participant pour la présence d'au moins un exemple et 0,5 point pour au moins une association sémantique. Nous attribuons un maximum de 2,5 points pour la définition et l'explication de chaque unité lexicale.

Les détails et réflexions liés aux choix qui ont guidé notre façon d'effectuer le codage sont présentés en section 3.4.2.

3.4 Le codage des données des épreuves de vocabulaire

Dans cette section, nous abordons la façon dont nous avons transcrit les verbatims, suivi de la méthodologie employée pour réaliser le codage de nos données.

3.4.1 Les transcriptions verbatims des données

Après avoir récolté les données sur une bande audio (prétest et posttest des épreuves 1 et 2), la première étape a été d'en réaliser les verbatims. Pour retranscrire les enregistrements effectués lors des rencontres individuelles, nous avons utilisé le logiciel VLC, afin de ralentir au besoin l'audio lorsqu'il était difficile de comprendre les propos des participants. Lorsque la prononciation d'un mot n'était pas conforme à la façon standard attendue de prononcer, nous avons changé l'orthographe de l'unité lexicale pour représenter la prononciation entendue. Lorsque nous n'étions pas certaine de ce que nous entendions, nous écrivions « message inaudible ». Nous avons effectué la transcription des entretiens à partir du début des épreuves de vocabulaire et jusqu'à la fin de celles-ci. De plus, nous n'avons pas transcrit les propos énoncés en langue maternelle, mais seulement ce que l'interprète nous relatait.

3.4.2 Le codage des données

L'épreuve 1

En rédigeant les verbatims, nous avons remarqué certaines particularités des réponses qui pourraient affecter notre façon de coder, ce qui pourrait parfois porter à confusion en lien avec les réponses des participants, comme les cas où un participant aurait donné plusieurs réponses ou les cas où la réponse ne serait pas bien prononcée selon le contexte, mais que la forme prononcée existe bel et bien dans un autre contexte de la langue française. Nous les avons notées, afin de nous permettre de coder les épreuves de vocabulaire aussi objectivement que possible. Après avoir transcrit les verbatims, nous avons codé des

données selon les critères préétablis et en nous servant des mêmes grilles que dans la recherche d'Armand et al. (2021).

Pour l'étape du codage de l'épreuve 1, dans laquelle il était demandé au participant de produire l'unité lexicale à partir d'une image lui étant montrée, nous avons tenté d'être aussi constante que possible dans la façon de coder les réponses en nous donnant des barèmes aussi objectifs que possible pour être en mesure d'uniformiser au mieux le processus de codage. Lors du codage des données, nous nous sommes aperçue que certains parents donnaient plus d'une réponse (Tableau 4).

Tableau 4 - Exemple où un parent-participant donne plus d'une réponse

Unité lexicale ciblée	Réponse du parent 11
Piétiné	Pépine? Heu Pétiné?

Ainsi, nous avons établi une marche à suivre systématique pour ces cas, puisque nous devons déterminer si nous jugerions l'ensemble de la réponse ou une seule des unités lexicales proposées. Nous avons donc déterminé que nous nous attarderions toujours à la réponse finale donnée par le parent-participant. Également, lorsque des adjectifs ont été donnés comme réponse et qu'ils n'avaient pas la forme appropriée au contexte (par exemple, l'adjectif était utilisé au pluriel ou au féminin au lieu d'être utilisé au singulier ou au masculin), nous avons tout de même octroyé un point, puisque le participant maîtrisait au moins une forme de l'unité lexicale ciblée. Cette même logique a guidé le codage des verbes : nous n'avons pas pénalisé les participants qui ont utilisé une unité lexicale à l'infinitif en l'insérant dans une phrase où elle aurait dû être conjuguée et nous n'avons pas non plus pénalisé un participant qui aurait produit une forme existante d'un verbe, mais en l'insérant dans le mauvais contexte, puisque nous avons considéré que le participant connaissait une forme de l'unité lexicale. Voici des exemples de réponses pour lesquelles nous avons donné 1 point complet :

Tableau 5 - Les exemples d'unités lexicales valant 1 point pour l'épreuve 1

Unité lexicale ciblée	Réponse à 1 point
Bosselé	Bosselé
Faire connaissance	Fait connaissance
La pluie	Les pluies

Ensuite, considérant que la connaissance du vocabulaire n'est pas binaire, nous avons voulu accorder aussi une part de point lorsqu'une unité lexicale était visiblement en cours d'apprentissage, mais que la prononciation ne respectait pas en tout point la forme standard attendue. Nous avons donc décidé de donner 0,5 point pour une réponse dont la sonorité était similaire à celle de l'unité lexicale ciblée. Les points ainsi donnés représentent un spectre plutôt large de réponse. Voici des exemples de réponses pour lesquelles nous avons donné 0,5 point.

Tableau 6 - Les exemples d'unités lexicales valant 0,5 point pour l'épreuve 1

Unité lexicale ciblée	Réponse à 0,5 point
Monstre	Monster (accent anglais)
Cruel	Couré
Avoir peur	Il est peur
Terrible	Tiré

Finalement, nous avons décidé de quelques situations pour lesquelles nous n'octroierions pas de point. Par exemple, nous n'avons pas octroyé de point au participant qui avait nommé l'unité lexicale à un autre moment dans l'épreuve (p. ex., un participant nommé « terrible » lorsqu'il voit le monstre, mais pas lorsqu'on lui présente l'image associée à « terrible »). Notre épreuve visait à voir si les parents-participants pouvaient produire l'unité lexicale en question lorsqu'on leur montrait une image spécifique, d'autant plus que l'image était accompagnée d'une mise en situation ou d'une question. Nous n'avons pas octroyé de point à un participant qui montrait des connaissances par rapport à l'unité lexicale, mais qui ne produisait pas l'unité lexicale attendue (p. ex., un parent-participant qui utilise, dans le posttest de l'épreuve 1, une périphrase n'obtient pas de point).

Tableau 7 - Exemple de situation où nous n'avons pas attribué de point pour la périphrase

Parent	Unité lexicale cible	Réponse donnée
Parent 3	Fourrure	<p>Parent-participant : Ours!</p> <p>Étudiante-chercheuse : <i>L'ours, l'ours, excellent! Et qu'est-ce qu'il a ici?</i></p> <p>Parent-participant : <i>Heumm...</i></p> <p>Étudiante-chercheuse : <i>Comme sur l'animal?</i> Parent-participant : <i>C'est peau?</i></p> <p>Étudiante-chercheuse : <i>Humhum, mais sur la peau il y a...</i></p> <p>Parent-participant : <i>Hum petits... OK, comme chèvres?</i></p>

L'épreuve 2

Pour l'épreuve 2, nous avons également attribué les points selon des grilles de codage développées dans le cadre de la recherche d'Armand et al. (2021). Premièrement, nous expliquons le fonctionnement de ces grilles de codage. Deuxièmement, nous discutons des moments pour lesquels le pointage à octroyer n'allait pas de soi. Finalement, nous expliquons notre manière de procéder lorsque la prononciation n'était pas conforme à la norme langagière.

Les grilles de codage

Les grilles de codage de l'épreuve 2 (tableau 8 et tableau 9) ont été créées par Armand et al. (2021) qui se sont appuyées sur le principe de la définition présenté par Polguère (2003) pour créer les catégories des grilles, en y ajoutant la catégorie « associations sémantiques », qui ne figurait pas dans l'œuvre de Polguère (2003). Rappelons que les catégories de ces grilles (expliquées et exemplifiées à la page 80) sont les suivantes : sens prochain²², composante spécifique²³, synonymes²⁴, exemples²⁵ et associations sémantiques²⁶.

²² terme générique utilisé généralement au début de la définition

²³ informations utilisées pour permettre de distinguer le terme

²⁴ autre unité lexicale ayant la même signification, elle peut remplacer la définition

²⁵ unité lexicale semblable ou comparable à celle ciblée

²⁶ unités lexicales appartenant au même champ lexical que l'unité lexicale ciblée

Les grilles de codage regroupent des exemples de différentes unités lexicales que nous pourrions retrouver dans chacune de ces catégories, elles ont été créées en comparant le contenu des définitions pour chaque unité lexicale dans quatre dictionnaires différents (Antidote, Usito, le Robert et le Multidictionnaire). Les unités lexicales trouvées dans les dictionnaires ont été ajoutées aux diverses catégories de la grille. Également, d'autres unités lexicales ont été ajoutées en fonction du jugement professionnel des chercheuses. Nous avons donc repris ces grilles et les avons adaptées à des participants adultes (tableaux 8 et 9), tout en restant ouverte à accepter des réponses qui en diffèreraient, mais qui seraient également pertinentes. Nous avons fait ce choix parce que notre intervention, différente de celle d'Armand et al. (2021), allait nécessairement engendrer des réponses différentes. Nous sommes donc restée flexible dans le codage de nos données et nous avons utilisé notre jugement pour considérer certaines réponses qui n'étaient pas dans la grille initiale.

Tableau 8 - Exemple grille de correction pour les noms

Maximum de points : <u>2,5</u>	Sens prochain	Composante.s spécifique.s	Synonyme.s	Exemple.s	Association.s sémantique.s
	<u>0,5</u>	<u>0,5</u> si : une <u>1</u> si : deux ou plus	<u>1</u> si : un ou plus	<u>0,5</u> si : un ou plus	<u>0,5</u> si : une ou plus
	<u>1,5</u> si : sens prochain + une composante <u>2</u> si : sens prochain + deux composantes ou plus				
1. Trésor	chose.s / quelque chose / truc.s / objet.s / affaire.s / bien.s / etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1. précieuse.s / qu'on ne veut pas perdre 2. de grande valeur affective / que l'on aime 3. de grande valeur monétaire 4. que l'on cache, enterre, enfouit, met de côté, met en réserve, etc. 5. que l'on accumule, amasse 	<ul style="list-style-type: none"> - butin - fortune - magot - moyens - pactole - ressource.s - richesse.s 	<ul style="list-style-type: none"> - (pièces d') or / lingot d'or / (pièces d') argent / monnaie / dollars / écus - diamants / rubis / cristal / pierres précieuses - bijoux / perles - objets précieux / sacrés - petite feuille jaune 	<ul style="list-style-type: none"> - coffre / boîte / bac - clé - pirate - qui brille / brillant - doré - chasse / course au trésor - ile au trésor - carte avec un « x » - bateau / épave - plage / sable - eau / mer / océan - chercher / découvrir / déterrer un trésor - creuser - voler un trésor - surnom (« mon trésor ») - roi / reine / prince / princesse

Tableau 9 - Exemple grille de codage pour les adjectifs et les verbes

Maximum de points : <u>2,5</u>	Composante.s spécifique.s	Synonyme.s	Exemple.s	Association.s sémantique.s
	<u>1</u> si : une ou +	<u>1</u> si : un ou +	<u>0,5</u> si : un ou +	<u>0,5</u> si : une ou +
10. Inquiet	<p>1. qui a, ressent, manifeste de l'inquiétude, de la peur, de la crainte, de l'anxiété, du stress, de l'angoisse, etc.</p> <p><u>inquiétude</u> :</p> <p>2. ne pas se sentir bien parce qu'on craint quelque chose, parce qu'on appréhende un danger, parce qu'on attend un évènement, parce qu'on est incertain</p> <p>3. avoir des pensées ou des choses en tête / penser à beaucoup de choses / etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - agité - alarmé - angoissé - anxieux - apeuré - appréhensif - contrarié - craintif - effrayé - énervé - en proie à l'inquiétude - épeuré (QC, FAM) - fou - d'inquiétude - nerveux - peureux - préoccupé - qui s'en fait - qui se fait de la bile - qui se fait du mauvais sang - qui se ronge les sangs - songeur - soucieux - stressé - terrifié - tourmenté - tracassé - troublé 	<p>- n'importe quelle situation où l'on est inquiet [ex. : les parents ne sont pas revenus à la maison ; l'enseignante veut rencontrer les parents ; etc.]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - rassurer / rassurant - se calmer - trembler - triste - peine - pleurer

Les choix effectués pour rendre le codage aussi constant que possible

Lors du codage de l'épreuve 2, plusieurs situations nous ont mené à nous demander si nous devions accorder des points ou non pour une réponse donnée. Nous détaillons donc ici les situations pour lesquelles nous avons décidé de ne pas attribuer de point et celles pour lesquelles nous avons décidé d'en donner. Nous n'avons pas compté les gestes seuls ou accompagnés seulement d'explications dans une autre langue que la langue française :

Tableau 10 - Exemple de situation où nous n'avons pas attribué de point pour le geste

Parent	Unité lexicale cible	Réponse donnée
Parent 5	Pousser	<i>Pousser.</i> (Fait le mouvement de pousser avec son doigt.) <i>Pousser.</i>

Dans cet exemple, le geste n'est pas appuyé par d'autres propos que l'unité lexicale en tant que telle, nous n'avons donc pas accordé de point. À plusieurs moments, les parents-participants ont mal compris l'unité lexicale ciblée ou bien expliqué la mauvaise unité lexicale. Nous n'avons pas donné de point dans de telles situations (exemple dans le tableau 11) :

Tableau 11 - Exemple d'explication de la mauvaise unité lexicale

Parent	Unité lexicale cible	Réponse donnée
Parent 1	Trésor	Parent-participant : <i>Trésor? Trsor. Heum... thirteen? Trésor... Torteen?</i> Étudiante-chercheuse : C'est quoi Turtine? Parent-participant : Treize heures... 13! Étudiante-chercheuse : Ah! 13 heures! OK!

Pour une unité graphique polysémique (donc qui peut représenter deux unités lexicales comme « pousser », qui peut représenter l'unité lexicale « croître, se développer » ou « exercer une force s'éloignant de sur soi »), nous n'avons pas accordé de point aux participants qui expliquaient un autre sens de la même unité graphique (exemple dans le tableau 12)

Tableau 12 - Exemple d'explication : un cas de polysémie

Parent	Unité lexicale cible	Réponse donnée
Parent 3	Pousser	<p>Parent-participant : <i>Pousser. Pousser. Arrête de pousser comme.</i></p> <p>Étudiante-chercheuse : OK est-ce que vous pouvez expliquer un petit peu ou donner un exemple?</p> <p>Parent-participant : Parfois petits enfants pousser...</p> <p>Étudiante-chercheuse : Humhum, parfois un petit enfant pousser...</p> <p>Parent-participant : ...un autre... dans la... parc... Dans la parc.</p>

Nous avons décidé de procéder ainsi et de ne pas accorder de points pour les sens que nous n'avions pas présentés dans les albums parce que nous voulions évaluer les connaissances des parents-participants spécifiquement sur les « unités lexicales » (donc sur un sens précis pour chaque unité graphique) présentées lors des activités de littératie familiale plurilingues et qui se retrouvaient en l'occurrence dans les albums, ce qui représente un sens précis d'une certaine graphie.

Nous avons décidé d'octroyer les points aux participants qui produisaient des réponses même si celles-ci étaient dans une autre langue que le français seulement dans le cas où ceux-ci étaient des congénères entre le français et une autre langue (exemple dans le tableau 13).

Tableau 13 - Exemple de réponse dans une autre langue

Parent	Unité lexicale cible	Réponse donnée
Parent 1	Monstre	Parent-participant : <i>Monster?</i> Étudiante-chercheuse : OK, est-ce que vous avez un exemple Parent-participant : Like dinosaure... Ouhh!

Nous avons fait ce choix parce que plusieurs participants utilisaient plusieurs langues dans leurs réponses et qu'il nous était parfois impossible de savoir quelles réponses étaient destinées à être en français ou dans une autre langue. De plus, lorsque les unités lexicales sont des congénères, il est possible de les comprendre même pour des personnes qui ne connaissent pas une langue donnée, ce qui fait que l'objectif communicatif est atteint. Nous avons également accordé des points lorsque le participant s'exprimait en français et complétait ses propos par des gestes, notamment dans l'exemple suivant, où 0,5 point était accordé pour la catégorie « exemple », puisque les propos qui présentaient l'exemple étaient énoncés en français (exemple dans le tableau 14).

Tableau 14 - Exemple d'explication agrémentée de gestes

Parent	Unité lexicale cible	Réponse donnée
Parent 9	Différent	Parent-participant : <i>Différent. Oui. Ici, différent.</i> <i>(pointe l'ordinateur / pointe la tablette)</i> Étudiante-chercheuse : C'est différent, excellent!

Dans l'épreuve 2, nous demandions aux parents-participants d'expliquer les unités lexicales ciblées en donnant des explications, des définitions et des exemples. Puisque nous évaluions déjà la prononciation des parents-participants dans l'épreuve 1 et qu'il nous semblait, pour l'épreuve 2, que faire fi de cet aspect de la langue simplifierait l'étape du codage et nous permettrait d'avoir un codage plus uniforme, nous avons choisi de ne pas tenir compte de la prononciation, pourvu que nous comprenions les propos du parent-participant.

3.5 Le contre-codage

Pour valider la fidélité de notre codage, nous avons procédé au contre-codage des données (Tellier, 2014), et ce, pour les deux épreuves. Plus précisément, nous avons demandé à deux personnes²⁷ œuvrant également dans le milieu de l'éducation de faire office de contre-annotatrices. Nous avons choisi spécifiquement des personnes avec un minimum d'expertise en éducation pour qu'elles puissent bien comprendre les nuances des grilles de correction, nous leur avons expliqué la façon de coder décrite plus haut et nous leur avons remis les grilles de correction. Elles ont effectué le contre-codage de 20% des données de notre recherche comme recommandé par Tellier (2014), sans avoir accès aux résultats que nous avons octroyés pour chaque réponse. Le calcul que nous avons effectué pour valider la relative objectivité de nos résultats est le suivant : $\text{nombre d'accords} / (\text{nombre d'accords} + \text{nombre de désaccords}) \times 100$. Ce calcul a également été utilisé dans d'autres recherches en éducation (Cleave et al., 2010; Gosselin-Lavoie, 2022) pour valider l'accord inter-juge. Pour l'épreuve de vocabulaire 1, nous avons eu un accord inter-juge de 95%, pour l'épreuve de vocabulaire 2, nous avons obtenu un accord de 91%.

Ainsi, nous avons tenté de mener à bien notre projet de recherche de sorte à avoir des résultats aussi fiables que possible. Dans le chapitre suivant, il sera question des analyses statistiques que nous avons menées afin de comparer les résultats aux épreuves de vocabulaire avant l'intervention et après celle-ci.

²⁷ Nous tenons à remercier chaleureusement ces collègues pour leur précieuse aide dans le processus de codage.

4 Les résultats

Notre projet de recherche s'intéresse à l'apprentissage du vocabulaire chez des parents issus de l'immigration en apprentissage du français. Dans le cadre de celui-ci, nous avons animé sept séances d'activités de littératie familiale plurilingues. Avant et après cette intervention qui comprenait 7 activités de littératie familiale plurilingues et qui a duré 2 mois à raison de 1 rencontre par semaine (sauf exception : tempête de verglas et sortie scolaire), nous avons recueilli des données auprès des parents-participants. Avec l'épreuve 1, nous avons vérifié la capacité de ces derniers à produire les 30 unités lexicales en provenance des sept albums (dont 24 ont été reprises de la recherche d'Armand et al., 2021) et, pour l'épreuve 2, nous avons vérifié leur capacité à définir, expliquer et exemplifier les 24 unités lexicales en provenance des mêmes albums (celles-ci, toutes reprises de la recherche d'Armand et al., 2021). Comme décrit en méthodologie, une attention particulière a été portée à ces unités lexicales lors des activités parents-enfants. Ainsi, nous faisons état, dans ce chapitre qui porte sur les résultats, de tout ce qui peut appuyer nos constats en lien avec l'apprentissage du vocabulaire chez les parents-participants ayant participé avec leur enfant aux activités de littératie familiale plurilingues. Tout d'abord, nous apportons des précisions sur les analyses descriptives, puis nous poursuivons avec une présentation des analyses statistiques inférentielles menées à partir de ces données. Tout au long du chapitre, les informations sont présentées dans l'ordre, en premier, ce qui a trait à l'épreuve 1, puis à l'épreuve 2.

4.1 Le nombre de données

Durant notre recherche, plusieurs données ont été recueillies et analysées en lien avec l'apprentissage du vocabulaire des parents-participants et de leur participation aux activités de littératie familiale plurilingues. Pour l'épreuve 1, 20 parents ont participé à l'épreuve, tant en prétest qu'en posttest. Pour cette épreuve, il y avait 30 unités lexicales. Ainsi, pour cette épreuve, nous avons au total 1 200 données qui ont été codées. Pour l'épreuve 2, 18 parents-participants ont participé à l'épreuve, tant en prétest qu'en posttest. Deux parents n'ont pas été disponibles à la toute fin de la recherche, puisque cette dernière s'est étalée sur une plus longue période que ce que nous avons initialement prévu, en raison de

circonstances hors de notre contrôle (tempête de verglas et sortie scolaire). Pour cette épreuve, dans laquelle nous avons demandé aux parents-participants de définir, d'expliquer et d'exemplifier 24 unités lexicales, nous avons un total de 864 données qui ont été codées. Enfin, nous avons comptabilisé pour chacun des parents-participants leur présence ou absence à chacune des 7 activités de littératie familiale plurilingues.

4.2 Les analyses descriptives

Cette section porte sur les analyses descriptives en lien avec nos deux épreuves. Nous présentons en premier lieu les résultats en lien avec l'épreuve 1, puis nous présentons ceux qui découlent de l'épreuve 2. Pour ces deux épreuves, nous observons en premier lieu le tableau qui indique les moyennes obtenues par les parents-participants aux épreuves et le nombre d'activités de littératie familiale plurilingues auxquelles chacun a participé. Ensuite, nous analysons les mesures de tendance centrale en lien avec les résultats obtenus aux prétests et aux posttests des deux épreuves de vocabulaire. Pour terminer, nous procédons à l'analyse descriptive du lien entre la présence des parents-participants aux activités de littératie familiale plurilingues et à l'évolution de leur vocabulaire.

4.2.1 Les analyses descriptives de l'épreuve 1

Nous présentons dans cette section toutes les analyses descriptives que nous avons effectuées en lien avec l'épreuve 1.

Les données de l'épreuve 1

Le tableau 15 présente les résultats totaux et les moyennes obtenues par chacun des parents-participants pour les 30 unités lexicales ciblées dans cette épreuve au prétest et au posttest. Rappelons qu'il était possible pour chacun d'obtenir un résultat se situant entre 0 et 1 pour chacune des unités lexicales et que les résultats possibles étaient les suivants : 0, 0,5 ou 1. Nous avons également indiqué le nombre d'activités de littératie familiale plurilingues durant lesquelles chacun des parents était présent sur les sept activités offertes dans le cadre de notre intervention en attribuant 1 point s'ils étaient présents.

Tableau 15 - Les moyennes pour chacun des participants au prétest et au posttest de l'épreuve 1 et le nombre d'activités auxquelles chacun a participé

Parent (n = 20)	Total des résultats au prétest	Total des résultats au posttest	Moyenne des résultats au prétest	Moyenne des résultats au posttest	Nombre d'activités auxquelles le parent a participé (nb total = 7)
Parent 1	0/30	5,5/30	0	0,18	5
Parent 2	0/30	6/30	0	0,2	7
Parent 3	6,5/30	8,5/30	0,22	0,28	5
Parent 4	1,5/30	14/30	0,05	0,46	7
Parent 5	2/30	16/30	0,07	0,53	6
Parent 6	1/30	4,5/30	0,03	0,15	5
Parent 7	0/30	11/30	0	0,37	7
Parent 8	1,5/30	6/30	0,05	0,2	6
Parent 9	0/30	4/30	0	0,13	4
Parent 10	1/30	2/30	0,03	0,07	4
Parent 11	1/30	8,5/30	0,03	0,28	6
Parent 12	0,5/30	0/30	0,02	0	5
Parent 13	0/30	0/30	0	0	5
Parent 14	0/30	0/30	0	0	3
Parent 15	0,5/30	3,5/30	0,02	0,12	5
Parent 16	1/30	2,5/30	0,03	0,08	6
Parent 17	3,5/30	9,5/30	0,12	0,31	5
Parent 18	1,5/30	4/30	0,05	0,13	4
Parent 19	6,5/30	19,5/30	0,22	0,65	5
Parent 20	0/30	0/30	0	0	3
Moyenne	1,5/30	6,25/30	0,05	0,20	5,15

À la suite de l'observation de ce tableau 15, présentant l'échantillon apparié, nous remarquons que seul un parent-participant a obtenu un moins bon résultat au posttest qu'au prétest (parent 11) et que trois autres parents-participants ont obtenu exactement le même résultat au prétest et au posttest (parents 13, 14, et 20), soit le zéro. De plus, cette valeur en est une qui revient à plusieurs reprises (7 fois au prétest et 4 fois au posttest), mais ce nombre a diminué, ce qui rend compte d'une amélioration.

Dans un autre registre, nous observons le nombre d'activités de littératie familiale plurilingues durant lesquelles les parents-participants ayant participé au prétest et au posttest de l'épreuve 1 ont été présents. Un parent-participant a été présent à seulement

trois activités de littératie familiale plurilingues, 3 parents-participants ont été présents à 4 de ces activités, 8 parents étaient présents à 5 des sept activités proposées, 4 parents-participants ont participé à six de ces activités et 3 parents-participants étaient présents à toutes les sept activités de littératie familiale plurilingues proposées. Ainsi, les parents-participants ont participé à un minimum de 3 activités de littératie familiale plurilingues et à un maximum de 7 activités de littératie familiale plurilingues (le nombre maximal). Les parents-participants ont été présents, en moyenne, à 5,15 activités de littératie familiale plurilingues.

L'analyse des mesures de tendance centrale – épreuve 1

Nous avons remarqué dans le tableau qu'il semble y avoir eu une amélioration entre le prétest et le posttest de l'épreuve 1, nous avons donc analysé les mesures de tendance centrale (voir tableau 16). Au moyen du logiciel SPSS, nous avons donc entré les moyennes que les parents-participants avaient obtenues pour l'épreuve 1 en prétest et en posttest. Nous nous attardons maintenant à vérifier si la moyenne et la médiane de toutes les moyennes des parents ont évolué entre le prétest et le posttest, puis nous faisons des observations en lien avec le mode.

Tableau 16 - Mesures de tendance centrale calculées à partir des moyennes des 20 parents-participants au prétest et au posttest – épreuve 1

	Prétest	Posttest
n	20	20
Moyenne ($\pm \sigma$)	0,05 ($\pm 0,07$)	0,20 ($\pm 0,18$)
Médiane	0,03	0,17
Mode	0,00	0,00

Dans le tableau 16, nous pouvons voir que la moyenne est passée de 0,04 à 0,20, ce qui montre que les résultats des parents-participants se sont globalement améliorés entre le prétest et le posttest. La médiane va dans le même sens et est passée de 0,03 à 0,17, ce qui indique que la valeur qui se situe au milieu de toutes les valeurs a également augmenté entre le prétest et le posttest. Le mode, de son côté, n'a pas changé, ce qui signifie que la

valeur la plus fréquente, tant au prétest qu'au posttest, est le zéro. Cela est la conséquence logique du fait que nous travaillons ici avec des valeurs continues, donc les valeurs obtenues lorsque des parents-participants avaient de bonnes réponses sont généralement différentes les unes des autres. Il est donc normal que le zéro soit la valeur la plus courante dans un tel cas et cela n'indique ni une amélioration ni une diminution des résultats.

L'évolution à l'épreuve 1 en fonction de la présence aux activités

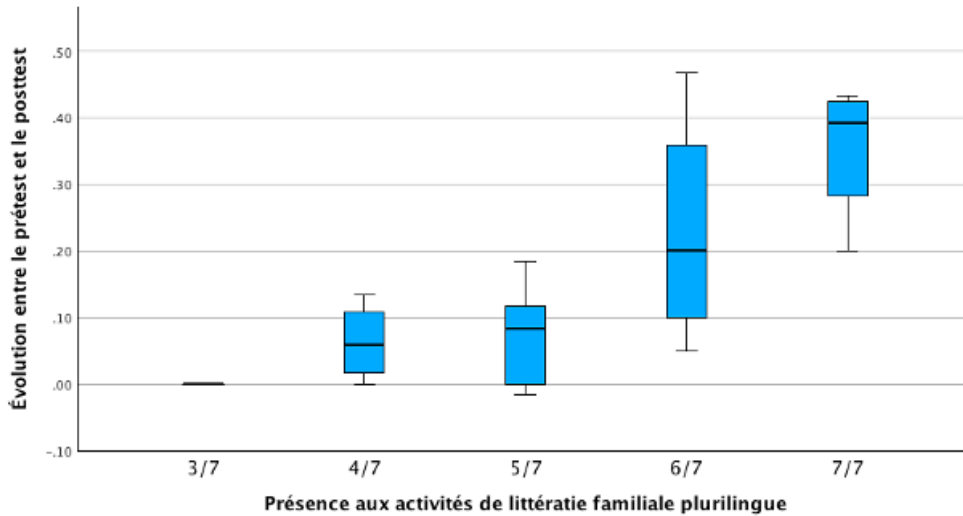
Pour conclure notre portrait descriptif des résultats de l'épreuve 1, nous avons trouvé pertinent de mettre en relation l'évolution du vocabulaire (ici, la capacité à produire les unités lexicales ciblées à la vue de l'image qui y était associée) et la présence aux activités de littératie familiale plurilingues. Cela nous permet de savoir si les parents qui ont été présents à davantage d'activités de littératie familiale plurilingues ont eu une amélioration plus marquée que ceux qui étaient globalement moins présents. Nous avons donc repris les données présentes dans le tableau 15 et nous avons d'abord calculé la différence entre le posttest et le prétest afin de mesurer l'évolution des participants, puis nous avons indiqué le nombre d'activités de littératie familiale plurilingues durant lesquelles chaque parent-participant a été présent dans la colonne de droite.

Tableau 17 - L'évolution des parents-participants prétest - posttest pour l'épreuve 1

Parent (n = 20)	Évolution du résultat (posttest - prétest)	Nombre d'activités auxquelles le parent a participé (nb total = 7)
Parent 1	0,18	5
Parent 2	0,2	7
Parent 3	0,02	5
Parent 4	0,41	7
Parent 5	0,46	6
Parent 6	0,12	5
Parent 7	0,37	7
Parent 8	0,15	6
Parent 9	0,13	4
Parent 10	0,04	4
Parent 11	0,25	6
Parent 12	-0,02	5
Parent 13	0	5
Parent 14	0	3
Parent 15	0,1	5
Parent 16	0,05	6
Parent 17	0,19	5
Parent 18	0,08	4
Parent 19	0,43	5
Parent 20	0	3
Moyenne	0,16	5,15

Dans ce tableau, nous pouvons voir que les parents-participants qui ont eu une évolution de zéro (parents 13, 14 et 20) ou au-dessous de zéro (parent 12) étaient présents de 3 à 5 activités de littératie familiale plurilingues. Également, nous voyons que les parents-participants qui ont participé à 6 ou à 7 de ces activités ont tous eu une évolution supérieure à 0,1, à l'exception du parent 16. Également, tous les parents qui ont eu une évolution de 0,1 ou une évolution inférieure à cela ont participé à 5 activités ou moins. Ces observations nous permettent de penser que le nombre d'activités durant lesquelles les parents-participants étaient présents est lié d'une certaine façon aux résultats obtenus. Voyons maintenant si cette idée est soutenue par notre graphique en boîtes à moustaches représentant le lien entre l'évolution des participants entre le prétest et le posttest et leur présence aux activités de littératie familiale plurilingues (figure 3).

Figure 3 - Graphique en boîte à moustaches – Lien entre l'évolution des moyennes des parents entre le prétest et le posttest et présence aux activités – épreuve 1



La figure 3 représente le lien entre le nombre d'activités de littératie familiale plurilingues durant lesquelles les parents-participants étaient présents (axe des X) et l'évolution de leur capacité à produire les unités lexicales ciblées entre le prétest et le posttest (axe des Y), soit la différence entre le résultat obtenu au prétest et au posttest (donc leur amélioration entre ces deux passations, pour l'épreuve 1). Dans la figure 3, si nous observons le mouvement général des boîtes à moustaches, nous voyons qu'il y a une tendance selon laquelle plus les parents-participants ont été présents aux activités, plus la différence entre le posttest et le prétest est marquée. En effet, le centre de la distribution se situe sur la valeur de zéro pour la participation à 3 activités, puis augmente pour chaque activité, se situant presque à la valeur de 0,4 pour les parents-participants qui ont été présents aux sept activités.

Également, si nous observons le mouvement général des boîtes, nous remarquons qu'il permet de signaler une augmentation des résultats liée à une augmentation de la présence aux activités. Également, nous voyons que les valeurs maximales semblent généralement augmenter : pour la présence à 3 activités, l'évolution maximale a été de zéro, pour la présence à 4 activités, l'évolution maximale a été légèrement supérieure à 0,1, pour la présence à 5 activités, l'évolution maximale a été légèrement inférieure à 0,2 et, pour la

présence à 6 ou à 7 activités, l'évolution maximale a été au-dessus de 0,4. Également, nous voyons que pour les parents-participants qui ont été présents à 3, à 4 ou à 5 activités, le plus petit niveau d'évolution a été soit de zéro et même une fois en dessous du zéro, pour la présence à cinq activités. Cependant, nous pouvons voir que tous les parents-participants qui ont été présents à 6 ou à 7 activités ont eu des résultats supérieurs au posttest qu'au prétest.

Les moyennes obtenues par les parents-participants semblent indiquer une amélioration de ceux-ci en ce qui a trait à la production des unités lexicales ciblées dans notre recherche, entre le prétest et le posttest. Cela semble soutenu par la comparaison des mesures de tendance centrale au prétest et au posttest et, finalement, les mouvements observables dans le graphique en boîtes à moustaches semblent indiquer une amélioration des résultats plus marquée pour les parents-participants qui ont participé plus assidument aux activités de littératie familiale plurilingues que pour les parents-participants qui y ont été présents moins souvent. Nous vérifions ces impressions à l'aide d'analyses statistiques inférentielles en section 1.3, mais avant, nous nous attardons aux analyses descriptives que nous avons pu réaliser en lien avec l'épreuve 2.

4.2.2 Les analyses descriptives de l'épreuve 2

Nous présentons maintenant les analyses descriptives que nous avons pu effectuer en lien avec l'épreuve 2. Ainsi, nous observons le tableau présentant les données en lien avec l'épreuve 2, pour ensuite analyser les mesures de tendance centrale de cette même épreuve, puis nous terminons en regardant les rapprochements qu'il y a à faire en mettant en relation l'évolution des parents-participants entre le prétest et le posttest de l'épreuve 2 et leur présence aux activités de littératie familiale plurilingues.

Les données de l'épreuve 2

Le tableau 18 présente les résultats totaux et le calcul des moyennes obtenues par chacun des parents-participants pour les 24 unités lexicales ciblées dans cette épreuve au prétest et au posttest. Rappelons qu'il était possible pour chacun d'obtenir un résultat se situant entre 0 et 2,5 pour chacune des unités lexicales et que les six résultats qu'il était possible

d'obtenir étaient les suivants : 0, 0,5, 1, 1,5, 2 et 2,5. Nous avons également indiqué le nombre d'activités de littératie familiale plurilingues durant lesquelles chacun des parents était présent sur les sept activités offertes, dans la colonne de gauche de ce tableau. Ce nombre a été calculé en octroyant un point chaque fois qu'un parent-participant a été présent.

Tableau 18 - Les moyennes pour chacun des participants au prétest et au posttest de l'épreuve 2 et le nombre d'activités auxquelles chacun a participé

Parent (n = 18)	Total des résultats au prétest	Total des résultats au posttest	Moyenne des résultats au prétest	Moyenne des résultats au posttest	Nombre d'activités auxquelles le parent a participé (nb total = 7)
Parent 1	0/24	2/24	0	0,08	5
Parent 2	1/24	1/24	0,04	0,04	7
Parent 3	2/24	9,5/24	0,08	0,40	5
Parent 4	1/24	11,5/24	0,04	0,48	7
Parent 5	1,5/24	10/24	0,06	0,42	6
Parent 6	2/24	1,5/24	0,08	0,06	5
Parent 7	2/24	14/24	0,08	0,58	7
Parent 8	0,5/24	9,5/24	0,01	0,40	6
Parent 9	0/24	2/24	0	0,08	4
Parent 10	0/24	0/24	0	0	4
Parent 11	0/24	0/24	0	0	6
Parent 12	0/24	0/24	0	0	5
Parent 13	0/24	0/24	0	0	5
Parent 14	0/24	0/24	0	0	3
Parent 15	0/24	0,5/24	0	0,02	5
Parent 16	0,5/24	1/24	0,02	0,04	6
Parent 17	2,5/24	15,5/24	0,10	0,65	5
Parent 18	0,5/24	2/24	0,02	0,08	4
Parent 19	Absent aux posttests de l'épreuve 2	Absent aux posttests de l'épreuve 2	Absent aux posttests de l'épreuve 2	Absent aux posttests de l'épreuve 2	Donnée non prise en compte
Parent 20	Absent aux posttests de l'épreuve 2	Absent aux posttests de l'épreuve 2	Absent aux posttests de l'épreuve 2	Absent aux posttests de l'épreuve 2	Donnée non prise en compte
Moyenne :	0,56/24	3,33/24	0,04	0,19	5,28

À la suite de l'observation de ce tableau, nous remarquons tout d'abord que, sur les 18 parents-participants ayant fait le prétest et le posttest de l'épreuve 2, 11 parents-participants ont obtenu un meilleur résultat au posttest qu'au prétest (parents 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 15, 16, 17 et 18), 6 ont obtenu le même résultat aux deux passations de l'épreuve (parents 2, 10, 11, 12, 13 et 14), puis un parent a obtenu un moins bon résultat au posttest qu'au prétest (parents 6). Plusieurs parents-participants n'ont obtenu aucun point, tant au prétest qu'au posttest, mais le nombre de parents ayant eu ce résultat a diminué, passant de huit parents-participants au prétest pour seulement 5 parents-participants au posttest.

Dans un autre ordre d'idées, nous observons le nombre d'activités de littératie familiale plurilingues auxquelles les parents-participants qui ont fait le prétest et le posttest de l'épreuve 2 ont été présents. Un parent-participant a été présent à seulement trois activités de littératie familiale plurilingues, 3 parents-participants ont été présents à 4 de ces activités, 6 parents étaient présents à 5 des sept activités proposées, 4 parents-participants ont participé à six de ces activités et 3 parents-participants étaient présents à toutes les sept activités de littératie familiale plurilingues proposées. Ainsi, les parents-participants ont participé à un minimum de 3 activités de littératie familiale plurilingues et à un maximum de 7 activités de littératie familiale plurilingues (le nombre maximal). Les parents-participants ont été présents, en moyenne à 5,28 activités de littératie familiale plurilingues.

L'analyse des mesures des tendances centrale – épreuve 2

Maintenant, pour vérifier s'il y a eu une amélioration entre le prétest et le posttest de l'épreuve 2, nous présentons, dans le tableau 19, toutes les mesures de tendance centrale que nous avons choisi d'analyser en lien avec cette épreuve. Au moyen du logiciel SPSS, nous avons au préalable entré les moyennes que les parents-participants avaient obtenues pour l'épreuve 2, et ce, en prétest et en posttest. Nous vérifions maintenant si la moyenne et la médiane de toutes les moyennes des parents-participants ont évolué entre le prétest et le posttest et nous procédons, par le fait même, à l'observation du mode.

Tableau 19 - Les mesures de tendance centrale calculées à partir des moyennes des 18 parents-participants au prétest et au posttest – épreuve 2

	Prétest (n = 18)	Posttest (n = 18)
Moyenne ($\pm \sigma$)	0,04 (\pm 0,04)	0,19 (\pm 0,23)
Médiane	0,02	0,07
Mode	0,00	0,00

Dans le tableau 19, nous observons que la moyenne est passée de 0,04 à 0,19, ce qui correspond à une amélioration globale des résultats lorsque vient le temps d’expliquer, de définir et d’exemplifier des unités lexicales. La médiane a également augmenté, passant de 0,02 à 0,07. Cela montre que la valeur qui se situe au milieu de toutes les valeurs a également augmenté. Le mode, tout comme dans l’épreuve 1, est le zéro tant en prétest qu’en posttest, ce qui signifie que la valeur obtenue par le plus grand nombre de parents-participants est encore le zéro. Puisque nous avons des valeurs continues comme dans l’épreuve 1, l’observation des modes ne permet pas de tirer des conclusions en lien avec l’évolution du vocabulaire chez les participants.

L’évolution à l’épreuve 2 en fonction de la présence aux activités

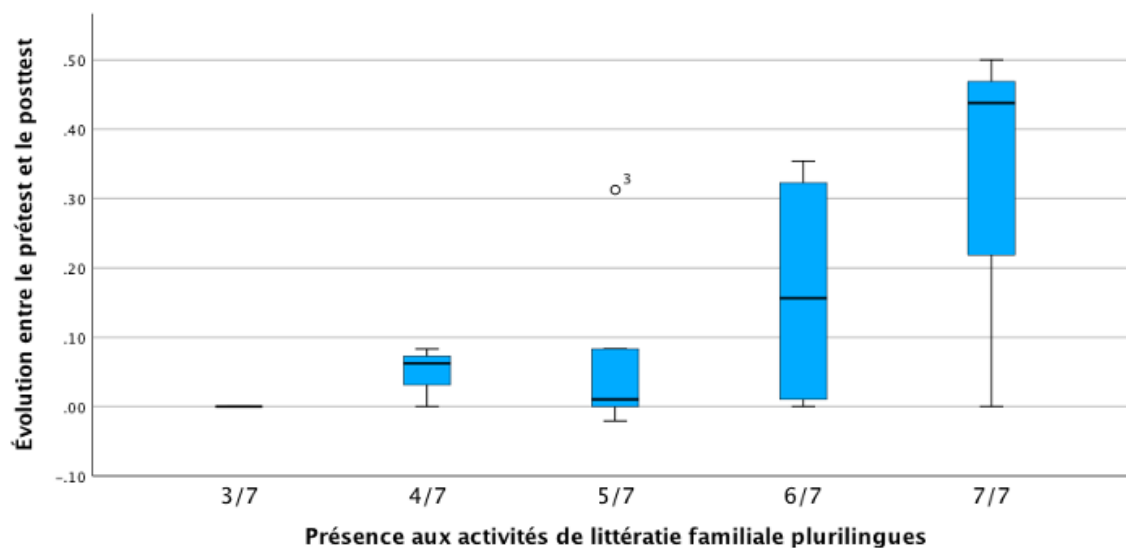
Pour terminer l’analyse descriptive de nos données en lien avec l’épreuve 2, nous mettons ici en relation l’évolution des parents-participants entre le prétest et le posttest et leur présence aux activités de littératie familiale plurilingues, afin de voir si cette présence et la capacité des parents-participants à expliquer, définir et exemplifier des unités lexicales sont liées entre elles. Le tableau 20 reprend les données du tableau 15, présente les différences entre le résultat au posttest et le résultat au prétest de chacun des participants, afin d’en observer l’évolution. Nous avons également indiqué, dans la colonne de droite, le nombre d’activités de littératie familiale plurilingues durant lesquelles les parents-participants ont été présents.

Tableau 20 - L'évolution des parents-participants prétest - posttest pour l'épreuve 2

Parent (n = 18)	Évolution du résultat (posttest - prétest)	Nombre d'activités auxquelles le parent a participé (nb total = 7)
Parent 1	0,08	5
Parent 2	0	7
Parent 3	0,32	5
Parent 4	0,44	7
Parent 5	0,36	6
Parent 6	-0,02	5
Parent 7	0,5	7
Parent 8	0,39	6
Parent 9	0,08	4
Parent 10	0	4
Parent 11	0	6
Parent 12	0	5
Parent 13	0	5
Parent 14	0	3
Parent 15	0,02	5
Parent 16	0,02	6
Parent 17	0,55	5
Parent 18	0,06	4
Parent 19	Absent aux posttests de l'épreuve 2	Donnée non prise en compte
Parent 20	Absent aux posttests de l'épreuve 2	Donnée non prise en compte
Moyenne	0,16	5,28

Dans ce tableau, nous remarquons que le parent-participant qui a été présent à seulement trois activités de littératie familiale plurilingues a eu une évolution de zéro point. Également, nous pouvons voir que l'évolution des trois parents-participants qui ont participé à seulement 4 activités de littératie familiale plurilingues (parents 9, 10 et 18) est faible (entre 0 et 0,08), donc leur évolution ne dépasse pas les centièmes, alors que d'autres parents ont eu une évolution dans les dixièmes, allant même jusqu'à plus de cinq dixièmes. Ces dernières observations laissent croire qu'un lien pourrait être présent entre l'amélioration des parents-participants à définir, expliquer et exemplifier les unités lexicales ciblées et leur présence aux activités de littératie familiale plurilingues. Pour visualiser plus clairement ce lien, nous utilisons le graphique en boîtes à moustaches présenté à la figure 4 et représentant justement ce lien.

Figure 4 - Graphique en boîte à moustaches – Lien entre l'évolution des moyennes des parents entre le prétest et le posttest et présence aux activités – épreuve 2



La figure 4 représente le lien entre le nombre d'activités durant lesquelles les parents-participants étaient présents (axe des X) et l'évolution de leur capacité à expliquer, définir et exemplifier les unités lexicales ciblées entre le prétest et le posttest de l'épreuve 2 (axe des Y). Si nous observons cette figure, nous remarquons que la distribution semble également augmenter en fonction du nombre d'activités auxquelles les parents-participants ont assisté. Nous voyons dans ce graphique que le centre de la distribution (la moyenne de l'évolution) augmente de façon générale, tout comme c'était le cas pour l'épreuve 1, sauf à un endroit, la boîte à moustaches qui représente le fait d'avoir assisté à cinq activités de littératie familiale plurilingues. Également, si nous observons les moustaches inférieures de chacune des boîtes, nous voyons que les résultats minimaux sont tous situés sur le zéro, sauf pour un résultat qui est même légèrement sous le zéro, pour le graphique représentant la participation à cinq des sept activités. Une autre particularité en lien avec cette même boîte à moustache : elle est la seule à comprendre une valeur extrême, placée légèrement au-dessus du 0,3. Si nous observons les valeurs maximales, en observant la moustache du haut de chacune des boîtes, nous pouvons voir que la différence posttest et prétest a

tendance à atteindre de plus grandes valeurs en fonction du nombre d'activités auxquelles les parents-participants ont été présents. Également, nous voyons que la variation augmente en fonction du nombre d'activités de littératie familiale plurilingues auxquelles les parents-participants ont assisté. En effet, les moustaches des graphiques sont plus distancées pour les boîtes à moustaches associées à une présence à un plus grand nombre d'activités que pour celles associées à une présence à un moins grand nombre d'activités. Cela nous indique que la différence entre le posttest et le prétest prend des valeurs plus variées lorsque la présence aux activités augmente.

Pour faire un retour sur les analyses descriptives effectuées dans cette sous-section, notons que nous avons observé les moyennes obtenues en prétest et en posttest pour l'épreuve 1 et pour l'épreuve 2 et que la réduction du nombre de zéros, ainsi que le nombre de parents-participants qui se sont améliorés en comparaison avec le nombre de participants qui n'ont pas eu une évolution positive des résultats nous permet de constater une amélioration globale chez les parents-participants pour les deux épreuves. Cela est également soutenu par l'augmentation de deux des trois mesures de tendance centrale, soit la moyenne et la médiane. Finalement, nous avons mis en relation l'évolution des résultats des parents-participants avec leur présence aux activités de littératie familiale plurilingues. Pour l'épreuve 1, l'observation des données dans le tableau nous laisse penser que plus les parents-participants ont été présents aux activités de littératie familiale plurilingues, plus leur amélioration est marquée, ce qui est appuyé par le graphique en boîtes à moustaches. Pour l'épreuve 2, il n'est pas aussi aisé de dégager des observations qui laissent entrevoir un lien entre la présence aux activités de littératie familiale plurilingues et l'évolution des résultats, même si on peut observer une certaine évolution à partir des boîtes à moustache. À cette étape, pour vérifier si les observations que nous avons posées ci-haut relèvent du hasard ou si elles peuvent être attribuées à un réel lien, nous procédons à des analyses statistiques inférentielles.

4.3 Les analyses statistiques inférentielles

Après avoir observé les statistiques descriptives pour nos deux épreuves, nous avons effectué des analyses statistiques inférentielles sur les moyennes des résultats des participants au prétest et au posttest de l'épreuve 1. L'objectif de ces analyses était de déterminer si les parents-participants ont été capables de produire un nombre supérieur d'unités lexicales de façon statistiquement significative au posttest par rapport au prétest. Nous avons procédé de la même façon pour l'épreuve 2, afin de vérifier cette fois si les parents-participants ont été capables de mieux expliquer les unités lexicales ciblées au posttest qu'au prétest, et ce, toujours en vérifiant si la différence était statistiquement significative. Les données des deux épreuves de vocabulaire ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons choisi d'effectuer un test T à échantillons appariés, et ce, en raison des petites tailles de nos échantillons ($n = 20$ pour l'épreuve 1 et $n = 18$ pour l'épreuve 2). Nous avons d'abord effectué une analyse de sensibilité à l'aide d'un test non paramétrique, soit dans ce cas, un test de Wilcoxon, la meilleure alternative non paramétrique à un test T (Ingrand, 2018) pour vérifier que nous obtenions le même résultat (statistiquement significatif ou non pour les deux tests). Comme nous avons constaté que, pour les deux épreuves, nos résultats étaient statistiquement significatifs, nous pouvons analyser simplement les résultats du test T. Pour terminer, nous avons également vérifié s'il y avait une corrélation positive entre le nombre d'activités durant lesquelles les parents-participants ont été présents et l'évolution aux épreuves de vocabulaire des parents-participants, soit la différence entre le posttest et le prétest, et ce, tant pour l'épreuve 1 que pour l'épreuve 2. Pour ces dernières analyses, nous avons réalisé un coefficient de corrélation, également effectué à l'aide du logiciel SPSS.

4.3.1 Les analyses statistiques inférentielles – épreuve 1

Pour savoir si les parents-participants de notre recherche avaient été en mesure d'améliorer leur capacité à produire les unités lexicales ciblées à la suite de notre intervention, nous avons mené des analyses pour savoir si la différence des moyennes était statistiquement significative entre le prétest et le posttest de l'épreuve 1. Après avoir constaté que les

résultats du test de Wilcoxon et que ceux du test T à échantillons appariés étaient statistiquement significatifs, nous analysons les résultats du test T.

Tableau 21 - Résultats du test T pour échantillons appariés – Épreuve 1

Épreuve 1 (n = 20)	Moyenne ± σ .	t(df)	p	d
Prétest	0,05 ± 0,07	-4,71 (19)	< 0,001	1,05
Posttest	0,21 ± 0,18			
Différence des moyennes	0,16 ± 0,11			

Légende

d = la taille d'effet (D de Cohen)

σ = l'écart-type

n = la taille de l'échantillon

p = la valeur p : si elle est plus petite ou égale à 0,05, cela signifie que la différence entre les deux échantillons appariés est statistiquement significative.

Nous voyons dans le tableau 21 que la différence des moyennes entre le prétest et le posttest est de 0,16. Si nous observons la valeur du p bilatéral, nous voyons que c'est statistiquement significatif puisque la valeur est plus petite que 0,001 et qu'elle se situe donc en dessous de 0,05. Cela signifie qu'il y a eu une évolution de la moyenne de 0,16 point entre le prétest et le posttest et que cela n'est pas dû au hasard. Finalement, du côté de la taille d'effet, nous pouvons voir dans le tableau 21 que le d de Cohen est de 1,05, ce qui correspond, dans le domaine de l'enseignement des L+ et pour une comparaison de données intragroupe prétest et posttest, à une taille d'effet moyenne (Plonsky et Oswald, 2014).

4.3.2 Les analyses statistiques inférentielles – épreuve 2

Nous avons également mené des tests statistiques inférentiels sur les résultats obtenus à l'épreuve 2, afin de savoir si les parents-participants de notre recherche avaient obtenu de meilleurs résultats pour définir, expliquer et exemplifier les unités lexicales ciblées après notre intervention. Pour commencer, nous avons regardé si la différence des moyennes

était statistiquement significative entre le prétest et le posttest de l'épreuve 2 en effectuant un test de Wilcoxon, pour vérifier si ce test donnerait le même résultat (statistiquement significatif ou non) que le test T pour échantillons appariés, ce qui était le cas (statistiquement significatif dans les deux cas). Après avoir constaté que les résultats du test de Wilcoxon et que ceux du test T à échantillons appariés étaient tous deux statistiquement significatifs, nous avons procédé à l'analyse des résultats du test T.

Tableau 22 - Résultats du test T pour échantillons appariés – Épreuve 2

Épreuve 2 (n = 18)	Moyenne \pm σ .	t(df)	p	d
Prétest	0,04 \pm 0,04	-3,21 (17)	0,003	0,757
Posttest	0,19 \pm 0,23			
Différence des moyennes	0,15 \pm 0,19			

Légende

d = la taille d'effet (D de Cohen)

σ = l'écart-type

n = la taille de l'échantillon

p = la valeur p : si elle est plus petite ou égale à 0,05, cela signifie que la différence entre les deux échantillons appariés est statistiquement significative

Nous avons trouvé des résultats statistiquement significatifs en menant le test de Wilcoxon, alors nous avons ensuite effectué un test T pour échantillons appariés pour vérifier si les résultats seraient les mêmes (significatifs ou non) qu'avec le test non paramétrique. Pour l'épreuve 2, nous pouvons voir dans le tableau 22 la différence des moyennes entre le prétest et le posttest, qui est de 0,15. Si nous observons la valeur du p bilatéral, nous voyons que c'est statistiquement significatif. Sa valeur étant de 0,004, donc plus petite que 0,001, elle se situe donc en dessous de 0,05. Cela signifie qu'il y a eu une évolution de 0,16 point entre le prétest et le posttest et que cela n'est pas dû au hasard. De plus, nous pouvons voir que la taille d'effet a une valeur de 0,757, ce qui correspond, dans le domaine de l'enseignement L+ et pour une comparaison de données intragroupe prétest et posttest, à une taille d'effet entre petite et moyenne (Plonsky et Oswald, 2014).

4.3.3 Le lien entre l'évolution du vocabulaire des parents-participants et leur présence aux activités de littératie familiale plurilingues

Pour terminer nos analyses statistiques inférentielles, nous nous intéressons au lien entre l'amélioration des parents-participants en ce qui a trait au vocabulaire et au nombre d'activités auxquelles ils ont participé. Pour ce faire, pour chaque épreuve, nous avons posé notre hypothèse nulle, selon laquelle il n'y a pas de corrélation positive entre l'amélioration du vocabulaire et le nombre d'activités durant lesquelles les parents-participants ont été présents. Nous avons calculé la différence des résultats entre le posttest et le prétest pour chacune des épreuves (épreuve 1 et épreuve 2), puis nous avons calculé le coefficient de corrélation bivarié entre ce résultat et le nombre d'activités auxquelles les parents ont assisté, afin de savoir s'il y a un lien entre les deux variables.

4.3.3.1 Le lien entre l'amélioration à l'épreuve 1 de vocabulaire et la présence aux activités

Le tableau 23 présente la corrélation entre l'amélioration des parents-participants à produire des unités lexicales présentées sous forme d'images et la présence aux activités de littératie familiale plurilingues.

Tableau 23 – Corrélation entre l'évolution entre le prétest et le posttest de l'épreuve 1 et la présence aux activités

	n	Corrélation	p
Évolution à l'épreuve 1 (post-pré)	20	0,746	< 0,001

Ce tableau nous permet d'observer que la corrélation entre ces deux variables est positive et que sa force est de 0,746, ce qui constitue une relation forte. Bien que nous ne puissions pas pour autant conclure que cela soit dû à une relation de cause à effet, cela nous permet de voir qu'il y a un lien entre les deux éléments.

4.3.3.2 Le lien entre l'évolution à l'épreuve 2 de vocabulaire et la présence aux activités

Le tableau 23 dépeint la corrélation entre l'amélioration des parents-participants à expliquer, définir et exemplifier des unités lexicales que nous avons nommées et leur présence aux activités. Ce tableau nous permet de voir qu'il y a une corrélation positive de 0,54 entre ces deux variables, ce qui représente une corrélation de force moyenne. Il y a donc un lien statistiquement significatif entre la présence aux activités et l'amélioration des parents à donner des définitions, des explications et des exemples pour exposer la signification des unités lexicales qui leur étaient nommées. Encore une fois, ces analyses ne nous permettent pas d'affirmer que l'amélioration soit causée par la participation aux activités, mais constituent un autre élément qui appuie le postulat selon lequel les activités de littératie familiale plurilingues pourraient favoriser l'apprentissage de vocabulaire chez les parents y participant.

Tableau 24 - Corrélation entre l'amélioration entre le prétest et le posttest de l'épreuve 2 et la présence aux activités

	n	Corrélation	p
Évolution à l'épreuve 2 (post-pré)	18	0,539*	< 0,001

4.4 La synthèse des résultats

À la lueur de toutes nos analyses, nous voyons que les parents-participants ont réalisé, dans le cadre des activités de littératie familiale plurilingues, des apprentissages liés au vocabulaire.

Tout d'abord, dans le cadre de l'épreuve 1, les résultats démontrent que les parents-participants se sont améliorés pour produire les unités lexicales ciblées lorsque l'image qui y était associée leur était montrée. Ceci est illustré par l'observation des résultats : moins de parents ont obtenu 0 au posttest qu'au prétest et davantage de parents ont globalement amélioré leur résultat que de parents qui ont obtenu les mêmes résultats ou qui ont obtenu

de moins bons résultats au posttest qu'au prétest. Également, les deux mesures de tendance centrale pertinentes dans le cas de notre étude ont augmenté. Puis, nous avons mis en relation l'évolution des parents-participants à produire les unités lexicales ciblées avec leur présence aux activités. Pour ce faire, nous avons placé ces données côte à côte dans un tableau, puis nous avons construit un graphique en boîtes à moustaches. En observant ces éléments, nous avons remarqué qu'il semblait y avoir un lien entre l'assiduité aux activités de littératie familiale plurilingues et l'amélioration du vocabulaire des parents-participants. Nous avons ensuite réalisé des analyses statistiques inférentielles pour vérifier si nos observations étaient statistiquement significatives. Ainsi, nous avons vérifié si l'amélioration des parents-participants à produire les unités lexicales ciblées était statistiquement significative par la réalisation d'un test T pour échantillons appariés et ce dernier a permis de conclure que oui. Également, nous avons vérifié la corrélation entre l'évolution des parents (entre le prétest et le posttest) et nous avons remarqué qu'il y avait une corrélation de taille moyenne. Nous pouvons ainsi dire que, plus les parents-participants ont été présents aux activités de littératie familiale plurilingues, plus ils ont amélioré leur vocabulaire en français L+.

Pour l'épreuve 2, nous avons procédé de la même façon que pour l'épreuve 1, mais dans ce cas, pour savoir si les parents-participants avaient été en mesure de mieux expliquer, définir et exemplifier les unités lexicales ciblées suite à notre intervention. Nous avons commencé nos analyses par l'observation des moyennes des parents-participants et nous avons remarqué, dans le même ordre d'idées, que les moyennes étaient moins fréquemment des zéros, que les parents-participants qui s'étaient améliorés étaient plus nombreux que ceux qui ne s'étaient pas améliorés (qui avaient gardé le même résultat ou qui en avaient eu un moins bon au posttest qu'au prétest). Cela était appuyé par les deux mesures de tendance centrale qui étaient applicables à notre étude, qui ont toutes deux augmenté. Ensuite, nous avons vérifié l'évolution de la capacité des parents-participants à définir, expliquer et exemplifier les unités lexicales ciblées avec le nombre d'activités auxquelles ils étaient présents. Nous avons donc placé ces données côte à côte dans un tableau, puis nous avons construit un graphique en boîtes à moustaches. Dans ce cas, le graphique en boîte à moustaches, qui était plus saillant, nous a permis de remarquer qu'il semblait y

avoir un lien entre l'assiduité aux activités de littératie familiale plurilingues et l'amélioration du vocabulaire des parents-participants. Pour vérifier si nos observations étaient statistiquement significatives, nous avons finalement réalisé des analyses statistiques inférentielles. Nous avons donc vérifié si l'amélioration des parents-participants à définir, expliquer et exemplifier les 24 unités lexicales ciblées était statistiquement significative par la réalisation d'un test T pour échantillons appariés qui a permis de conclure que oui. Également, nous avons vérifié la corrélation entre l'évolution des parents (entre le prétest et le posttest) et leur présence aux activités, ce qui nous a permis de remarquer qu'il y avait une corrélation entre les deux, mais cette fois-ci, une corrélation qui est entre les tailles petite et moyenne. Nous pouvons ainsi conclure que, de manière générale, plus les parents-participants ont été présents aux activités de littératie familiale plurilingues, plus ils ont amélioré leur vocabulaire en français L+.

Finalement, les résultats de notre recherche permettent de mettre en lumière une amélioration du vocabulaire des parents-participants, tant pour la production des unités lexicales ciblées, en soi, que pour leur définition (passant également par l'explication et l'exemplification) et cette amélioration est corrélée à la présence aux activités de littératie familiale plurilingues. Ainsi, après l'analyse de nos résultats, tout permet de penser que les activités de littératie familiale plurilingues sont toutes indiquées pour favoriser le développement du vocabulaire de parents de jeunes enfants en apprentissage du français L+.

5 La discussion

Dans ce cinquième chapitre, nous apportons un regard interprétatif aux résultats présentés au chapitre précédent. Ainsi, nous discutons des résultats de notre recherche eu égard à la littérature présentée dans le chapitre sur le cadre conceptuel et les recherches empiriques. Également, nous mettons en parallèle certains éléments propres au déroulement de notre intervention dans l'interprétation de nos résultats. Finalement, nous comparons les éléments de notre intervention et les résultats obtenus à d'autres recherches qui ont de forts liens avec la nôtre. Rappelons que notre objectif était de vérifier si les parents immigrants de jeunes enfants pouvaient apprendre du vocabulaire en L+ dans le cadre d'activités de littératie familiale plurilingues et, plus précisément, s'il serait possible de voir une amélioration de leur vocabulaire (ici, de produire des unités lexicales en voyant l'image qui leur correspondait et de les expliquer, de les définir ou de les exemplifier lorsque nous les leur nommions).

5.1 L'interprétation des résultats obtenus pour les deux épreuves de vocabulaire

Nous abordons ici l'interprétation des résultats en lien avec les deux épreuves de vocabulaire. Avant de procéder à l'interprétation de nos résultats au regard de notre cadre conceptuel et des recherches empiriques décrites dans le deuxième chapitre, nous rappelons brièvement les résultats obtenus pour chacune de nos deux épreuves. Ensuite, nous comparons notre recherche avec d'autres projets de recherche qui ont été réalisés en y intégrant les mêmes approches théoriques que dans le nôtre.

Premièrement, en lien avec l'épreuve 1, nous avons vu que les résultats des parents-participants s'étaient globalement améliorés, ce qui est appuyé par les mesures de tendance centrale. Également, le test T pour échantillons appariés soutient ce constat et démontre que l'amélioration est statistiquement significative. Tout cela est également le cas pour les résultats de l'épreuve 2. Finalement, pour les deux épreuves, nous avons vu qu'il y avait une corrélation positive entre la participation aux activités et l'amélioration des parents-participants entre le prétest et le posttest (différence entre le posttest et le prétest) et que

cette corrélation était moyenne pour l'épreuve 1 et à la croisée entre petite et moyenne pour l'épreuve 2.

5.2 Les éléments de discussion en lien avec l'apprentissage du vocabulaire

Ce que nous venons de voir appuie les recherches menées antérieurement, puisque plusieurs éléments de notre intervention ont été conçus en fonction des résultats de ces recherches, afin de soutenir l'apprentissage du vocabulaire. Par conséquent, nous mettons en relation les éléments de notre intervention qui appuient les recherches sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour bâtir notre projet. D'emblée, nous abordons les grands principes d'apprentissage du vocabulaire, après quoi notre discussion se tourne vers les liens à faire entre la théorie du double codage et notre intervention, pour ensuite se diriger vers les liens à établir entre les approches plurilingues et notre projet de recherche. Puis, nous terminons en comparant les activités de littératie familiale plurilingues que nous avons menées avec une recherche principale qui nous a servi de phare tout au long de la conception de notre projet, celle d'Armand et al. (2021).

5.2.1 Les grands principes d'apprentissage du vocabulaire dans notre recherche

Dans notre intervention, nous avons tenté de créer un environnement aussi propice que possible aux apprentissages du vocabulaire. C'est pourquoi nous avons basé notre projet sur les grands principes abordés dans notre deuxième chapitre. Nous avons entre autres tenu compte de la complexité entourant l'apprentissage du vocabulaire, de la dichotomie qui réside entre l'apprentissage contextualisé et décontextualisé et des particularités psycholinguistiques ou neurologiques qui sous-tendent un apprentissage efficace du vocabulaire.

Tout d'abord, nous avons tenu compte, dans la planification de notre intervention, du fait que l'apprentissage du vocabulaire est une tâche complexe (Meara, 1980). Nous avons donc présenté par avance les unités lexicales qui seraient utilisées dans les lectures, afin que les parents-participants puissent savoir ce qu'elles signifiaient lorsqu'ils les

rencontreraient, mettant ainsi l'accent sur le nouveau vocabulaire, comme recommandé par Armand et Maraillet (2015). Également, avant d'effectuer la lecture, nous avons laissé aux parents-participants et à leur enfant le temps de jouer avec le nouveau vocabulaire pour pouvoir se l'approprier, favorisant ainsi un nombre d'expositions plus élevé, ce qui est recommandé pour en favoriser l'ancrage dans la mémoire (Nation, 1982; Pimsleur, 1967; Radvansky, 2017).

Nous avons également tenu compte, lorsqu'est venu le temps de planifier notre intervention, des bénéfices qui émergeaient d'un enseignement associant l'enseignement du vocabulaire contextualisé et non contextualisé (Nation, 1982). Pour ce faire, à chacune des activités de littératie familiale plurilingues, nous avons commencé par un enseignement systématique du vocabulaire, comme recommandé par Anctil (2015, 2017). Ce vocabulaire, qui était à ce moment non contextualisé, était enseigné en un bloc, afin de permettre une présentation et un apprentissage rapide des unités lexicales (Nation, 1982), favorisant aussi une compréhension plus profonde de ces dernières (Berthiaume et al., 2020). Puis, nous avons fait la lecture d'albums de littérature jeunesse, ce qui permettait aux parents-participants de rencontrer le vocabulaire dans un contexte réel, donc de le rencontrer dans un cadre grammatical et situationnel (Beck et al., 2013) et d'ainsi favoriser la création de connexions dans le cerveau reliant les informations entre elles (Sadoski et Paivio, 2012), et formant le réseau sémantique (Godin et al., 2015). La façon dont nos activités de littératie familiale plurilingues étaient construites permettait donc aux parents-participants d'apprendre une relative grande quantité de vocabulaire en le voyant sans contexte, puis de permettre un approfondissement de la connaissance de ce vocabulaire en se le faisant expliquer et en le rencontrant dans les lectures.

Finalement, nous avons tenu compte des particularités du fonctionnement neurologique de l'être humain pour concevoir le déroulement de notre intervention. Rappelons d'abord que la principale contrepartie de la mémoire est l'oubli et que celui-ci se produit lors de tous les stades d'apprentissages, mais en particulier au début (Pimsleur, 1967). Ainsi, nous avons conçu nos activités de littératie familiale plurilingues de façon à proposer plusieurs expositions aux unités lexicales ciblées immédiatement après avoir été enseignées, comme

recommandé, pour favoriser un ancrage de l'information dans la mémoire (Anderson et Jordan, 1928; Nation, 1982; Radvansky, 2017). Nous avons commencé par produire l'unité lexicale et l'avons expliquée en la répétant une ou deux fois supplémentaires. Ensuite, en demandant à plusieurs parents-participants comment les nommer dans leurs langues, cela nous permettait de nommer l'unité lexicale en question à nouveau plusieurs fois (par exemple : « quelqu'un peut me dire comment on dit "monstre" dans une autre langue? [...] OK, "monstre", en bengali, c'est "X". "Monstre". "X". »). Ces nombreuses répétitions rapidement énoncées permettaient de réduire la courbe d'oubli, qui est plus marquée dans la période immédiate suivant l'apprentissage (Hunt et Beglar, 2002; Pimsleur, 1967) et cette façon de faire reste relativement naturelle dans une activité de communication en ne devenant pas lourdement répétitive. Ensuite, les parents-participants pouvaient jouer à un jeu avec leur enfant leur permettant de produire à plusieurs les unités lexicales qui venaient d'être apprises, puis ce jeu était suivi d'une lecture de l'album et d'une période exploratoire parent-enfant pour réutiliser cet album et les cartons illustrant les mots de vocabulaire avec leur enfant. Ce nombre élevé d'expositions permettait de favoriser l'ancrage du vocabulaire dans la mémoire (Nation, 1982; Pimsleur, 1967; Radvansky, 2017).

Ainsi, plusieurs principes généraux de l'apprentissage du vocabulaire ont guidé la conception et la mise en œuvre de notre intervention et c'est le cas également pour les approches théoriques qui ont guidé notre choix d'utiliser les *Albums plurilingues ÉLODiL* comme médium principal dans notre recherche. Voyons maintenant comment une de ces approches théoriques, la TDC et, plus particulièrement, l'utilisation d'images, a influencé notre recherche.

5.2.2 La théorie du double codage dans notre recherche

Pour notre intervention, nous nous sommes focalisée entre autres sur la TDC et, plus précisément, sur l'utilisation d'images au service de l'apprentissage du vocabulaire (Lieury, 1995; Perfetti, 2007; Sadoski et Paivio, 2012). Cette théorie nous a amenée à présenter chacune des unités lexicales ciblées à l'aide d'un diaporama imagé et à faire des jeux avec les familles qui permettaient une exposition à la fois à l'unité lexicale et à l'image

qui y était associée. De plus, nous avons choisi de travailler avec des albums de littérature jeunesse, en raison de l'importance que l'image prend dans ce type d'œuvres jeunesse (DeRoy-Ringuette et al., 2021). Finalement, lorsque nous avons remis une liste de vocabulaire imagée aux parents-participants à la fin de chaque activité de littératie familiale plurilingue.

D'autres recherches ont mis de l'avant les bénéfices en lien avec l'utilisation d'images, notamment sur la mémorisation, dont certaines, associant des images à un texte, qui ont montré un effet positif sur l'amélioration du vocabulaire de leurs participants (Arast et Gorjian, 2016; Armand et al., 2021; Chun et Plass, 1996; Craik et Lockhart, 1972; Ducharme et Fraisse, 1965; Ehri et Wilce, 1979; Fraisse et Leveille, 1975; Gosselin-Lavoie, 2016; Gosselin-Lavoie et al., 2022; Hasnine et al., 2018; Paivio et Begg, 1971; Repetto et al., 2017; Rosenthal et Ehri, 2008; Sari et al., 2021). C'est pourquoi les résultats de notre recherche qui montrent un apprentissage du vocabulaire nous semblent bien s'harmoniser avec les résultats des recherches déjà existantes dans le domaine de l'éducation dont nous avons parlé en lien avec la TDC. Nous comparons notamment notre recherche avec celle de Gosselin-Lavoie (2016).

L'étude de Gosselin-Lavoie (2016) impliquait des enfants de l'éducation préscolaire et leurs parents et le médium utilisé était l'album bilingue. Cette recherche avait pour objectif de documenter de quelles façons les familles bi/plurilingues exploitent des livres plurilingues en milieu familial, au regard des types d'interactions liés au vocabulaire, des langues utilisées et elle avait également pour objectif de vérifier si les enfants, dans le cadre de ces lectures, avaient réalisé des apprentissages en ce qui a trait au vocabulaire. Pour ce faire, la chercheuse a demandé aux duos parent-enfant de lire des albums plurilingues. Comme nous l'avons spécifié plus tôt, la place des images dans les albums de littérature jeunesse est prépondérante (DeRoy-Ringuette et al., 2021), ce qui, en lien avec la TDC, aurait pu favoriser l'apprentissage du vocabulaire. Durant les lectures, la chercheuse a filmé les lectures interactives de six duos parent-enfant et elle a administré des épreuves de vocabulaire, soit un prétest et un posttest, aux enfants pour en vérifier l'évolution. Cette recherche a montré que les lectures interactives ont été réalisées dans des langues

différentes (lecture monolingue, bilingue et trilingue) et que les enfants ont appris du vocabulaire tant en L1 qu'en L+.

Contrairement à notre recherche, celle de Gosselin-Lavoie (2016) a été réalisée dans les domiciles des participants, en duos et il n'y avait pas d'autres activités que la lecture elle-même, contrairement à la nôtre qui était réalisée à l'école des enfants et en grands groupes et qui commençait avec une introduction au vocabulaire ciblé et par un jeu pour que les participants puissent se l'approprier. Cependant, dans les deux cas, l'utilisation d'albums, avec présence d'images, a pu favoriser l'acquisition de vocabulaire. Un autre aspect qui était également en commun dans ces deux recherches est l'utilisation de livres dans lesquels plus d'une langue est représentée, ce qui nous amène à discuter des approches plurilingues dans notre recherche.

5.2.3 Les approches plurilingues dans notre recherche

L'utilisation d'approches plurilingues nous a également beaucoup guidée dans l'élaboration de notre projet. Un autre élément de haute importance permettant le déploiement des approches plurilingues durant notre intervention était l'utilisation des *Albums plurilingues ÉLODiL* sur la plateforme *Biblius*. Ces albums plurilingues nous permettaient de faire la lecture à voix haute en français et de faire lire les textes au moyen de la plateforme dans d'autres langues (grâce aux enregistrements audios présents sur la plateforme) pour permettre à tous les parents-participants d'accéder à une certaine compréhension de l'histoire (ce n'était pas tous les passages qui étaient lus dans toutes les langues). Également, lors de la période exploratoire parent-enfant, les apprenants pouvaient explorer librement les *Albums plurilingues ÉLODiL* et les cartons de mots de vocabulaire, ils pouvaient se faire lire les textes en français, dans les langues qu'ils connaissaient et ils pouvaient aussi s'amuser à explorer les autres langues qu'ils ne connaissaient pas. De plus, les jeux de discrimination auditive et visuelle proposés sur la plateforme *Biblius* avec les albums exploités étaient également plurilingues et permettaient davantage de contacts avec des langues variées. Finalement, nous ne pourrions pas aborder la place du plurilinguisme

dans notre recherche sans mentionner la place que l'interprète, Deepti, avait dans la recherche. Son rôle est détaillé plus loin dans cette section.

Finalement, l'utilisation du plurilinguisme dans notre intervention était mise de l'avant par d'autres éléments tout au long de la recherche. Par exemple, lors de la présentation des unités lexicales ciblées, les parents-participants étaient invités à partager les façons de les dire dans d'autres langues qu'ils connaissaient. Les parents pouvaient donc s'appuyer sur leurs connaissances antérieures (Armand et Maraillet, 2015; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015; Hope, 2011; Moll et al., 1992) pour apprendre leur L+, plus spécifiquement dans notre cas, les nouvelles unités lexicales étudiées. L'étudiante-chercheuse essayait de prononcer ces unités lexicales et les parents-participants discutaient de la façon la plus appropriée de traduire le vocabulaire étudié. Également, l'étudiante-chercheuse a gardé tout au long de l'intervention une attitude d'ouverture et, pendant les moments de jeu de vocabulaire ou les périodes exploratoires parent-enfant pour réutiliser les albums et les cartons d'images, elle se promenait parmi les duos parents-enfants et posait des questions aux parents-participants et à leur enfant, essayait de prononcer certaines unités lexicales dans leurs langues et explorait le matériel avec eux, entre autres choses. Par ailleurs, tout au long du projet, Deepti a joué un rôle clé dans l'aspect plurilingue des rencontres. Elle était présente dès l'invitation des membres aux activités et jusqu'à la toute fin du projet. En effet, cette dernière a téléphoné à chacun des potentiels participants pour leur proposer, dans une langue qu'ils comprenaient bien, de prendre part à notre intervention et pour les inviter à la rencontre d'informations. Également, elle a traduit, lors de la rencontre d'informations, tout ce qui permettait aux parents-participants de bien comprendre le déroulement de la recherche, afin de les aider à pouvoir consentir ou non à y participer de façon libre, éclairée et continue. De plus, Deepti était toujours de la partie lors des épreuves de vocabulaire, pour permettre aux parents-participants de bien comprendre les tâches et, dans l'épreuve 1, de bien comprendre également les questions et commentaires incitant à produire les unités lexicales illustrées par les images. Elle était également présente lors des activités de littératie familiale plurilingues, pour assurer l'explication des activités et du vocabulaire dans les langues connues des participants, mais aussi, pour interagir avec les duos parent-enfant et discuter avec eux pendant la période de jeu et la période exploratoire

parent-enfant. Finalement, elle restait disponible tout au long de la recherche pour répondre aux parents-participants et faire le pont entre ces derniers et l'étudiante-chercheuse.

Considérant les diverses façons dont nous avons intégré les approches plurilingues dans notre projet de recherche, il n'est donc pas surprenant que nos résultats aient eu des retombées positives, tout comme d'autres recherches menées avant la nôtre. Certaines de ces recherches promouvaient l'utilisation des langues maternelles, au service de l'apprentissage de la langue additionnelle, et ce, en s'appuyant sur la théorie de l'interdépendance des langues (Cummins, 1979, 1981, 2000), qui, selon plusieurs chercheurs, favorise les apprentissages en langue additionnelle (Appelt, 2008; Ariaz, 2010; Barratt-Pugh et Haig, 2019; Hope, 2011; Moll et al., 1992; Proctor et al., 2005; Rodríguez-Valls, 2011; Rodríguez-Valls et al., 2014), notamment en lien avec l'apprentissage du vocabulaire en L+ (Armand et al., 2021; Cummins, 2001; Gosselin-Lavoie, 2016; Lado, 1967; Le Thi, 2009; Lugo-Neris et al., 2010).

Plus précisément, nous comparons notre projet de recherche avec un autre projet qui a intégré la dimension plurilingue au profit de l'apprentissage du vocabulaire. Cette recherche, de Le Thi (2009), a été réalisée auprès de 69 étudiants de l'Université de Hanoi, au Vietnam, et dont le niveau en français L+ était avancé. Cette recherche avait pour objectif de vérifier l'effet de l'intervention sur la rétention, la compréhension et la production d'expressions figées métaphoriques préalablement étudiées au moyen d'une approche de traduction/comparaison (faisant intervenir plus d'une langue, cette approche se positionne dans la lignée des approches plurilingues). Pour l'étude des expressions figées métaphoriques, la chercheuse a mis l'accent sur l'encodage verbal et visuel en mettant en évidence l'image que sous-tendent les expressions pour en faciliter le rappel, par la traduction de celles-ci dans la L1 des étudiants et par la comparaison des expressions dans les deux langues. Les résultats de cette étude ont montré une amélioration du vocabulaire grâce à la méthodologie utilisée.

Notre recherche est différente à bien des égards de celle mentionnée ci-haut: elle envisage l'apprentissage du vocabulaire chez des adultes, mais cette fois dans le cadre d'activités de

littératie familiale plurilingues, activités réalisées avec les jeunes enfants des parents qui y participent. Également, dans notre recherche, les parents-participants n'avaient pas nécessairement un niveau d'études élevé ni un niveau d'études uniforme et les participants de notre recherche ont été sélectionnés en fonction du fait qu'ils avaient un niveau de français plutôt faible, alors que dans la recherche de Le Thi (2009), les participants sont tous non seulement des étudiants universitaires, mais ils ont également un niveau avancé en français L+. De plus, notre projet permettait aux apprenants de rencontrer le vocabulaire appris dans le cadre d'un contexte authentique, dans les *Albums plurilingues ÉLODiL*, alors que les participants de l'étude de Le Thi (2009) apprenaient des expressions figées métaphoriques décontextualisées. Une autre différence réside dans le déroulement du projet de recherche. Dans notre projet de recherche, la longueur de l'intervention était de deux mois et nous n'avons pas effectué de posttest différé, alors que l'intervention de Le Thi (2009) s'échelonnait sur une seule semaine et que son projet comprenait également un posttest différé, environ deux semaines après la fin de l'intervention.

Les deux projets comportaient également certaines ressemblances. Parmi celles-ci, nous pouvons nommer entre autres qu'ils comprenaient tous deux un prétest et un posttest, qu'ils portaient tous deux sur l'apprentissage de vocabulaire chez des apprenants adultes et pour qui le français est une L+. Également, notons que les approches plurilingues ont teinté les deux projets de recherche : dans le nôtre, une telle approche était mise en place notamment par l'utilisation d'albums plurilingues, par des jeux qui permettaient l'utilisation de toutes les langues du répertoire linguistique et par la présence d'une interprète, alors que dans le projet de recherche de Le Thi, le recours à la langue maternelle était mis en place par l'emploi de la méthode de traduction/comparaison. Une autre ressemblance dans la façon d'enseigner le vocabulaire dans les deux interventions réside dans un enseignement favorisant un double encodage dans les deux interventions. Dans la nôtre, la TDC est mise en valeur par la présentation de diapositives où les unités lexicales étaient imagées (encodage grâce à l'imagerie) et écrites (encodage verbal), mais également prononcées par l'étudiante-chercheuse (encodage verbal). Dans la recherche de Le Thi (2009), l'enseignement respectait également les principes de la TDC par la mise en valeur de l'image sous-jacente des expressions figées métaphoriques (encodage grâce à l'imagerie)

et l'accès à la forme parlée et écrite des expressions figées métaphoriques (encodage verbal). Finalement, les deux recherches ont permis aux apprenants de réaliser des apprentissages en ce qui a trait au vocabulaire, ce qui permet de rendre compte du fait que les approches plurilingues peuvent également être favorables auprès d'adultes de niveaux de scolarisation variés et de niveaux en français L+ variés. Nous comparons maintenant notre recherche à celle d'Armand et al. (2021), dont plusieurs éléments de notre recherche sont tirés.

5.2.4 La recherche d'Armand et al. (2021)

La recherche d'Armand et al. (2021), décrite à la section 2.1.5, partage de nombreux points de comparaison avec la nôtre. Tout d'abord, le médium utilisé, soit les *Albums plurilingues ÉLODiL*, était le même dans les deux recherches. Ensuite, bien que la recherche d'Armand et al. (2021) comportait plusieurs objectifs, les deux recherches avaient notamment pour objectif de mesurer l'apprentissage du vocabulaire chez leurs participants respectifs et le faisaient au moyen de deux épreuves de vocabulaire très similaires (les seules différences étant les façons dont nous avons adapté ces épreuves à nos participants qui étaient adultes). Également, les approches théoriques sur lesquelles prenait appui notre recherche, soit la TDC et les approches plurilingues, étaient également présentes dans la recherche d'Armand et al. (2021). En effet, dans cette dernière recherche, le vocabulaire était enseigné à l'aide d'images et était également revu en contexte pendant la lecture des *Albums plurilingues ÉLODiL*, ce que nous avons également fait dans notre recherche. En outre, grâce aux mêmes albums, la dimension plurilingue était présente dans les deux recherches, tout comme l'implication des parents. Dans cette recherche dont nous nous sommes inspirée, les parents étaient mis au courant des lectures effectuées en classe et étaient encouragés à les refaire à la maison, à l'aide des *Albums Plurilingues ÉLODiL*. Également, les unités lexicales spécifiquement travaillées leur étaient transmises et ils étaient encouragés à les traduire et à en discuter à la maison. Dans notre recherche, les parents étaient présents durant les activités de littératie familiale plurilingues et ils étaient encouragés à partager les façons de produire les unités lexicales apprises en grand groupe et à jouer à des jeux entourant ces unités lexicales avec leur enfant. De plus, durant les

rencontres, nous faisons lire l'album du jour en alternance en français et dans les langues des participants, puis les parents et leur enfant avaient une période exploratoire parent-enfant pour refaire les activités qui leur plaisaient (lecture de l'album du jour et jeux avec les cartons de vocabulaire).

Bien que nous nous soyons inspirée de la recherche d'Armand et al. (2021), nos deux interventions étaient divergentes en plusieurs points. Tout d'abord, leur intervention était réalisée dans les heures de classe, avec des groupes de maternelles cinq ans et sans que les parents soient sur place, alors que la nôtre avait lieu en dehors des heures de classe et la présence des parents avec leur enfant fréquentant une classe de maternelle quatre ans prenait une place importante. D'ailleurs, comme dernière différence, notre intervention visait à vérifier les apprentissages langagiers, plus spécifiquement en lien avec le vocabulaire que pourraient retirer les parents dans le cadre d'activités de littératie familiale plurilingues, alors que la recherche d'Armand et al. (2021) s'intéressait aux retombées de leur intervention sur des enfants (notamment en lien avec le vocabulaire).

5.2.5 Quelques observations supplémentaires

Pour terminer notre discussion, nous abordons quelques éléments de notre recherche qu'il nous semble important de mentionner. En premier lieu, nous discutons de pistes d'explications en lien avec les résultats obtenus. Nous abordons ainsi la question du choix des unités lexicales, de l'oubli, de l'enseignement simultané d'unités lexicales partageant des similitudes et la présence de congénères. En second lieu, nous exposons l'impact du rôle de parents de nos participants dans les réponses obtenues.

5.2.5.1 Quelques pistes d'explications en lien avec les résultats obtenus

Voici, en premier lieu, les quelques pistes d'explication qui permettent d'interpréter les résultats obtenus.

Le choix des unités lexicales

Pour notre intervention, nous avons sélectionné le vocabulaire en fonction des lectures que nous allions proposer, et ce, avant même de connaître le niveau des parents qui participeraient à notre projet de recherche. En revanche, nous avons remarqué que plusieurs unités lexicales de notre recherche étaient soutenues (hors-la-loi, cacophonie, bosselé, inattendu, piétiné, ratatiné, rassurer, prendre la poudre d'escampette, etc), dont certaines pour lesquelles les parents-participants ont obtenu de plus faibles résultats (hors-la-loi, cacophonie, inattendu, ratatiné, rassurer, prendre la poudre d'escampette, etc.). Mais, en fonction des connaissances sur l'apprentissage du vocabulaire détaillées dans notre cadre théorique, il serait préférable de sélectionner le vocabulaire à enseigner en fonction de la fréquence d'utilisation (Nation, 2001; Schmitt et Schmitt, 2020). En observant les unités lexicales (en retournant à nos verbatims), nous nous rendons compte que certaines unités lexicales n'ont été produites par aucun parent-participant au posttest de l'épreuve 1 (par exemple *hors-la-loi* et *bosselé*). Nous pouvons voir que ces unités lexicales ne sont pas aussi communes que d'autres qui ont permis de meilleurs résultats (p. ex. *trésor*, *pointu*, *faire connaissance*). Également, l'apprentissage d'une unité lexicale requiert le passage du mode réceptif au mode productif (Armand et Maraillet, 2015; Proulx et Anctil, 2017), d'autant plus que l'apprentissage du vocabulaire est complexe et nécessite de nombreuses répétitions (Meara, 1980). Ainsi, puisque nous évaluons dans l'épreuve 1 la compétence productive des apprenants, qui vient généralement après la compétence réceptive, il n'est pas surprenant que plusieurs unités lexicales n'aient pas été produites par les parents-participants en posttest, surtout considérant le fait que plusieurs d'entre elles ne sont pas courantes. Un autre facteur qui pourrait être la cause de certains des résultats moins concluants en posttest est l'oubli.

L'oubli

Lorsque nous observons nos résultats, nous pouvons remarquer que certains parents-participants ont obtenu un meilleur résultat au prétest qu'au posttest. Si nous retournons aux verbatims de l'épreuve 1, nous remarquons que certains parents-participants ont obtenu un meilleur résultat au prétest qu'au posttest notamment pour les unités lexicales suivantes : *monstre*, *différent*, *pêcheur*, *avoir peur* et *pointu*. Également, aux résultats de

l'épreuve 2, nous remarquons que les unités lexicales *monstre* et *inquiet* ont occasionné un pointage au-dessus de zéro en prétest, mais zéro en posttest pour un des parents-participants. Cela pourrait être causé par plusieurs facteurs, notamment par les particularités de neuroplasticité, qui permet une réorganisation des neurones (Radvansky, 2017) et qui fait en sorte que les informations qui ne sont pas fréquemment utilisées sont oubliées. L'oubli peut se produire lors de tous les stades d'apprentissage (Pimsleur, 1967). Ainsi, les parents-participants qui ont été en mesure de produire ou d'expliquer, de définir et d'exemplifier des unités lexicales au prétest, mais pas au posttest les ont peut-être tout simplement oubliées. D'autres facteurs pourraient être responsables de la chute des résultats pour certaines unités lexicales, notamment les caractéristiques similaires que certaines d'entre elles partagent.

L'enseignement d'unités lexicales partageant des similarités

Certaines unités lexicales partagent des caractéristiques similaires comme la sonorité, le sens, etc. Elles peuvent être semblables sur le plan sémantique ou orthographique, ce qui peut causer la confusion entre ces unités lexicales (Henning, 1973). Cette confusion se produit surtout lorsque les unités lexicales concernées par cette situation sont apprises simultanément ou, du moins, lorsqu'une première unité lexicale apprise n'est pas encore maîtrisée avant qu'une autre ne soit introduite. Particulièrement, dans l'épreuve 1 de notre recherche, nous avons décelé des exemples d'unités lexicales qui ont permis de meilleurs résultats au prétest qu'au posttest pour certains parents-participants, mais cela pourrait être aussi la cause de mauvais résultats pour d'autres unités lexicales que nous ne mentionnons pas, et ce, tant pour l'épreuve 1 que pour l'épreuve 2. Les réponses des parents-participants pourraient laisser penser que le phénomène mentionné serait une cause possible d'erreurs que les parents-participants ont faites, avec les unités lexicales *monstre* et *ratatiné*, mais il n'est pas exclu que ce phénomène puisse être la cause d'autres erreurs dans le posttest également.

Nous présentons quelques extraits de verbatim de l'épreuve 1 pour illustrer les deux exemples que nous avons cités. Les réponses obtenues à la vue de l'image représentant l'unité lexicale « monstre » au posttest ont souvent été confondues avec une autre unité

lexicale ciblée, « terrible ». Par exemple, le parent 6 « C'est c'est... Tremble! Tremble tremble! » et le parent 4 : « Terrible! ». Dans notre intervention, nous avons présenté les unités lexicales « monstre » et « terrible » lors de la même rencontre (première rencontre) et ces deux unités lexicales partagent des caractéristiques au niveau du sens. En effet, ils sont liés sémantiquement par la peur : un monstre peut être épeurant et quelque chose de terrible inspire la peur. De plus, nous avons présenté ces deux unités lexicales à l'aide d'une image de monstre. Ainsi, il aurait probablement été plus optimal de présenter une seule de ces unités lexicales, la plus courante, et d'attendre qu'elle ait été maîtrisée avant de présenter la seconde (Henning, 1973; Nation, 2000). Tout comme pour cette dernière, nous avons obtenu pour réponse une autre unité lexicale ciblée qui partageait des caractéristiques avec celle attendue lorsque nous avons présenté l'image que de l'unité lexicale « ratatiné ». Ainsi, le parent 4 nous a répondu « Heum bosselé! », le parent 7, « Bo... Bosselé... Bosselé ». Les unités lexicales « ratatiné » et « bosselé » n'ont pas été enseignées lors de la même rencontre, mais, puisqu'elles appartiennent toutes deux à une catégorie de vocabulaire plutôt soutenue et qu'elles permettent toute deux de décrire des textures, nous pensons que pour être maîtrisées, elles auraient dû être davantage étudiées. Ainsi, nous pensons que les similarités entre ces deux unités lexicales, qui sont toutes deux des adjectifs qui décrivent une irrégularité sur une surface, pourraient être à l'origine des faibles résultats pour l'unité lexicale « ratatiné », pour laquelle aucun parent-participant n'a obtenu de point au posttest. Ainsi, nous voyons que la présence dans notre recherche de certaines unités lexicales ayant quelques particularités semblables pourrait être la cause de certains résultats plus faibles, notamment pour *monstre*, pour laquelle plusieurs parents ont eu un moins bon résultat au posttest qu'au prétest, mais aussi pour *ratatiné*, pour laquelle aucun parent n'a obtenu de point au posttest. Un apprentissage rapproché d'unités lexicales partageant des similitudes pourrait aussi expliquer d'autres faibles résultats, obtenus pour d'autres unités lexicales. Un autre facteur qui pourrait expliquer de tels résultats est la présence d'unités lexicales dans les épreuves qui ont un congénère en anglais ou dans une autre langue.

Les congénères

Les congénères sont des unités lexicales qui sont identiques ou presque dans deux langues et qui ont le même sens dans ces deux langues (Tréville, 1993). Puisque nous avons décidé

d'attribuer 0,5 point pour la production d'une unité lexicale qui n'était pas parfaitement prononcée, nous avons dans certains cas attribué 0,5 point pour des réponses qui avaient une sonorité anglophone. Par exemple, pour le parent 12, nous avons vu qu'il avait obtenu 0,5 au prétest pour l'unité lexicale « pointu », qui avait été prononcé avec un accent anglais « pointy ». Cette unité lexicale est donc congénère avec sa version anglaise. Ainsi, nous pouvons supposer que ce parent ne connaissait pas l'unité lexicale en français, mais qu'il l'avait tout simplement dite en anglais et que, puisque c'est un congénère et que la prononciation était assez proche de celle en français pour que nous comprenions, nous avons attribué 0,5 point. Cela atteste de l'importance de l'interdépendance des langues : quand un apprenant s'appuie sur les langues déjà connues (Cummins, 2001; Hope, 2011; Moll et al., 1992; Proctor et al., 2005), il peut produire des unités lexicales comprises par les locuteurs de la langue cible, lorsque celles-ci sont des congénères, cela peut également faciliter les nouveaux apprentissages, et notamment être favorable à l'apprentissage du vocabulaire en L+ (Armand et al., 2021, 2021, 2021; Gosselin-Lavoie, 2016; Lado, 1967; Le Thi, 2009; Lugo-Neris et al., 2010). Ce phénomène pourrait être la cause d'autres chutes de points au posttest par rapport au prétest, puisqu'un apprenant qui aurait prononcé une unité lexicale en anglais et aurait obtenu des points pourrait ne pas avoir essayé de prononcer cette même unité lexicale au posttest, ce qui pourrait faire baisser la moyenne de certains parents-participants au posttest. Le vocabulaire ciblé dans notre recherche comporte plusieurs éléments qui ont un congénère en anglais, pensons notamment aux unités lexicales « trésor », « monstre » et « cruel » pour lesquelles c'est le cas. De plus, nous ne savons pas, dans les langues maternelles des participants ou d'autres langues connues par ceux-ci, si d'autres unités lexicales que nous avons ciblées sont également des congénères. Ainsi, nous gardons simplement en tête que ce phénomène a pu influencer en quelque sorte les résultats, notamment lorsque les participants avaient des points au prétest, mais pas au posttest pour l'épreuve 1. De plus, à l'inverse, il a peut-être permis à des participants de plus facilement apprendre certaines unités lexicales ou encore d'être en mesure de les expliquer, de les définir ou de les exemplifier en français sans les avoir préalablement apprises.

Ainsi, plusieurs éléments de notre recherche ont pu faire en sorte que certains parents-participants n'aient pas obtenu autant de points au posttest qu'il leur aurait été possible d'obtenir. Ces éléments portent à réfléchir et peuvent autant nous fournir une meilleure compréhension de ce qui a pu se produire que nous inspirer à mettre en place des stratégies pour permettre de meilleurs résultats dans nos projets (par exemple, adapter le vocabulaire ciblé en fonction du niveau des apprenants ou travailler le vocabulaire sur une plus longue période pour s'assurer d'avoir assez d'expositions pour réellement permettre l'ancrage du vocabulaire dans le cerveau, mais aussi, pour permettre de passer du réceptif au productif). De plus, ils peuvent nous aiguiller sur les raisons possibles de certains des plus faibles résultats et permettent de postuler qu'un apprentissage encore plus important du vocabulaire pourrait être possible dans le cadre d'activités de littératie familiale plurilingues.

5.2.5.2 L'impact du rôle de parents dans les réponses obtenues

En second lieu, un élément qu'il nous semble pertinent d'apporter à notre discussion concerne une particularité des réponses en lien avec le fait que les participants étaient les parents de jeunes enfants. En effet, nous voyons que les parents citent souvent leur enfant dans les réponses lors de l'épreuve 2. En lien avec la façon dont nous avons conçu notre projet, qui était d'insérer une occasion d'apprendre le français pour les parents de jeunes enfants dans le cadre d'activités de littératie familiale plurilingues, ces réponses nous montrent que les parents-participants peuvent être inspirés lors de la production de la langue par leur progéniture. Nous pouvons donc penser que l'insertion d'activités d'apprentissage pour les parents dans un contexte où les enfants sont présents a le potentiel d'être bénéfique pour ces parents qui sont aussi apprenants.

À la lumière de tous les résultats présentés au chapitre 4 et de la discussion présentée dans ce chapitre-ci, nous sommes d'avis qu'il est raisonnable de penser que la participation aux activités de littératie familiale plurilingues a permis aux parents qui y participaient d'améliorer leur vocabulaire. En effet, ils ont été en mesure de s'améliorer tant pour produire des unités lexicales lorsqu'ils voyaient l'image qui leur correspondait, mais également, pour donner une explication, une définition ou un exemple des unités lexicales

ciblées lorsque nous leur nommons l'unité lexicale en question. Nous avons vu que les parents-participants avaient progressé dans les deux tâches que nous leur proposons, mais cette amélioration aurait pu être liée au nombre de temps (environ deux mois) qu'il y avait entre le prétest et le posttest (certains parents-participants étaient probablement exposés à la langue française en dehors des activités de littératie familiale proposées). Cependant, puisqu'il y a une corrélation moyenne entre la présence aux activités et l'apprentissage du vocabulaire pour donner des explications, des définitions et des exemples et une corrélation forte entre la présence aux activités et la capacité à produire les unités lexicales ciblées, nous pouvons penser avec plus de certitude que les activités de littératie familiale plurilingues ont joué un rôle dans l'amélioration du vocabulaire des parents-participants de notre recherche. Ces résultats concordent, comme nous l'avons détaillé dans le présent chapitre, avec les grands principes d'apprentissage du vocabulaire que nous avons nommés dans notre deuxième chapitre et avec les deux grandes approches que nous détaillons dans le même chapitre, les approches plurilingues, ainsi que la TDC. Également, nos résultats vont dans la même lignée que les résultats d'autres recherches empiriques dans lesquelles les approches plurilingues, TDC et même ces deux principes étaient mis en œuvre. Finalement, notre projet de recherche s'ajoute à ces recherches déjà existantes, pour montrer que l'apprentissage de vocabulaire peut découler d'activités de littératie familiales plurilingues également chez des parents immigrants pour qui le français est une L+.

6 La conclusion

Dans ce dernier chapitre, qui vient conclure notre mémoire de maîtrise, nous abordons principalement trois sujets. Le premier concerne les apports de cette recherche à la littérature scientifique et à la société. Le deuxième est constitué des réflexions que nous nous faisons par rapport aux limites de notre présente recherche. Le dernier sujet, pour sa part, porte à réfléchir sur les autres recherches qui pourraient être entreprises à la suite de la nôtre.

6.1 Les apports de notre projet de recherche

Les objectifs de notre recherche, plus largement, étaient de voir quels pourraient être les effets d'activités de littératie familiale plurilingues sur les apprentissages liés au vocabulaire de parents qui participent à des activités de littératie familiale plurilingues avec leur jeune enfant (enfant fréquentant la maternelle 4 ans dans notre cas). Plus spécifiquement, nous avons décidé d'évaluer l'apprentissage du vocabulaire de ces parents dans un tel contexte. Nous avons donc vérifié si la participation à des activités de littératie familiale plurilingues était liée à l'amélioration chez les parents-participants de leur capacité à produire des unités lexicales lorsqu'ils voyaient l'image qui leur correspondaient et, également, si elle était liée à l'amélioration de leur capacité à expliquer, à définir ou à exemplifier les unités lexicales que nous nommions.

Pour mener notre projet de recherche, nous avons offert des activités de littératie familiale plurilingues à des duos parent-enfant d'une école primaire du CSSDM en milieu pluriethnique et plurilingue. Ces activités de littératie familiale plurilingues étaient bâties autour de sept albums tirés des *Albums plurilingues ÉLODiL*, disponibles sur la plateforme *Biblius* et mettaient l'accent sur le vocabulaire. Le vocabulaire était enseigné notamment par l'utilisation d'images, afin de tirer profit de la TDC et par les approches plurilingues, pour permettre aux parents-participants et à leur enfant de s'appuyer sur leurs connaissances antérieures pour bâtir sur celles-ci de nouvelles connaissances en lien avec le vocabulaire. En amont et en aval de cette intervention, nous avons fait passer deux épreuves aux parents-participants. L'épreuve 1 nous a permis de voir que les parents ont

appris du vocabulaire et qu'ils étaient, plus précisément, en mesure de nommer davantage d'unités lexicales lorsque nous leur présentions une image qui y était associée à la fin du projet qu'au début du projet et que cette amélioration était positivement corrélée à leur présence aux activités de littératie familiale plurilingues que nous avons animées. L'épreuve 2, quant à elle, nous a permis de constater que leur capacité à donner une explication, une définition ou un exemple pour les unités lexicales que nous nommions s'était améliorée à la suite de l'intervention et que cette amélioration était encore une fois positivement corrélée à la présence aux activités de littératie familiale plurilingues.

Tout au long de notre projet, tant au cours de nos lectures que de notre expérimentation, nous avons pu constater des lacunes à combler dans les écrits scientifiques. Nous avons constaté qu'il n'y avait pas, selon nos lectures, de recherche qui portait spécifiquement sur les apprentissages en L+ réalisés par les parents qui participaient à des activités de littératie familiale plurilingues avec leurs enfants. Peu de recherches mentionnaient les apprentissages réalisés par ceux-ci en L+ et aucune, à notre connaissance, n'avait comme objectif principal de mesurer de tels apprentissages. Également, notre recherche était davantage orientée vers l'apprentissage de vocabulaire chez les parents-participants dans le cadre d'activités de littératie familiale plurilingues, puisque c'est une composante essentielle de la langue (Billard et al., 2010; Meara, 1992).

Notre recherche apporte également une contribution à la société. En effet, la CEAFC (2021) nous informe de l'importance de trouver des façons d'adapter l'offre de francisation aux particularités de la diversité des apprenants adultes, afin d'offrir des modalités d'apprentissage adaptées à la réalité de ces apprenants. Nous avons fait une première démonstration que des apprentissages pourraient être réalisés dans le cadre d'activités réalisées conjointement avec les enfants. Ainsi, il pourrait être pertinent de développer un programme d'apprentissage du français langue additionnelle pour les parents de jeunes enfants, auquel toute la famille pourrait participer. Bien sûr, d'autres recherches seraient également pertinentes en ce sens pour réellement cerner les besoins des familles et créer un programme qui leur serait favorable, mais aussi pour vérifier quels autres aspects de la langue (en plus du vocabulaire) pourraient être appris dans un tel contexte. Également, plus

largement, notre recherche apporte davantage de précisions quant aux apprentissages possiblement réalisables dans le cadre d'activités de littératie familiale plurilingues et permet de voir que les adultes en apprentissage du français qui y participent peuvent également retirer des bénéfices de ces activités.

De notre projet de recherche ressortent plusieurs contributions. Tout d'abord, du côté des apports scientifiques, nous avons vu qu'il permet l'avancement des connaissances sur les retombées possibles d'activités de littératie familiale plurilingues, ici chez les parents immigrants qui y participent également. Effectivement, il met de l'avant que les parents peuvent également réaliser des apprentissages langagiers, et ce, en lien avec le vocabulaire dans le cadre de telles activités. De plus, nous avons vu que, socialement, les parents pourraient bénéficier de moments pour réaliser des apprentissages avec leurs jeunes enfants, ce qui pourrait leur permettre de faire d'une pierre deux coups et d'alléger ainsi leur horaire possiblement déjà chargé (Bradbury, 2008).

6.2 Les limites de notre recherche

Certaines limites doivent être identifiées pour permettre l'interprétation juste des résultats de notre recherche. Nous les présentons selon les trois catégories suivantes : les limites liées au temps et au budget dont nous disposions, les limites liées au lieu de l'intervention, ainsi que celles liées à nos épreuves et au déroulement des activités de littératie familiale plurilingues.

Les limites liées au temps et au budget

Tout d'abord, un des premiers aspects touchés par les limites de temps et de budget est le nombre de participants à notre recherche. Les groupes ont été formés d'une dizaine de duos parent-enfant et nous n'avions pas les ressources pour former plus de groupes. Notre échéancier initial nous permettait d'espacer suffisamment les rencontres entre les deux épreuves de vocabulaire, mais, en raison d'une sortie d'école et d'une tempête du verglas, le calendrier des rencontres a été modifié. Ainsi, pour le posttest, il y a quelques parents-participants pour qui les deux épreuves de vocabulaire n'ont pas été séparées de deux jours

comme nous avons initialement prévu. Également, nous n'avons pas procédé à un posttest différé, ce qui était le plan dès le début : dans le cadre de ce projet de maîtrise, il n'était pas réaliste de le faire. C'est un choix que nous avons fait pour nous assurer que le projet de maîtrise reste réaliste, mais mentionnons tout de même que cela ne nous permet pas de vérifier une potentielle rétention à long terme des apprentissages. De même, plusieurs autres analyses auraient pu être réalisées (le lien entre les résultats et le type d'unités lexicales, la relation entre le moment d'apprentissage des unités lexicales et leur rétention, le lien entre le niveau de langue auquel appartiennent les unités lexicales et leur rétention, etc.).

Les limites liées au lieu de l'intervention

Notre intervention a eu lieu dans une école du CSSDM. Nous avons souvent proposé aux parents-participants certaines rencontres sur Zoom pour les accommoder, mais, dans la plupart des cas, les parents-participants préféraient se présenter sur les lieux de l'école. Une des limites liées à cette réalité et que nous n'avons pas anticipée est que nous avons dû réaliser presque l'entièreté des épreuves sur les lieux, mais la disponibilité des locaux ne nous permettait pas de réaliser toutes les rencontres d'une même épreuve dans une même journée, ce qui a fait que nous avons dû multiplier les déplacements et nous rendre sur les lieux plus fréquemment que ce que nous avons initialement prévu et écourter légèrement la durée des rencontres pour y arriver. Ainsi, lors de la passation des épreuves, nous avons probablement moins relancé les parents-participants que ce que nous avons pensé faire. Ainsi, peut-être que dans l'épreuve 1, certains parents auraient pu être amenés à produire l'unité lexicale ciblée si nous les avons relancés davantage et peut-être que dans l'épreuve 2, certains parents-participants auraient pu être incités à accompagner leurs exemples de quelques explications, ce qui leur aurait valu plus de points. Il faut donc garder en tête lors de l'interprétation des résultats que ceux-ci auraient pu différer légèrement si nous avions pu accorder plus de temps à chacun des parents-participants. En revanche, nous nous sommes assurée de nous donner le même nombre de temps aux posttests qu'aux prétests des deux épreuves, pour assurer une certaine continuité.

Une autre limite que nous avons remarquée en lien avec le lieu de l'intervention a été l'environnement et l'ambiance qui n'étaient pas à tous les moments des épreuves les plus adéquats pour leur passation. Évidemment, lorsque nous effectuons une recherche dans un milieu scolaire, nous devons nous y adapter et nous assurer de ne pas déranger les activités en cours. Ainsi, nous nous sommes souvent adaptée en nous installant dans un lieu où nous ne dérangerions pas la communauté scolaire et nous avons simplement dû faire preuve d'adaptabilité lors de certains événements un peu distrayants (personne qui entre dans le local, personnel scolaire qui intervient auprès d'un enfant dans le même local où l'épreuve se déroule, festivités à l'extérieur et donc musique forte entendue par la fenêtre, etc.). Également, à deux reprises, des parents-participants sont entrés dans le local même où nous faisons passer les épreuves pour discuter avec l'intervenante socioscolaire. Ainsi, nous avons été plus attentive aux réponses données par les participants à ces moments pour nous assurer que cela n'influencerait pas les résultats des parents-participants concernés et nous avons consigné nos observations dans notre journal de bord, puisque cela aurait pu influencer les résultats. Nous avons donc noté les réponses données par les parents-participants concernés par la situation et nous savons qu'ils n'ont pas été influencés par la passation à laquelle ils ont été exposés, car les participants ayant été témoins d'une autre passation n'ont pas obtenu de points pour les réponses qu'ils ont entendues.

Les limites liées aux épreuves et à l'intervention

Tout d'abord, en lien avec les épreuves de notre recherche, notons que le fait de mesurer la connaissance du même vocabulaire pour l'épreuve 1 et 2, qui était également le même au prétest et au posttest a pu amplifier les résultats, d'autant plus que c'était le vocabulaire spécifiquement mis en évidence lors des activités de littératie familiale plurilingues (ces unités lexicales étaient expliquées à l'aide d'images sur des diapositives, traduites dans les langues maternelles des participants, elles faisaient l'objet de jeux parents-enfants, étaient mises en évidence lors des lectures, puis étaient remises aux parents après chaque rencontre). En effet, les parents-participants ont peut-être été portés à prêter attention à ces unités lexicales durant l'intervention à la suite des épreuves du prétest. Ainsi, nous pouvons imaginer que, s'il n'y avait pas eu de prétest, peut-être que les parents auraient été moins portés à apprendre les unités lexicales ciblées par la recherche. Ils ont peut-être aussi été

portés à les étudier avant de se rendre aux posttests parce qu'ils se doutaient possiblement qu'ils seraient questionnés sur ces unités lexicales spécifiquement. Mentionnons également que les résultats pourraient être plus marqués pour les unités lexicales présentes dans plus d'un album, puisque c'est à ce vocabulaire que les parents-participants ont été le plus exposés. Également, si notre recherche ne portait pas sur l'apprentissage du vocabulaire spécifiquement, peut-être que l'accent aurait moins été mis sur les unités lexicales lors des activités de littératie familiale (nous avons en effet fourni un effort conscient pour mettre en place les pratiques d'enseignement du vocabulaire reconnues par la communauté de chercheurs en éducation, ce qui n'aurait peut-être pas été le cas si l'objet de la recherche était autre, comme la grammaire ou la prononciation). Ainsi, nous tenons à préciser que les résultats de notre recherche ne sont pas généralisables aux autres contextes, mais qu'ils permettent tout de même de savoir que, dans le contexte actuel de notre recherche, des apprentissages ont pu être réalisés en lien avec le vocabulaire.

6.3 Les réflexions à propos de recherches futures

Certains sujets seraient favorables à l'avancement des connaissances en éducation et certains nous semblaient même représenter une porte d'entrée pour d'importants changements sociaux. Dans la présente section, nous abordons donc les idées de recherches qui pourraient être complémentaires à la nôtre, telles que des recherches sur les autres retombées liées à l'apprentissage d'une langue additionnelle que pourraient avoir des activités de littératie familiale plurilingues sur les parents y participant, des recherches sur des façons d'adapter les pratiques enseignantes aux personnes immigrantes qui sont également parents de jeunes enfants, puis des recherches portant sur les façons d'adapter l'offre de francisation aux multiples réalités des personnes immigrantes.

Tout d'abord, des recherches futures gagneraient à porter sur les autres apprentissages en langue additionnelle que pourraient réaliser des parents participant à des activités de littératie familiale plurilingues. Notre recherche portait sur l'apprentissage du vocabulaire chez des parents immigrants dans un tel contexte. Pour compléter notre travail, il serait intéressant de s'attarder également au possible développement d'autres aspects d'une

langue additionnelle. De la sorte, nous pensons qu'il serait enrichissant de poursuivre le développement des connaissances en évaluant également les retombées d'une telle activité sur d'autres aspects de la langue comme la prononciation, la grammaire et la compréhension en lecture. Finalement, plusieurs recherches, complémentaires à la nôtre, pourraient être effectuées pour mesurer les apprentissages que peuvent réaliser des parents dans le cadre d'activités de littératie familiale plurilingues et nous considérons qu'il serait également pertinent de mener davantage de recherches portant sur les mêmes objectifs que la nôtre, en variant légèrement quelques paramètres. Par exemple, il serait intéressant de voir les résultats d'une telle recherche en augmentant la taille de l'échantillon, afin d'accroître la validité des résultats. Il pourrait être pertinent de faire également le même type de recherche, mais en prévoyant un posttest différé, afin de mesurer les effets d'une telle intervention sur la rétention du vocabulaire à long terme. De plus, une recherche qui compare les apprentissages réalisés par le groupe expérimental avec ceux réalisés par des groupes-contrôles permettrait de vérifier si les apprentissages sont réellement liés aux activités de littératie familiale plurilingues. Un groupe-contrôle pourrait rassembler des parents qui ne participeraient pas aux activités de littératie familiale plurilingues et un autre groupe-contrôle, des parents qui recevraient des fiches de vocabulaire chaque semaine.

Au regard de l'entièreté de notre travail de recherche, nous en sommes à réfléchir aux modalités d'enseignement du français qui pourraient favoriser l'équité dans l'offre des programmes de francisation et à réfléchir à davantage de façons de favoriser l'apprentissage du français chez les populations immigrantes. De façon somme toute classique, remettons donc ce travail de recherche en ayant en tête encore plus de questions qu'au début de notre parcours. Tout de même, nous avons pu apporter notre contribution, à savoir que nous avons exploré un contexte au sein duquel les parents de jeunes enfants, issus de l'immigration, peuvent réaliser des apprentissages en français L+, notamment en lien avec le vocabulaire, et ce, dans le cadre d'activités de littératie familiale plurilingues, réalisées avec leur enfant.

7 La bibliographie

- Adami, H. (2011a). Parcours migratoires et intégration langagière. Dans M. Jean-Marc (dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (p. 37-54). Artois presses université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00576868>
- Adami, H. (2011b). *Parcours migratoires et intégration langagière*. Artois presses université.
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise: étude exploratoire*. Office québécois de la langue française.
- Anctil, D. (2011). L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>
- Anctil, D. (2015). Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue. Dans Service de la langue française française et de la politique linguistique (dir.), *S'approprier le français : Pour une langue conviviale* (p. 101-117). De Boeck Supérieur.
- Anctil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire. *Formation et profession*, 25(3), 109-112. https://formation-profession.org/files/numeros/18/v25_n03_a131.pdf
- Anderson, J. P. et Jordan, A. M. (1928). Learning and retention of Latin words and phrases. *Journal of Educational Psychology*, 19(7), 485-496. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0073011>
- Appelt, L. (2008). *Dual-language Books: Addressing Linguistic and Cultural Diversity in French Immersion Classrooms* [thèse de doctorat, University of Calgary]. Citeseer. <https://prism.ucalgary.ca/bitstreams/200d725e-7e9d-425c-b53b-2c579403258e/download>
- Arast, O. et Gorjian, B. (2016). The effect of listening to comic strip stories on incidental vocabulary learning among Iranian EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 2(1), 1-7. doi: 10.5923/j.jall.20160201.01
- Ariaz, S. K. (2010). *Vocabulary acquisition of bilingual students through the implementation of dialogic shared storybook reading techniques* (publication n° 1477769) [mémoire de maîtrise, The University of Texas at El Paso]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, É., Audet, G., Borri-Anadon, C. et Charrette, J. (2021). *Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les élèves du préscolaire allophones au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues* (publication no 2018-LC-210997). Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/10/francoise.armad_prescolaire-pluriethnique_rapport.pdf
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, É. et Borri-Anadon, C. (2021). Exploiter des albums plurilingues au préscolaire : qu'en pensent les enseignantes ? *Le français aujourd'hui*, 215(4), 119-128. <https://doi.org/10.3917/lfa.215.0119>
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, (175), 48-51. <https://id.erudit.org/iderudit/81386ac>
- Barratt-Pugh, C. et Haig, Y. (2019). Creating books in communities: A book making program with families in a remote community in Western Australia. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 49-58. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00975-z>
- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011). Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire.
- Beauregard, F., Petrakos, H. et Dupont, A. (2014). Family-School Partnership: Practices of Immigrant Parents in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 24(1), 177-210.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (62).
- Billard, C., Bricout, L., Ducot, B., Richard, G., Ziegler, J. et Fluss, J. (2010). Évolution des compétences en lecture, compréhension et orthographe en environnement socioéconomique défavorisé et impact des facteurs cognitifs et comportementaux sur le devenir à deux ans. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 58(2), 101-110.

- Blachowicz, C. L. et Fisher, P. (2004). Vocabulary lessons. *Educational leadership*, 61(6), 66-69.
- Bogaards, P. (2001). Lexical units and the learning of foreign language vocabulary. *Studies in second language acquisition*, 23(3), 321-343.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2017). Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 42(2), 41-62. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2017-2-page-41.htm?ref=doi>
- Boudreau, M. (2005). *La littératie familiale et le développement de la conscience phonologique chez les enfants de maternelle* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/1007006722>
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 34(2), 190-213. <https://doi.org/10.7202/1079028ar>
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2009). La littératie familiale et ses liens avec la conscience phonologique, l'émergence de l'écrit et le vocabulaire des enfants de maternelle. Dans D. Masny (dir.), *Lire le monde: les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones* (187-238). University of Ottawa Press.
- Bradbury, B. (2008). Time and the Cost of Children. *Review of Income and Wealth*, 54(3), 305-323. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4991.2008.00277.x>
- Brick, J. M. (2014). Explorations de l'échantillonnage non probabiliste par Internet. Dans Statistique Canada (resp.), Symposium 2014 : Au-delà des méthodes traditionnelles d'enquêtes : l'adaptation à un monde en évolution [symposium]. 29e Symposium international sur les questions de méthodologie de Statistique Canada. <https://www.statcan.gc.ca/sites/default/files/media/14252-fra.pdf>
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (5). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine [CDÉACF]. (2022). *L'alpha-francisation*. CDÉACF. <https://cdeacf.ca/dossier/alpha-francisation>
- 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>

- Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil: regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives*, 37(1), 117-139. <https://doi.org/10.7202/1049458ar>
- Charland, J.-P. (2007). *Une histoire du Canada contemporain: de 1850 à nos jours*. Septentrion.
- Chun, D. M. et Plass, J. L. (1996). Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition. *The Modern Language Journal*, 80(2), 183-198. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01159.x>
- Colpron, S. (2022, 18 décembre). Francisation des immigrants: Québec loin de ses objectifs. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2022-12-18/francisation-des-immigrants/quebec-loin-de-ses-objectifs.php>
- Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue (CEAFC). (2021, 27 mai). L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/inclusion-familles-immigrantes-50-0542/>
- Craik, F. I. et Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 671-684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, (19), 198-205. <https://www.researchgate.net/publication/234573070>
- Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *The Journal of education*, 163(1), 16-29. <http://www.jstor.org/stable/42772934>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (vol. 23). Multilingual matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20. <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
- Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American educator*, 22(1-2), 8-17. <https://mccleskeyms.typepad.com/files/what-reading-does-for-the-mind.pdf>
- De Carlo, M. et Perea, E. C. (2016). Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, 183-206.

- <http://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-8>
- Demont, É. et Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257. <https://doi.org/10.3917/enf.563.0245>
- DeRoy-Ringuette, R. (2019). *Proposition d'une définition de l'album* [communication orale]. Genres et sous-genres en littérature pour la jeunesse francophone au XXI^e siècle, Ottawa.
- DeRoy-Ringuette, R., Montésinos-Gelet, I. et Laplante, A. (2021). Grille d'évaluation des albums de littérature jeunesse pour soutenir le développement des collections. *Documentation et bibliothèques*, 67(4), 48-61.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, 83-100.
- Dionne, A.-M. (2011). Pour une évaluation holistique de la littératie familiale: les pratiques de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Caractères*, 41, 41-47. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/41/Caracteres_41_Article3_AMD.pdf
- Dodigovic, M. et Agustín Llach, M. P. (2020). *Vocabulary in curriculum planning: needs, strategies and tools*. Palgrave Macmillan.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
- Ducharme, R. et Fraise, P. (1965). Etude genetique de la memorisation de mots et d'images. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 19(3), 253-261. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0082907>
- Dupin de Saint-André, M. (2012). Analyser la littérature jeunesse : le rapport texte-image. *Le Pollen*, 6(5).
- Ehri, L. C. et Wilce, L. S. (1979). The mnemonic value of orthography among beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 26-40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.71.1.26>
- El-Assal, K., Fields, D., Homsy, M., Savard, S. et Scarfone, S. (2019). *Seuils d'immigration au Québec: analyse des incidences démographiques et économiques*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/05/201905-IDQ-SEUILS-IMMIGRATIONS.pdf>

- Ernst-Slavit, G. et Mulhern, M. (2003). Bilingual books: Promoting literacy and biliteracy in the second-language and mainstream classroom. *Reading online*, 7(2), 1-15. <https://www.researchgate.net/publication/279976909>
- Fourez, G., Larochelle, M. et Urbain, R. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Éditions de Boeck Université.
- Fraisse, P. (1974). Mémoire de dessins et de phrases en fonction de la durée de présentation. *L'Année psychologique*, 74(1), 145-156. <https://doi.org/10.3406/psy.1974.28029>
- Fraisse, P. et Leveille, M. (1975). Influence of visual coding of phrases on their short-term memorization. *L'Année Psychologique*, 75(2), 409-416. <https://doi.org/10.3406/psy.1975.28104>
- Godin, M.-P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières: une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34-59. <https://doi.org/10.20360/G2DK5Z>
- 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. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16439/Gosselin-Lavoie_Catherine_memoire_2016.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Gosselin-Lavoie, C. et Charette, J. (accepté). Quand l'école promeut des albums plurilingues de littérature jeunesse pour soutenir des pratiques inclusives de collaboration avec les familles en milieu pluriethnique et plurilingue. *Revue hybride de l'éducation*.
- Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2015). Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 94-101. <https://dev.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30688>
- Gosselin-Lavoie, C., Gosselin-Gagné, J., Armand, F. et Rodríguez-Valls, F. (2022). Documentation d'approches pédagogiques inclusives en maternelle 4 ans et retombées perçues sur le bien-être et les apprentissages des enfants.
- Gosselin-Lavoie, C., Maynard, C. et Armand, F. (2021). Les Albums plurilingues ÉLODiL pour soutenir l'enseignement à distance. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (14), 1-13. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v2021i14.6244>
- Gouvernement du Canada. (2023, 22 mars). *Le Quotidien — Estimations de la population*

- du Canada : croissance démographique record en 2022* (publication no 11-001-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/230322/dq230322f-fra.htm>
- Gouvernement du Canada. (2017a, 2 août). *Recensement en bref: Le français, l'anglais et les minorités de langue officielle au Canada* (publication no 98-200-X2016011). Statistique Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016011/98-200-x2016011-fra.cfm>
- Gouvernement du Canada, Statistique Canada. (2017b, 25 octobre). *Le Quotidien — Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016*. (publication no 11-001-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm?indid=14428-1&indgeo=0>
- Hasnine, M. N., Mouri, K., Flanagan, B., Akcapinar, G., Uosaki, N. et Ogata, H. (2018). *Image recommendation for informal vocabulary learning in a context-aware learning environment*. Dans J. C. Yang et al. (resp.), 26th International Conference on Computers in Education, Philippines.
- Henning, G. H. (1973). Remembering foreign language vocabulary: Acoustic and semantic parameters. *Language Learning*, 23(2), 185-196. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00654.x>
- Hernandez, S. (2007). *Les hommes immigrants et leur vécu familial: impact de l'immigration et intervention*, (15). Centre de santé et de services sociaux de la Montagne. https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Les_hommes_immigrants.pdf
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hope, J. (2011). New insights into family learning for refugees: bonding, bridging and building transcultural capital. *Literacy*, 45(2), 91-97. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00581.x>
- Hunt, A. et Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. Dans J. C. Richards et W. A. Renandya (dirs.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, (p. 258-266). Cambridge University Press.
- Hutin, M. et Levet, D. (2016). Phonologie du FRANÇAIS. https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/Phono_français_0.pdf
- Ingrand, P. (2018). Le test t de Student. *Journal d'imagerie diagnostique et interventionnelle*, 1(2), 81-83. Doi : 10.1016/j.jidi.2018.02.001

- Karolis, V. R., Corbetta, M. et Thiebaut de Schotten, M. (2019). The architecture of functional lateralisation and its relationship to callosal connectivity in the human brain. *Nature Communications*, 10(1), 1417. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-09344-1>
- Lado, R. (1967). Massive vocabulary expansion in a foreign language beyond the basic course - The effects of stimuli, timing, and order of presentation. <https://eric.ed.gov/?id=ED013046>
- Lambert, W. E. (1973). Culture and language as factors in learning and education. <https://eric.ed.gov/?id=ED096820>
- Larivée, S. J. et Armand, F. (2016). *Cadre de référence sur la collaboration école-famille et l'engagement des parents en milieu défavorisé et en milieu défavorisé, pluriethnique et plurilingue* [rapport de recherche présenté à Une école montréalaise pour tous [UÉMPT]]. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
- Lau, M.-C., Blandford, M., Brosseau, M.-C., Le Risbée, M. et Maegerlein, E. (2019). *A study of critical literacy work with beginning English language learners: An integrated approach*. CCDMD. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/une-approche-plurilingue-pour-favoriser-l'apprentissage-du-vocabulaire-chez-les-cegepiens-allophones/>.
- Le Thi, H. (2009). *Enseignement des expressions figées métaphoriques françaises à des apprenants vietnamiens* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6481>
- Leclaire-Halté, A. (2008). *L'album de littérature de jeunesse: quelle description pour quel usage scolaire?* Collection des Congrès Mondiaux de Linguistique Française, 2008(p. 063. <https://doi.org/10.1051/cmlf08037>
- Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire: acquisition du langage oral et écrit*. ESF.
- Lépine, M. (2011). L'album de littérature pour adolescents: un outil didactique. *Québec français*, 163, 68-69. <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2011-n163-qf1823256/65424ac.pdf>
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire: enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/20052>
- Lépine, M. (2019). Les pratiques d'enseignement de l'album et du conte chez les

- enseignants québécois: résultats d'une enquête au primaire. *Ondina-Ondine*, (4), 143-159.
https://www.researchgate.net/publication/346352849_Les_pratiques_d'enseignement_de_l'album_et_du_contes chez_les_enseignants_quebecois_resultats_d'une_enquete_au_primaire/link/5fbef659299bf104cf7a3165/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Letouzé, S. (2006). Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM). Université d'Ottawa. <https://www.uottawa.ca/recherche-innovation/circem#:~:text=Le%20Centre%20interdisciplinaire%20de%20recherche,la%20citoyenneté%20et%20les%20minorités>.
- Lieury, A. (1995). Mémoire des images et double codage. *L'année psychologique*, 95(4), 661-673. [https://www.persee.fr/issue/psy_0003-5033_1995_num_95_4_28860](https://www.persee.fr/issue/psy_0003-5033_1995_num_95_4?sectionId=psy_0003-5033_1995_num_95_4_28860)
- Lofters, A., Slater, M. et Thulien, N. (2013). The “Brain Drain”: Factors influencing physician migration to Canada, *Health*, 5(1). 125-137. <https://doi.org/10.4236/health.2013.51017>
- Louis-Jacques, S. (2021). La parentalité d'accueil dans le contexte des visites supervisées: étude sur le point de vue des parents d'accueil [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25156/Louis_Jacques_Sherlyn_2020_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lugo-Neris, M. J., Jackson, C. W. et Goldstein, H. (2010). Facilitating vocabulary acquisition of young English language learners. *Language, speech, and hearing services in schools*, 41(3), 314-27. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0082\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0082))
- Matsuoka, W. et Hirsh, D. (2010). Vocabulary Learning through Reading: Does an ELT Course Book Provide Good Opportunities? *Reading in a foreign language*, 22(1), 56-70. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>
- Maurer, B. (2011). Archives contemporaines.
- Meara, P. (1980). Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning. *Language Teaching*, 13(3-4), 221-246. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008879>
- Meara, P. M. (1992). *EFL vocabulary tests*. Citeseer.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2020). Fiche synthèse sur l'immigration au Québec - 2019.

- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2021). *Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants 2021-2022*. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/NOR_PAFILI_2021-2022.pdf
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2021, 1er avril). *Charte de la langue française*. Legis Québec. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. et Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141. https://education.ucsc.edu/ellisa/pdfs/Moll_Amanti_1992_Funds_of_Knowledge.pdf
- Montréal. (2020, janvier). *Coup d'œil sur les immigrants récents : agglomération de Montréal*. http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/POPULATION%20IMMIGRANTS%20R%C9CENTS%202020.PDF
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Ernst Klett Sprachen.
- Nation, P. (1982). Beginning to Learn Foreign Vocabulary: A Review of the Research. *RELC Journal*, 13(1), 14-36. <https://doi.org/10.1177/003368828201300102>
- Nation, P. (2000). Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines. *TESOL journal*, 9(2), 6-10. <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/paul-nations-publications/publications/documents/2000-Lexical-sets.pdf>
- Nickse, R. (1991). A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation. *Viewpoints*, 15, 34-40.
- Organisation de coopération et de développement. (2000). *La littératie à l'ère de l'information: Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. OECD Publishing.
- Painchaud, G. (1992). « Littératie » et didactique de l'écrit en L2. *Études de linguistique appliquée*, 88, 55. [https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/littératie-et-didactique-de-l'écrit-en-l2/docview/1307658993/se-2?accountid=14725](https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/litt%C3%A9ratie-et-didactique-de-l%C3%A9crit-en-l2/docview/1307658993/se-2?accountid=14725)
- Paivio, A. et Begg, I. (1971). Imagery and comprehension latencies as a function of sentence concreteness and structure. *Perception & Psychophysics*, 10(6), 408-412. <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03210323.pdf>
- Paivio, A. et Desrochers, A. (1981). Mnemonic techniques in second-language learning.

- Journal of Educational Psychology*, 73(6), 780-795. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.6.780>
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Pimsleur, P. (1967). A memory schedule. *The Modern Language Journal*, 51(2), 73-75. <https://doi.org/10.2307/321812>
- Plonsky, L., et Oswald, F. L. (2014). How big is "big"? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language learning*, 64(4), 878-912.
- Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales*. Pum.
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D. et Snow, C. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of educational psychology*, 97(2), 246-256. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.246>
- Proulx, C. et Anctil, D. (2017). Apprendre des mots « par accident » : comment soutenir l'apprentissage incident de vocabulaire chez nos élèves ? *Vivre le primaire*, 30(3), 19-22.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading research quarterly*, 31(4), 406-428. <http://www.jstor.org/stable/748184>
- Québec. (2021a, 21 mars). *Mission et mandats du MIFI*. Québec. <https://www.quebec.ca/gouv/ministere/immigration/mission-et-mandats/>
- Québec. (2021b, 29 mars). *Cours de français à temps complet pour les personnes immigrantes*. Québec. <https://www.quebec.ca/education/apprendre-le-francais/cours-temps-complet/immigrant/temps-complet>
- Radvansky, G. A. (2017). *Human Memory* (3^e éd.). Taylor & Francis Group.
- Radvansky, G. A. (2021). *Human memory*. Routledge.
- Repetto, C., Pedroli, E. et Macedonia, M. (2017). Enrichment effects of gestures and pictures on abstract words in a second language. *Frontiers in psychology*, 8, 2136. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2017.02136>
- Rodríguez-Valls, F. (2011). Coexisting languages: Reading bilingual books with biliterate eyes. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/15235882.2011.569223>
- Rodríguez-Valls, F., Montoya, M. et Valenzuela, P. (2014). Biliteracy summer schools:

- Breaking the cycle of monolingualism in migrant families. *Childhood Education*, 90(2), 107-115. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.894813>
- Rosenthal, J. et Ehri, L. C. (2008). The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of educational psychology*, 100(1), 175-191. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.1.175>
- Rouabah, F. Z. (2019). *L'apport de la langue maternelle au développement d'une compétence de communication interculturelle: pour une didactique intégrée, à l'université* [thèse de doctorat, Université Kasdi Merbak Ouargla]. <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/25705>
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans: La volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177. <https://doi.org/10.7202/039985ar>
- Sadoski, M., Goetz, E. T. et Avila, E. (1995). Concreteness Effects in Text Recall: Dual Coding or Context Availability? *Reading Research Quarterly*, 30(2), 278-288. <https://doi.org/10.2307/748038>
- Sadoski, M. et Paivio, A. (2012). *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing* (2^e éd.). Routledge.
- Sari, D. P., Gani, S. A. et Marhaban, S. (2021). The use of comic book as a media in teaching reading comprehension to improve students' vocabulary mastery: An experimental study at MAN 2 Montasik Aceh Besar. *English Education Journal*, 12(1), 56-71. <https://jurnal.usk.ac.id/EEJ/article/view/19110>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, (5^e éd., 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Schmitt, N. et Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in language teaching*. (Ile éd.). Cambridge university press.
- Smeets, O., Young, A. et Mary, L. (2015). Pour une approche pédagogique plurilingue - les enfants bilingues émergents en petite section. *Mélanges Crapel*, (36), 11-26. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-37-2-1.pdf>
- Soltero-González, L., Sparrow, W., Butvilofsky, S., Escamilla, K. et Hopewell, S. (2016). Effects of a paired literacy program on emerging bilingual children's biliteracy outcomes in third grade. *Journal of Literacy Research*, 48(1), 80-104. <https://doi.org/10.1177/1086296X16653842>

- Stanovich, K. E. (2009). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Tardy, M. (1975). La fonction sémantique des images. *Études de linguistique appliquée*, 17, 29.
- Théophanous, O. (2001). Déviations lexicales de forme et de sens chez les apprenants de français langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 6(1), 107-120. <https://doi.org/10.3917/rfla.061.0107>
- Tréville, M.-C. (1993). *Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif: Application au français langue seconde (The Role of Interlingual Cognates in the Development of Receptive Vocabulary: Application to French as a Second Language)*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED360864>
- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde: recherches et théories*. Logiques.
- Turgeon, E. (2008). Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 53–72). CDFDF.
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 2(161), 51-58. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (éds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, p. 11-29). Guilford Press
- Zesiger, P., Soussi, A. et Lurin, J. (2010). Compétences en littératie et capacités langagières chez des adolescents à risque (international literacy project) : Quels liens? [communication orale]. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiX17qRy7CDAxWQNIkFHxWnAUEQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fplone.unige.ch%2Faref2010%2Fsymposiums-courts%2Fcoordinateurs-en-s%2Fcompetences-en-litteratie-et-facteurs-de-resilience%2FCompetences%2520en%2520litteratie.pdf%2Fview&usq=A0vVaw0odrTI1NN7KnApxOE2wOTO&opi=89978449>

8 Les Annexes

Annexe 1 – Les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues

Tableau 25 – Niveaux communs de compétence – échelle globale

Reproduit à partir de « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer », par Unité des politiques linguistiques, (s.d.).
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C 2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C 1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B 2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B 1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A 2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A 1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Annexe 2 – Le certificat éthique

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

Bureau de la conduite
responsable en recherche



01 mars 2023

Catherine Gosselin-Lavoie, professeure adjointe, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Françoise Armand, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Audrey Béchard Jalbert, candidate à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation – Département de didactique, Université de Montréal

OBJET :	Projet # 2023-4108 - Approbation éthique finale Titre : L'apprentissage du vocabulaire en français langue seconde par des parents allophones dans le cadre d'activités de littérature familiale
---------	--

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal a évalué votre projet de recherche en mode délégué. Suite à cette réunion, une approbation conditionnelle vous a été émise en date du 02 février 2023.

Nous accusons réception des précisions et corrections demandées via le formulaire de conditions F20 ainsi que des documents en vue de l'approbation finale du projet mentionné en rubrique. Suite à la révision de ces documents, le tout ayant été jugé satisfaisant, j'ai le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été approuvé par le CEREP.

Les documents que le CEREP a approuvés et que vous pouvez utiliser pour la réalisation de votre projet sont disponibles dans la section **Documents approuvés par le CER**, située sous l'onglet "Fichiers" de votre projet.

Cette approbation éthique est valide pour un an, à compter du 01 mars 2023 jusqu'au 01 mars 2024. Il est de votre responsabilité de compléter le formulaire de renouvellement (formulaire F9) que nous vous ferons parvenir annuellement via Nagano 1 mois avant l'échéance de votre approbation, à défaut de quoi l'approbation éthique délivrée par le CEREP sera suspendue.

Dans le cadre du suivi éthique continu, le Comité vous demande de vous conformer aux exigences suivantes en utilisant les formulaires Nagano prévus à cet effet :

- Soumettre, pour approbation préalable, toute demande de **modification** au projet de recherche ou à tout autre document approuvé par le Comité pour la réalisation du projet (formulaire F1).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toutes **informations supplémentaires, nouveau renseignement et/ou correspondances diverses** (formulaire F2).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, tout **incident ou accident** lié à la réalisation du projet de recherche (formulaire F5).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, l'**interruption prématurée** du projet de recherche, qu'elle soit temporaire ou permanente (formulaire F6).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toute **dévi**ation au projet de recherche susceptible de remettre en cause le caractère éthique du projet (formulaire F8).
- Soumettre une demande de **renouvellement** un mois avant l'échéance de la date d'approbation afin de renouveler l'approbation éthique (formulaire F9).

- Soumettre le rapport de la **fin du projet de recherche** (formulaire F10).

Nous vous rappelons que la présente décision vaut pour une année et peut être suspendue ou révoquée en cas de non-respect de ces exigences.

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.

Cordialement,

Pour la présidente du CEREP, Anne-Marie Émond,

Insaf Salem
Conseillère en éthique de la recherche
Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)
Bureau de la conduite responsable en recherche
Université de Montréal
3333, chemin Queen-Mary, bureau 220
Montréal (Québec) H3V 1A2
Tél. 514 343-6111, poste 33346
cerp@umontreal.ca

Envoyé par :

Insaf Salem

Signé le 2023-03-01 à 19:16

Annexe 3 – Atelier d’accompagnement n°1

Accueil des participants

5 minutes – Structure collective

Accueillir chaleureusement les parents, leur offrir des collations et boissons, les inviter à s’asseoir et amorcer la conversation afin d’apprendre à les connaître. Par exemple, leur demander combien d’enfants ils ont, quelles sont les langues qu’ils parlent, etc. Quand tous les parents présents ont pu s’installer, se présenter à nouveau, rappeler le projet de recherche et son objectif, puis rappeler aux parents les objectifs des ateliers d’accompagnement et des activités de littératie familiale plurilingues.

Activité 1 – Qu’est-ce qu’on lit?

8 minutes – Structure collective

Demander aux parents-participants ce qui, dans leur environnement, peut être lu. *Est-ce qu’il y a des objets à la maison sur lesquels il y a du texte? Et quand vous sortez de la maison, est-ce qu’il y a des occasions de lire? Qu’est-ce que vous pouvez lire, par exemple dans la rue, à l’épicerie, dans votre communauté et ailleurs?* (Noter les réponses au tableau.) Ensuite, demander aux parents quelles sont leurs pratiques de lecture avec leurs enfants. *Et vous, est-ce que vous lisez des fois avec votre enfant? Comment le faites-vous?* Faire remarquer aux parents que lire n’est pas seulement lié aux livres, qu’ils peuvent montrer à leur enfant qu’il y a des écrits partout et que cela peut être bénéfique pour eux de comprendre à quoi sert la lecture. Demander s’ils pensent que les parents peuvent faire quelque chose qui est utile même s’ils ne savent pas lire en français ou s’ils ne savent pas lire... Demander s’ils ont des idées.

Activité 2 – Le plaisir de la lecture

10 minutes - Structure collective et collaborative

Discussion portant sur l'importance du plaisir de lire et les façons de rendre le moment de lecture ludique. Demander en premier lieu aux parents ce qu'ils pensent qui est le plus important lorsqu'ils lisent avec leur enfant. *Qu'est-ce qui est le plus important quand on fait de la lecture avec son enfant?* Après que plusieurs parents aient répondu, souligner qu'un aspect important est que ça soit un beau moment. Demander aux parents de discuter ensemble pour trouver des façons qui leur permettraient de vivre de beaux moments de lecture avec leur enfant. *Comment est-ce que vous pourriez faire pour vivre de beaux moments de lecture avec vos enfants? Je vous laisse en discuter en sous-groupes, trouvez des idées et ensuite, vous allez nous présenter vos idées.* (Faire les groupes en variant les cultures et les langues ou en les jumelant si un parent semble avoir besoin de soutien. Laisser les parents discuter pendant cinq minutes, circuler et interagir avec les équipes.) Demander aux groupes de présenter, à tour de rôle, une idée par groupe. Faire le tour des groupes plusieurs fois jusqu'à ce que toutes les idées aient été nommées ou arrêter plus tôt, selon l'intérêt des participants.

Activité 3 – Découverte des *Albums plurilingues ÉLODiL*

7 minutes – Structure collective

Dans cette activité, l'étudiante-chercheuse lit un des *Albums plurilingues ÉLODiL* et expliquons le fonctionnement de la plateforme *Biblius* aux parents participants, mais ils ne les manipulent pas, à ce stade.

Lire l'histoire *Je suis terrible* (Gravel, 2011) de façon animée, en faisant les voix des personnages et en faisant participer les parents de façon ludique. Durant la lecture, mettre en valeur les différentes langues des participants et d'autres langues dans lesquelles l'album a été traduit. Faire la lecture en français, puis, pour chaque page, au moins dans une autre langue. Faire interagir les parents en leur posant des questions sur l'histoire, les personnages et le vocabulaire. Faire remarquer les aspects plurilingues et notamment les

congénères (rappelons qu'il s'agit d'unités lexicales se ressemblant et provenant de mêmes familles langagières), en attirant l'attention des participants sur ceux-ci ou en leur posant des devinettes. *Regardez le mot « Terrible » dans le titre. Pensez-vous que vous pouvez le trouver dans une autre langue? (Faire jouer l'extrait en anglais.) Quel est le mot « Terrible » en anglais? (Faire jouer l'extrait en italien.) En italien? (Faire jouer l'extrait dans une autre langue) Dans cette langue? Nous allons reparler de l'utilisation des autres langues au prochain atelier, mais vous voyez comment on peut jouer avec les langues en faisant la lecture!* Faire la lecture de l'album en posant quelques questions pour faire interagir les parents.

Enfin, expliquer comment utiliser la plateforme *Biblius* pour accéder aux *Albums plurilingues ÉLODiL* et comment faire pour tourner les pages, pour changer de langue, pour faire jouer l'audio. Mentionner que certaines langues ne sont pas disponibles en version audio.

Activité 4 – Manipulation des *Albums plurilingues ÉLODiL*

15 minutes – Structure collaborative ou individuelle.

Dans cette activité, les parents ont une période de temps pour explorer les *Albums plurilingues ÉLODiL* et se familiariser avec la plateforme *Biblius*.

Permettre aux parents d'explorer les *Albums plurilingues ÉLODiL*, en fournissant à chacun une tablette électronique. Ainsi, ils pourront se familiariser avec la lecture d'histoires, en mode plurilingue. Circuler dans le local et aider les parents, au besoin, ou répondre à leurs questions. À la fin de l'atelier, faire un petit retour sur la plateforme et inviter les parents à réfléchir à des façons de l'utiliser avec leur enfant.

Annexe 4 – Atelier d’accompagnement n°2

Accueil des participants

5 minutes – structure collective

Accueillir chaleureusement les parents, leur offrir des collations et boissons, les inviter à s’asseoir et amorcer la conversation, afin d’apprendre à les connaître. Approfondir la conversation et revenir sur le premier atelier, demander aux parents s’ils ont pris du temps pour lire avec leur enfant, etc. Quand tous les parents présents ont pu s’installer, faire un retour sur les *Albums plurilingues ÉLODiL*, en demandant si les parents les ont explorés avec leur enfant et s’ils ont trouvé des façons de s’amuser avec cet outil. Demander de partager des moments de lecture dans le plaisir ou des idées d’activités, s’il y a lieu.

Activité 1 – Discussion sur les langues dans la vie des participants

7 minutes – structure collective

Aujourd’hui, on va parler des langues. Donc j’aimerais savoir : avec quelles langues avez-vous été en contact dans votre vie? (Pour chaque question, prendre quelques réponses, plus ou moins, selon l’engouement.) Quelle(s) langue(s) parlez-vous? Quelles langues sont importantes pour votre famille? Est-ce qu’il y a plusieurs langues dans votre pays d’origine, lesquelles? Est-ce qu’il y a d’autres langues qui ont joué un rôle dans votre vie? Lesquelles?

Activité 2 – Présentation sur les avantages du plurilinguisme

8 minutes – structure collective

Présentation d’un diaporama portant sur le plurilinguisme (voir diaporama plurilinguisme). Commencer par aborder les mythes qui existent à propos du plurilinguisme à l’aide d’une activité de vrai ou faux. Distribuer un carton vrai ou faux (un X rouge sur un côté et un crochet vert sur l’autre). *Je vais vous lire une phrase et vous allez me dire si vous pensez*

que c'est vrai ou faux. Si c'est faux, je vais vous expliquer pourquoi. Si vous avez besoin d'aide pour comprendre, vous pouvez demander de l'aide, on va essayer de traduire les phrases dans votre langue aussi.

Montrer ensuite les principes de double échelle et de double iceberg (Cummins, 2000). *Les langues sont interdépendantes. Qu'est-ce que ça veut dire selon vous? Ça veut dire que connaître une langue peut aider à apprendre une autre langue! On va voir deux images pour expliquer ça. En premier, il y a l'iceberg. Quand vous voyez ça, vous pensez à quoi? (Prendre quelques réponses.) Donc, un iceberg représente une langue. Par exemple, ici, c'est le français. La partie qui sort de l'eau ça représente comment on parle ou comment on écrit dans une langue. Mais toute la partie cachée, c'est ce qui se passe dans notre tête, dans notre cerveau. Il y a beaucoup de connaissances qu'on a déjà et qu'on peut utiliser quand on apprend une autre langue. Finalement, il y a la double échelle. Qu'est-ce que vous pensez quand vous voyez la double échelle? Quand on réussit à monter sur un côté, on peut facilement aller de l'autre côté aussi. Donc, quand on réussit à devenir très bon dans notre langue maternelle, c'est plus facile de devenir très bon dans la langue seconde.*

Activité 3 – Présentation et essai de jeux de vocabulaire plurilingues

25 minutes – structure collaborative

Exploration de jeux et d'activités de vocabulaire plurilingue basés sur le livre *Je suis terrible* (Gravel, 2011), que les parents pourront réinvestir dans les rencontres qui auront lieu avec leur enfant et possiblement à la maison. Les unités lexicales ciblées pour cet album sont : un monstre / pointu / terrible / avoir peur / se cacher. Les images correspondant aux unités lexicales ciblées seront reproduites et plastifiées.

Pour que les parents puissent expérimenter un maximum d'activités, nous proposerons une structure en ateliers avec une alarme qui annonce le changement d'atelier après huit minutes (x 3 ateliers = 24 minutes au total).

Atelier 1 – Jeu de mémoire plurilingue

En dyades, les participants mélangent les images (deux exemplaires de chaque image). Ensuite, ils placent les cartes sur la table, face cachée. Le premier participant retourne deux cartes et dit les unités lexicales (dans au moins une langue ou dans toutes les langues qu'il connaît, s'il le désire). Si les deux images sont différentes, le participant retourne les cartes face cachée. C'est à l'autre personne de jouer. Si les deux images sont pareilles, le participant peut jouer un deuxième tour.

Atelier 2 – Le jeu de Kim

Les participants font l'activité de vocabulaire en duos :

- Le participant A tourne le dos à B pour éviter de voir.
- Pendant ce temps, le participant B cache une image.
- Le participant A se retourne et doit deviner quelle image a été cachée, il peut le dire dans la langue de son choix.

Puis, les rôles sont inversés.

Atelier 3 – Vitesse

Les participants placent les images ensemble, face cachée. Un participant retourne une image et tous les participants essaient de nommer rapidement l'unité lexicale y correspondant dans la langue de son choix. Un point est attribué à la personne qui a été la plus rapide. Les participants peuvent partager comment dire cette unité lexicale dans une autre langue avant de passer à la prochaine image.

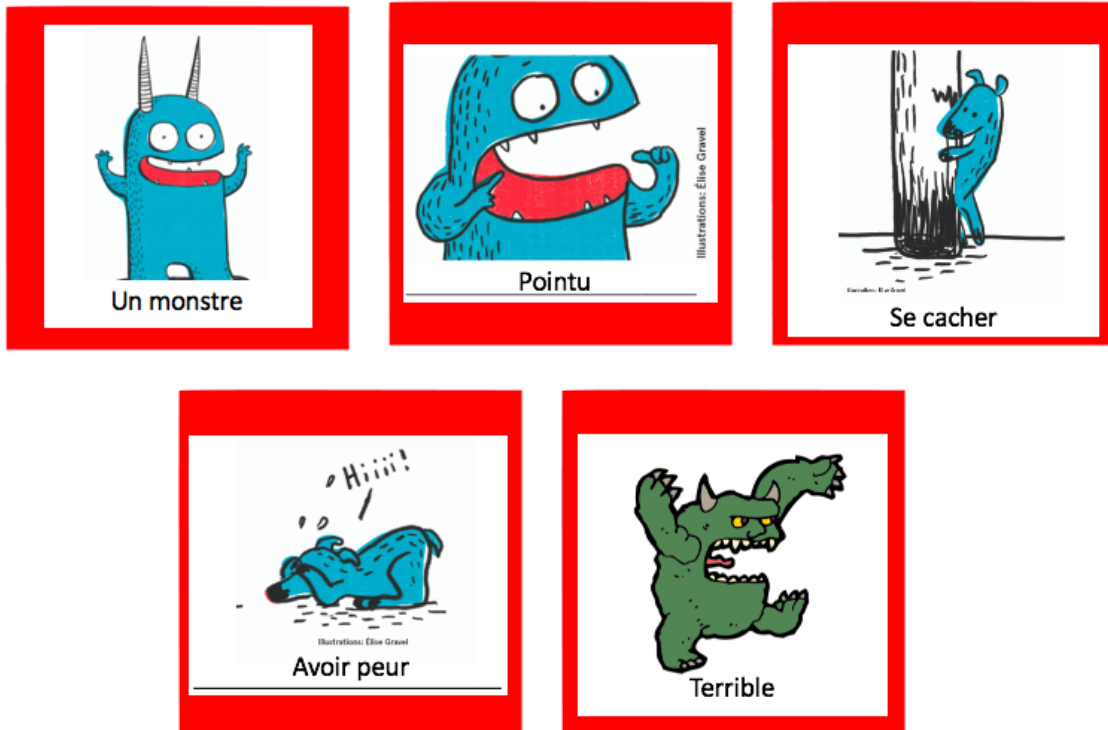


Figure 5 - Les images des unités lexicales ciblées : *Je suis terrible*

Annexe 5 – La relation texte et images dans les albums.

Cette annexe présente le type de relation texte et images, plus spécifiquement entre les unités lexicales ciblées et les images des albums. Pour créer ce tableau, nous avons regardé s’il était possible d’établir une relation de redondance ou de collaboration ou s’il n’y avait pas de relation entre l’unité lexicale ciblée et l’illustration.

Tableau 26 - Relation texte et images - *Je suis terrible* (Gravel, 2011)

Vocabulaire	Type de relation texte et images : description de cette relation
Un monstre	Relation de redondance : à la treizième double page, il est écrit : « Je suis un monstre! » et c’est le monstre qui dit cette affirmation qui est illustré sur la page de gauche. Mentionnons également que ce monstre est représenté sur chacune des doubles-pages du livre.
Terrible	Relation de collaboration : sur la troisième double page, il est écrit : « regarde-moi : je suis TERRIBLE! ». Nous pouvons voir une situation de redondance entre le monstre avec des cornes et des dents pointues et le petit chien qu’il semble effrayer. Nous pouvons nous servir de l’image du chien qui a peur pour expliquer l’unité lexicale « terrible », en indiquant que pour lui, le monstre fait très peur.
Avoir peur	Relation de redondance : sur la septième double-page il est écrit : « As-tu peur de moi? » Il est possible d’établir une situation de redondance entre l’unité lexicale « avoir peur » et l’image du chien faire signe que « oui », il a peur, il a également les yeux fermés et le dessin comprend de petites lignes au-dessus du chien, comme pour illustrer la peur. Également, tout au long du livre, ce même chien exprime la peur de diverses façons, il tire sur le chandail de sa maitresse, s’enfuit en courant, se cache, etc.
Pointu	Relation de redondance : sur la quatrième double page, le monstre dit : « regarde mes dents pointues! » et il pointe sa bouche qui contient des dents pointues.
Se cacher	Absence de relation entre l’unité lexicale « se cacher » et l’image. Sur la dixième double page, le monstre dit « Ha ha ha! Tu vas sûrement courir te cacher sous ton lit! ». L’image montre qu’il rit très fort, il a la bouche grande ouverte et les yeux fermés. De l’autre côté, la petite fille affiche une expression faciale neutre et le chien jappe, il semble stressé. Aucun personnage ne se cache.

Tableau 27 - Relation texte et images - *L'ours brun qui voulait être blanc* (Leroy et Delaporte, 2012)

Vocabulaire	Type de relation texte et illustration : description de cette relation
Une fourrure	Relation de redondance : sur la onzième double page, il est écrit : « Une fourrure brune ! » Nous pouvons voir trois ourses qui ont une fourrure blanche et un ours dont la fourrure est brune.
Rassurer	Relation de redondance : sur la treizième double page, il est écrit : « Rassuré sur le peu d'importance de sa différence, l'ours brun décida de retourner voir l'ourse blanche... ». Nous pouvons utiliser les images pour illustrer l'unité lexicale, mais il faut revenir en arrière dans le livre et comparer l'expression faciale qu'avait l'ours aux huitième, neuvième et onzième doubles pages (inquiet, intimidé et triste) avec l'expression faciale de l'ours sur cette double page en expliquant l'évolution de ses sentiments : « Il était triste, inquiet et se sentait intimidé, mais maintenant, il se sent rassuré. Le pingouin lui a dit que toutes les couleurs sont belles, il l'a rassuré. ».
S'ennuyer	Absence de relation entre l'unité lexicale « s'ennuyer » et l'image. Sur la première double page, il est écrit : « Un ours brun qui s'ennuyait dans sa forêt décida de partir à l'aventure ». Il n'y a pas de relation entre le mot « s'ennuyer » et l'image, car cette dernière montre simplement une forêt bien vivante (renard, lapin, écureuil, oiseaux, abeilles, etc. champignons, fleurs, arbres). L'ours sort de cette forêt avec son baluchon, il arbore un sourire, il ne semble pas s'ennuyer.
Faire connaissance	Relation de collaboration : sur la quatorzième double page, il est écrit : « Pour faire plus ample connaissance! ». Sur l'image, il y a l'ours brun et l'ourse blanche qui sont entrelacés, ce qui montre qu'ils vont apprendre à se connaître plus intimement. L'image permet même de comprendre qu'ils ne font pas qu'apprendre à se connaître, mais qu'ils développent en plus une relation amoureuse.
Un pêcheur	Relation de collaboration : sur la quatrième double page, il est écrit : « Heureusement, le touriste tomba sur un excellent pêcheur [...] » Sur l'image, il y a un phoque près d'un feu de camp à côté duquel il y a des trous dans la glace comme pour pêcher. L'illustration montre trois poissons qui sortent la tête d'un de ces trous, puis plusieurs carcasses de poissons qui gisent au sol. L'image

	permet d'expliquer l'unité lexicale en indiquant que c'est le phoque qui a attrapé les poissons (en montrant les poissons) et que c'est donc un pêcheur.
--	--

Tableau 28 – Relation *texte* et images - *Une visite inattendue* (Rioux et Dumont, 2018)

Vocabulaire	Type de relation texte et illustration : description de cette relation
Une moufette	Relation de redondance : sur la quatrième double page, il est écrit : « La moufette renifle le pas de la porte. » Sur la page gauche est illustrée une moufette dans le centre d'une image cadrée en forme d'étoile, ce qui a pour effet d'accentuer son contenu : la moufette. Nous voyons également que la queue de la moufette déborde du cadre de l'image. Cet effet hors cadre accentue l'importance de l'animal.
Une cacophonie	Relation de redondance : sur la troisième double page, il est écrit : « Immédiatement, c'est la cacophonie dans la voiture. ». Sur l'image, deux enfants ont les mains dans les airs et la bouche ouverte, comme s'ils parlaient ou criaient et la femme pose l'index sur ses lèvres fermées et fait le signe universel pour « silence ».
Inattendue	Absence de relation entre l'unité lexicale « inattendue » et l'image. Sur la page couverture, il est écrit le titre : « <i>Une visite inattendue</i> ». L'image présente, complètement à droite, une portière de voiture. Puis, sur la gauche, une femme et deux petites filles essaient de marcher sans faire de bruit, elles se déplacent vers la gauche, en bas à droite de l'image, on peut apercevoir une moufette cachée dans de hautes herbes.
Avoir peur	Relation de redondance : sur la huitième double page, il est écrit : « Elle aura peur et retournera dans la forêt. ». Une femme chante et des oiseaux tentent de s'enfuir loin de la femme. Il y a également des queues d'autres animaux qui sont déjà plus loin, laissant présumer qu'ils ont aussi pris la fuite. Nous pouvons établir une relation entre le fait que les oiseaux se sauvent et l'unité lexicale « avoir peur ».

Tableau 29 - Relation texte et images - *Poils aux pattes* (Chabert et Delaporte, 2016)

Vocabulaire	Type de relation texte et illustration : description de cette relation
Un crapaud	Relation de redondance : Sur la huitième double page, il est écrit : « Les feuilles s'écartent, laissant apparaître un crapaud, l'air penaud. » On peut voir en gros plan un crapaud qui occupe presque une page entière.
Inquiet	Relation de redondance : Sur la septième double page, il est écrit : « Surprise et un brin inquiète, elle se retourne vivement. » On peut apercevoir une grenouille qui semble inquiète (ses sourcils sont dessinés de façon inclinée, ce qui évoque cette émotion, puis sa bouche est ouverte, comme si elle s'exclamait de surprise). La grenouille regarde vers l'arrière au travers des feuilles comme si quelque chose venait d'y surgir.
Se moquer	Relation de redondance : Sur la quatrième double page, il est écrit « Dès qu'elle arrive au marché, c'est le festival des rires et des moqueries! » On voit sur cette double page un insecte volant, une canne, ainsi que des grenouilles qui rient à gorge déployée en la regardant ou en la pointant du doigt.
Voyager	Relation de redondance : Sur la douzième double page, il est écrit : « Ensemble, ils voyagent à travers toutes les mares [...] » et les deux personnages sont sur un petit bateau, en train de voyager.

Tableau 30 - Relation texte et images - *Un verger dans le ventre* (Boulerice et Dubois, 2013)

Vocabulaire	Type de relation texte et illustration : description de cette relation
Un verger	Relation de collaboration : sur la page couverture, il est écrit : « <i>Un verger dans le ventre</i> ». L'illustration représente un petit garçon qui mange une pomme, un tas de pommes est à ses pieds et il y a des arbres derrière lui. L'unité lexicale « verger » pourrait être expliquée en faisant le lien entre les pommes et les arbres et en précisant que l'endroit où les pommiers poussent s'appelle le « verger ».
Inquiet	Relation de redondance : sur la sixième double page, c'est écrit : « inquiet ». Le personnage a l'air de se faire du souci, il place son chapeau sur sa bouche et son ami semble essayer de le reconforter.
Pousser	Relation de collaboration : sur la dix-septième double page, il est écrit : « qu'est-ce qu'il faut faire pour faire pousser un pommier? » et l'illustration représente un petit garçon dans un pommier, qui est en train de cueillir une pomme, son ami joue avec un long bâton. On peut utiliser l'image pour expliquer que le pommier était avant tout petit et que quand il grandit, on dit qu'il « pousse ».
Avoir peur	Relation de redondance : sur la huitième double page, c'est écrit : « J'ai peur. » Le garçon n'a pas l'air de bien aller, car il ne sourit pas et que sa tête est penchée vers l'avant. Il est également à l'écart des autres élèves.
Bosselé	Relation de redondance : sur la onzième double page, il est écrit : « [...] je vois mon ventre tout bosselé » et on voit le garçon qui regarde son ventre sur lequel il y a trois bosses rondes.
Un pépin	Pas de relation entre l'unité lexicale « pépin » et l'image. Sur la deuxième double page, il est écrit « À la récréation, Rémi Smith me regarde manger ma pomme. Il fait les yeux ronds. <ul style="list-style-type: none"> - Les pépins, ça ne se mange pas! Me prévient-il. - Ma mère dit que oui.

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Ta mère est coiffeuse, souligne Rémi. Moi, tous les gens de ma famille sont pomiculteurs. Et ils m'interdisent de manger les pépins. »- Pourquoi?- Tu ne sais pas que si tu avales un seul pépin, un pommier peut pousser dans ton ventre?! » |
|--|---|

Sur l'image, le personnage mange une pomme à côté de son ami, ils sont dans la cour d'école où plusieurs autres enfants jouent.

Tableau 31 - Relation texte et images - *La petite feuille jaune* (Cohen et Abesdris, 2015)

Vocabulaire	Type de relation texte et illustration : description de cette relation
Un trésor	Relation de collaboration : sur la quatorzième double page, il est écrit : « Comme si c'était le plus joli trésor ». La feuille jaune est mise en évidence entourée d'un halo comme en plus d'être un des deux seuls objets de couleur sur fond noir et blanc, ce qui a pour effet de la faire ressortir, puis elle est placée près du petit garçon qui dort.
Différent	Pas de relation entre l'unité lexicale « différent » et l'image. Sur la deuxième double page, il est écrit : « Mais au milieu, une petite feuille jaune ne trouvait pas sa place. Elle avait une forme étrange. Elle était différente ». L'illustration montre une feuille jaune qui est seule sur une branche d'arbre, puis il y a une chenille sur une branche plus basse, sur laquelle il y a également une feuille verte dont on ne voit qu'une petite partie.
Piétiné	Relation de collaboration : sur la douzième double page, il est écrit : « La toute petite feuille jaune, emportée par la pluie, tomba dans une flaque d'eau, piétinée, ratatinée. » Une feuille est sur le sol au niveau des pieds de nombreux passant qui l'entourent, l'unité lexicale peut être expliquée en montrant les pieds des passants et en disant que des passants ont marché sur la feuille.
Ratatiné	Relation de redondance : sur la douzième double page, il est écrit : « La toute petite feuille jaune, emportée par la pluie, tomba dans une flaque d'eau, piétinée, ratatinée. » La feuille est au sol, sous la pluie, dans une flaque d'eau et repliée sur elle-même.
Avoir peur	Relation de collaboration : sur la troisième double page, il est écrit : « Elles avaient peur d'attraper sa bizarrerie. » On peut voir la feuille jaune seule dans un arbre rempli de feuille verte, il y a aussi une absence de feuille verte autour d'elle laissant croire que les feuilles vertes on voulut mettre de la distance entre elles et la feuille jaune. Un oiseau semble aussi la regarder avec méfiance.
Se moquer	Pas de relation entre l'unité lexicale « se moquer » et l'image. Sur la troisième double page, il est écrit : « Les autres petites feuilles vertes ne l'aimaient pas et se moquaient [...] ». Les feuilles vertes sont disposées de manière à laisser de l'espace entre elles et la petite feuille jaune, mais elles n'ont pas

	d'expression faciale et rien n'indique qu'elles seraient en train de rire de la petite feuille jaune.
La pluie	Relation de redondance : sur la douzième double page, il est écrit : « La toute petite feuille jaune, emportée par la pluie, tomba dans une flaque d'eau, piétinée, ratatinée. »

Tableau 32 - Relation texte et images - *L'agneau qui voulait être un loup* (Leroy et Delaporte, 2017)

Vocabulaire	Type de relation texte et illustration : description de cette relation
Un agneau	Relation de redondance : sur la page couverture, il est écrit : « <i>L'agneau qui voulait être un loup</i> ». Au milieu de la page, un agneau est déguisé en cowboy.
Un hors-la-loi	Relation de redondance : sur la huitième double page, il est écrit : « Cette ville est trop petite pour deux hors-la-loi, mi-portion! ». Sur l'image, nous pouvons voir deux personnages aux regards sévères et qui semblent vêtus comme des hors-la-loi. Également, sur la treizième double page est écrit : « Le cruel hors-la-loi transpire à grosses gouttes... ». Sur l'image du loup, le hors-la-loi transpire, ce qui est représenté par des gouttes sur son visage.
Terrible	Relation de redondance : sur la première double page, il est écrit : « Les mêmes bruits d'effroi saluent à chaque fois l'arrivée en ville du terrible bandit : El Lobo! ». Il y a un immense bandit au regard perçant et aux longues dents pointues qui s'avance dans la ville alors que tous ses habitants se cachent.
Cruel	Pas de relation entre l'unité lexicale « cruel » et l'image. Sur la treizième double page, il est écrit : « Le cruel hors-la-loi transpire à grosses gouttes ». L'image représente le loup, dans ses habits de cowboy qui compte sur ses doigts, qui sort la langue et qui transpire.
Se moquer	Pas de relation entre l'unité lexicale « se moquer » et l'image. Sur la sixième double page, il est écrit : « El Lobo croira que tu as voulu te moquer de lui! ». L'illustration montre quatre animaux adultes qui parlent à l'agneau, ils ont l'air d'avoir peur ou d'être stressés.
Prendre la poudre d'escampette	Relation de redondance : la vingt-septième page, il est écrit : « El Lobo, effrayé par les jeunes révoltés, prend la poudre d'escampette, direction : le désert! » Sur la page de droite, El Lobo, à cheval, s'enfuit. Puisqu'il perd son chapeau, nous pouvons comprendre qu'il s'enfuit aussi vite que possible.
Se cacher	Pas de relation entre l'unité lexicale « se cacher » et l'image. Sur la deuxième double page, il est écrit « Pedro, lui, en a marre de toujours devoir se cacher! ». L'illustration représente la chambre de Pedro, plusieurs jouets sont sur le plancher, des affiches de personnes « recherchées » sont sur le mur, puis Pedro affiche un air déterminé, sur son lit.

Annexe 6 – Exemple d’activité de littérature familiale plurilingue – L’ours brun qui voulait être blanc (Leroy et Delaporte, 2012)

Activité parents-enfants

L’ours brun qui voulait être blanc

Temps requis : 45 minutes

Conçue pour des enfants de quatre ans et leur parent

Thèmes de l’album : la différence et l’acceptation de soi

Description de l’album exploité

Un ours brun qui voyage au pôle Nord rencontre des ourses blanches. Il se sent gêné de sa différence, mais son ami le convainc de rester malgré tout, en lui faisant valoir que toutes les couleurs de fourrure sont belles et qu’il ne faut pas être gêné d’être différent.

Mots ciblés

Un pêcheur

Fourrure

Faire connaissance

S’ennuyer

Différent

Mot d’introduction et survol de la rencontre

Voici l’activité qui accompagne la lecture de l’album *L’ours brun qui voulait être blanc* (Leroy et Delaporte, 2012) et qui est conçue dans l’optique de favoriser l’apprentissage-acquisition du vocabulaire de cet album.

Tableau 33 - Le déroulement de l'activité

Temps d’animation 1 – Préparation à la lecture	
<p><u>Activité 1 - Découverte du vocabulaire</u> L’étudiante-chercheuse présente et explique les mots de vocabulaire ciblés en image(s) (figure 5). Tout en créant un mur de mots plurilingues (fleurs des langues).</p>	<p>Structure En collectif Durée 15 min</p>
<p><u>Activité 2 – Jeu de réinvestissement du vocabulaire</u> Le jeu du jour sera <i>cache-mots</i> : les duos parents enfants font l’activité de vocabulaire à l’aide des cartons d’images (figure 5) : l’un se retourne pour ne pas voir, l’autre cache une image et le premier doit deviner quelle image a été cachée, il peut le dire dans la langue de son choix et tenter ensuite de le dire dans une autre langue. Puis, ils inversent les rôles.</p>	<p>Structure En dyades Durée 5 min</p>
Temps d’animation 2 – Exploitation de l’album	
<p><u>Activité 1 – Lecture complète et plurilingue de l’album</u> Je fais une lecture interactive plurilingue de l’album en attirant l’attention des participants sur certains mots de vocabulaire spécifiques.</p>	<p>Structure En collectif Durée 10 min</p>
<p><u>Activité 2 – Répétition de l’histoire</u> Les enfants et les parents répètent l’histoire dans la/les langue(s) de leur choix en jouant (utilisation de mimes ou des images (figure 5)).</p>	<p>Structure En collectif Durée 10 min</p>

Partie 1, Activité 1 – la découverte du vocabulaire

La description de l’activité – découverte du vocabulaire

L’étudiante-chercheuse montre un diaporama où chaque unité lexicale ciblée est représentée en image(s) (figure 5). Elle explique les unités lexicales une à la fois et, au fur et à mesure que l’activité progresse, elle ajoute les images correspondant aux unités lexicales sur le mur de mots. S’il y a des volontaires, elle demande aux parents de partager comment se disent ces unités lexicales dans des langues variées et essaie de produire ces unités lexicales dans ces langues.

L'animation de l'activité – découverte du vocabulaire

L'activité pour découvrir les unités lexicales ciblées se fera de la façon suivante :

L'étudiante-chercheuse montre une image et nomme l'unité lexicale qui y correspond, puis elle prend une image correspondant à cette unité lexicale pour l'afficher sur la pancarte. Elle demande ensuite si quelqu'un veut partager la façon de dire cette unité lexicale dans une autre langue. Exemple pour l'unité lexicale *Un pêcheur*:

- (*Mettre la première image sur le diaporama*) *Un pêcheur. Regardez, cet homme est un pêcheur, il essaie d'attraper du poisson. Vous voyez ce qu'il tient dans les mains? (pointer la canne à pêche), c'est une canne à pêche, il s'en sert pour pêcher, pour attraper du poisson (demander le partage dans une ou plusieurs langue(s), seulement à l'oral).*

Tableau 34 - Découverte des nouveaux mots

Mot	Explication
Une fourrure	<i>Une fourrure. C'est ce qu'il y a sur la peau des animaux (pointer la peau du bras), mais pour les animaux qui ont du poil. Quand il y a beaucoup de poils comme ça (pointer l'image de la fourrure) sur la peau, a dit une fourrure.</i>
Rassurer	<i>Rassurer. Regardez sur l'image (pointer la petite fille), la petite fille semble triste ou inquiète. Et la maman aide sa petite fille à se calmer, elle la rassure.</i>
S'ennuyer	<i>S'ennuyer. C'est quand on n'a pas d'activité à faire, ou quand on fait quelque chose qui n'est pas amusant. Regardez sur l'image (pointer la fille), elle s'ennuie.</i>
Faire connaissance	<i>Faire connaissance. C'est quand on apprend à connaître quelqu'un. Quand on discute et qu'on parle de nous. Regardez sur l'image (pointer les deux petites filles), les deux petites filles font connaissance. Elles parlent (pointer le phylactère) et elles apprennent à se connaître. Elles font connaissance.</i>
Un pêcheur	<i>Un pêcheur. Regardez, cet homme est un pêcheur, il essaie d'attraper du poisson. Vous voyez ce qu'il tient dans les mains? (pointer la canne à pêche), c'est une canne à pêche. Il s'en sert pour pêcher, pour attraper du poisson. C'est donc un pêcheur.</i>

Partie 1, Activité 2 – jeu de réinvestissement du vocabulaire : le jeu de Kim

La description de l'activité

Avant de placer les participants en dyades, l'étudiante-chercheuse explique le prochain jeu en faisant un exemple à l'aide du mur de mots, puis un exemple avec un parent et son enfant. Ensuite, elle donne à chaque duo parent-enfant une pile d'images qui représentent les mots de vocabulaire exploités et leur demande de jouer ensemble à cacher une des images du mur de mots pour faire deviner quelle image est manquante. Les participants font l'activité de vocabulaire en duos :

- Le participant A tourne le dos à B pour éviter de voir.
- Pendant ce temps, le participant B cache une image.
- Le participant A se retourne et doit deviner quelle image a été cachée, il peut le dire dans la langue de son choix.

Puis, les rôles sont inversés.

Pendant ce temps, l'étudiante-chercheuse circule et discute avec les participants du jeu et des façons de dire les unités lexicales. Elle essaie de produire les unités lexicales ciblées dans les langues des participants.

L'animation de l'activité

La chercheuse enlève une image du mur de mots et la cache (elle montre les unités lexicales qui restent aux participants.) Maintenant, quel est le mot qui manque? Quel est le mot qui était là? Oui, tu peux me le dire dans une autre langue si tu veux.

Est-ce que vous voulez faire un exemple? (Prendre un duo parent-enfant pour faire un exemple supplémentaire, remettre au duo les images du jour plastifiées) (parler au parent) Vous vous retournez et votre enfant va cacher un mot. Et toi, tu choisis un mot que tu vas cacher. Lequel veux-tu cacher? Quand c'est fait, tu peux lui dire de regarder dans la langue que tu veux! Et toi, tu essaies de trouver quel est le mot qui manque. Tu peux le dire dans la langue que tu veux ou même dans plusieurs langues!

Partie 2, Activité 1 – la lecture de l’album du jour

3.1 La description de l’activité – lecture de l’album du jour

L’étudiante-chercheuse commence la lecture en attirant l’attention des participants sur les éléments de la littérature et du paratexte tels que le titre, l’auteur et l’image de la page couverture. Elle fait jouer le titre en plusieurs langues. Elle lit l’histoire, une double page à la fois en mode plurilingue : elle lit une double page et la fait lire dans une autre langue (par un parent ou par l’application) en alternant les langues pour chaque page. Pendant la lecture, elle fait participer les parents et les enfants et leur pose des questions spécifiquement sur les unités lexicales ciblées. Selon la concentration des enfants, elle pose plus ou moins de questions en se concentrant sur celles qui touchent aux unités lexicales ciblées. Quand elle rencontre les unités lexicales ciblées lors de la lecture, elle pointe le mur de mots construit au préalable pour aider les participants à se souvenir de la signification du mot.

3.2 L’animation de l’activité

Maintenant, je vais vous lire une histoire et vous allez voir, vous allez entendre des mots qu’on vient d’apprendre. (Lire l’histoire et interagir grâce aux pistes d’animation suivantes, tout en s’adaptant aux participants, à leur capacité de concentration et à leurs intérêts.)

- ***La page couverture*** : « *L’ours brun qui voulait être blanc.* », c’est le titre. Donc, sur mon livre « *L’ours brun qui voulait être blanc* », pourquoi pensez-vous qu’il voudrait être blanc, l’ours? Est-ce qu’il y en a, des ours blancs? Où? Et les ours bruns, ils sont où? Qu’est-ce qu’il y a dans les mains de l’ours? (un baluchon et un miroir) Qu’est-ce que vous pensez qu’il va faire dans l’histoire?

Questions durant la lecture

- *Est-ce que vous aussi vous vous ennuyez des fois? Comment on dit ça dans votre langue « je m’ennuie » ? Nous, en français, on peut dire deux choses : je m’ennuie, c’est long, je n’ai rien à faire, c’est « plate »... Mais on peut aussi dire « je m’ennuie de quelqu’un ». Par exemple, ma mère est loin de moi, je peux lui dire*

« Maman, je m'ennuie de toi ». Est-ce que c'est la même chose dans votre langue ou il y a un autre mot pour dire ça?

- L'ours brun, il est différent comment il se sent? Est-ce qu'il a raison?
- Qu'est-ce qu'il pense, le pingouin, des différences?

Partie 2, Activité 2 – la période exploratoire

La description de l'activité

L'étudiante-chercheuse rappelle aux parents et à leur enfant qu'ils peuvent jouer au même jeu auquel ils ont déjà joué, qu'ils peuvent relire l'histoire en français et dans d'autres langues ou qu'ils peuvent se raconter l'histoire. Elle les invite à s'installer confortablement, s'ils ont apporté un toutou ou un doudou, ils peuvent le prendre. Elle circule parmi les participants pour interagir avec eux, stimuler les jeux et répondre aux potentielles questions.

Figure 6 - Les images des unités lexicales ciblées : L'ours brun qui voulait être blanc



Annexe 7 – Les jeux de vocabulaire

1. Jeu de Kim

Des cartons plastifiés sur lesquels figurent les images du diaporama (les unités lexicales ciblées de la journée) sont remis aux dyades. L'étudiante-chercheuse explique aux dyades le jeu de Kim, le modélise et s'assure que les dyades ont bien compris le déroulement de l'activité.

Ainsi, les dyades étalent les images devant eux puis, à tour de rôle, parent et enfant sélectionnent une image qu'ils cachent. Le parent ou l'enfant doit dire quelle image a été cachée. Ils peuvent le dire dans la langue de leur choix. L'étudiante-chercheuse circule à travers les dyades pour les encourager à prononcer les mots à la fois en français et dans les autres langues connues par les dyades.

2. Jeu la vitesse

Des cartons plastifiés sur lesquels figurent les images du diaporama (les unités lexicales ciblées de la journée) sont remis aux dyades. L'étudiante-chercheuse explique aux dyades le jeu, « la vitesse », le modélise et s'assure que les dyades ont bien compris le déroulement de l'activité.

Ainsi, les dyades forment une pile avec les cartons d'images (faces cachées). Ils retournent l'image du dessus et tentent de dire le mot qui correspond à cette image aussi vite que possible, dans la langue de leur choix. La personne qui a dit le mot en premier remporte le carton. L'étudiante-chercheuse circule à travers les dyades pour les encourager à prononcer les mots à la fois en français et dans les autres langues connues par les dyades.

3. Jeu de mémoire

Des cartons plastifiés sur lesquels figurent les images du diaporama (les unités lexicales ciblées de la journée) sont remis aux dyades (pour cette activité, il faut deux cartons de chaque image par dyade). L'étudiante-chercheuse explique aux dyades le jeu de mémoire, le modélise et s'assure que les dyades ont bien compris le déroulement de l'activité.

Ainsi, les dyades mélangent les cartes et les étalent sur la table (faces cachées). Chacun à leur tour, ils retournent deux images. Si ces images sont pareilles, ils peuvent garder les cartons. Sinon, ils les retournent et les remettent en place. Le jeu prend fin lorsque toutes les images ont été amassées par les participants et le gagnant est celui qui en a accumulé le plus grand nombre.

Annexe 8 – Questionnaire – Suivi des lectures

Suivi des lectures faites à la maison

Nom : _____ Date : _____

1. Combien de fois avez-vous lu avec votre enfant l'album *Je suis terrible*?



0 à 1 fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Combien de fois avez-vous lu avec votre enfant l'album *L'ours brun qui voulait être blanc*?



0 à 1 fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Combien de fois avez-vous lu avec votre enfant l'album *Une visite inattendue*?



0 à 1 fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Combien de fois avez-vous lu avec votre enfant l'album *Poils aux pattes*?



0 à 1 fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Combien de fois avez-vous lu avec votre enfant l'album *Un verger dans le ventre?*



0 à 1 fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Combien de fois avez-vous lu avec votre enfant l'album *La petite feuille jaune?*



0 à 1 fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Combien de fois avez-vous lu avec votre enfant l'album *L'agneau qui voulait être un loup?*



0 à 1 fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 9 – Questionnaire – la présence aux activités de littératie familiale plurilingues

Questionnaire de présence aux activités

Nom : _____ Date : _____

À quelles activités étiez-vous présent : lesquels de ces livres avez-vous lus avec nous?



Annexe 10 – Épreuve 1

Production d'unités lexicales (document adapté de Armand et al. (2021))

Consignes générales pour le chercheur

- Avoir une attitude bienveillante et souriante;
- Enregistrer la séance pour allouer son attention au participant (pas de prise de notes);
- Ne jamais donner la bonne réponse.

Déroulement de l'épreuve

1. Placer les images dans le bon ordre;
2. Accueillir le participant;
3. Démarrer l'enregistrement;
4. Attendre 2-3 secondes et nommer le participant (pour identification);
5. Faire passer l'épreuve;
 - a. Présenter l'image au participant;
 - b. Lire la question ou la mise en situation associée à l'image;
 - c. S'il y a une flèche sur l'image, montrer avec le doigt ce que la flèche pointe;
 - d. Encourager le participant et réagir en fonction du tableau 36;
6. Terminer l'enregistrement et le sauvegarder;
7. Remercier le participant chaleureusement, le féliciter, lui dire au revoir;
8. Noter des observations par rapport au comportement du participant;
9. Noter si des événements particuliers ont pu perturber le déroulement de l'épreuve.

Tableau 35 - Quoi répondre selon les réponses et comportements du participant

Situation	Quoi faire
Le participant formule la bonne unité lexicale.	<i>OK, on continue.</i>
Le participant formule un synonyme de l'unité lexicale ciblée.	<i>Est-ce que vous connaissez d'autres façons de le dire? (Une ou deux relances maximum)</i>
Le participant interprète inadéquatement le dessin (p. ex. dire <i>renard</i> au lieu de <i>moufette</i>).	<i>OK, essayez une autre fois. (Répéter la question et la mise en situation s'il y en a une --» Une relance maximum)</i>
Le participant dit qu'il ne sait pas.	<i>OK, on continue.</i>
Le participant répond par des mimes ou dans une autre langue .	Noter les mimes. <i>OK, est-ce que vous le savez en français?</i>
Le participant a de la difficulté.	<i>C'est correct, vous pouvez essayer ou on peut passer au suivant.</i>
Le participant répond systématiquement qu'il ne sait pas et il semble éprouver un malaise ou il devient mutique.	Arrêter la passation après quelques unités lexicales (garder une attitude positive et réconfortante).
Des évènements extérieurs nuisent à la passation ou à l'enregistrement,	Prendre les mesures nécessaires pour avoir un environnement adéquat : prendre une pause, proposer un autre moment pour la rencontre ou proposer une rencontre en personne, etc. La qualité de la passation est une priorité.

*La notation sera faite ultérieurement, se concentrer sur la passation.

P1 – Le participant produit la forme correcte de l'unité lexicale à partir de la mise en situation.

P0,5 – Le participant produit la bonne réponse, mais celle-ci est mal prononcée.

P0 – Le participant ne produit pas l'unité lexicale attendue ou ne dit aucune unité lexicale.

Production de l'unité lexicale – Trois essais maximum

Dire le texte suivant au début de l'épreuve, ne jamais donner la réponse attendue.

Aujourd'hui, ce qu'on va faire, c'est que je vais vous montrer des images et vous demander si vous pouvez dire le mot que ça représente.

Vous répondez aux questions quand vous pouvez ou on peut passer à l'image suivante.

Pour me souvenir de vos réponses, je vais nous enregistrer. C'est correct?

Exemple pour l'unité lexicale AVION (Nom)

(Essai #... / nom de l'élément --> E1 / nom)

Qu'est-ce que c'est? (pointer l'avion)? C'est... / C'est un...

Poursuivre et réagir selon le comportement du participant (tableau 14).

Exemple pour l'unité lexicale GRAND (Adjectif)

(Essai #... / nom de l'élément --> E2 / adjectif)

Comment est cet enfant (montrer l'enfant qui est grand)? Il est...

Poursuivre et réagir selon le comportement du participant (tableau 14).

Exemple pour l'unité lexicale Boire (Verbe)

(Essai #... / nom de l'élément --> E3 / verbe)

Vous voyez cette image, qu'est-ce qu'il fait, l'enfant? Il est en train de...

Poursuivre et réagir selon le comportement du participant (tableau 14).

Tableau 36 - Les unités lexicales de l'épreuve 1

Ex1	Avion	Tu vois cette image, qu'est-ce que c'est [pointer l'avion]? C'est... / C'est un...
Ex2	Grand	Tu vois cette image, comment est cet enfant [montrer l'enfant qui est grand]? Tu dois le décrire, on peut dire que cet enfant est... Finis ma phrase! Cet enfant est...
Ex3	Boire	Tu vois cette image, que fait cet enfant? Il est en train de... Finis ma phrase, il est en train de...
1	Trésor	[pointer le trésor], qu'est-ce que c'est?
2	Crapaud	[pointer le crapaud], qu'est-ce que c'est?
3	Moufette	[pointer la moufette], qu'est-ce que c'est?
4	Monstre	[pointer le monstre], qu'est-ce que c'est?
5	Agneau	[pointer l'animal], Quel est le nom du bébé ici?
6	Fourrure	[pointer la fourrure], Qu'est-ce qu'il y a sur lui?
7	Verger	[pointer l'ensemble], qu'est-ce que c'est?
8	Cacophonie	Ici, y a beaucoup d'enfants qui parlent en même temps, on peut dire que c'est la ...
9	Hors-la-loi	[pointer l'homme], on peut dire que cet homme est... C'est un...
10	Un pêcheur	[pointer l'homme], on peut dire que cet homme est... C'est un...
11	La pluie	[pointer les gouttes de pluie] Qu'est-ce que c'est ça ici?
12	Un pépin	[pointer le pépin] Qu'est-ce qu'il y a ici?
13	Inquiet	Regarde, il est tard et les parents de cet enfant ne sont pas rentrés à la maison. Comment se sent cet enfant (pointer l'enfant)? Il se sent...
14	Différent	Ici, il y a trois poissons blancs et un SEUL poisson comme ça. On peut dire qu'il est... / Il n'est pas comme les autres, il est...
15	Terrible	(pointer le lion), tu dois décrire cet animal. On peut dire que cet animal a l'air...
16	Cruel	(pointer le chat) le chat joue avec la souris qui a très peur, on peut dire que le chat est...
17	Bosselé	La voiture a eu un accident (pointer les bosses), on peut dire que la voiture est...
18	Inattendue	Ici, l'enfant va à l'école et il voit un éléphant (pointer l'éléphant), on peut dire que c'est une rencontre...
19	Piétinée	(pointer la fleur), on peut dire que la fleur est... / Quelqu'un a marché sur la fleur, maintenant elle est...
20	Ratatinée	(pointer la dame), Cette dame est toute vieille, toute petite, son visage n'est pas comme mon visage, son visage est...
21	Pointu	[pointer le bout du chapeau] Comment il est le bout de chapeau, ici?

22	Avoir peur	Comment se sent l'enfant? (pointer l'enfant)? Il...
23	Pousser	Qu'est-ce qui se passe (faire un mouvement vers le haut sur chaque plante de la plus petite à la plus grande) ? Elle est en train de...
24	Se moquer	Que font les enfants ici? (Pointer les enfants qui rient)? Ils sont en train de...
25	Rassurer	Ici, l'enfant a fait un mauvais rêve, que fait la maman avec son enfant, elle est en train de le...
26	S'ennuyer	Cet enfant ne sait pas quoi faire, il est en train de...
27	Faire connaissance	Ici, ces deux enfants se parlent pour la première fois, ils sont en train de...
28	Prendre la poudre d'escampette	Que fait le garçon? (pointer le garçon) On peut dire qu'il est en train de...
29	Se cacher	Que fait la fillette? (pointer la fillette) On peut dire qu'elle est en train de...
30	Voyager	Que fait cette personne? Elle...

Annexe 11 – Épreuve 2

Explication, définition et exemplification (document adapté de Armand et al., 2021)

Consignes générales pour le chercheur

- Avoir une attitude bienveillante et souriante;
- Enregistrer la séance pour allouer son attention au participant (pas de prise de notes);
- Ne jamais donner d'élément de réponse.

Déroulement de l'épreuve

1. Avoir le tableau 38 des unités lexicales de l'épreuve 2;
2. Accueillir le participant;
3. Démarrer l'enregistrement;
4. Attendre 2-3 secondes et nommer le participant (pour identification);
5. Faire passer l'épreuve;
 - a. Nommer au participant l'unité lexicale à définir;
 - b. Poser des questions au participant pour lui donner l'occasion de préciser son explication / sa définition;
 - c. Encourager le participant et réagir selon les directives;
6. Terminer l'enregistrement et le sauvegarder;
7. Remercier le participant chaleureusement, le féliciter, lui dire au revoir;
8. Noter des observations par rapport au comportement du participant;
9. Noter si des événements particuliers ont pu perturber le déroulement de l'épreuve.

Dire le texte suivant au début de l'épreuve, ne jamais donner la réponse attendue.

« Je vais vous dire des mots et vous allez m'expliquer. Vous pouvez aussi donner des exemples, dire d'autres mots qui ressemblent ou tout ce qui peut aider à comprendre et je vais enregistrer vos réponses. ».

Ensuite, nommer les 30 unités lexicales une à une et, entre chacune d'elles, demander au participant de l'expliquer. Afin que le participant comprenne bien l'épreuve et afin permettre une modélisation de la tâche ou de donner de la rétroaction au besoin, trois unités lexicales qui ne sont pas comptabilisées servent d'abord d'essai (un nom, un adjectif et un verbe - les mêmes qu'à l'épreuve de vocabulaire 1).

Quoi dire durant la passation?

Lors de l'épreuve 2, pour chaque nom commun, nous demanderons au participant « Qu'est-ce que c'est un [*unité lexicale ciblée*] ? » Pour les adjectifs et les verbes, nous demanderons au participant « Qu'est-ce que ça veut dire [*unité lexicale ciblée*] ? »

Pour chacune des unités lexicales, deux scénarios sont possibles :

1. Le participant donne des explications, en lien ou non avec l'unité lexicale ciblée attendue : nous faisons deux relances après les explications du participant, avec les formulations suivantes « *Est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus ?* » ; « *Est-ce que vous avez autre chose à dire sur ce mot ?* » ;
2. Le participant dit qu'il ne sait pas : nous répondons « *OK, on va continuer.* ».

Nous ne donnons aucune indication à savoir si la réponse donnée est juste ou non et ne fournissons en aucun cas la bonne réponse. Si le participant a de la difficulté, nous l'encourageons en disant « *OK, c'est bon, essayez quelque chose.* ». Si un participant répond par des mimes, nous les notons. Si le participant répond dans une autre langue que le français, nous lui disons : « *Est-ce que vous sauriez comment le dire en français?* ». Les réponses sont enregistrées sur une bande audio.

Tableau 37 - Les unités lexicales de l'épreuve 2

Ex1	Avion
Ex2	Grand
Ex3	Boire
1	Trésor
2	Crapaud
3	Moufette
4	Monstre
5	Agneau
6	Fourrure
7	Verger
8	Cacophonie
9	Hors-la-loi
10	Inquiet
11	Différent
12	Terrible
13	Cruel
14	Bosselé
15	Inattendue
16	Piétinée
17	Ratatinée
18	Avoir peur
19	Pousser
20	Se moquer
21	Rassurer
22	S'ennuyer
23	Faire connaissance
24	Prendre la poudre d'escampette