

Université de Montréal

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.

par Catherine Gosselin-Lavoie

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.) en éducation,
option didactique

Juin 2016

© Catherine Gosselin-Lavoie, 2016

Université de Montréal

Ce mémoire intitulé :

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.

Présenté par :

Catherine Gosselin-Lavoie

Est présenté à un jury composé des personnes suivantes :

Dominic Anctil

.....
Président-rapporteur

Françoise Armand

.....
Directrice de recherche

Isabelle Montésinos-Gelet

.....
membre du jury

Résumé

À ce jour, peu de recherches ont porté sur l'utilisation de livres bilingues en milieu familial, encore moins auprès d'enfants du préscolaire. Ainsi, le présent mémoire, pour lequel nous avons filmé six duos parent-enfant allophones (trois familles hispanophones et trois familles bengalies) pendant la lecture répétée et à voix haute de deux albums bilingues différents, vise à explorer et à documenter les façons dont les familles bi/plurilingues exploitent ce type de livres.

Les enregistrements vidéos nous ont permis, d'une part, de décrire la langue des lectures et des interactions. Nous avons constaté que les parents recourent de façons différentes et dans des proportions variables aux langues de leur répertoire linguistique pour lire le texte des histoires. D'autre part, nous avons aussi porté notre attention, de façon plus spécifique, sur les interactions à propos du vocabulaire. Nous avons décrit ces interactions, initiées par les parents et les enfants, en considérant trois facteurs susceptibles d'influencer l'acquisition du vocabulaire : le degré d'activité de l'enfant, le type d'interaction et les langues des interactions.

Finalement, grâce à des épreuves de vocabulaire administrées aux enfants avant et après les lectures de chacun des albums, nous avons mis en relation ces interactions et l'acquisition du vocabulaire productif en langue maternelle et en français, langue seconde. Tous les enfants ont réalisé l'acquisition de mots de vocabulaire dans chacune de leurs deux langues. Par ailleurs, nous avons constaté que des facteurs autres que le degré d'activité de l'enfant, le type d'interaction et les langues utilisées étaient susceptibles d'influencer l'acquisition du vocabulaire : le niveau de connaissance initial du vocabulaire; la langue des lectures ; la proximité entre les langues, etc.

Mots clés : français langue seconde, familles bi/plurilingues; préscolaire; développement du vocabulaire; lecture parent-enfant; utilisation de livres bilingues.

Abstract

To date, little research has focused on the use of bilingual books in the home environment, let alone with preschool–age children. This thesis, for which we filmed six pairs of parent–child learners of French as a second language (three Spanish–speaking families and three Bengali–speaking families) during their readings of two different bilingual books, seeks to explore and document the ways bi/multilingual families use this type of books.

First, video recordings allowed us to describe the languages used by the parents when reading the books and interacting with their child. We noticed that parents use the languages of their linguistic repertoire in different ways and to different degrees in order to read the stories. On the other hand, we also focused our attention, more specifically, on the interactions about vocabulary that were initiated by parents and children. We described these interactions by considering three factors that might influence vocabulary acquisition: the child's activity level, the type of interaction and the languages of the interactions.

Finally, through vocabulary tests given to the children before and after the reading of each book, we analyzed the relation between the aforementioned interactions and the acquisition of productive vocabulary in the first and second languages. All children have acquired vocabulary in each of their two languages. Furthermore, we found that factors other than the child's level of activity, the type of interaction and the languages used were likely to impact vocabulary acquisition – such as the initial level of vocabulary knowledge, the language of the reading, the proximity between the languages, etc.

Keywords: Learners of French as a second language, bi/multilingual families, preschool–aged children; vocabulary development; parent–child reading; use of bilingual books.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux	ix
Liste des figures.....	xii
Liste des abréviations et sigles	xiii
Remerciements	xv
Introduction.....	1
Chapitre 1. Problématique.....	4
Contexte pratique.....	4
1.1 La littératie et les élèves allophones au Québec	4
1.2 Le contexte sociolinguistique du Québec et les approches pédagogiques pour favoriser l'émergence de la littératie	7
1.3 L'implication des parents issus de l'immigration dans l'émergence de la littératie de leurs enfants.....	11
Contexte scientifique	12
1.4 L'émergence de la littératie : période cruciale.....	12
1.5 La lecture de livres d'histoire et l'émergence de la littératie.....	14
1.6 Lecture de livres d'histoire : état des recherches en contexte monolingue et bi/plurilingue	15
1.7 Le développement du vocabulaire et la lecture de livres d'histoire	16
1.8 Les interactions à propos du vocabulaire lors de la lecture de livres d'histoire : état des recherches en contexte monolingue et bi/plurilingue.....	17
1.9 Lecture de livres d'histoire bilingues : état des recherches et objectifs généraux de recherche.....	19
Chapitre 2. Cadre conceptuel et recherches empiriques	22
2.1 La littératie et l'émergence de la littératie	22
2.2 La lecture à voix haute : définition et fondements socioconstructivistes.....	24
2.2.1 Les interactions	25
2.2.1.1 Les interactions et les alternances codiques	26
2.2.2 La zone proximale de développement et l'étayage	28
2.3 La lecture à voix haute et le développement du vocabulaire	29

2.3.1	Le développement du vocabulaire.....	29
2.3.2	Le développement du vocabulaire en milieu bi/plurilingue	30
2.4	L'importance de soutenir le développement des différentes langues des enfants bi/plurilingues	31
2.5	Recherches empiriques sur la lecture de livres d'histoire à voix haute en contexte monolingue	33
2.5.1	Relations entre les interactions et l'acquisition du vocabulaire	33
2.5.2	Interactions à propos du vocabulaire naturellement générées par les parents.....	37
2.6	Recherches empiriques sur la lecture à voix haute de livres d'histoire en contexte bi/plurilingue	41
2.6.1	Relations entre les interactions et l'acquisition du vocabulaire	41
2.6.1.1	Pas de recours à la LM	42
2.6.1.2	Recours à la LM	43
2.7	Les livres bilingues.....	48
2.7.1	Recherches empiriques sur la lecture de livres d'histoire bilingues	49
2.7.1.1	Lecture à voix haute de livres bilingues et relations entre les interactions et l'acquisition du vocabulaire	49
2.7.1.2	Interactions à propos du vocabulaire naturellement générées par les parents : quelques pistes dans la lecture de livres bilingues	53
2.8	Synthèse et objectifs spécifiques de recherche	58
Chapitre 3.	Méthodologie.....	62
3.1	L'échantillon et le recrutement	62
3.1.1	Les caractéristiques générales des participants	63
3.1.1.1	Les langues des participants : le bengali et l'espagnol.....	65
3.2	Description des livres bilingues utilisés pour la collecte des données	67
3.3.	La procédure de la collecte des données	69
3.3.1	Les épreuves de vocabulaire	70
3.4	Le codage et l'analyse des enregistrements vidéo	76
3.4.1	La description des langues des lectures et des interactions	77
3.4.2	La description des interactions à propos du vocabulaire	77
3.5	L'analyse des épreuves de vocabulaire	81
Chapitre 4.	Présentation, analyse des résultats et discussion	83
4.1	Portrait démosociolinguistique des dyades et habitudes de lecture	83

4.1.1	Dyade 1 : Nawrin et son fils Kamrul.....	84
4.1.2	Dyade 2 : Afia et son fils Sayeed	85
4.1.3	Dyade 3 : Tahmid et sa fille Sanjana.....	86
4.1.4	Dyade 4 : Lorena et sa fille Paola	87
4.1.5	Dyade 5 : Lizeth et sa fille Ximena	89
4.1.6	Dyade 6 : Valeria et son fils Miguel.....	90
4.2	Objectif 1 : Description des langues des lectures et des langues des interactions parent-enfant pendant l'ensemble des quatre séances de lecture de livres bilingues	91
4.2.1	Langues des lectures et des interactions observées chez l'ensemble des dyades.....	91
4.2.2.	Description des langues des lectures et des langues des interactions : étude de cas des six dyades parent-enfant.....	97
4.2.2.1	Dyade 1 : Nawrin et son fils Kamrul.....	99
4.2.2.2	Dyade 2 : Afia et son fils Sayeed	101
4.2.2.3	Dyade 3 : Tahmid et sa fille Sanjana.....	103
4.2.2.4	Dyade 4 : Lorena et sa fille Paola	105
4.2.2.5	Dyade 5 : Lizeth et sa fille Ximena.....	110
4.2.2.6	Dyade 6 : Valeria et son fils Miguel.....	112
4.2.3	Objectif 1 : synthèse et discussion	114
4.2.3.1	Langues des lectures.....	114
4.2.3.2	Langues des interactions.....	118
4.3	Objectif 2 : Description des interactions parent-enfant à propos du vocabulaire lors de la lecture des livres bilingues	122
4.3.1	Interactions au sein desquelles il y a recours à un symbole non linguistique (geste, mime, illustration) :.....	123
4.3.2	Interactions d'ordre linguistique	128
4.3.3	Interactions d'ordre linguistique propres au caractère bilingue/plurilingue des dyades et des livres.....	137
4.3.4	Objectif 2 : synthèse et discussion	139
4.4.	Objectif 3 : Relation entre les interactions à propos du vocabulaire et l'acquisition du vocabulaire en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol : étude de cas des six dyades parent-enfant.....	144
4.4.1	Dyade 1 : Kamrul et sa mère Nawrin.....	151
4.4.2	Dyade 2 : Sayeed et sa mère Afia	155

4.4.3	Dyade 3 : Sanjana et son père Tahmid	159
4.4.4	Dyade 4 : Paola et sa mère Lorena	163
4.4.5	Dyade 5 : Ximena et sa mère Lizeth	167
4.4.6	Dyade 6 : Miguel et sa mère Valeria	172
4.4.7	Objectif 3 : synthèse et discussion	176
4.5	Synthèse finale des résultats des objectifs 1, 2 et 3	190
Conclusion.....		194
Bibliographie		199
Annexe 1 : Questionnaire sociodémographique et sociolinguistique ainsi que sur les habitudes de lecture.....		xvi
Annexe 2 : Présentation des livres.....		xxi
Annexe 3 : Exemple de disposition des langues au sein des livres		xxiii
Annexe 4 : Feuille explicative du projet à l'intention des parents		xxiv
Annexe 5 : Liste des mots des épreuves de vocabulaire		xxvi
Annexe 6 : Exemple de la façon dont les résultats aux épreuves de vocabulaire ont été compilés et traités.....		xxvii
Annexe 7 : Caractéristiques générales des participants		xxviii
Annexe 8 : Différences et similitudes entre les libellés attribués aux interactions recensées dans notre recherche et les libellés attribués aux interactions observées dans le cadre de recherches antérieures		xxix
Annexe 9 : Tableau XLII : Fréquence et langues des interactions initiées par les parents (avec ou sans sollicitation de l'enfant) pour l'ensemble des dyades.....		xl
Annexe 10 : Tableau XLIV : Nombre de mots connus par les enfants aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis.....		xliii

Liste des tableaux

Tableau I : Stratégies utilisées par les mères pour attirer l'attention de leur enfant sur un nouveau mot (Torr et Scott, 2006).....	37
Tableau II : Caractéristiques générales des participants.....	64
Tableau III : Procédure pour les séances de lectures.....	70
Tableau IV : Procédure pour les épreuves de vocabulaire productif et réceptif	70
Tableau V : Grille de codage des interactions observées dans les enregistrements vidéo	80
Tableau VI : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 1 lors des séances de lecture.....	100
Tableau VII : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 2 lors des séances de lecture.....	102
Tableau VIII : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 3 lors des séances de lecture.....	104
Tableau IX : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 4 lors des lectures 1 et 2.....	106
Tableau X : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 4 lors de la lecture 3.....	107
Tableau XI : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 4 lors de la lecture 4.....	109
Tableau XII : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 5 lors des séances de lecture.....	111
Tableau XIII : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 6 lors des lectures 1, 2 et 3	113
Tableau XIV : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 6 lors de la lecture 4.....	114
Tableau XV : Listes des interactions recensées dans la présente étude et comparaison avec les études antérieures sur le sujet	142
Tableau XVI : Exemple de tableau illustrant la fréquence des types et la langue des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade x.....	145

Tableau XVIII : Exemple de tableau illustrant les interactions autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues) pour chacune des dyades.	149
Tableau XIX : Barème de la proportion de mots cibles connus aux prétests (LM et LS (ou L3)).....	150
Tableau XX : Barème de la proportion d'acquisition de mots cibles (LM et LS (ou L3))	150
Tableau XXI : Barème de la proportion du degré d'activité de l'enfant	150
Tableau XXII : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 1	151
Tableau XXIII : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 1 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis.....	152
Tableau XXIV : Interactions initiées par la dyade 1 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)	153
Tableau XXV : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 2.....	155
Tableau XXVI : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 2 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis.....	156
Tableau XXVII : Interactions initiées par la dyade 2 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)	157
Tableau XXVIII : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 3	159
Tableau XXIX : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 3 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis.....	160
Tableau XXX : Interactions initiées par la dyade 3 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues).....	161
Tableau XXXI : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 4.....	163
Tableau XXXII : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 4 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis.....	164
Tableau XXXIII : Interactions initiées par la dyade 4 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)	165
Tableau XXXIV : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 5	167

Tableau XXXV : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 5 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis.....	168
Tableau XXXVI : Interactions initiées par la dyade 5 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)	169
Tableau XXXVII : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 6.....	172
Tableau XXXVIII : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 6 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis	173
Tableau XXXIX : Interactions initiées par la dyade 6 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)	174
Tableau XL : Liens entre la proportion d'acquisition de mots cibles, la proportion initiale de connaissance du vocabulaire et le degré d'activité de l'enfant dans le cadre des interactions autour des mots cibles	180
Tableau XLI : Lien entre l'acquisition du vocabulaire dans chacune des langues des enfants et la/les langue(s) des lectures	186

Liste des figures

Figure 1 : Codage de l'étude d'Evans <i>et al.</i> , (2011)	39
Figure 2 : Voyelles du bengali	65
Figure 3 : Consonnes du bengali	66
Figure 4 : Extrait de l'épreuve de vocabulaire productive (livre 2 – <i>La grenouille à grande bouche</i>)	72
Figure 5 : Extrait de l'épreuve de vocabulaire réceptive (livre 2 – <i>La grenouille à grande bouche</i>)	73
Figure 6 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 1	99
Figure 7 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 2	101
Figure 8 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 3	103
Figure 9 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 4	105
Figure 10 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 5	110
Figure 11 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 6	112

Liste des abréviations et sigles

CGTSIM : Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'Île de Montréal

CSDM : Commission Scolaire de Montréal

DSCC : Direction des Services aux Communautés Culturelles

ISQ : Institut de la statistique du Québec

JAME : J'apprends Avec Mon Enfant

LM : Langue(s) maternelle(s)

LS : Langue(s) seconde(s)

L3 : Langue tierce

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

NELP : National Early Literacy Panel

NRP : National Reading Panel

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

UÉMPT : Une École Montréalaise Pour Tous

« Rien n'est plus dangereux que de chercher à rompre le cordon
maternel qui relie un homme à sa langue. »

« Bien entendu, toutes les langues ne sont pas nées égales.
Mais je dirai d'elles ce que je dis des personnes, à savoir qu'elles
ont toutes également droit au respect de leur dignité. »

— Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*.

Remerciements

Je souhaite remercier les maintes personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce mémoire de maîtrise. Leur contribution directe à la présente recherche (elles sont remerciées directement au fil des pages de ce mémoire), leurs commentaires, leurs encouragements et/ou les moult discussions, tantôt animées, constructives ou émotives, auront permis d'alimenter, du début à la fin, la réflexion portée à ce travail laborieux, mais ô combien enrichissant.

Plus particulièrement, je remercie infiniment ma directrice de recherche, Françoise Armand, sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour, pour son soutien sans égal et ses précieux conseils tout au long de cette aventure. Mille mercis aux familles qui ont accepté de participer à cette recherche et qui m'ont chaleureusement accueillie chez elles. Merci également à Nargish Yeasmin qui m'a accompagnée dans la moitié de ces familles et sans qui ce projet n'aurait pas été possible. Un énorme merci aux membres de l'équipe de recherche ÉLODiL que j'ai eu la chance de connaître et de côtoyer pendant la réalisation de ce mémoire. Un merci tout spécial à mes amies Catherine Maynard, Marie-Paule Lory et Rita Saboundjian pour leur contribution.

Je remercie également les organismes qui, par l'octroi de bourses, m'ont apporté le soutien financier qui a permis de réaliser ce mémoire: le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQ-SC), la Faculté des sciences de l'éducation et la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal (bourses d'excellence FSE-FESP), le Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIÉS) et le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).

Finalement, un merci sincère à ma famille, particulièrement Claude, Pierre-Louis et Lynn, et à tous mes amis qui m'ont soutenue et encouragée pendant la réalisation de ce mémoire. Un merci spécial à mes grandes amies Alexandra Vincent, Emilie Larouche (et Mathieu Forcier, par la bande!) et Eugenia Chanes.

Merci! ; Gracias ! धन्यवाद !

Introduction

Au Québec, la proportion importante d'élèves allophones sur les bancs d'école souligne la nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques de façon à prendre en compte les connaissances antérieures de ces élèves et à bâtir à partir de leur « déjà-là » (Armand et Maraillet, 2013). En effet, dans la province, près de 15 % des élèves ont une langue maternelle (LM) autre que le français (Direction des services aux communautés culturelles [DSCC], 2013) et, comme nous le verrons, cette proportion triple dans la région de Montréal. Nombreux sont les chercheurs qui démontrent l'importance de prendre en compte la langue maternelle des enfants bi/plurilingues afin, entre autres, d'asseoir sur des bases plus solides l'apprentissage de la langue de scolarisation, en l'occurrence le français, mais aussi pour reconnaître, sous toutes ses facettes, l'identité de ces enfants (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Cummins, 2001).

Qui plus est, étant donné la place prépondérante qu'occupe l'écrit dans les sociétés postindustrielles comme le Québec (Institut de la Statistique du Québec [ISQ], 2006), il apparaît important de se pencher sur le développement de la littératie chez ces enfants allophones, de plus en plus nombreux à intégrer le système scolaire québécois. Il est connu que le développement des compétences en littératie prend racine dès la petite enfance et s'opère d'abord en milieu familial, notamment grâce aux interactions de l'enfant avec l'environnement familial et l'écrit (Whitehurst et Lonigan, 1998). Compte tenu du caractère décisif de ces premiers apprentissages inhérents à l'écrit, il nous semblait primordial, dans le cadre de la recherche que nous présentons ici, de nous y attarder, particulièrement auprès des enfants dont la (ou les) langue (s) parlée (s) à la maison n'est pas la langue de scolarisation et qui font donc face à un défi supplémentaire.

Chez les enfants en apprentissage d'une langue seconde (LS) comme chez les enfants monolingues, la lecture de livres d'histoire à voix haute est une pratique reconnue pour favoriser à la fois le développement langagier et le développement de l'écrit, notamment grâce aux interactions qui se produisent entre le lecteur et l'enfant avant, pendant et après la lecture (Giasson, 2011; Battle, 2009). À la lumière de quelques recherches, il semblerait que la lecture

de livres bilingues, conjuguant langue maternelle et langue de scolarisation, soit bénéfique à différents égards, notamment en ce qui concerne le développement des compétences en littératie (voir entre autres Rodriguez-Valls, 2009; 2011; Ma, 2008; Sneddon, 2008), et serait susceptible de favoriser le développement du vocabulaire (Ariaz, 2010; Appelt, 2008). Notre recherche a donc consisté à décrire et à documenter des séances de lecture de livres bilingues auprès de parents et d'enfants allophones d'âge préscolaire. Le recours aux différentes langues dans le cadre des lectures et des interactions et leur relation avec l'acquisition du vocabulaire en français et en langue maternelle étaient au cœur de notre recherche.

Ainsi, le présent mémoire de maîtrise est constitué de quatre chapitres. Dans le premier, nous exposons le contexte pratique et scientifique de la problématique de laquelle découle notre recherche. Nous brosons donc premièrement un portrait des élèves allophones du Québec et abordons les enjeux associés au fait de devoir développer des compétences en littératie dans une LS en contexte québécois. Après avoir présenté des approches qui nous semblent pertinentes pour répondre à ce besoin, nous exposons les lacunes scientifiques y étant associées pour ainsi établir la pertinence de notre recherche et en arriver à l'articulation d'objectifs généraux de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous précisons quelques concepts permettant de comprendre comment s'opère le développement des compétences en littératie chez des enfants bi/plurilingues. Plus précisément, nous verrons comment se développe le vocabulaire lors de la lecture à voix haute par l'entremise des interactions entre l'enfant et le lecteur. Nous présentons ensuite plusieurs recherches qui ont porté sur le sujet, réalisées autant en contexte monolingue que bi/plurilingue et à la fois avec des livres monolingues et bilingues. En nous appuyant sur les résultats de ces différentes recherches, nous précisons nos trois objectifs spécifiques de recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie employée dans le cadre de notre recherche qui consiste en une étude de cas. Après avoir présenté un portrait détaillé des dyades parent-enfant qui ont participé à notre recherche, nous détaillons le déroulement de notre collecte de

données et explicitons nos choix méthodologiques quant à la procédure et aux instruments utilisés. Nous décrivons également de quelle façon nous avons traité et analysé nos données.

Finalement, nous présentons dans le quatrième chapitre les résultats associés à chacun de nos trois objectifs. Après la présentation des résultats de chacun de ces objectifs, nous en discutons au regard des concepts théoriques et des recherches empiriques exposés dans le deuxième chapitre. Nous présentons finalement une synthèse des résultats saillants associés à nos trois objectifs.

Nous terminons en présentant une brève conclusion dans laquelle nous exposons d'abord les limites de la présente recherche. Nous concluons ensuite en reprenant les résultats généraux et en proposant des pistes d'ouverture pratiques et scientifiques ainsi que des recommandations.

Avant de poursuivre, nous tenons à préciser que, dans le cadre de ce mémoire, nous référons parfois au français en tant que LS, mais il faut garder en tête que pour plusieurs de ces enfants, le français ne vient pas en deuxième, mais en troisième position, sinon plus. De même, nous employons généralement le terme « langue maternelle », mais nous tenons à rester vigilants quant à son emploi. En effet, d'une part, il est possible que les enfants aient été exposés dès leur naissance à d'autres langues et qu'ils comptent plus d'une langue maternelle. D'autre part, il est important de garder en tête que la langue maternelle n'est pas nécessairement la langue première des enfants, soit la langue « que la personne utilise le plus souvent et dans laquelle elle se sent le plus à l'aise » (Armand, Lê, Combes, Saboundjian et Thamin, 2011, p.3). Finalement, précisons que nous caractérisons, dans ce travail, des enfants en tant que « bi/plurilingues ». Il faut savoir que nous référons par ce terme à des enfants qui évoluent dans un environnement langagier où deux ou plusieurs langues sont présentes. Ceux-ci peuvent donc être exposés à ces différentes langues dans des proportions équivalentes ou non. Par le fait même, il faut souligner que leurs compétences langagières ne sont pas nécessairement développées au même niveau dans chacune de ces langues (Baker, 2011).

Chapitre 1. Problématique

Ce premier chapitre nous permettra de mettre en perspective l'importance du développement des compétences en littératie chez un individu ainsi que les approches pédagogiques qui nous semblent pertinentes pour favoriser l'émergence de la littératie chez les jeunes élèves dont le français, langue de scolarisation, n'est pas la LM. Ainsi, nous verrons que, pour ce faire, la lecture de livres d'histoire aux enfants est une pratique reconnue par la communauté scientifique, tant auprès d'enfants monolingues que bilingues. En partie grâce aux interactions qui se produisent pendant cette activité, les enfants ont la possibilité de développer diverses composantes en lien avec l'émergence de la littératie, dont le vocabulaire, dimension essentielle à la maîtrise d'une langue et au processus de lecture. Un aperçu du travail théorique et empirique lié à ce sujet nous permettra de faire ressortir la pertinence d'exploiter des livres d'histoire bilingues pour favoriser l'émergence de la littératie chez les jeunes enfants en apprentissage d'une LS et, par le fait même, de cerner les lacunes scientifiques sur le sujet, ce qui nous permettra d'établir les objectifs généraux de la présente recherche.

Contexte pratique

1.1 La littératie et les élèves allophones au Québec

L'écrit occupe une place prépondérante dans les sociétés postindustrielles. Pour participer pleinement à la vie en société (se trouver un emploi, prendre soin de sa santé, exercer sa citoyenneté, etc.), les individus doivent être en mesure de lire, de traiter et d'analyser efficacement l'information écrite (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2006). Ainsi, ils sont tenus de développer de solides compétences en littératie, terme qui réfère à « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production » (Jaffré, 2004, p.31). Qui plus est, la lecture, compétence clé de la littératie, sert de levier pour l'acquisition de savoirs et de compétences diverses (ISQ, 2006). D'ailleurs, une partie importante du succès scolaire est tributaire des habiletés en lecture (Whitehurst et Lonigan, 2003). Étant donné l'envergure des enjeux sociaux et scolaires liés à la littératie et, plus

spécifiquement, à la maîtrise de la lecture, nous nous pencherons davantage sur les compétences qui relèvent de cette habileté dans le cadre de la présente recherche.

En ce qui concerne les compétences en lecture des élèves québécois, une étude menée par le Conseil des ministres de l'Éducation (2012), qui visait à évaluer le rendement en lecture des élèves canadiens de quatrième année, révèle que les élèves du Québec (et du Nouveau-Brunswick) obtiennent des résultats significativement inférieurs au reste des provinces canadiennes. Parmi ces élèves québécois, une proportion importante est allophone : ces élèves ont une LM autre que le français ou l'anglais. Considérant que ces élèves font face à un défi supplémentaire pour mener à bien leur parcours scolaire, soit le développement des compétences en littératie dans une LS, voire une L3 ou plus, dans certains cas, il nous apparaît primordial de nous pencher sur le développement des compétences en littératie de ces élèves. En effet, pour l'année scolaire 2011-2012, 14,2 % des élèves de l'ensemble de la province étaient allophones et cette proportion croît continuellement depuis déjà plus d'une décennie (DSCC, 2013).

C'est à Montréal et dans ses environs que se trouve la plus forte concentration d'élèves immigrants et allophones au Québec. En novembre 2015, dans l'ensemble des trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal¹, 62,8 % des élèves étaient issus de l'immigration². Parmi ceux-ci, 42,7 % étaient allophones et avaient le français en tant que deuxième ou troisième langue (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM], 2015). Certains détenaient les compétences nécessaires pour être scolarisés dans le système scolaire francophone, mais d'autres ne démontraient pas une connaissance suffisante du français pour suivre l'enseignement régulier. Ils bénéficiaient donc de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français en classe ordinaire, en classe d'accueil ou au moyen du soutien linguistique (DSCC, 2014).

¹ Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, commission scolaire de Montréal et commission scolaire Pointe-de-l'Île.

² Incluant les élèves issus de l'immigration de première génération (nés à l'étranger de parents nés à l'étranger) et deuxième génération (nés au Québec de parents nés à l'étranger).

À notre connaissance, il n'existe pas pour le Québec de données récentes rendant compte des compétences en littératie des élèves allophones, mais une étude menée par le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA), dans laquelle la performance des élèves immigrants³ de 15 ans a été comparée à celle des élèves canadiens natifs⁴, a démontré que les compétences en lecture des élèves immigrants de deuxième génération étaient supérieures à celles des élèves natifs et que celles des élèves immigrants de première génération étaient proches de celles des natifs (Stanat et Christensen, 2006). Ainsi, dans l'ensemble, il semblerait que les élèves immigrants du Canada démontrent des compétences en littératie équivalentes à celles des élèves natifs.

Toutefois, une étude québécoise (Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2012) visant à rendre compte du cheminement scolaire, de la participation et de la performance académique d'élèves québécois du secondaire issus de l'immigration, de première et de deuxième génération, indique que les élèves issus des régions de l'Asie du Sud, de l'Amérique Centrale et du Sud ainsi que des Antilles et de l'Afrique subsaharienne sont considérés à risque d'échec scolaire et de décrochage. Selon l'étude, les élèves de ces communautés plus à risque obtiennent les moyennes les plus faibles aux épreuves ministérielles de français langue d'enseignement en cinquième secondaire, lesquelles font intervenir des compétences en littératie, soit en lecture et en écriture.

Compte tenu de l'impact qu'exerce la maîtrise des compétences en littératie sur la qualité de vie d'un individu ainsi que des résultats des études précédentes, il appert primordial, pour favoriser la réussite du plus grand nombre possible d'élèves, de se pencher sur les compétences en littératie, plus précisément en ce qui concerne la lecture, pierre angulaire de l'acquisition de connaissances et de compétences diverses, le plus tôt possible, soit dès la petite enfance. En effet, la relation entre les premiers apprentissages liés au langage écrit, l'émergence de la littératie, et le succès en lecture a été largement démontrée (Battle, 2009; Storch et Whitehurst, 2001; Snow, Burns et Griffin, 1998). Par ailleurs, les enfants issus des

³ Il n'est pas précisé, dans l'étude, si la langue maternelle de l'élève est aussi la langue de scolarisation, mais il s'agit des élèves immigrant de première et deuxième génération.

⁴ Nés au Canada de parents non immigrants.

communautés culturelles mentionnées dans l'étude de McAndrew *et al.* (2012) semblent nécessiter une attention particulière. Pour l'année 2010-2011, parmi l'ensemble des élèves du Québec qui recevaient des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, 31,9 % étaient au préscolaire et, de ceux-ci, 4,4 % étaient originaires de l'Amérique centrale et du Sud, 3,1 % des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et 2,9 % de l'Asie du Sud. Ainsi, pour l'année scolaire 2010-2011, à eux seuls, ces élèves représentaient 10 % du total des élèves québécois du préscolaire qui recevaient des mesures de soutien en français et c'est sans compter ceux qui ne bénéficiaient pas de tels services (DSCC, 2014)⁵. Considérant ces faits, il nous paraît juste de s'intéresser aux pratiques pédagogiques qui permettent de soutenir l'émergence de la littératie des enfants allophones du Québec.

1.2 Le contexte sociolinguistique du Québec et les approches pédagogiques pour favoriser l'émergence de la littératie

Au Québec, la peur de voir s'éteindre la langue française et la lutte pour assurer sa survie ne datent pas d'hier. En 1977, la loi 101 a fait du français la langue officielle de la province et a rendu obligatoire la fréquentation de l'école française pour tous les élèves francophones et allophones, à l'exception d'enfants de certaines communautés culturelles autrefois anglicisées (McAndrew, 2010). Encore aujourd'hui, « le plurilinguisme des immigrants peut encore apparaître comme une menace au maintien et au développement du français, langue commune, considérée par de nombreux acteurs comme étant en position de fragilité, notamment en comparaison à l'anglais » (Armand, 2013, p.137), ce qui ne va pas sans engendrer des tensions linguistiques, surtout en contexte montréalais, où se trouve la plus forte proportion d'allophones de la province. Il y a près de deux décennies, le Ministère de l'Éducation du Québec (1998) a mis en place la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, indiquant qu'il fallait « favoriser l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse » (p.27). Plus récemment, la nouvelle politique en matière d'immigration, de participation et d'inclusion du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016) abonde dans le même sens :

⁵ Pas de données pour l'ensemble des élèves allophones du préscolaire ne bénéficiant pas de services en français.

« L'usage du français par les personnes allophones dans leur vie quotidienne est renforcé par la connaissance et la valorisation des compétences dans leur langue maternelle. Tout en mettant de l'avant le rôle du français comme langue commune en contexte plurilingue, le gouvernement du Québec compte donc valoriser les compétences plurilingues et la diversité linguistique en milieu scolaire. » (p.40)

Ainsi, dans un tel contexte sociolinguistique, il nous paraît légitime de nous questionner sur les approches éducatives à mettre en place auprès des élèves allophones dans le but de favoriser leur intégration au système scolaire québécois ainsi qu'un apprentissage harmonieux du français, langue commune, qui ne se fait pas au détriment des LM des élèves.

Malgré ces deux documents officiels précédemment cités, traditionnellement, au sein du système d'éducation québécois francophone, les approches priorisées sont de type monolingue et ne sont portées ni à valoriser ni à prendre en considération la LM et la culture des enfants issus de minorités (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Cependant, « chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille [...] peut se traduire par une "insécurité linguistique", un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre » (p.47). Qui plus est, des approches coercitives visant à interdire aux élèves le recours à d'autres langues que le français sont même toujours en vigueur dans plusieurs milieux scolaires québécois (Armand, 2013; Fleury, 2013). Pourtant, de plus en plus de chercheurs et d'études tendent à démontrer que le capital culturel et linguistique des élèves issus de l'immigration est un levier sur lequel ils peuvent prendre appui pour réaliser des apprentissages (Hélot et Rubio, 2013; Bauer et Gort, 2012; Cummins, 2000). En effet, Cummins (2001, p.17), qui a mené de nombreuses recherches auprès d'enfants bilingues, stipule que le développement des compétences dans deux langues (ou plus) présente des bénéfices cognitifs et favorise le développement éducationnel :

« Quand les enfants poursuivent le développement de leurs compétences en deux ou plusieurs langues [...], ils obtiennent une profonde compréhension de la langue et de comment elle peut être utilisée avec efficacité. Ils ont une plus grande expérience des processus langagiers, et ils sont à même, surtout quand ils lisent dans deux langues, de les comparer et de confronter comment elles organisent la réalité. »

Dans le même ordre d'idées, dans le cadre de plusieurs recherches, pour n'en nommer que quelques-unes, menées autant auprès d'enfants d'âge primaire (Hope, 2011; Rodriguez-Valls, 2011; 2009; Iddings, 2009; Ma, 2008; Sneddon, 2008; Taylor, Bernhard, Garg et Cummins, 2008; Ulanoff et Pucci, 1999) que préscolaire (Rowe et Fain, 2013; Naqvi, Thorne, Pfitscher, Nordstokke et McKeough, 2012; Barone, 2011; Roessingh, 2011; Ariaz, 2010; Hirst, Hannon et Nutbrown, 2010; Huennekens et Xu, 2010; Lugo-Neris, Wood Jackson et Goldstein, 2010; Appelt, 2008; Roberts, 2008; Dever et Burts, 2002 ; Hancock, 2002), des chercheurs ont mis en valeur le bagage culturel et linguistique des élèves par le biais d'activités en lien avec la littératie. Ces derniers ont constaté des effets positifs de ces pratiques sur les apprentissages, autant en LM qu'en langue de scolarisation, ainsi que sur le développement de l'identité.

Il est donc pertinent de s'intéresser aux pratiques à mettre en place pour faciliter l'entrée dans l'écrit de jeunes enfants allophones en français LS, voire L3, tout en gardant en tête l'apport bénéfique de la reconnaissance du bagage linguistique et culturel. En effet, lorsqu'il s'agit d'élèves allophones du préscolaire qui, bien souvent, sont encore en train de faire l'apprentissage de leur LM au moment où ils commencent l'apprentissage du français, des questionnements s'imposent. Quelles approches préconiser pour leur permettre de réaliser leur entrée dans l'écrit de façon harmonieuse en contexte de bi/plurilinguisme? Doivent-ils vivre des expériences avec l'écrit uniquement en français, langue de scolarisation, ou bien aussi dans la ou les langues parlées à la maison?

À notre connaissance, quelques approches innovantes faisant intervenir le bagage linguistique et culturel des élèves au moyen d'albums et de livres et dont le but était de favoriser l'émergence de la littératie chez des élèves du préscolaire issus de l'immigration ont été mises de l'avant dans des classes canadiennes. Nous exposons ici deux exemples de ces approches. D'abord, du côté du Canada anglophone, le projet *Trésors de famille* (Roessingh, 2011) a été implanté dans cinq classes de maternelle pluriethniques en Alberta. Celui-ci visait à permettre aux enfants de parler davantage en LM, de favoriser une « connexion ancestrale », le développement de leur identité ainsi qu'une fierté culturelle. Pour ce faire, une série d'activités en lien avec la littératie (lecture de livres d'histoire, travail sur le vocabulaire, etc.) ont mené chaque enfant à devenir l'auteur de son propre livre bilingue qui portait sur un objet

qui lui était précieux. Les livres ont d'abord été rédigés en anglais, en classe, avec l'aide des enseignants puis, avec le soutien des parents, ils ont été traduits dans les différentes LM des enfants. À la fin du projet, les élèves ont pris part à un lancement interactif pendant lequel ils ont pu « feuilleter » leur livre sur un tableau intelligent, puis les livres ont été mis en ligne. Bien que le projet n'ait pas été évalué de façon formelle, les différentes activités réalisées dans le cadre de celui-ci auraient, entre autres, permis aux enfants d'acquérir des habiletés et des concepts inhérents à la littératie en plus de prendre conscience de leurs ressources linguistiques.

En ce qui concerne les classes montréalaises, un projet « officiel » retient notre attention : le projet *Sacs d'histoires*. D'abord conçu en Grande-Bretagne pour promouvoir les activités de lecture en famille chez des élèves monolingues, le projet a été adapté à un public scolaire plurilingue par le *Programme de Soutien à l'école montréalaise* (Une école montréalaise pour tous [UÉMPT], ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). La version québécoise du projet vise donc à favoriser des moments de lecture en famille et la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. En apportant chez lui un sac contenant un album en français, sa traduction dans une autre langue, si possible la langue de la famille, l'enregistrement sur un CD de l'histoire en français et dans plusieurs langues (anglais, arabe, bengali, créole, espagnol, punjabi et tamoul) ainsi que du matériel ludique associé à l'histoire et conçu par une équipe d'enseignants et de parents volontaires, l'élève peut faire connaître le livre à sa famille et le lire en LM et/ou en français (Rufiange, 2005). En 2010, le projet avait touché plus de cent écoles en milieux défavorisés et pluriethniques et, même si aucune évaluation formelle du projet n'a encore eu lieu (à l'exception de Larivée, Armand et Perregaux, en cours), Roy (2010, p.50) affirme que le projet a fait ses preuves. En effet, elle rapporte que « chaque année, des dizaines d'enseignants montréalais s'y engagent et observent l'enthousiasme de leurs élèves quand ils partent avec ce beau sac rempli de trésors. »

Ces deux projets n'ont pas fait l'objet d'évaluations formelles quant à leur apport sur le développement des compétences en littératie des enfants. Toutefois, à l'égard de l'apport bénéfique de la reconnaissance du bagage linguistique et culturel des élèves qui, comme nous l'avons souligné, a été démontré à maintes reprises, les fondements de ces projets innovants

semblent être appropriés pour permettre aux enfants allophones d'entamer et de poursuivre un apprentissage harmonieux de la littératie en français, LS voire L3. En effet, dans le cadre de ceux-ci, les LM des élèves ont été mises en valeur aux côtés de la langue de scolarisation. Par ailleurs, dans tous ces projets, qu'ils aient pris forme en milieu scolaire ou familial, la participation des parents a été sollicitée, ce qui mérite d'être souligné.

1.3 L'implication des parents issus de l'immigration dans l'émergence de la littératie de leurs enfants

Cummins (1986; 2000, cité dans Sneddon, 2009) suggère que l'intégration des ressources linguistiques et culturelles de ces élèves dans le curriculum scolaire ainsi que l'implication des parents et de la communauté favorise l'engagement scolaire chez ces enfants. Rodriguez-Valls (2009) abonde dans le même sens en ce qui concerne l'implication des parents dans les apprentissages de leurs enfants, particulièrement en ce qui concerne la littératie. Il affirme que lorsque ceux-ci jouent un rôle actif dans les apprentissages de leurs enfants, les compétences en littératie de ces derniers sont susceptibles de s'améliorer autant en LM qu'en langue de scolarisation. Toutefois, il peut être ardu pour les parents issus de minorités culturelles et linguistiques de soutenir les apprentissages scolaires de leurs enfants puisque ces premiers possèdent des connaissances et des expériences qui peuvent différer de celles qui sont préconisées par l'école (Barone, 2011; Taylor *et al.*, 2008). Par exemple, lorsqu'il s'agit d'aider leurs enfants avec des tâches d'ordre scolaire, dans la langue de scolarisation, les parents peuvent se sentir démunis (Ma, 2008). Certains ignorent que leur LM est une ressource dont ils peuvent se servir pour aider leurs enfants à réaliser des apprentissages. Les propos de parents ayant participé à une recherche californienne dans laquelle des enseignants ont mis sur pied une coopérative de lecture bilingue auprès de parents hispanophones et de leurs enfants sont éloquentes (Rodriguez-Valls, 2009, p.118) : « *Teacher, we do not read with our children because we do not know how to read in English and we feel embarrassed that we cannot help them with their homework* » ou encore, « *We do not read in Spanish because nobody at school cares if we do so* ». Ainsi, vu le peu de reconnaissance qui semble, de façon générale, être accordée aux ressources culturelles et linguistiques des élèves et de leurs parents par l'école, il n'est pas surprenant que les parents se sentent impuissants. Qui plus est, se basant sur

plusieurs études, Barone (2011), Ma (2008) et Taylor *et al.* (2008) affirment que, même lorsque les éducateurs perçoivent les parents comme des partenaires éducatifs, il semble difficile de les impliquer significativement de façon à bénéficier de leurs ressources et de leur expertise.

En contexte québécois, et plus particulièrement montréalais, la proportion importante d'élèves d'origine immigrante, et dont le français n'est pas la LM, justifie, selon nous, la pertinence de poursuivre le questionnement sur les modalités qui permettront d'impliquer les parents dans les apprentissages de leur enfant, notamment au préscolaire, et de tirer profit de leurs ressources linguistiques. Comme nous l'avons vu, les projets cités précédemment, tous réalisés en contexte canadien ou montréalais auprès d'enfants et de parents issus de minorités, montrent qu'il est possible d'impliquer ces parents dans les apprentissages de leurs enfants tout en profitant des ressources linguistiques qu'ils ont à offrir. C'est ce qui serait susceptible de favoriser, entre autres, le développement des compétences en littératie des enfants en apprentissage d'une LS.

La prochaine section permettra d'ailleurs de faire le point sur la théorie et les travaux empiriques en lien avec le développement de la littératie chez les enfants en apprentissage d'une LS, ce qui nous permettra de mettre en place les objectifs généraux de la présente recherche.

Contexte scientifique

1.4 L'émergence de la littératie : période cruciale

L'émergence de la littératie se produit grâce aux premiers contacts que vivent les enfants avec le monde écrit et qui donnent lieu à diverses acquisitions (habiletés, connaissances, attitudes) qui sont les précurseurs du développement de la lecture et de l'écriture (Whitehurst et Lonigan, 1998). Dès leur plus jeune âge, les enfants sont entourés de différents supports écrits (étiquettes de produits alimentaires, panneaux publicitaires, livres d'histoire, journaux, etc.) et commencent déjà à se questionner à propos des usages et des fonctions de l'écrit (Montésinos-

Gelet, 2007; 2001). Les contacts avec l'écrit sont connus pour favoriser l'apprentissage de la lecture et influencer la compétence ultérieure en lecture (Tremblay, 2003). Selon Giasson (2011a), la réussite en lecture en première année du primaire est en partie tributaire de ce que l'enfant aura vécu et appris à la maison. Ainsi, l'émergence de la littératie est tributaire de la qualité de l'environnement langagier et écrit, influencé par le niveau d'éducation des parents et leur statut socioéconomique (Whitehurst et Lonigan, 1998).

Cela indique donc l'importance de faire en sorte que les enfants vivent, dès un très jeune âge et en milieu familial, des contacts avec l'écrit fréquents et de qualité. Pour ce faire, plusieurs activités sont possibles : activités faisant intervenir des artefacts en lien avec l'écrit (papiers, crayons, livres, etc.), jeux en lien avec l'alphabet ou les mots, interventions sur des composantes ciblées de l'entrée dans l'écrit (développement de la conscience phonologique, prise de conscience du principe alphabétique, de la correspondance graphème-phonème, etc.). Parmi toutes ces activités, la lecture de livres d'histoire aux enfants est celle qui semble avoir été la plus étudiée et qui est reconnue, par de nombreux membres de la communauté scientifique, pour favoriser le développement de différentes composantes liées à l'émergence de la littératie (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2012; National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Sonnenschein et Munsterman, 2002; Whitehurst et Lonigan, 1998; Bus, van Ijzendoorn et Pellegrini, 1995; Sénéchal, Thomas et Monker, 1995; Scarborough et Dobrich, 1994; Sénéchal et Cornell, 1993).

Bien que, depuis quelques décennies déjà, l'émergence de la littératie soit documentée grâce à des recherches majoritairement menées auprès d'élèves monolingues anglophones (Whitehurst et Lonigan, 1998), le développement de la littératie chez les jeunes enfants en apprentissage d'une LS a encore peu été étudié à ce jour (Soltero-González et Reyes, 2012). Toutefois, depuis le début des années 2000, quelques chercheurs ont commencé à s'intéresser à l'émergence de la littératie chez des enfants apprenant d'une LS et certains de ces travaux ont démontré que tout comme les enfants monolingues, ces enfants bénéficient de contacts de qualité avec l'écrit (Bauer et Mkhize, 2012), parmi lesquels la lecture de livres d'histoire.

1.5 La lecture de livres d'histoire et l'émergence de la littératie

La lecture de livres d'histoire réfère à une situation pendant laquelle un individu, un lecteur expérimenté, lit un livre avec un enfant. Tout dépendamment des interactions qui se produisent et de la façon dont l'enfant est guidé par le lecteur pendant les séances de lecture, cette activité est susceptible de permettre à l'enfant de réaliser plusieurs acquisitions inhérentes à l'émergence de la littératie, lesquelles sont nécessaires pour un apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture.

À partir de métaanalyses et de plusieurs recherches étudiant les effets de la lecture de livres d'histoire aux enfants sur différentes composantes, Cunningham et Zibulsky (2011) proposent une synthèse des habiletés que cette activité permet à l'enfant de développer. D'abord, la lecture de livres d'histoire lui permettrait de se familiariser avec la structure narrative des récits ainsi qu'avec la structure et le rythme du langage écrit qui diffèrent de l'oral. L'enfant pourra également acquérir les conventions de l'écrit (façon de tenir un livre et de tourner les pages, sens de l'écriture, etc.). D'autres habiletés se développeront graduellement : connaissance des lettres, des correspondances graphèmes-phonèmes (les lettres correspondent à des sons), conscience phonologique (capacité à prendre conscience des différents sons de la langue et à les manipuler intentionnellement). Grâce à ces dernières habiletés, l'enfant commencera éventuellement à reconnaître des mots et, plus tard, à les décoder. L'activité de lecture de livres d'histoire a aussi des effets sur le développement du langage oral, notamment du vocabulaire, dimension dont nous nous apprêtons à voir plus en détail. En terminant, mentionnons qu'une atmosphère agréable lors des séances de lecture permettra à l'enfant de développer une attitude positive envers cette activité. En effet, une étude PISA (OCDE, 2012) a démontré que les enfants qui s'étaient régulièrement fait lire des histoires par leurs parents lorsqu'ils étaient petits éprouvaient plus de plaisir à lire (et avaient de meilleurs résultats en compréhension de lecture) à l'âge de 15 ans. Il demeure ainsi important de tenir compte de la dimension affective lors des séances de lecture. En effet, si l'enfant éprouve du plaisir et vit des interactions agréables avec son parent, il aura tendance à vouloir s'engager plus fréquemment dans des activités de lecture, ce qui contribuera, entre autres, à lui permettre de développer différentes composantes de l'émergence de la littératie (Cunningham et Zibulsky,

2011; Pianta, 2004). La fréquence d'exposition aux livres est donc à considérer, mais la qualité de l'exposition et des interactions est à privilégier (Dionne, 2013; Cunningham et Zibulsky, 2011; Scarborough et Dobrich, 1994).

Ainsi, il demeure important de prendre en compte la qualité affective des interactions entre l'adulte et l'enfant lors de l'activité de lecture, mais aussi les interactions à propos des différentes composantes de l'émergence de la littératie, notamment du vocabulaire. Le simple fait de lire des livres d'histoire aux enfants n'entraîne pas nécessairement le développement de cesdites composantes : ce n'est pas le nombre de pages lues qui est important, mais bien les interactions qui se produisent avant, pendant et après la lecture (Giasson, 2011a).

1.6 Lecture de livres d'histoire : état des recherches en contexte monolingue et bi/plurilingue

Tout comme l'émergence de la littératie, la lecture de livres d'histoire aux enfants a davantage été étudiée auprès d'enfants monolingues anglophones (Mol, Bus et de Jong, 2008; Sénéchal et Young, 2008; Bus, van Ijzendoorn et Pellegrini, 1995; Sénéchal, Thomas et Monker, 1995; Scarborough et Dobrich, 1994; Sénéchal et Monker, 1993). Toutefois, des recherches menées auprès d'enfants en apprentissage d'une LS (Naqvi *et al.*, 2012; Paez, Paratore Bock et Pizzo, 2011; Ariaz, 2010; Huennekens et Xu, 2010; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008; Collins, 2004; Hancock, 2002) ont permis de démontrer que cette pratique est aussi pertinente pour favoriser l'émergence de la littératie chez ces enfants. En effet, quelques recherches dont le but était d'observer le développement de compétences inhérentes à l'émergence de la littératie via la lecture de livres d'histoire ont été réalisées auprès d'élèves du préscolaire. Dans certaines de ces études, la LM des enfants n'a pas été prise en compte lors de la lecture (Collins, 2004; Walsh, Rose, Sanchez et Burnham, 2012) tandis que dans d'autres, la lecture a été effectuée en LS uniquement (Hancock, 2002; Walsh *et al.*, 2012). Ces dernières études ont démontré que l'exposition à des livres écrits dans la LM des enfants et appropriés à leur âge favorisait le développement des habiletés de pré-littératie et du langage à la fois dans la LM (Walsh *et al.*, 2012) et dans la LS (Hancock, 2002).

Bien que ces deux recherches aient démontré l'apport bénéfique du recours à la LM lors de la lecture, la LS n'a pas été prise en compte dans le cadre de ces travaux. En tenant compte des avantages cognitifs et éducationnels associés au fait de développer des compétences dans deux langues ou plus, certains chercheurs se sont intéressés à la lecture de livres d'histoire auprès d'enfants apprenants d'une LS et ont mis à profit ces deux langues, à des degrés divers, lors d'activités de lecture (Roberts, 2008; Huennekens et Xu, 2010; Lugo-Neris *et al.*, 2010). En somme, dans le cadre de ces cinq recherches portant sur la lecture de livres d'histoire à des enfants dont la LM n'était pas la langue de scolarisation et qui ont fait intervenir cette première langue, les enfants ont pu développer diverses compétences dans la LM et/ou la langue de scolarisation (Hancock, 2002; Roberts, 2008; Huennekens et Xu, 2010; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Walsh *et al.*, 2012). C'est sans doute ce constat positif qui a poussé certains chercheurs, depuis quelques années, à tourner leur attention sur la lecture de livres d'histoire bilingues, ce sur quoi nous reviendrons dans ce chapitre.

1.7 Le développement du vocabulaire et la lecture de livres d'histoire

Dès la petite enfance, le niveau de vocabulaire atteint par les enfants présente des différences quantitatives et qualitatives qui se répercutent sur le rendement scolaire (Hart et Risley, 1995). En effet, après avoir observé, une fois par mois pendant deux ans et demi, 42 familles américaines avec un enfant de un ou deux ans, Hart et Risley (2003) ont montré que la croissance du vocabulaire des jeunes enfants dépendait de la quantité d'interactions qu'ils vivaient avec leurs parents et que, plus le statut socioéconomique des familles était élevé, plus les interactions étaient nombreuses et de qualité. À titre d'exemple, ces chercheurs ont trouvé qu'à l'âge de quatre ans, un enfant de professionnels avait été en contact avec 45 millions de mots, un enfant de parents ouvriers avec 26 millions de mots tandis qu'un enfant issu d'une famille défavorisée avec tout juste 13 millions de mots. Huit ans plus tard, ces mêmes chercheurs ont constaté que le niveau de vocabulaire atteint par ces enfants à trois ans prédisait les résultats de tests de vocabulaire, de langage et de compréhension de lecture à l'âge de neuf et dix ans. Ainsi, cet écart se creuse avec le temps et a des répercussions sur la compréhension éventuelle en lecture et, par le fait même, sur le rendement scolaire (Juel, 2006; Hart et Risley, 1995).

Dans le même ordre d'idées, selon Juel (2006), dès la première année du primaire, le niveau de vocabulaire prédit non seulement l'habileté à décoder, mais aussi la compréhension en lecture pendant les années subséquentes. Conséquemment, les enfants qui démontrent une plus faible compréhension en lecture sont moins portés à s'engager dans des activités de lecture, ce qui altère l'acquisition du vocabulaire qui se développe notamment par l'entremise de cette activité (NELP, 2008; Biemiller, 2007; 2003). Quant à eux, les enfants dont l'étendue du vocabulaire est plus grande éprouveront davantage de plaisir à lire, s'engageront dans plus d'activité de lecture et, par le fait même, acquerront de nouveaux mots de vocabulaire. C'est ce que Stanovich (1986) nomme l'effet Matthieu : alors que les riches s'enrichissent, les pauvres s'appauvrissent.

Ainsi, le vocabulaire est une habileté fondamentale dans le développement et la maîtrise d'une langue, qu'il s'agisse d'une LM ou d'une LS, et il est, notamment, une composante de l'émergence de la littératie nécessaire au développement de la compétence en lecture, ce qui témoigne de l'importance de se pencher sur le développement du vocabulaire chez les enfants d'âge préscolaire. Ainsi, avant que l'enfant soit en mesure de lire, le développement du vocabulaire s'opère en fonction de la fréquence et de la qualité du langage auquel il est exposé, par exemple lorsqu'il agit avec son entourage, comme nous venons de le voir (Juel, 2006; Hart et Risley, 2003; 1995) ou lorsqu'il se fait faire la lecture (Bus *et al.*, 1995). En effet, il est bien connu que la lecture de livres d'histoire aux enfants, dans lesquels sont recensés 50 % plus de mots rares⁶ que dans les émissions pour adultes ou les conversations entre adultes scolarisés (Cunningham et Stanovich, 1998), est une excellente façon de développer le vocabulaire.

1.8 Les interactions à propos du vocabulaire lors de la lecture de livres d'histoire : état des recherches en contexte monolingue et bi/plurilingue

Comme nous l'avons vu, pour favoriser le développement du langage et des différentes composantes de l'émergence de la littératie, notamment du vocabulaire, lors de la lecture de livres d'histoire, il est important de tenir compte de la qualité des interactions entre le lecteur

⁶ Mots soutenus.

et l'enfant. Par qualité des interactions, nous référons à la façon dont le vocabulaire est traité par l'adulte lors des séances de lecture à voix haute (explication des mots, répétitions, sollicitation active de l'enfant, etc.).

En contexte monolingue, certains chercheurs se sont attardés à mesurer les effets de différents types d'interactions sur le développement du vocabulaire (Mol *et al.*, 2008; Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993). Par ailleurs, dans certaines recherches, les interactions naturellement générées à propos du vocabulaire pendant la lecture à voix haute de livres d'histoire à des enfants d'âge préscolaire par des enseignants (Anctil et Dupin de St-André, 2014; Kindle, 2010; Torr et Scott, 2006) et par des parents (Evans, Reynolds, Shaw et Pursoo, 2011; Torr et Scott, 2006) ont été décrites. Dans ces deux dernières recherches, à visée descriptive, les chercheurs ont constaté que les interactions à propos du vocabulaire initiées par les parents étaient très variables en terme de quantité et de qualité lors de la lecture.

En contexte bi/plurilingue, soit auprès d'enfants en apprentissage d'une LS, les effets de différents types d'interactions sur le développement du vocabulaire ont aussi fait l'objet de recherches (Walsh *et al.*, 2012; Ariaz, 2010; Lugo-Neris *et al.*, 2009; Roberts, 2008; Collins, 2004). Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche dont le but était de décrire spécifiquement les interactions naturellement générées par les parents à propos du vocabulaire pendant la lecture de livres d'histoire n'a été menée auprès de familles issues de l'immigration, que ce soit en contexte de lecture monolingue ou bi/plurilingue. C'est ce qui fait qu'à notre connaissance, il n'existe aucune information sur la façon dont ces familles traitent le vocabulaire lors de la lecture.

Étant donné que, à la fois en milieu monolingue et bi/plurilingue, des recherches dans lesquelles différents types d'interactions étaient mis en application par des chercheurs ou des parents préalablement formés ont permis de démontrer que certains types d'interactions étaient plus efficaces que d'autres en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire chez les enfants et compte tenu de l'impact du développement du vocabulaire sur l'habileté en lecture et le rendement scolaire (Biemiller, 2003, 2007; Hart et Risley, 1995), il nous semble primordial que ces interactions naturellement générées par des parents issus de l'immigration et dont la

LM n'est pas la langue de l'école soient documentées pour voir dans quelles mesures elles y correspondent.

1.9 Lecture de livres d'histoire bilingues : état des recherches et objectifs généraux de recherche

Comme nous l'avons brièvement mentionné, depuis environ une décennie, quelques chercheurs ont tourné leur attention sur l'exploitation de livres bilingues. Comme nous le verrons plus en détail dans le chapitre suivant, les livres bilingues présentent une histoire écrite dans deux langues, qu'elles figurent toutes deux sur chaque page ou qu'elles soient représentées en alternance au sein du livre (Perregaux, 2009). Ainsi, la présence de deux langues dans ces livres permet de mettre en valeur à la fois les LM et la langue de scolarisation, le cas échéant. Rappelons dès lors que trois études (Huennekens et Xu, 2010; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008) ont démontré que le recours à ces deux langues lors de la lecture de livres d'histoire aux enfants d'âge préscolaire apprenants d'une LS était susceptible de présenter des effets positifs sur le développement du langage et de la littératie et cela, dans les deux langues. En ce qui concerne les recherches qui ont porté sur l'exploitation de livres bilingues, celles-ci ont été menées en classe, auprès d'enseignants et de leurs élèves (Naqvi *et al.*, 2012; Appelt, 2008; Robertson, 2006; Ulanoff et Pucci, 1999), en milieu familial, auprès de parents et de leurs enfants (Rowe et Fain, 2013; Ariaz, 2010; Ma, 2008; Sneddon, 2008) ou encore en combinant les deux milieux (Rodriguez-Valls, 2011; 2009). Ces études ont mis l'accent sur les effets positifs de l'exploitation de livres bilingues sur différentes dimensions : développement de l'identité personnelle et culturelle; développement de la littératie en LM et en langue de scolarisation; développement de la conscience linguistique et, enfin, engagement dans des activités de lecture en LM et en langue de scolarisation. Toutefois, comme peu de recherches ont porté sur le sujet et que les objectifs poursuivis dans chacune d'elles étaient très variés, les résultats de ces études sont, à ce jour, difficilement généralisables. Considérant ces faits, il nous semble important que de plus amples recherches faisant intervenir des livres bilingues soient conduites dans le but d'approfondir les connaissances sur le sujet.

Qui plus est, il est important de préciser que la majorité de ces recherches qui ont porté sur l'exploitation de livres bilingues ont été effectuées auprès d'enfants apprenants d'une LS qui avaient déjà commencé leur apprentissage de la lecture ou qui maîtrisaient déjà cette compétence soit en LM, soit en langue de scolarisation ou dans chacune de ces langues. À notre connaissance, seulement quelques recherches, parmi celles mentionnées ci-haut, font exception à la règle et ont été réalisées auprès d'enfants plus jeunes. Celles de Naqvi *et al.* (2012) et d'Appelt (2008) ont été réalisées dans des classes de maternelle pluriethniques du côté anglo-canadien. Dans le cadre de la recherche de Rowe et Fain (2013), réalisée en milieu familial, 249 familles avec un enfant à la prématernelle ont reçu à la maison des livres traduits dans leur LM. Cette dernière étude est la seule dans laquelle la lecture parent-enfant de livres bilingues a été étudiée en milieu familial auprès d'enfants d'âge préscolaire. Toutefois, dans cette étude, les chercheurs ont évoqué le sujet des interactions qui ont eu lieu entre parent-enfant (liens entre l'histoire et l'expérience personnelle des enfants, travail sur la numératie, etc.), mais ils n'ont pas pris en compte les interactions parent-enfant à propos du vocabulaire pendant l'activité de lecture. C'est donc l'objet de notre propre étude qui sera réalisée au Québec auprès de familles immigrantes et allophones.

En effet, comme nous l'avons mentionné, l'impact de ces interactions sur le développement du vocabulaire d'enfants d'âge préscolaire a été démontré à la fois en contexte monolingue (Mol *et al.*, 2008; Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993) et bi/plurilingue (Walsh *et al.*, 2012; Ariaz, 2010; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008; Collins, 2004), mais il n'existe, à notre connaissance, aucune information sur la façon dont les parents allophones traitent « naturellement » le vocabulaire lors de la lecture de livres d'histoire bilingues avec leur enfant d'âge préscolaire.

Par ailleurs, toujours dans l'étude de Rowe et Fain (2013), les chercheurs n'ont pas précisé à quelles langues les parents ont eu recours pour lire le texte bilingue des histoires. Qui plus est, dans cette étude, les chercheurs ont fourni aux familles des petits cahiers que ces dernières pouvaient exploiter à leur guise avant, pendant ou après les lectures. Grâce aux quelques exemples que fournissent les chercheurs à propos des entrées qui ont été faites dans les cahiers par les familles, il est possible de constater que certaines sont dans une langue autre que celle

de scolarisation. C'est ce qui nous amène à penser que les interactions parent-enfant autour des livres ont pu se produire dans une ou plusieurs langues, mais Rowe et Fain (2013) n'ont pas porté leur attention sur cet aspect. Ainsi, à notre connaissance, il n'existe pas de données sur les langues auxquelles ont recours les parents et leurs enfants d'âge préscolaire dans le cadre des interactions se produisant autour de la lecture de livres bilingues. En somme, compte tenu de l'importance de l'exposition à une langue, soit en termes de quantité et de qualité des interactions (Long, 1996; Hart et Risley, 1992), il nous paraît important de documenter les langues auxquelles ont recours les parents pour faire la lecture des livres bilingues ainsi que les langues auxquelles ont recours à la fois les parents et les enfants dans le cadre des interactions entourant la lecture de ces livres.

L'exposé de cette problématique pratique et scientifique sur la lecture de livres monolingues et bilingues, en milieu familial et scolaire, auprès d'enfants monolingues et bi/plurilingues nous mène donc à préciser les objectifs généraux du présent mémoire :

1. Décrire les langues des lectures et des interactions pendant la lecture de livres bilingues;
2. Décrire les interactions parent-enfant allophones d'âge préscolaire à propos du vocabulaire lors de la lecture à voix haute de livres bilingues;
3. Analyser la relation entre ces interactions et l'acquisition du vocabulaire.

Chapitre 2. Cadre conceptuel et recherches empiriques

Ce chapitre nous permettra, dans un premier temps, d'ancrer et de définir les concepts théoriques propres à la présente étude : l'émergence de la littératie, la lecture à voix haute dans une perspective socioconstructiviste, le développement du vocabulaire en milieu monolingue et bi/plurilingue ainsi que l'importance de soutenir le développement des différentes langues des enfants en milieu bi/plurilingue. Dans un deuxième temps, nous exposerons les études empiriques ayant porté sur les interactions à propos du vocabulaire lors de la lecture à voix haute en milieu familial ou en milieu scolaire, autant en contexte monolingue que bi/plurilingue, avec le recours à des livres monolingues ou bilingues. Un regard critique sur ces recherches nous servira d'assise pour établir les objectifs spécifiques de la présente recherche.

2.1 La littératie et l'émergence de la littératie

Comme nous l'avons vu, la littératie se définit, de façon générale, par l'ensemble des pratiques impliquant l'usage de l'écrit, soit la lecture et l'écriture. Plus précisément, le concept de littératie est multidimensionnel, ce que la définition de Jaffré (2004, p.31) illustre bien :

« [...] la littératie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps »

Painchaud, d'Anglejan, Armand & Jezak (1993) identifient également quelques dimensions propres à la littératie : sociale, individuelle et spatio-temporelle. La dimension sociale correspond selon elles aux différents usages de l'écrit que mettent en pratique les individus dans une société donnée. Quant à elle, la dimension individuelle renvoie à l'ensemble des processus cognitifs déployés par un individu pour traiter l'écrit. Certains de ces processus cognitifs sont de bas niveau (ex. : décodage) et d'autres, de haut niveau (ex. : critique de texte). Finalement, en ce qui concerne la dimension spatio-temporelle, les auteurs expliquent

que les usages de l'écrit varient dans le temps et dans l'espace. Le sens que prend l'écrit pour ces sociétés varie donc selon le contexte sociohistorique.

Bien entendu, la compétence en littératie ne se développe pas du jour au lendemain et ses fondations prennent racine dès un très jeune âge au cours d'une période nommée l'émergence de la littératie. Il est possible de constater, dans les écrits sur le sujet, que les auteurs utilisent des termes différents pour référer au même concept : émergence de l'écrit, entrée dans l'écrit, habiletés de pré-littératie. Nous avons choisi, de notre côté, de nous arrêter sur le terme émergence de la littératie⁷, nommé ainsi par Teale et Sulzby (1986). Ce concept est né dans les années 1980 à la suite des travaux de quelques chercheurs (Clay, Godman et Sulzby, cités par Teale et Sulzby, 1986), lesquels ont mené à une redéfinition du concept qui illustre alors l'apprentissage de la lecture depuis les années 1920 : le concept de préparation à la lecture⁸. Ce dernier stipulait que des facteurs développementaux faisaient en sorte que l'enfant était à un certain moment « prêt » à lire, c'est-à-dire qu'il était préparé mentalement à commencer un enseignement formel de la lecture. Toutefois, le paradigme de la préparation à la lecture présente une vision réductrice de l'apprentissage de cette habileté alors que Teale et Sulzby expliquent que le développement de la littératie chez les enfants s'opère non pas seulement grâce à un enseignement formel, mais aussi grâce aux interactions avec leur environnement social (interactions parent-enfant, modélisation de la lecture/écriture par les adultes, etc.) et à leur intérêt pour l'exploration de l'écrit.

Selon les travaux de Whitehurst et Lonigan (1998) ainsi que de Giasson (2011), les contacts avec l'écrit permettent aux enfants de développer leurs habiletés langagières (développement du vocabulaire et de la syntaxe, familiarisation avec le langage décontextualisé et la structure des récits), mais aussi d'acquérir des connaissances telles que les fonctions (à quoi sert l'écriture) et les conventions de l'écrit (sens de l'écriture, façon de tenir un livre et de tourner les pages, etc.), le principe alphabétique (compréhension du fait que les phonèmes peuvent être représentés par des graphèmes), le code alphabétique (apprentissage des différentes correspondances graphèmes-phonèmes) et la conscience phonologique (capacité à reconnaître

⁷ Traduction libre du terme *emergent literacy*.

⁸ Traduction libre du terme *reading readiness*.

et à manipuler les unités sonores d'une langue). Qui plus est, avant même leur entrée à l'école, les enfants qui vivent des contacts avec l'écrit développent généralement des comportements inhérents à l'écrit qui consistent, par exemple, à feindre de lire ou d'écrire. Finalement, des expériences agréables avec l'écrit favoriseront le développement d'une attitude positive envers la lecture et l'écriture chez les enfants.

Parmi les pratiques recensées favorisant l'émergence de la littératie, nous avons vu que c'est la lecture de livres d'histoire aux enfants qui est la plus reconnue pour promouvoir le développement de différentes composantes liées à l'écrit, dont l'acquisition du vocabulaire.

2.2 La lecture à voix haute : définition et fondements socioconstructivistes

Dans les écrits scientifiques portant sur la lecture de livres d'histoire aux enfants, différents termes sont employés en fonction des spécificités qu'impliquent l'activité de lecture : lecture à voix haute, lecture partagée, lecture parent-enfant, lecture de livre commune, lecture conjointe, lecture dyadique. On retrouve aussi le terme de lecture dialogique dans le cadre de laquelle un parent ou un professeur reçoit généralement une formation pour apprendre de quelle façon solliciter, à bon escient, la participation active de l'enfant lors de la lecture (Cunningham et Zibulsky, 2011). L'enfant est ainsi invité à émettre des commentaires sur les illustrations, à discuter du texte, à poser des questions, etc.

Les effets positifs de la lecture dialogique sur le développement du langage et du vocabulaire sont connus (Ariaz, 2010; Mol *et al.*, 2008). Toutefois, comme la présente recherche est à visée descriptive et que nous ignorons si les parents solliciteront la participation active, ou non, de leur enfant au cours de la lecture, nous avons choisi de nous arrêter sur le terme « lecture à voix haute », qui réfère à l'activité de lecture qui consiste à ce qu'un adulte ou un lecteur expérimenté (parent, professeur, frère ou sœur aînés, expérimentateur, etc.) fasse la lecture à un groupe d'enfants ou à un seul enfant. Le lecteur peut décider d'attirer l'attention de l'enfant sur différentes composantes de l'émergence de la littératie (vocabulaire, lettres, conventions de l'écrit, etc.) et/ou solliciter la participation active de l'enfant à des degrés divers (questions, discussions, etc.) (Cunningham et Zibulsky, 2011) ou s'en tenir à la lecture

du texte de l'histoire et privilégier l'écoute passive de la part de l'enfant. Par ailleurs, comme nous nous attarderons à la lecture à voix haute en milieu familial dans le cadre de ce mémoire, le lecteur en question pourrait être un parent ou encore un frère ou une sœur aînés, mais nous avons décidé d'observer les interactions parent-enfant exclusivement.

Tout comme plusieurs aspects du développement de l'enfant, l'émergence de la littératie et, par le fait même la lecture à voix haute, s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste. Selon la théorie socioculturelle de Vygotski, l'enfant est doté d'habiletés mentales innées (mémoire, attention, perception) qui se développent tout au long de la petite enfance grâce aux contacts avec l'environnement social et la culture (Brossard, 2004). Guidé par l'adulte qui a le souci de construire avec lui des significations partagées, l'enfant s'approprie des objets nouveaux de son contexte social, il s'approprie le monde humain. C'est donc grâce aux interactions avec son entourage et avec la culture — ici, le monde écrit — que se développent chez l'enfant le langage, les différentes composantes de l'émergence de la littératie et l'apprentissage de la lecture.

2.2.1 Les interactions

Avant d'aborder deux concepts s'inscrivant sous l'angle du socioconstructivisme, la zone proximale de développement et l'étayage, il est important de définir ce que sont les interactions, également le point central desdits concepts. La relation entre la qualité des interactions et l'acquisition du langage a été démontrée autant en LM (Bruner, 1983) qu'en LS (Long, 1996). En contexte de lecture à voix haute, leur importance est aussi connue pour le développement de plusieurs composantes, dont le développement du vocabulaire. Ellis (1999, p.1) définit les interactions comme suit :

« Interaction can be viewed as the social behaviour that occurs when one person communicates with another. [...] It can occur face-to-face, in which case it usually takes place through the oral medium, or it can occur as displaced activity, in which case it generally involves the written medium. »

Étant donné que la présente recherche s'intéresse aux interactions prenant forme lors de la lecture à voix haute entre les parents et leurs enfants d'âge préscolaire qui ne savent pas

encore lire, nous nous intéresserons aux interactions, à propos du vocabulaire, qui relèvent de l'oral. Par exemple, certaines de ces interactions pourraient consister à ce que le parent explique un mot de vocabulaire inconnu à l'enfant ou encore que ce dernier demande au parent ce que signifie un mot. Certaines interactions pourraient aussi se traduire par des comportements physiques non verbaux (ex : pointer un mot).

2.2.1.1 Les interactions et les alternances codiques

En contexte bi/plurilingue, où les familles comptent plus d'une langue à leur bagage linguistique, il arrive fréquemment que les individus recourent à différentes langues au sein d'une même interaction. Ce phénomène linguistique est appelé *alternance codique* ou *mélange⁹ de langues¹⁰* (Reyes et Ervin-Tripp, 2004; Reyes, 2001; Zentella, 1997; Calvet, 1993; Poplack, 1980). En analysant le discours d'adultes et d'adolescents, Calvet (1993) explique que le changement de langue peut se produire dans le cours d'une même phrase ou bien d'une phrase à l'autre, ce que des chercheurs qualifient respectivement d'alternance codique intraphrastique et alternance codique interphrastique. L'alternance des langues peut être effectuée à différents niveaux par un individu et impliquer autant des sons que des morphèmes flexionnels, des mots, des phrases ou même des segments complets de discours (Paradis, Genesse et Crago, 2011).

Bien que par le passé cette pratique linguistique ait pu être perçue comme déficitaire, chez les individus bilingues, l'alternance codique est un procédé volontaire qui répond à diverses fonctions communicatives (Calvet, 1993). Les travaux de O'Donnell Christoffersen (2014) ont permis de démontrer que tout comme chez les adultes, l'alternance codique chez les enfants répond à différentes fonctions communicatives (mettre l'emphase sur une demande; attirer l'attention d'un tiers; traduire les propos de quelqu'un; etc.).

Dans le cadre de sa thèse, Reyes (2001) a étudié la fréquence et la quantité d'emprunts lexicaux et d'alternance codique de plus grande envergure au sein des interactions de duos

⁹ Le terme « mélange » est utilisé au sens de combinaison de deux langues et non au sens de la confusion entre deux langues.

¹⁰ En anglais, on parlera de *code switching* ou de *code mixing*.

d'enfants bilingues espagnol/anglais de sept et dix ans à la fois en contexte scolaire et social. Ainsi, elle a comparé alternance codique et emprunts lexicaux¹¹, ce qu'elle considère, contrairement à certains chercheurs (Mac Swan, 1999 cité dans Reyes, 2001; Kabuto, 2010), comme étant un type d'alternance codique qui est effectué au niveau d'un seul mot. En effet, pour Reyes, autant les emprunts lexicaux que les alternances codiques constituent des outils qui contribuent au développement de la compétence bilingue des enfants. Elle a d'abord remarqué que dans les deux contextes, le discours des enfants était majoritairement produit en espagnol, la langue dominante des enfants. Ensuite, elle a remarqué que les enfants plus jeunes produisaient davantage d'emprunts lexicaux que d'alternances codiques et vice-versa pour les enfants plus vieux. Par ailleurs, les enfants qui avaient été exposés à l'anglais pendant moins longtemps (un à deux ans) produisaient plus d'emprunts lexicaux que ceux qui avaient été exposés à cette langue plus longtemps (trois ans et plus), ce qui appuie le fait que les emprunts lexicaux font bien partie de l'évolution de la compétence bilingue.

Par ailleurs, peu de recherches ont porté sur l'alternance codique pendant la lecture à voix haute auprès de familles bilingues. Dans le cadre d'une recherche ethnographique, Kabuto (2010) a documenté le développement de la compétence de bilitérite (anglais/japonais) de sa fille, pendant cinq ans (soit de deux à sept ans), au moyen de la collecte de dessins, d'« échantillons d'écriture » ainsi que d'enregistrements audio et vidéo et de notes d'observation lors d'activités de lecture et d'écriture autant en anglais qu'en japonais. Dans son article, elle analyse les interactions entre sa fille et le père de celle-ci pendant la lecture de deux albums en japonais. La fillette était alors âgée de cinq ans et cinq mois et, bien que ses deux parents parlaient couramment les deux langues et qu'ils étaient soucieux du développement de la compétence bilingue de leur fille, celle-ci était davantage exposée à l'anglais qu'au japonais. Dans son analyse, Kabuto n'a pas considéré les emprunts lexicaux comme des alternances codiques. Elle a observé que les alternances codiques ne survenaient que pendant la lecture de texte en japonais, lesquels étaient plus exigeants au plan cognitif pour la fillette, ce qui pourrait en partie permettre d'expliquer pourquoi elle recourait parfois à l'anglais. En effet, dans les extraits fournis, les tours de parole initiés par le père sont en

¹¹ Reyes (2001) emploie le terme *borrowings*.

japonais dans tous les cas. Ainsi, bien qu'elle n'ait été menée qu'auprès d'une dyade, cette recherche met bien en lumière le fait que les familles bilingues peuvent avoir recours à leurs différentes langues, selon des proportions variables, lors des séances de lecture à voix haute. Toutefois, cette recherche ne nous informe pas sur les types et les fonctions des alternances codiques qui se produisent dans les interactions des individus chez qui la compétence bilingue est en émergence à la fois chez les parents et les enfants.

2.2.2 La zone proximale de développement et l'étayage

La zone proximale de développement, concept développé par Vygotsky, correspond à la « distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotsky, 1978 cité dans Bruner, 1983, p. 287). Ainsi, il stipule qu'un enfant pourra réaliser des apprentissages avec l'aide d'un autre individu plus expérimenté que lui. Ces apprentissages prennent forme grâce aux interactions, ce que Bruner appelle l'étayage.

Dans le cadre de ses travaux, ce dernier a observé que lors d'une situation d'apprentissage faisant intervenir un enfant et un « expert », ce dernier guide l'enfant afin de réaliser une tâche qu'il ne pourrait effectuer seul. Plus précisément, le psychologue américain définit l'étayage par « l'ensemble des interactions et [des] moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (Bruner, 1983, p. 261). Ainsi, lors d'une situation de lecture à voix haute en milieu familial, certains parents auront recours à plusieurs moyens pour aider leurs enfants à réaliser des apprentissages tandis que d'autres auront recours à peu de moyens. Par exemple, le parent peut attirer l'attention de l'enfant sur les illustrations et le texte, l'aider à faire des liens entre ses expériences et le texte, lui fournir des connaissances et des informations qui l'aident à comprendre l'histoire, etc. (Shapiro, Anderson et Anderson, 1997). Sans cette aide, l'enfant ne serait pas en mesure, par exemple, de comprendre l'histoire. Évidemment, la quantité et la qualité de l'aide apportée à l'enfant par l'expert ont un effet sur les apprentissages, notamment en ce qui concerne le vocabulaire.

2.3 La lecture à voix haute et le développement du vocabulaire

Comme nous l'avons vu, la lecture à voix haute de livres d'histoire aux enfants est un excellent moyen de favoriser le développement du vocabulaire. Bien que la majorité des études portant sur le développement du vocabulaire par l'entremise de cette activité de lecture se soient penchées sur des enfants dont la LM était aussi la langue de scolarisation (Mol *et al.*, 2008; Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993), cette pratique apparaît aussi efficace pour favoriser le développement du vocabulaire en LS (Ariaz, 2010; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008; Collins, 2004). Avant de voir plus en détail ces recherches, il est important de préciser d'abord de quelle façon se développe le vocabulaire chez les enfants monolingues et bi/plurilingues.

2.3.1 Le développement du vocabulaire

Tréville et Duquette (1996) différencient lexique et vocabulaire. En effet, elles expliquent que le lexique d'une langue correspond à ce qui est retrouvé dans un dictionnaire. Quant au vocabulaire, il est une partie du lexique « qui est représentée dans la parole réalisée (matériaux écrits ou oraux) et qui appartient à un ensemble de locuteurs » (p.12). Ces auteures définissent le vocabulaire comme étant « composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours et que l'on appelle "vocables" ou plus communément "mots". » Polguère (2008) utilise quant à lui le terme lexie pour ce que Tréville et Duquette (1996) appellent « vocables » ou « mots ». Ce dernier différencie vocabulaire d'un texte et vocabulaire d'un individu : alors que « le vocabulaire d'un texte [qui peut être écrit ou oral et impliquer un ou des locuteurs] est l'ensemble des lexies¹² utilisées dans ce texte », « le vocabulaire d'un individu est le sous-ensemble du lexique d'une langue donnée contenant les lexies de cette langue que maîtrise l'individu en question » (p.93).

Lehr, Osborn et Hierbert (2004) expliquent que les mots peuvent prendre la forme orale ou écrite. Le vocabulaire oral concerne, quant à lui, les mots reconnus et utilisés lors de l'écoute

¹² Polguère explique qu'une lexie (ou unité lexicale) peut prendre la forme d'un lexème ou d'une locution et que « chaque lexie (lexème ou locution) est associée à un sens donné » (p.58)

ou du discours tandis que le vocabulaire écrit correspond aux mots reconnus et utilisés lors de la lecture ou de l'écriture. Les deux formes sont importantes dans le processus d'apprentissage de la lecture : le vocabulaire oral permet de faire la transition de l'oral à l'écrit tandis que le vocabulaire écrit est nécessaire pour que le lecteur comprenne ce qu'il lit (National Reading Panel [NRP], 2000).

La connaissance d'un mot se situe sur un continuum allant de la connaissance réceptive à la connaissance productive (Tréville et Duquette, 1996). Le vocabulaire réceptif (ou passif) se définit par la reconnaissance d'un mot, à l'oral ou à l'écrit, et l'extraction de son sens. Ainsi, même si un individu rencontre, dans un contexte oral ou écrit, un mot dont il ne connaît pas la signification complète, il peut être en mesure de lui attribuer un sens. Ce mot fait donc aussi partie de son vocabulaire réceptif. Quant au vocabulaire productif (ou actif), il se traduit par la capacité de produire un mot dans différents contextes. Un individu qui est en mesure d'exprimer un sens, à l'oral ou à l'écrit, en produisant la forme correcte du mot démontre que ce mot fait partie de son vocabulaire productif (Lehr *et al.*, 2004). En somme, l'apprentissage du vocabulaire d'une langue, « consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent être extraits, en moins d'une fraction de seconde (...) » (Tréville et Duquette, 1996, p. 53).

L'acquisition du vocabulaire peut se produire de différentes façons. D'une part, il peut être acquis à la suite d'un enseignement explicite, de la part d'un enseignant par exemple. D'autre part, l'acquisition du vocabulaire peut se produire d'une façon dite incidente. En effet, une bonne partie du vocabulaire s'acquiert d'une manière fortuite grâce aux interactions avec l'environnement oral ou grâce à la lecture (Lehr *et al.*, 2004; NRP, 2000; Meyer *et al.*, 1994), et cela, autant en contexte monolingue que bi/plurilingue.

2.3.2 Le développement du vocabulaire en milieu bi/plurilingue

The Report of the National Literacy Panel for Language Minority Children and Youth (August et Shanahan, 2006), mené aux États-Unis, rapporte que les enfants issus de l'immigration et apprenant l'anglais possèdent un moins grand vocabulaire en anglais que leurs pairs locuteurs

natifs de l'anglais. Peña et Halle (2011) ainsi que Peña *et al.* (2002), s'appuyant sur des études observant le développement du vocabulaire chez les enfants bilingues, expliquent cette différence par le fait que les enfants dont la LM n'est pas la langue de scolarisation ont des expériences langagières et des représentations conceptuelles différentes dans chacune de leurs langues. De plus, à un jeune âge, ces représentations peuvent être instables, car elles sont en transition. Ainsi, ces enfants sont plus susceptibles de posséder un vocabulaire ainsi que des représentations conceptuelles scolaires dans la langue de scolarisation et d'autres types de mots et de concepts dans leur LM. Par ailleurs, il semble justifié que ces enfants possèdent moins de mots de vocabulaire dans la langue de scolarisation puisqu'ils n'ont pas une exposition à l'anglais comparable à leurs pairs dont la LM est également la langue de scolarisation.

Il est important de mentionner que lorsque les enfants bilingues acquièrent un concept dans une de leurs langues, ils n'ont pas besoin de réapprendre ce concept dans une autre langue. En effet, selon la théorie de l'interdépendance des langues (Cummins, 1979), sur laquelle nous reviendrons plus en détail, les enfants peuvent transférer leurs acquis langagiers d'une langue à l'autre, notamment en ce qui a trait au vocabulaire (Lugo-Neris *et al.*, 2010; Cummins, 2001). Ainsi, en se basant sur les connaissances conceptuelles acquises dans une de leurs langues, les enfants bilingues associent à un concept déjà connu une nouvelle étiquette dans une autre langue. Toutefois, des conditions sont nécessaires pour que les enfants puissent effectuer ces transferts d'une langue à l'autre. D'une part, ceux-ci doivent se sentir autorisés à le faire et, d'autre part, ils doivent avoir acquis un certain niveau de compétence dans chacune de leurs langues, ce que nous expliquons plus en détail dans la section suivante.

2.4 L'importance de soutenir le développement des différentes langues des enfants bi/plurilingues

Comme nous venons de le mentionner, des conditions doivent être respectées pour que les enfants bilingues puissent bénéficier des avantages liés au développement des compétences langagières dans deux langues ou plus. C'est ce que Cummins (1979) explique à l'aide de deux hypothèses : l'hypothèse du seuil minimal de compétence linguistique et l'hypothèse de l'interdépendance des langues.

La première stipule qu'il y aurait des seuils de compétence linguistique qu'un enfant bilingue devrait atteindre pour bénéficier des avantages associés au bilinguisme. Plus spécifiquement, il y aurait deux seuils de compétence linguistique. D'abord, l'enfant devrait atteindre un premier seuil de compétence linguistique en LM pour éviter des effets cognitifs négatifs lors de l'exposition intensive à la LS. Ensuite, pour ressentir les avantages cognitifs associés au bilinguisme, il devrait atteindre un second seuil de compétence linguistique, à la fois en LM et en LS.

Ensuite, l'hypothèse de l'interdépendance des langues suggère que le développement de la compétence en LS est en partie tributaire du type de compétence déjà développé en LM au moment où commence l'exposition intensive à la LS. Ainsi, un enfant qui a développé une forte compétence en LM pourra atteindre une compétence similaire en LS. Les enfants allophones qui n'ont développé qu'une minime compétence en LM lors de l'entrée à l'école seraient susceptibles de voir freiner le développement de cette langue, ce qui aura également un impact sur le développement de leur LS.

Ces hypothèses développées par Cummins témoignent donc de l'importance de soutenir le développement des compétences langagières et de littératie des enfants allophones le plus tôt possible et, à l'égard du concept de bilinguisme soustractif, cet enjeu revêt encore plus d'importance dans une société comme le Québec où une forte partie de la population est issue de l'immigration non francophone.

Ce concept de bilinguisme soustractif, développé par Lambert (1975) qui l'oppose au concept de bilinguisme additif, soutient que si la LM des enfants allophones n'est pas valorisée dans la société, l'école, voire la famille, il est possible que ces derniers se tournent vers une langue plus prestigieuse, soit la LS, au détriment de leur LM. Le développement de leurs compétences langagières dans cette première langue peut donc se voir freiné. En effet, dans bien des cas, les enfants en position de bilinguisme soustractif sont susceptibles de développer des compétences plus faibles que celle des natifs dans chacune de leurs langues tandis que les enfants placés dans des contextes de bilinguisme additif, c'est-à-dire qui additionnent une langue à leur répertoire linguistique sans coût pour leur LM, sont plus susceptibles de

développer de hauts niveaux de compétences dans chacune de leurs langues (Cummins, 1979). À titre d'exemple, on peut ici penser aux anglophones du Québec qui apprennent le français dans des classes d'immersion.

2.5 Recherches empiriques sur la lecture de livres d'histoire à voix haute en contexte monolingue

Parmi les recherches effectuées autour de la lecture de livres d'histoire à voix haute¹³ à des enfants d'âge préscolaire, certaines ont été réalisées en contexte monolingue, alors que d'autres l'ont été en contexte bi/plurilingue. Par ailleurs, alors que certains chercheurs se sont penchés sur les effets de différents types d'interactions sur le développement du vocabulaire réceptif et/ou productif, d'autres se sont intéressés aux types d'interactions à propos du vocabulaire naturellement générés par les parents lors de la lecture avec leurs enfants.

2.5.1 Relations entre les interactions et l'acquisition du vocabulaire

D'abord, Mol *et al.* (2008) ont mené une métaanalyse pour constater les effets de la lecture dialogique sur le développement du langage. Ils ont donc analysé 16 études faisant intervenir un groupe contrôle (lecture habituelle) et un groupe expérimental (lecture dialogique) dans lesquels les enfants étaient âgés de deux à six ans. Les résultats ont démontré que la lecture dialogique, qui impliquait de susciter la participation active de l'enfant¹⁴, favorisait bien le développement du langage, notamment le vocabulaire productif, chez les jeunes enfants (deux à trois ans). Par contre, chez les enfants plus vieux (quatre et cinq ans) les effets n'étaient pas aussi marqués.

Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que les enfants plus vieux ont besoin de moins de guidance de leurs parents pour comprendre et apprécier l'histoire. Ainsi, dépendamment de la façon dont les parents ont procédé pour les maintenir actifs au cours de la lecture, il se

¹³ Pour les recherches décrites dans cette section, nous avons conservé les termes utilisés par les auteurs pour décrire les activités de lecture : lecture *dialogique*, *conjointe*, *partagée*, etc.

¹⁴ Dans leur analyse, Mol *et al.*, (2008) n'ont retenu que les études dans lesquelles les parents ont été formés aux principes de la lecture dialogique. Ils reprennent les propos de Whitehurst *et al.*, (1988) pour décrire ce type de lecture qui, entre autres, comprend : « *The use of evocative techniques by the parent that encourage the child to talk about pictures and material ; [...]* » (p. 8).

pourrait que les enfants aient trouvé importunes les interactions initiées par leurs parents, ce qui expliquerait les résultats moins éloquents. Toutefois, les auteurs affirment que, dans les études analysées, il n'était pas précisé si les parents avaient ajusté leurs techniques à l'âge et au niveau de leurs enfants.

Ensuite, la recherche de Sénéchal et Cornell (1993) impliquant 160 enfants de quatre et cinq ans visait à mesurer les effets de quatre types de « dispositifs conversationnels » différents sur l'acquisition du vocabulaire réceptif et productif de dix mots de vocabulaire dans le cadre d'une seule séance de lecture conjointe¹⁵. Les enfants ont donc été assignés à un des quatre patrons d'interactions, lesquels s'inséraient dans un continuum allant de la participation active à l'écoute passive : l'expérimentateur (1) posait à l'enfant des questions de type « quoi » ou « où » à propos des mots cibles afin de faire en sorte qu'il les produise; (2) lisait une phrase puis la répétait en changeant le mot cible par un synonyme connu de l'enfant; (3) répétait la phrase contenant le mot cible; (4) lisait simplement le texte original de l'histoire. Le livre utilisé présentait une structure répétitive, ce qui permettait d'introduire chaque mot cible de façon équitable. Les mots ciblés apparaissaient une seule fois dans l'histoire et étaient représentés par des illustrations colorées. Lors de la lecture, les expérimentateurs les pointaient, ce qui permettait d'attirer l'attention des enfants sur ceux-ci.

Avant la lecture, les participants ont été soumis à deux prétests de vocabulaire réceptif pour mesurer leur connaissance 1) des mots ciblés et 2) de leurs synonymes. La procédure des tests était semblable à celle du *Peabody Picture Vocabulary Test Revised* et elle faisait intervenir des images différentes de celles qui étaient retrouvées dans les livres¹⁶. Juste après la lecture, les enfants ont passé trois posttests. Le premier visait à évaluer leur connaissance productive¹⁷ des mots de vocabulaire cibles, puis le deuxième servait à évaluer leur connaissance réceptive de ces mêmes mots. Les enfants ont également passé un troisième posttest différé mesurant le vocabulaire réceptif une semaine après la lecture. Les résultats ont démontré que la lecture

¹⁵ Nous avons repris et traduit le terme utilisé par les auteurs : *joint book reading*.

¹⁶ De cette façon, les chercheurs pouvaient constater, au posttest, si les enfants avaient bien acquis les concepts représentés par les images du livre. Les images utilisées pour le test ont été tirées du *Pictures please : A language Supplement* (Abbate et Lachapelle, 1979).

¹⁷ Les mêmes images ont été utilisées pour tous les tests.

unique d'un livre d'histoire était suffisante pour faire croître le vocabulaire réceptif des enfants, mais pas le vocabulaire productif. De plus, la participation active n'a pas été plus efficace que l'écoute passive pour l'acquisition du vocabulaire réceptif et, en ce qui concerne le vocabulaire productif, les enfants n'ont pas produit assez de mots cibles au posttest pour que les auteurs puissent tirer des conclusions.

Poursuivant ces travaux, Sénéchal *et al.* (1995) ont réalisé deux expérimentations dont les paramètres étaient similaires à celle que nous venons de décrire : il y avait 13 mots cibles illustrés dans le livre et pointés par l'expérimentateur pendant la lecture; la structure de l'histoire fournissait des indices sémantiques et syntaxiques sur la signification des mots cibles qui n'apparaissaient qu'une seule fois dans l'histoire et les enfants ont été prétestés (de la même façon que dans l'étude précédente) pour le vocabulaire réceptif et posttestés pour le vocabulaire réceptif et productif juste après la lecture et une semaine plus tard. Par ailleurs, le même livre a été lu à deux reprises puisque les chercheurs savaient dès lors qu'une seule lecture n'était pas efficace pour l'acquisition du vocabulaire productif.

Dans la première expérimentation, 32 enfants de quatre ans ont été assignés à deux patrons d'interactions différents : (1) écoute passive; et (2) l'expérimentateur posait des questions de type « quoi » ou « où » à propos des mots cibles afin d'attirer l'attention de l'enfant sur ceux-ci et faire en sorte qu'il les produise. Il est à noter que dans chacun des groupes expérimentaux, l'expérimentateur pointait les illustrations correspondant aux mots cibles chaque fois qu'il produisait ces derniers. Les résultats ont démontré que les enfants du groupe actif (2) ont obtenu des scores significativement plus élevés aux posttests de vocabulaire réceptif et productif, autant immédiats que différés. Il semblerait donc que le fait d'avoir eu à produire les mots cibles a favorisé leur acquisition. Néanmoins, les enfants du groupe actif ont aussi eu l'occasion d'entendre les mots cibles à plus d'une reprise, c'est pourquoi Sénéchal et ses collaborateurs ont voulu vérifier les effets de cette condition sur le développement du vocabulaire grâce à une deuxième expérimentation dans laquelle tous les enfants allaient entendre au moins à deux reprises les mots cibles.

Lors de la deuxième expérimentation, 48 enfants de quatre ans ont été répartis en trois groupes : l'expérimentateur (1) répétait chaque phrase dans laquelle il y avait un mot cible; (2) posait une question qui faisait en sorte que l'enfant devait pointer l'image représentant le mot cible; (3) posait des questions de type « quoi » ou « où » à propos des mots cibles afin d'attirer l'attention de l'enfant sur ceux-ci et faire en sorte qu'il les répète. Les résultats ont été similaires à ceux de la première expérimentation : les enfants des groupes actifs (2-3) ont obtenu des scores significativement plus élevés aux posttests de vocabulaire réceptif et productif, autant immédiats que différés. De plus, lorsque l'enfant avait la chance de répéter le mot cible pendant la lecture, la probabilité qu'il le produise correctement au posttest était plus grande.

Ce que l'on peut retenir de ces recherches

En somme, ces études permettent de mettre en lumière différentes variables favorisant l'acquisition du vocabulaire : le degré d'activité de l'enfant et la lecture répétée.

D'abord, il semblerait que le degré d'activité de l'enfant exerce une influence sur l'acquisition du vocabulaire productif, mais qu'il ait moins d'impact sur l'acquisition du vocabulaire réceptif. En effet, tout d'abord, Sénéchal et Cornell (1993) ont trouvé que la simple lecture, sans sollicitation de l'enfant, était suffisante pour favoriser l'acquisition du vocabulaire réceptif. Dans un autre ordre d'idées, dans l'étude de Sénéchal *et al.* (1995), ce sont les enfants qui étaient le plus actif lors des lectures qui ont acquis le plus de vocabulaire productif (et réceptif). En effet, les enfants qui ont dû répéter les mots ou pointer l'image leur correspondant ont acquis plus de vocabulaire productif et réceptif que les enfants qui se sont seulement fait lire l'histoire et répété les mots par l'expérimentateur. L'étude de Mol *et al.* (2008) va dans le même sens. En effet, dans cette dernière, la lecture dialogique, qui entend nécessairement la participation active de l'enfant, a favorisé le développement du vocabulaire productif chez les jeunes enfants (deux et trois ans) et chez les enfants plus vieux (quatre, cinq ans), quoique de façon moins marquée chez ces derniers.

Ensuite, si l'on revient à l'étude de Sénéchal *et al.* (1995), les chercheuses ont trouvé qu'une seule séance de lecture, sans sollicitation de l'enfant, était suffisante pour favoriser

l'acquisition du vocabulaire réceptif, mais pas le vocabulaire productif. Ainsi, d'après les résultats de cette étude, le fait de répéter la lecture au moins deux fois serait susceptible de favoriser l'acquisition du vocabulaire productif.

2.5.2 Interactions à propos du vocabulaire naturellement générées par les parents

Dans le cadre des recherches que nous venons de décrire, de type expérimental, certains types d'interactions, déterminés d'avance, étaient générés par des expérimentateurs au cours la lecture avec de jeunes enfants, dans le but de déterminer les effets de ces types d'interactions sur l'acquisition du vocabulaire réceptif et/ou productif. Ainsi, ces recherches ont permis de faire avancer les connaissances par rapport aux types d'interactions qui favorisent l'acquisition du vocabulaire pendant la lecture, mais pas sur les interactions à propos du vocabulaire naturellement initiées par les mères lors de séances de lecture à voix haute avec leurs enfants. Quelques recherches, à visée descriptive, permettent d'en apprendre davantage sur le sujet.

D'abord, Torr et Scott (2006) ont observé, au moyen de la lecture partagée¹⁸ d'un livre narratif et d'un livre informatif, la façon dont s'y prenaient six mères scolarisées et six mères peu scolarisées pour présenter des « termes techniques » à leurs enfants, soit des mots de vocabulaire soutenus. Les différentes stratégies et des exemples sont listés dans le tableau suivant :

Tableau I : Stratégies utilisées par les mères pour attirer l'attention de leur enfant sur un nouveau mot (Torr et Scott, 2006).

	Définition de la stratégie	Extraits de l'étude de Torr et Scott (2006)
1	Présenter le terme en discutant de ce qui peut être observé dans les illustrations sans toutefois fournir une définition ou attirer explicitement l'attention de l'enfant sur le terme.	<ul style="list-style-type: none"> - Enfant [E]: <i>That's his mummy.</i> - Mère [M]: <i>Was it?</i> - [E]: <i>Mm.</i> - [M]: (reading) <i>GETTING NEARER AND NEARER AND NEARER ALL THE TIME.</i> - [E]: <i>See, his mummy.</i> - [M]: <i>I can only see her silhouette. Let's see what's on the next page.</i>

¹⁸ Nous avons repris et traduit le terme utilisé par les auteurs : *Shared Reading*.

2	Faire un lien entre le terme et l'expérience personnelle de l'enfant en produisant le mot en contexte.	<ul style="list-style-type: none"> - [M]: (reading) <i>WE'LL PLAY YOU A LULLABY.</i> - [M]: <i>What's a lullaby? Can you sing a lullaby?</i> - [E]: <i>Yeah.</i> - [M]: <i>Which one? Help you go to sleep? If I sing a lullaby will you go to sleep?</i>
3	Associer un terme familier d'usage courant à un terme plus technique et plus précis, sans toutefois sans fournir d'explications sur la signification du mot.	<ul style="list-style-type: none"> - [E]: <i>You can't . . . you can't . . . you can't see them very well, cause they're really hiding.</i> - [M]: <i>They are. They hide. They've got good camouflage, haven't they?</i>
4	Associer un terme familier d'usage courant à un terme plus technique et plus précis et fournir des explications sur la signification du mot.	<ul style="list-style-type: none"> - [M]: <i>There's a special thing that some animals do called hibernating, where they sleep all winter long and then in the spring time they wake up. There's a few animals that hibernate.</i> - [E]: <i>(no response).</i> - [M]: <i>And that's where bears sleep all winter . . . they don't come out at all. Did you know that?</i> - [E]: <i>Never?</i> - [M]: <i>Not in the winter time. They . . . that's called hibernation.</i> - [E]: <i>When do they come out?</i> - [M]: <i>Springtime.</i>
5	Produire ou demander à l'enfant de produire un synonyme plus technique que le terme initial.	<ul style="list-style-type: none"> - [M]: <i>What's another word for pictures?</i> - [E]: <i>Illustrator.</i>
6	Fournir ou demander à l'enfant de fournir une définition formelle du terme qui ne réfère pas nécessairement à son expérience personnelle, mais qui repose sur des connaissances antérieures partagées	<ul style="list-style-type: none"> - [M]: <i>I don't know what that is.</i> - [E]: <i>And they are rocks.</i> - [M]: <i>And coal.</i> - [E]: <i>Where's coal?</i> - [M]: <i>Coal is what trains carry sometimes and they burn coal to get energy to make the train move.</i>

En somme, les chercheuses ont constaté que les mères peu scolarisées ne recouraient qu'à un seul type d'interaction, ou stratégie (1). Il s'agissait de *Présenter le terme en discutant de ce qui peut être observé dans les illustrations sans toutefois fournir une définition ou attirer explicitement l'attention de l'enfant sur le terme*. Quant à elles, les mères plus scolarisées recouraient aux six types d'interactions (1-6).

Plus récemment, Evans *et al.* (2011) ont aussi mené une étude de type longitudinal pour documenter les interactions parent-enfant à propos de mots de vocabulaire peu fréquents en

contexte de lecture partagée¹⁹. Ils se sont aussi concentrés à décrire les stratégies utilisées par les parents pour expliquer un mot à leur enfant.

Ainsi, ils ont observé, une fois par année pendant trois ans, 107 dyades parent-enfant de la maternelle à la deuxième année. Il est à noter que 78 % des parents de cet échantillon détenaient au moins un diplôme collégial et, qu'en moyenne, 76 livres pour enfants étaient comptés par foyer. Les enfants se faisaient lire hebdomadairement pendant 3,08 heures. Durant chacune des trois années, les chercheurs ont fait choisir aux dyades six ou sept livres, puis ont observé celles-ci pendant une seule séance de lecture où ils leur demandaient de lire naturellement. Dans certains cas, ce sont les enfants qui ont pris les devants lors de la lecture. Par ailleurs, les chercheurs avaient identifié, parmi des livres, des mots qui étaient susceptibles d'être moins connus des enfants. Puis, pour chacun des mots sur lesquels s'arrêtaient les dyades, les chercheurs ont, dans un premier temps, attribué un des six codes à la façon dont la discussion à propos du mot était entamée. Dans un deuxième temps, ils ont attribué un code aux stratégies utilisées par les parents pour en arriver à la signification du mot. Leur codage est décrit à la figure 1 :

Figure 1 : Codage de l'étude d'Evans *et al.*, (2011)

Codage pour la façon dont la discussion à propos du mot est initiée

1. Le parent fournit spontanément la définition du mot;
2. Le parent demande à l'enfant s'il connaît la définition du mot;
3. Le parent demande à l'enfant d'expliquer la signification du mot
 - Exemple : « *Pour quoi utiliserais-tu une canne à pêche et un moulinet?* »²⁰
4. L'enfant produit un synonyme du mot et le parent confirme;
5. L'enfant demande la signification du mot;
6. Pas de discussion

Codage pour les stratégies employées par les parents

1. Répéter simplement le mot;
2. Fournir un synonyme ou une brève définition;
 - Exemple : « *Le hareng est un poisson.* »²¹

¹⁹ Nous avons repris et traduit le terme employé par les auteurs : *Shared book reading*.

²⁰ Traduction libre : « *What would you use a rod and reel for?* »

²¹ Traduction libre : « *A kipper is a fish.* »

3. Fournir une explication détaillée;
 - Exemple : « *Les pirates sont des hommes qui vivent sur des bateaux et qui essaient de voler d'autres marins.* »²²
4. Expliquer le mot en faisant des liens avec les illustrations, d'autres informations dans le texte ou l'expérience personnelle de l'enfant;
 - Exemple : « *Un tablier de poterie, c'est comme ce que tu mets par-dessus tes vêtements quand tu fais de la peinture.* »²³
5. Faire un commentaire général à propos du mot;
 - Exemple : « *Toutes les sorcières ont un chaudron [après avoir lu le mot "chaudron"]* »²⁴

L'analyse des données a démontré qu'en général, il n'y avait pas beaucoup de discussions à propos des mots identifiés par les chercheurs (4 % des mots en maternelle, 11 % en première année et 5 % en deuxième année), ce qu'ils expliquent par le fait que les parents lisent avec leur enfant dans l'optique de vivre un moment agréable avec eux et l'enseignement de notions plus cognitives, comme le vocabulaire, par exemple, n'est pas toujours leur priorité. Par ailleurs, au préscolaire, lorsque les parents s'arrêtaient sur un mot, le plus souvent, c'était en demandant à l'enfant s'il en connaissait la définition. En ce qui concerne les stratégies employées pour expliquer les mots de vocabulaire, toujours au niveau préscolaire, la stratégie la plus utilisée par les parents consistait à simplement répéter le mot (31 %), suivie de la stratégie qui consistait à fournir un synonyme (28 %). Faire un commentaire général à propos du mot (17 %), faire un lien avec l'expérience personnelle de l'enfant (15 %), fournir une explication détaillée (7 %) et faire un lien entre le mot et les illustrations/le texte (2 %) étaient des stratégies moins utilisées.

Ce que l'on peut retenir

En somme, ces études (Evans *et al.*, 2011; Torr et Scott, 2006) ont permis de constater que lorsque les parents font la lecture à leurs enfants, ils sont susceptibles d'initier plus ou moins de types d'interactions pour expliquer des mots de vocabulaire. En effet, à la lumière de ces

²² Traduction libre : « *Pirates are men who live on boats and go around trying to steal from other sailors!* »

²³ Traduction libre : « *A pottery smock is like what you wear over your clothes when you do your painting.* »

²⁴ Traduction libre : « *All witches have a cauldron [after reading the word 'cauldron'].* »

deux études, plus le niveau d'éducation des mères est élevé, plus elles sont susceptibles de recourir à des types variés d'interactions pour expliquer à leur enfant les mots de vocabulaire pendant la lecture. Ces deux études n'apportent toutefois pas de précisions sur l'efficacité de ces différents types d'interactions sur l'acquisition du vocabulaire.

Dans un autre ordre d'idées, dans ces deux études, les chercheurs ont surtout mis l'accent sur les types de stratégies mises en œuvre par les mères et on en sait peu sur les stratégies auxquelles les enfants ont recours pendant la lecture. Bien que l'étude d'Evans et ses collaborateurs a permis d'identifier deux types de stratégies mises en œuvre par les enfants (produire un synonyme du mot; demander la signification du mot), on ne sait toutefois pas si ces stratégies sont susceptibles de favoriser l'acquisition du vocabulaire.

2.6 Recherches empiriques sur la lecture à voix haute de livres d'histoire en contexte bi/plurilingue

Bien que la majorité des recherches sur la lecture à voix haute de livres d'histoire aient été réalisées en contexte monolingue, certains chercheurs se sont intéressés à la lecture de livres d'histoire auprès d'enfants d'origine immigrante en apprentissage d'une LS. Tout comme en contexte monolingue, quelques-unes de ces recherches ont porté sur les types d'interactions susceptibles de favoriser l'acquisition du vocabulaire chez des enfants en apprentissage d'une LS. Toutefois, nous verrons qu'en ce qui concerne les interactions à propos du vocabulaire naturellement générées par les parents lors de la lecture, il n'existe pas autant de données qu'en contexte bi/plurilingue.

2.6.1 Relations entre les interactions et l'acquisition du vocabulaire

Parmi les recherches qui ont porté sur les types d'interactions susceptibles de favoriser l'acquisition du vocabulaire chez des enfants en apprentissage d'une LS, à certains moments, les expérimentateurs ont eu recours à une seule des langues des enfants, la langue de scolarisation, et à d'autres moments, à leurs deux langues.

2.6.1.1 Pas de recours à la LM

Dans son étude, Collins (2004) a voulu constater si un enseignement explicite du vocabulaire en anglais, LS, à des enfants lusophones pendant la lecture de livres d'histoire favorisait l'acquisition de mots de vocabulaire ciblés. Pour ce faire, 70 enfants de quatre ou cinq ans ont d'abord été prétestés sur leur connaissance du vocabulaire réceptif à la fois en portugais et en anglais ainsi que sur leur connaissance du vocabulaire productif en anglais seulement. Ensuite, ils ont été répartis équitablement, en fonction de leur âge, leur sexe et leur niveau de vocabulaire réceptif en anglais, dans un groupe expérimental ($n=36$) et un groupe contrôle ($n=24$). Tous les enfants se sont fait lire, en anglais, huit albums qui ont tous été lus à trois reprises sur une période de trois semaines. De cinq à neuf mots de vocabulaire soutenus ont été introduits dans chacun des livres et chaque mot apparaissait deux fois dans l'histoire. Alors que les enfants du groupe contrôle se sont fait simplement lire le texte des histoires, c'est-à-dire sans instruction explicite du vocabulaire, les enfants du groupe expérimental ont eu droit à une explication multimodale des mots de vocabulaire : l'expérimentateur (1) pointait les mots illustrés; (2) fournissait une définition des mots; (3) utilisait un synonyme du mot (lorsque possible); (4) faisait un geste représentant le mot (lorsque possible); (5) réutilisait le mot dans une nouvelle phrase. À la fin des lectures de chacun des livres, les enfants étaient soumis au *Target Vocabulary Test*, un test mesurant l'acquisition réceptive des mots cibles en anglais et construit selon le modèle du *Peabody Picture Vocabulary-Test III* (1997).

Les résultats ont démontré que tous les enfants ont acquis de nouveaux mots de vocabulaire en anglais LS, et de façon significative chez les enfants du groupe expérimental. Il est à noter que le niveau de vocabulaire réceptif des enfants en LM n'a pas eu d'effets sur l'acquisition du vocabulaire en LS²⁵. Toutefois, leur niveau de vocabulaire initial en LS a eu un effet sur l'acquisition de nouveaux mots en LS : ceux qui avaient un plus haut niveau de vocabulaire réceptif en anglais ont démontré plus de gains au test de vocabulaire productif.

²⁵ L'auteur ne précise pas s'il s'agit du vocabulaire réceptif ou productif.

Ce que l'on peut retenir

L'étude de Collins (2004) a permis de constater que lorsqu'une attention particulière est portée aux mots de vocabulaire qui sont expliqués à l'enfant à l'aide de différents types d'interaction (pointer l'image correspondant au mot, fournir un synonyme, etc.), ces explications favorisent l'acquisition du vocabulaire réceptif et productif même si la participation active de l'enfant n'est pas sollicitée.

Il est intéressant de comparer cette dernière étude à celle de Sénéchal et Cornell (1993), réalisée en contexte monolingue, dans laquelle les enfants qui s'étaient fait expliquer les mots de vocabulaire par un expérimentateur pendant la lecture unique d'un livre d'histoire et dont la participation active n'avait pas été sollicitée n'ont pas acquis de mots de vocabulaire de façon productive. Toutefois, dans l'étude de Collins (2004), les enfants ont acquis à la fois des mots de vocabulaire de façon réceptive et productive, ce qui peut être expliqué de différentes façons. En effet, dans cette dernière, chaque livre a été lu à trois reprises, chacun des mots apparaissait deux fois dans l'histoire et chaque mot était expliqué de façon multimodale, c'est-à-dire que l'expérimentateur utilisait cinq types d'interactions différents pour les expliquer.

Ainsi, une attention particulière portée aux mots cibles par le biais d'interactions variées pendant la lecture ainsi que l'exposition aux mots à deux reprises ou plus semblent des facteurs favorisant l'acquisition du vocabulaire réceptif et productif.

Par ailleurs, il a été possible de constater que l'effet Matthieu se fait bien ressentir aussi chez les enfants bilingues. En effet, dans l'étude de Collins (2004), les enfants qui connaissaient initialement plus de vocabulaire en ont acquis plus.

2.6.1.2 Recours à la LM

À notre connaissance, trois recherches se sont intéressées, auprès d'enfants apprenants d'une LS, à la relation entre les interactions à propos du vocabulaire et son acquisition, en anglais, LS, chez des enfants dont le bilinguisme anglais/espagnol était en émergence (Walsh *et al.*, 2012; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008).

Récemment, Walsh *et al.* (2012) ont repris, auprès d'enfants hispanophones apprenants de l'anglais, la méthodologie de l'étude de Justice (2002), dans laquelle la chercheuse avait observé, auprès d'enfants anglophones monolingues, les effets de deux patrons d'interactions différents (questionnement ou étiquetage) lors de la lecture partagée²⁶ de livre d'histoire sur l'acquisition de mots de vocabulaire. Dans le groupe questionnement, l'expérimentateur lisait, à deux reprises, une histoire aux enfants et introduisait les mots de vocabulaire cible en les pointant et en posant à l'enfant une question qui incluait ledit mot (« De quelle couleur est la tulipe?²⁷ »). Dans le groupe étiquetage, l'expérimentateur pointait le mot en le nommant (« C'est une tulipe. »).

Pour leur part, Walsh *et al.* (2012) ont reproduit l'étude auprès de 52 enfants hispanophones d'âge préscolaire inscrits à un programme *Head Start* dans lequel 80 % de l'enseignement était dispensé en espagnol. De plus, selon une déclaration parentale, dans la plupart des foyers, l'espagnol était la seule langue parlée par les adultes. Par ailleurs, les chercheurs ont mesuré, de façon générale, le niveau de vocabulaire réceptif des enfants à la fois en anglais (*Peabody Picture Vocabulary Test*) et en espagnol (*Test de Vocabulario en Imagenes Peabody*). Ils les ont ensuite répartis en quatre groupes dans lesquels leur niveau de vocabulaire était homogène : (1) questionnement en espagnol; (2) questionnement en anglais; (3) étiquetage en espagnol; et (4) étiquetage en anglais. Les enfants des groupes 1 et 3 se sont fait lire le livre, à deux reprises, en espagnol et ceux des groupes 2 et 4 en anglais. Avant et après la lecture, les enfants ont été soumis à une épreuve mesurant leur connaissance réceptive et productive des cinq mots de vocabulaire cible à partir des images du livre qui, pour ce faire, ont été reproduites sur des cartons. Les enfants des groupes 1 et 3 ont été testés en espagnol et les enfants des groupes 2 et 4 en anglais.

Les résultats ont été significativement positifs seulement auprès du premier groupe, soit le groupe questionnement en espagnol. Ainsi, dans cette étude, ce type d'interaction, sollicitant davantage la participation active de l'enfant, a été plus efficace que l'étiquetage pour promouvoir le développement du vocabulaire en LM. Qui plus est, chez ces enfants, plus en

²⁶ Nous avons repris et traduit le terme employé par les auteurs : *Shared storybook reading*.

²⁷ Les exemples tirés de l'étude de Walsh *et al.* (2012) ont fait l'objet d'une traduction libre.

contact avec l'espagnol que l'anglais (l'espagnol était la seule langue parlée à la maison chez la majorité des enfants et ils recevaient 80 % de l'enseignement en espagnol), l'acquisition du vocabulaire s'est davantage fait sentir en espagnol, LM, qu'en anglais, LS.

De leur côté, dans le cadre de leur recherche, Lugo-Neris *et al.* (2010) ont constaté que lors de la lecture répétée (trois fois) d'un livre d'histoire en anglais auprès d'enfants hispanophones, une explication de mots cibles de vocabulaire en espagnol était plus efficace qu'une explication en anglais seulement pour amener ces enfants à produire, en anglais, une définition de ces mots. Pour en arriver à ce résultat, les chercheurs ont séparé 22 enfants hispanophones âgés de quatre à six ans en deux groupes déterminés par leur niveau langagier : (1) forts en espagnol et faibles en anglais ($n=9$) ou (2) faibles en espagnol et en anglais ($n=13$). Ensuite, pendant un total de quatre semaines, les enfants se sont fait lire en anglais quatre livres d'histoire différents. Pour chaque livre, la lecture a été répétée trois fois pendant la semaine. Au total, 20 mots de vocabulaire, qui apparaissaient chacun trois fois dans un des livres, ont été ciblés et un expérimentateur les expliquait aux enfants au fur et à mesure qu'il les lisait dans l'histoire. La première fois que le mot était produit par l'expérimentateur, ce dernier demandait à l'enfant de répéter le mot et il lui fournissait une première explication dudit mot (ex. : « *gardeners are people who work in gardens and make them pretty* »). La deuxième et la troisième fois que le mot apparaissait, l'expérimentateur fournissait une explication différente (ex. : « *gardeners plant trees and flowers with soil and dirt* » et « *sometimes gardeners use trucks and wheelbarrows to carry the plant and they use dirt* »). Pour deux des livres, la lecture et l'explication des mots de vocabulaire ont été faites en anglais et pour deux autres livres, la lecture était faite en anglais, mais l'explication des mots de vocabulaire en espagnol. La lecture des livres et l'explication du vocabulaire se déroulaient sur une durée de 15 à 20 minutes.

Les enfants ont été prétestés sur tous les mots, en anglais, avant le début de l'intervention. En ce qui concerne les mesures productives, les enfants devaient, d'une part (1) nommer l'image qui leur était présentée et, d'autre part (2) produire une définition, c'est-à-dire qu'ils devaient « dire quelque chose qu'ils savaient à propos du mot ». Pour la mesure réceptive, les enfants devaient (3) pointer l'image nommée par l'expérimentateur (parmi trois images). À la fin de

chaque semaine, les enfants étaient encore testés, de façon productive et réceptive, sur les mots cibles pour lesquelles ils avaient reçu les définitions pendant la semaine.

Les résultats ont démontré que lorsque les enfants recevaient l'explication des mots de vocabulaire en espagnol, leur LM, ils réussissaient à produire davantage de définitions des mots de vocabulaire en anglais, LS. Par ailleurs, tous les enfants ont démontré des gains concernant l'acquisition du vocabulaire réceptif et productif, ce qui témoigne, encore une fois, de l'efficacité de la combinaison des différents types d'interactions pour expliquer les mots (les enfants ont reçu trois définitions différentes pour chaque mot et ils devaient répéter les mots), de la participation active de l'enfant et des lectures répétées. Toutefois, les enfants du premier groupe, c'est-à-dire ceux qui présentaient une plus forte compétence langagière dans leur LM, ont démontré plus de gains en général, ce qui concorde avec le phénomène de l'effet Mathieu (Stanovich, 1986).

Enfin, dans une étude californienne, Roberts (2008) a aussi constaté les bénéfices du recours à la LM lors de la lecture de livres d'histoire. Dans le cadre de cette recherche, les parents de 33 enfants d'âge préscolaire ($M =$ quatre ans) dont la LM était le hmong ou l'espagnol ont d'abord reçu une formation suivant les principes de la lecture dialogique, ce qui entend nécessairement la participation active de l'enfant. Puis, sur une durée de six semaines, la moitié des enfants se sont fait lire des histoires en LM à la maison tandis que le reste des enfants se faisait lire les mêmes histoires en anglais, LS, aussi à la maison. Chaque semaine, un livre différent était lu par les parents avant que les enfants ne prennent part, en classe, à deux activités en anglais d'environ 20 minutes portant sur le livre qui avait été lu à la maison. Lors de celles-ci, le livre était lu de façon interactive et un enseignement de six mots de vocabulaire avait lieu à l'aide de cartons sur lesquels étaient imprimées les images du livre représentant les mots ciblés. Ensuite, pendant un autre bloc de six semaines, la langue dans laquelle les livres étaient lus à la maison a été alternée : ceux qui s'étaient fait lire en LM se faisaient dorénavant lire en LS et vice-versa. Un enseignement en anglais des six mots de vocabulaire était toujours dispensé deux fois par semaine en classe.

Les analyses statistiques ont démontré qu'après six semaines, les enfants qui s'étaient fait lire à la maison en LM, et qui comme les autres avaient reçu un enseignement du vocabulaire en anglais en classe, réussissaient à reconnaître plus de mots de vocabulaire en LS que ceux qui s'étaient fait lire dans cette langue à la maison et cela, que leur LM soit l'espagnol ou le hmong. Il est à noter que les scores concernant le vocabulaire réceptif étaient plus élevés après que les enfants aient reçu l'enseignement du vocabulaire en classe que tout de suite après la lecture à la maison, ce qui démontre, encore une fois, qu'un travail spécifique sur les mots de vocabulaire en facilite la rétention (Lugo-Neris *et al.*, 2010; Collins, 2004; Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993). Par ailleurs, à l'encontre de l'étude de Lugo-Neris *et al.* (2010), le phénomène de l'effet Mathieu ne s'est pas fait sentir au sein des enfants de la présente étude : environ 60 % des enfants ont acquis 50 % ou plus des mots inconnus indépendamment de leur connaissance initiale du vocabulaire, en langue seconde, spécifique aux livres d'histoire.

Ce que l'on peut retenir

Tout d'abord, ces trois études démontrent que le recours à la LM chez des enfants bilingues, soit lors de la lecture et/ou lors de l'explication des mots de vocabulaire, favorise bien l'acquisition du vocabulaire réceptif et/ou productif dans une et/ou l'autre de leurs langues. En effet, chez les enfants dont le niveau de vocabulaire est plus élevé dans leur langue dominante, soit celle dans laquelle ils reçoivent le plus de stimulation, il semblerait que le recours à cette même langue pour la lecture et/ou l'explication des mots de vocabulaire stimule l'acquisition productive (et réceptive) dans l'autre langue, soit la langue de scolarisation. Ainsi, la langue des lectures ainsi que la langue dans laquelle sont produites les interactions lors de la lecture à voix haute est un facteur dont il faut tenir compte pour observer l'acquisition du vocabulaire réceptif et/ou productif.

De plus, dans ces trois études, tout comme dans les études de Mol *et al.* (2008) et de Sénéchal *et al.* (1995) en milieu monolingue, la participation active des enfants lors de la lecture s'est aussi avérée un facteur qui a influencé l'acquisition du vocabulaire réceptif et/ou productif. Toutefois, cette variable n'a pas été isolée dans le cadre de ces études, à l'exception de celle

de Walsh *et al.* (2012), et il est donc difficile de savoir à quel point ce facteur a favorisé l'acquisition du vocabulaire chez les enfants.

Aussi, tout comme les autres études sur la lecture à voix haute en contexte monolingue (Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993) ou bi/plurilingue (Collins, 2004), dans ces trois études, la lecture répétée ou l'apparition répétée des mots de vocabulaire ainsi qu'une attention particulière portée aux mots par le biais de différents types d'interactions lors de la lecture sont des facteurs qui ont favorisé l'acquisition du vocabulaire réceptif et/ou productif.

Avant de poursuivre, rappelons que, comme précédemment mentionné dans le premier chapitre du présent mémoire, à notre connaissance, il n'existe pas de recherche dans laquelle les interactions parent-enfant à propos du vocabulaire ont été spécifiquement décrites dans le cadre de la lecture à voix haute en contexte bi/plurilingue.

Dans un autre ordre d'idées, sachant maintenant qu'il est important de soutenir le développement des compétences langagières et de littératie dans les différentes langues des enfants bi/plurilingues et considérant les résultats positifs des études faisant intervenir la LM des enfants lors d'activités de lecture à voix haute (Walsh *et al.*, 2012; Huennekens et Xu, 2010; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008), pour quelques chercheurs, les livres bilingues ont semblé être une avenue intéressante à explorer.

2.7 Les livres bilingues

Comme nous l'avons vu, les livres bilingues sont des livres au sein desquels il y a présence de deux langues. Perregaux (2009) identifie différents types de livres bilingues. Alors que certains sont écrits majoritairement dans une langue et comportent des intrusions lexicales ou phrastiques dans une ou plusieurs langues différentes, dans d'autres, deux langues sont représentées équitablement, que ce soit successivement sur la même page, en alternance sur une page puis sur l'autre ou encore, le texte complet dans une première langue, puis dans la deuxième. Dans le cadre de la présente recherche, afin de reconnaître le bagage linguistique des enfants allophones et de placer sur un même pied d'égalité langue de scolarisation et LM,

nous nous pencherons sur des livres bilingues dans lesquels le texte de l’histoire est présenté dans ces deux langues sur chaque page.

2.7.1 Recherches empiriques sur la lecture de livres d’histoire bilingues

Dans le cadre de quelques études, des chercheurs se sont penchés sur la relation entre les différents types d’interactions et l’acquisition du vocabulaire lors de la lecture à voix haute de livres bilingues, à la fois en milieu familial et en milieu scolaire et à la fois auprès d’enfants d’âge préscolaire que d’enfants du primaire. Toutefois, tout comme pour la lecture de livres monolingues, nous verrons qu’il n’existe pas de données sur les interactions à propos du vocabulaire naturellement générées par les parents issus de l’immigration lors de la lecture de livres bilingues avec leurs enfants d’âge préscolaire.

2.7.1.1 Lecture à voix haute de livres bilingues et relations entre les interactions et l’acquisition du vocabulaire

D’abord, pour observer les effets de la lecture dialogique sur l’acquisition du vocabulaire, Ariaz (2010) a formé, en trois modules différents, les deux parents de trois enfants hispanophones apprenants de l’anglais, LS, de première année du primaire, aux principes de ce type de lecture. Pour ce faire, elle a créé trois vidéos dans lesquelles de nouvelles techniques étaient introduites chaque fois : vidéo 1 — (1) poser des questions de type « quoi » et « étiqueter » et nommer les mots de vocabulaire, (2) poser des questions aux enfants suite aux réponses qu’ils fournissent, et (3) renforcer les réponses de l’enfant en les répétant; vidéo 2 — (4) aider l’enfant au besoin et le faire répéter ainsi que (5) encourager l’enfant; vidéo 3 — (6) suivre l’intérêt de l’enfant et l’encourager à parler davantage, (7) poser des questions ouvertes et (8) amener l’enfant à développer sa réponse et le faire répéter.

Après le visionnement de chaque vidéo, les parents devaient mettre en application les techniques apprises en lisant avec leur enfant des livres que la chercheuse leur fournissait. Pour chacune des vidéos, la langue des livres fournis différait : livres en anglais format papier, livres en espagnol format papier et livres bilingues anglais/espagnol format électronique. Il est à noter que les enfants n’ont pas reçu les différents types de livres dans le même ordre. Les

parents lisaient avec leurs enfants jusqu'à ce qu'ils soient aptes à appliquer les techniques apprises pour un maximum de sept livres par module. Par ailleurs, la chercheuse avait ciblé six mots de vocabulaire cibles par livres et a testé, avant et après la lecture de chaque type de livres, la connaissance réceptive des enfants sur ces mots au moyen d'une épreuve ressemblant au *Peabody Picture Vocabulary Test*. Les images utilisées pour ces épreuves de vocabulaire différaient de celles des livres.

L'analyse de ces épreuves de vocabulaire a démontré que la lecture dialogique promouvait bien le développement du vocabulaire réceptif, puisque les trois enfants ont acquis de nouveaux mots par l'entremise des trois types de livres : anglais, espagnol et bilingue. Il est à noter que lorsque les livres étaient en anglais, les mères les traduisaient en espagnol et discutaient des définitions et des concepts en espagnol avec leur enfant. Ariaz ne fournit toutefois pas de détails sur la façon dont les parents ont exploité les livres bilingues, tant en ce qui concerne la lecture des livres que les interactions les entourant.

Ensuite, parmi les études qui ont eu lieu en milieu scolaire, Ulanoff et Pucci (1999), à Los Angeles, ont observé les effets de deux interventions bilingues différentes sur le développement du vocabulaire réceptif en anglais, LS, d'élèves de troisième année du primaire inscrits dans un programme bilingue anglais/espagnol et dont la LM était l'espagnol. Les 60 enfants ont donc été répartis dans deux groupes expérimentaux, « traduction » ($n=21$) ou « préparation - révision » ($n=23$), ainsi que dans un groupe contrôle ($n=16$), puis ont été soumis à un prétest : 20 mots de vocabulaire, en anglais, ont été sélectionnés dans le livre qui allait leur être lu et, pour chacun des mots, les élèves devaient choisir la bonne définition parmi trois choix. Le livre a été choisi pour ses répétitions et les représentations imagées des mots de vocabulaire ciblés.

Les élèves du groupe traduction se sont fait lire l'histoire à voix haute par l'enseignant qui lisait l'histoire simultanément en anglais et en espagnol (les auteurs ne fournissent pas plus de détails sur la façon dont la traduction a été effectuée). Quant au groupe « préparation – révision », l'enseignant a d'abord activé les connaissances antérieures des élèves en abordant les points importants de l'histoire et les mots de vocabulaire plus difficiles et cela, en

espagnol. Ensuite, l'histoire leur a été lue en anglais, à voix haute, et un retour en espagnol a été fait sur celle-ci. Les enfants du groupe contrôle se sont quant à eux simplement fait lire l'histoire en anglais.

Par la suite, tous les élèves ont repassé la même épreuve de vocabulaire tout de suite après la lecture ainsi qu'une semaine plus tard. Les posttests ont démontré que les élèves de tous les groupes ont amélioré leur connaissance du vocabulaire en anglais, mais les scores des élèves du groupe « préparation - révision » étaient significativement plus élevés que ceux des deux autres groupes. C'est le groupe traduction qui a démontré le moins de progrès, mais c'est le groupe qui a le mieux performé au posttest différé. Les auteurs expliquent ces faibles résultats par le fait qu'il a déjà été démontré que lorsqu'il y a traduction directe, les élèves ne semblent pas prêter attention à la langue cible (Ramírez, 1992 cité dans Ulanoff et Pucci, 1999; Baker, 1996 cité dans Ma, 2008). Toutefois, les chercheurs n'abordent pas le fait qu'au sein du groupe « préparation - révision », le vocabulaire a été travaillé avant la lecture et qu'un retour sur l'histoire a été effectué, le tout en espagnol, tandis que les élèves du groupe traduction ont seulement eu recours à la traduction de l'histoire sans plus. Or, comme nous l'avons vu, une attention particulière portée (ex. : explications) aux mots de vocabulaire favorise leur rétention (Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008; Collins, 2004; Sénéchal *et al.*, 1995). Qui plus est, les auteurs ne mentionnent pas la façon dont la traduction a été faite, mais ils mentionnent plus tôt dans l'étude qu'il est préférable d'éviter la traduction directe d'une langue à l'autre pour empêcher que les élèves ne se concentrent seulement sur la langue qu'ils maîtrisent le mieux. Ainsi, on ne sait pas si toutes les pages du livre ont été traduites, s'il s'agissait d'une traduction fidèle du texte de l'histoire, si les enseignants n'en ont fait qu'un résumé, etc. Finalement, il est à noter que selon le prétest, les élèves du groupe traduction démontraient des résultats moins élevés (et ceux du groupe « préparation - révision » démontraient les résultats les plus élevés), ce qui, au regard de l'effet Mathieu, pourrait expliquer pourquoi ils ont obtenu des résultats moins significatifs que ceux des deux autres groupes.

De son côté, dans sa recherche de maîtrise, de type qualitatif, Appelt (2008), une chercheuse de l'université de Calgary, a obtenu des résultats similaires quant à l'apport des livres bilingues pour l'acquisition du vocabulaire. Sa recherche a été menée auprès d'une classe de

maternelle en immersion française²⁸ dans laquelle les élèves avaient des LM différentes²⁹. Sur une durée d'environ six mois, dix livres bilingues, français/LM des élèves, ont été lus aux enfants par des parents ou des bénévoles³⁰. Après la lecture de chaque livre, les enfants ont été soumis à une épreuve de vocabulaire en français (l'auteure ne mentionne pas si c'était une épreuve concernant le vocabulaire réceptif ou productif).

L'analyse et l'interprétation des résultats de cette dernière recherche démontrent que l'intervention de lecture bilingue n'a pas favorisé la rétention des mots de vocabulaire chez les élèves. Toutefois, comme l'auteure ne donne pas de détails sur la façon dont se sont déroulées les lectures, nous ne sommes pas certaine qu'une attention particulière ait été portée aux mots de vocabulaire, ce qui, nous le savons d'ores et déjà, apparaît être important pour leur rétention (Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008; Collins, 2004; Ulanoff et Pucci, 1999; Sénéchal *et al.*, 1995). Par ailleurs, il importe de rappeler que la langue cible de cette étude était le français, probablement la L3, et non la LS, de la majorité de ces enfants qui vivent des expériences en français en milieu scolaire, mais probablement très peu en dehors des murs de leur école.

Ce que l'on peut retenir

À la lumière de ces recherches dans lesquelles l'acquisition du vocabulaire réceptif³¹ a été mesurée à la suite de la lecture de livres bilingues, il semblerait, tout comme dans les études à partir de livres monolingues, que la participation active en favorise le développement (Ariaz, 2010), mais qu'elle n'est pas nécessaire (Ulanoff et Pucci, 1999). De même, une attention particulière portée aux mots, par l'entremise de différents types d'interactions, en favoriserait l'acquisition.

Qui plus est, la recherche d'Ulanoff et Pucci (1999) a permis de démontrer que, tout comme dans les études menées à partir de livres monolingues (Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts,

²⁸ Pas d'information à propos du nombre de participants.

²⁹ Pas d'information à propos de leurs langues maternelles.

³⁰ L'auteure ne donne pas plus de détails sur la façon dont ils ont procédé pour les lectures et combien de fois chaque livre a été lu.

³¹ Sauf pour l'étude d'Appelt (2008) pour laquelle on ne sait pas si c'est le vocabulaire productif ou réceptif qui a été évalué.

2008), les expérimentations dans lesquelles il y a recours aux différentes langues des enfants bilingues lors de la lecture et/ou dans le cadre des interactions entourant la lecture sont celles qui favorisent davantage l'acquisition du vocabulaire réceptif dans la langue de scolarisation. Ainsi, la langue des interactions et des lectures est à considérer parmi les facteurs influençant l'acquisition du vocabulaire réceptif lors de la lecture de livres bilingues.

En somme, toutes les recherches dans lesquelles les relations entre les interactions et l'acquisition du vocabulaire ont été observées lors de la lecture de livres bilingues ont porté sur l'acquisition du vocabulaire réceptif. Ainsi, à ce jour, il n'y a pas de données probantes sur les interactions (degré d'activité, type d'interaction, langue des interactions) qui seraient susceptibles de favoriser le développement du vocabulaire productif lors de la lecture à voix haute de livres bilingues auprès d'enfant bi/plurilingue du préscolaire.

Qui plus est, dans la seule recherche réalisée en milieu familial et dans laquelle la relation entre les interactions à propos du vocabulaire et l'acquisition de cette composante a été observée (Ariaz, 2010), il n'a pas été précisé de quelle façon les mères ont exploité le texte des livres bilingues, notamment dans quelles langues et dans quelles proportions, ni dans quelles langues ont eu lieu les interactions parent-enfant lors de la lecture.

2.7.1.2 Interactions à propos du vocabulaire naturellement générées par les parents : quelques pistes dans la lecture de livres bilingues

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, aucune recherche faisant intervenir des livres bilingues ne s'est arrêtée à décrire spécifiquement les interactions naturellement générées par les parents et leurs enfants d'âge préscolaire à propos du vocabulaire lors de la lecture à voix haute. Cependant, certains chercheurs se sont attardés, de façon exploratoire, à décrire de quelles façons des enseignants (Rodriguez-Valls, 2011; Robertson, 2006) ou des parents (Ma, 2008; Sneddon, 2008) exploitaient des albums bilingues avec des enfants qui avaient déjà appris à lire ou qui étaient en train de faire l'apprentissage de cette compétence.

D'abord, Robertson (2006) s'est intéressée à l'apprentissage de la lecture de cinq enfants d'origine pakistanaise de deuxième ou de troisième génération en Angleterre. Au début de l'étude, les enfants étaient âgés de cinq ans et fréquentaient tous trois types d'écoles où ils apprenaient à lire dans des langues différentes : une école primaire dont l'enseignement était dispensé en anglais, une école de langue communautaire où ils apprenaient l'ourdou à raison de 40 minutes par semaine et une école coranique où ils apprenaient à lire en arabe tous les soirs après l'école ainsi que les fins de semaine et les jours fériés.

Dans le cadre des leçons d'ourdou dans lesquelles il y avait environ 20 enfants âgés de cinq à sept ans, Robertson a observé que l'enseignante se servait d'un livre bilingue dont le thème se prêtait à discuter, de façon bilingue, de la nourriture et des onomatopées relatives à l'acte de manger. Parmi les usages qu'elle en faisait, elle demandait aux élèves de traduire les mots ou les onomatopées d'une langue à l'autre pour leur permettre de faire des comparaisons entre les langues et donc de prendre conscience des différences : « *So, it goes 'crunch'. What's that in Urdu? A special word? Crunch, how do you say that in Urdu?* ». Il est à noter qu'elle leur posait ce type de questions dans les deux langues.

Cette recherche, qui visait à décrire les moyens utilisés par des enseignants rattachés à trois types d'écoles différents pour enseigner la lecture à des enfants plurilingues, nous permet de constater que la traduction d'une langue à l'autre semble être une stratégie utilisée pour attirer l'attention des élèves sur des mots de vocabulaire lorsque les livres bilingues sont utilisés en classe.

Ma (2008) a, quant à lui, observé les interactions entre une mère sinophone et sa fille de sept ans récemment établies en Angleterre, lors de la lecture d'un album bilingue chinois/anglais. La mère parlait peu l'anglais, mais était lettrée en mandarin ainsi qu'en cantonais et sa fille, Minnie, fréquentait l'école en anglais depuis un an lorsque la recherche a été initiée. Pendant trois jours, le chercheur a filmé trois séances de lecture et, par la suite, a réalisé des entrevues non structurées auprès des deux participantes.

Bien que cette recherche ait été réalisée auprès d'une fillette qui savait déjà lire, elle permet d'illustrer brièvement les interactions inhérentes au vocabulaire survenues entre la mère et la fille lors de la lecture à voix haute de l'album bilingue. D'une part, pour expliquer et soutenir la compréhension d'une expression métaphorique propre à la culture chinoise, la mère a fait référence au contexte, aux illustrations et a engagé une discussion allant au-delà du contenu de l'histoire, référant à l'expérience personnelle de Minnie. Ce type d'interaction correspond aussi à ce qui avait été observé par des parents monolingues lors de la lecture à voix haute de livres monolingues à leurs enfants d'âge préscolaire (Evans *et al.*, 2011; Torr et Scott, 2006). Par ailleurs, lorsque la mère a rencontré un mot qui lui était inconnu en anglais, elle a demandé à sa fille ce qu'il signifiait. Cette dernière a pointé l'image illustrant ce mot tout en fournissant à sa mère un synonyme dudit mot. Cela a donc permis à Minnie de renforcer ses connaissances en anglais. La mère explique que si sa fille n'avait pas su le mot, elle aurait recouru à sa traduction en chinois. Ainsi, contrairement à l'étude de Robertson (2006) en milieu scolaire, la mère se serait servie de la traduction non pas pour établir des comparaisons entre les langues, mais pour accéder à la signification des mots. Cette stratégie semblerait toutefois être privilégiée en dernier recours par la mère.

Par ailleurs, dans les quatre extraits de lecture que fournit Ma (2008), le texte de l'histoire était lu par l'enfant qui lisait chaque phrase d'abord en chinois (LM) puis ensuite en anglais (LS), ou vice-versa. En ce qui concerne les interactions, elles étaient initiées de façon strictement monolingue, en chinois, par la mère et l'enfant dans trois des extraits. Dans un des extraits, quelques mots ont été produits en anglais dans un discours majoritairement en chinois, soit lorsque la mère a demandé à sa fille, en chinois, la signification d'un mot en anglais.

Ensuite, Sneddon (2008) a aussi observé les interactions autour d'albums bilingues entre six enfants de six à neuf ans et un interlocuteur (un pair, un parent ou elle-même). Les enfants, qui étaient tous bilingues et qui savaient déjà lire en anglais, mais à des niveaux différents, apprenaient à lire en LM grâce à ces albums anglais/LM. Ces dernières étaient le turc, l'albanais, l'ourdou ainsi que le français. Ainsi, sur une durée de deux mois, la chercheuse a observé et enregistré (fichiers audios) les enfants pendant qu'ils lisaient les livres bilingues en

compagnie de leur interlocuteur à quatre reprises. Des données ont aussi été recueillies au moyen d'entretiens avec les parents des enfants et leurs enseignants.

L'analyse des résultats a démontré que les enfants ont transféré leurs compétences d'une langue à l'autre. En effet, peu importe leur niveau de lecture, lorsqu'ils lisaient en LM, ils transféraient les stratégies de lecture apprises en langue de scolarisation. Par exemple, lorsqu'ils se trouvaient devant un mot inconnu, ils s'aidaient du contexte ainsi que des illustrations pour en trouver la signification. Ainsi, comme dans l'étude de Ma (2008), les enfants s'appuyaient d'emblée sur le contexte et les illustrations pour en arriver à la signification d'un mot. Selon les parents et la chercheuse, grâce aux lectures bilingues, les enfants auraient acquis de nouveaux mots de vocabulaire dans les deux langues.

Qui plus est, bien qu'une critique portée aux livres bilingues soit le fait que les enfants ne se concentreraient que sur la langue dans laquelle ils sont le plus habiles (Ulanoff et Pucci, 1999; Baker, 1996 cité dans Ma, 2008), dans le cadre de cette étude, Sneddon rapporte que tous les enfants ont d'abord lu le texte en LM, langue dans laquelle ils n'étaient pas habitués à lire. Lorsque ces derniers butaient sur un mot inconnu, ils utilisaient des stratégies pour en trouver la signification et, en dernier recours, se tournaient vers l'anglais, ce qui leur permettait de vérifier leurs hypothèses et d'acquérir de nouveaux mots de vocabulaire. Ainsi, comme dans l'étude de Ma (2008), la traduction était utilisée en dernier recours, c'est-à-dire lorsque les enfants n'arrivaient pas, par d'autres fins, à accéder au sens d'un mot.

Par ailleurs, Sneddon (2008) a observé deux de ces enfants lire avec leurs mères. Dans les courts extraits fournis par la chercheuse, il est possible de voir que les mères ont encouragé et guidé leurs enfants à lire le texte en LM, langue dans laquelle ces derniers ne lisaient pas de façon aussi fluide qu'en anglais. Il n'y a toutefois pas d'informations plus exhaustives par rapport à la proportion des langues auxquelles les enfants et les mères ont eu recours pour lire le texte des histoires. En ce qui concerne les interactions retranscrites dans les deux courts exemples, au sein des deux dyades, elles étaient bilingues anglais/LM. À l'inverse des interactions parent-enfant dans l'étude de Ma (2008), quelques mots en LM étaient insérés

dans un discours majoritairement produit en LS³². Toutefois, rappelons qu'il ne s'agit que de courts segments d'exemples et qu'il n'est pas possible de généraliser ces données quant aux langues des lectures et des interactions ainsi que des proportions.

Du côté de la Californie, une recherche-action (Rodriguez-Valls, 2011) se traduisant par une « coopérative » de lecture bilingue en milieu scolaire a été réalisée sur une durée de deux ans. Dans le cadre de celle-ci, 100 élèves hispanophones (certains apprenants de l'anglais LS et certains bilingues) de première année du primaire et leurs parents ont assisté, tous les deux mois, à des réunions organisées par sept enseignants de première et de deuxième année.

Lors de chaque réunion, les familles se voyaient offrir un nouvel exemplaire d'un livre bilingue dont la lecture dialogique était entamée avec le support des enseignants. Ainsi, guidées par les enseignants, les dyades parent-enfant étaient entre autres invitées à discuter du livre, à identifier les mots inconnus et à relever des stratégies pour en trouver la signification. Ces stratégies étaient les suivantes : s'appuyer sur le contexte; se fier aux illustrations et trouver la traduction du mot.

Ce que l'on peut retenir

Bien que ces quatre recherches (Rodriguez-Valls, 2011; Ma, 2008; Sneddon, 2008; Roberston, 2006) impliquant des livres bilingues aient été réalisées auprès d'enfants qui savaient déjà lire ou qui étaient en train de faire l'apprentissage de cette compétence et qu'elles n'aient pas porté spécifiquement sur les interactions à propos du vocabulaire, elles fournissent tout de même des informations sur les façons dont des enseignants et des parents accèdent au sens d'un mot inconnu lors de la lecture d'un livre bilingue : s'appuyer sur les illustrations, s'appuyer sur le contexte et recourir à la traduction du mot.

Par ailleurs, les recherches à caractère exploratoire de Ma (2008) et de Sneddon (2006), réalisées auprès de parents et d'enfants, ont permis d'ouvrir des pistes quant à la façon dont les enfants, sachant déjà lire, ont exploité le texte d'albums bilingues ainsi que par rapport aux

³² D'après ce que nous avons déduit des exemples puisque les codes de transcription des verbatim ne sont pas fournis.

langues des interactions parent-enfant entourant la lecture de ces livres. Cependant, comme la description spécifique du recours aux langues, lors des lectures et dans le cadre des interactions, ne faisait pas partie des objectifs de ces recherches, ces données ont été déduites à partir des quelques exemples fournis par les chercheurs dans leur recherche et nous ne disposons pas, à ce jour, de données précises sur ces aspects. Par ailleurs, comme ces informations proviennent de seulement trois dyades, il est possible qu'auprès d'autres familles, selon les buts qu'ils poursuivent lors de la lecture de livres bilingues (ex. : apprentissage de la lecture en LM, et/ou en LS; lecture pour le plaisir, etc.) et selon leurs caractéristiques linguistiques (langues parlées, degré de proximité entre ces langues, niveau d'aisance dans chacune des langues, etc.), le recours aux différentes langues soit effectué de façon différente et dans des proportions différentes.

2.8 Synthèse et objectifs spécifiques de recherche

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons vu que quelques chercheurs se sont arrêtés à mesurer l'impact des différentes interactions sur l'acquisition du vocabulaire auprès d'enfants monolingues (Mol *et al.*, 2008; Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993) ou bilingues (Walsh *et al.*, 2012; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008; Collins, 2004) en recourant à des livres monolingues en LM et/ou en langue de scolarisation. Ces recherches ont permis de mettre en lumière le fait que différentes variables exercent une influence plus ou moins marquée sur l'acquisition du vocabulaire productif et/ou réceptif en LM ou en langue de scolarisation :

- une attention particulière portée aux mots par le biais d'interactions variées;
- le degré d'activité de l'enfant (participation active);
- la langue des lectures et des interactions;
- le niveau initial de vocabulaire;
- l'exposition multiple aux mots de vocabulaire (lecture répétée ou apparition fréquente des mêmes mots dans un livre).

Dans ces dernières recherches, il s'agissait d'expérimentateurs qui mettaient en pratique lors de la lecture à voix haute différents types d'interactions prédéterminés pour en mesurer

l'impact sur l'acquisition du vocabulaire chez des enfants d'âge préscolaire. Toutefois, elles ne nous informaient pas sur les interactions initiées autour du vocabulaire par les parents et les enfants lors de la lecture à voix haute. Pour ce faire, deux recherches descriptives, effectuées uniquement en contexte monolingue ont permis de documenter les interactions parent-enfant d'âge préscolaire (ou de six ans) à propos du vocabulaire lors de la lecture à voix haute (Evans *et al.*, 2011; Torr et Scott, 2006). Ces deux recherches, qui ont porté principalement sur les interactions à propos du vocabulaire initiées par les parents (et très peu sur celles initiées par les enfants, dans la recherche d'Evans *et al.*) lors de la lecture, ont démontré que selon leur niveau d'éducation, les parents initiaient plus ou moins de types différents d'interactions à propos du vocabulaire. Dans un autre ordre d'idées, les interactions à propos du vocabulaire initiées par des parents et/ou des enfants en contexte bi/plurilingue n'ont été décrites dans aucune recherche.

Par ailleurs, nous avons vu que des chercheurs se sont penchés sur l'acquisition du vocabulaire réceptif en langue de scolarisation à la suite de la lecture de livres bilingues chez des enfants du préscolaire en milieu familial (Ariaz, 2010) ou en milieu scolaire (Appelt, 2008) ainsi qu'auprès d'enfants du primaire, en contexte scolaire (Ulanoff et Pucci, 1999). Ces recherches ont permis de constater que tout comme lors de la lecture de livres monolingues, certains facteurs influençaient, à plus ou moins grande échelle, l'acquisition du vocabulaire réceptif :

- une attention particulière portée aux mots par le biais d'interactions variées;
- le degré d'activité de l'enfant (participation active);
- la langue des lectures et des interactions.

Toutefois, il n'existe à notre connaissance aucune donnée sur l'acquisition du vocabulaire productif à la suite de la lecture à voix haute de livres bilingues auprès d'enfants du préscolaire.

Qui plus est, les interactions initiées à propos du vocabulaire par des parents et/ou des enfants bi/plurilingues dans le cadre de la lecture à voix haute de livres bilingues n'ont été décrites dans aucune recherche. Certaines études (Rodriguez-Valls, 2011; Ma, 2008; Sneddon, 2008)

ont toutefois permis d'avancer quelques pistes quant aux façons dont des individus exploitent les livres bilingues et accèdent au sens d'un mot inconnu lors de la lecture de ce type de livres, mais rappelons que ces recherches ont été réalisées auprès d'enfants qui savaient déjà lire et que nous ne savons pas de quelle façon des parents d'enfants d'âge préscolaire traitent le vocabulaire avec ceux-ci pendant la lecture de livres bilingues. Par le fait même, nous ne connaissons pas l'impact qu'exerceraient ces lectures et ces interactions à propos du vocabulaire sur l'acquisition du vocabulaire réceptif et/ou productif dans les différentes langues des enfants bi/plurilingues à la suite de la lecture à voix haute d'albums bilingues.

Dans un même ordre d'idées, de façon plus large, nous ne savons pas à ce jour de quelles façons les dyades ont recours à leurs différentes langues, et notamment dans quelles proportions, lors de la lecture des albums bilingues avec leurs enfants d'âge préscolaire, notamment en ce qui concerne la lecture du texte des histoires et les interactions les entourant. Les recherches de Ma (2008) et de Sneddon (2008) ont permis d'avancer quelques pistes par rapport à cet aspect, mais encore une fois, il s'agissait dans ces recherches d'enfants d'âge primaire, qui ont pris les devants lors de la lecture, ce que ne peuvent pas faire des enfants d'âge préscolaire. Il apparaît donc nécessaire de nous pencher sur ces aspects, soit les langues des lectures et des interactions, dans le cadre de la présente recherche afin de documenter, en partie, le déroulement de ces séances de lecture de livres bilingues. Qui plus est, comme nous l'avons vu dans le cadre des recherches présentées précédemment auprès d'élèves bilingues (Ariaz, 2010; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008; Ulanoff et Pucci, 1999), le recours aux langues lors des lectures et dans le cadre des interactions ainsi que la proportion du recours à ces langues et leur alternance sont des facteurs qui seraient susceptibles d'influencer l'acquisition du vocabulaire lors de la lecture à voix haute auprès d'enfants bi/plurilingues du préscolaire, ce pourquoi il nous paraît d'autant plus important de décrire ces aspects.

Cette synthèse nous mène donc à établir les objectifs spécifiques de la présente recherche qui, en tenant compte des différents facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire, sont de :

1. Décrire le recours aux différentes langues, et dans quelles proportions, lors des lectures et des interactions parent-enfant pendant la lecture, répétée, à voix haute, des albums bilingues;

2. Décrire les interactions parent-enfant allophones (bilingues) d'âge préscolaire à propos du vocabulaire (degré d'activité de l'enfant; type d'interaction et langue des interactions) lors de la lecture répétée, à voix haute, de livres bilingues LM/français;
3. Analyser la relation entre ces interactions à propos du vocabulaire et l'acquisition du vocabulaire productif et réceptif dans les deux langues de ces enfants.

Chapitre 3. Méthodologie

Dans ce chapitre visant à décrire la méthodologie employée pour réaliser notre recherche, qui consiste en une analyse de cas, nous dresserons d'abord un portrait des caractéristiques générales de notre échantillon, nous décrirons la procédure et les outils utilisés pour réaliser notre collecte de données (les livres; les épreuves de vocabulaire) et nous décrirons finalement de quelle façon les données recueillies ont été traitées.

3.1 L'échantillon et le recrutement

Avant de décrire les caractéristiques de nos participants, mentionnons d'abord qu'un certificat éthique a été obtenu auprès du *Comité d'éthique de recherche avec des êtres humains* avant de procéder au recrutement des familles. Tous les parents ont signé un formulaire de consentement (en anglais ou en espagnol) avant de prendre part à la recherche. L'échantillon de la présente recherche est constitué de six dyades parent-enfant allophones d'âge préscolaire issus de l'immigration plus ou moins récente. Trois des familles étaient locutrices du bengali et les trois autres, de l'espagnol.

Les familles bengalies ont été recrutées en mars 2015 grâce à Nargish Yeasmin, locutrice native du bengali et intervenante communautaire scolaire, qui nous a accompagnée tout au long du projet en tant qu'interprète et facilitatrice culturelle. Nargish Yeasmin œuvre aussi au sein d'un organisme communautaire dans lequel elle anime, en collaboration avec une école du quartier, des activités de lecture en langue d'origine plusieurs samedis matins pendant l'année scolaire. C'est à cet endroit qu'elle a pu recruter les trois familles bengalies qui ont pris part au projet³³. Avant de commencer le projet, la chercheuse s'est rendue dans cet organisme pour faire connaissance avec les familles présentes et pour leur présenter le projet. Quant aux trois familles hispanophones, elles ont été recrutées entre mars et avril 2015 par l'entremise du réseau social *Facebook* où la chercheuse a placé des annonces, en espagnol, sur des pages de petites annonces gérées par la communauté mexicaine ou colombienne.

³³ Nous ne précisons pas le nom de l'organisme communautaire ni de l'école où œuvre l'interprète par souci d'anonymat pour les familles de notre échantillon.

3.1.1 Les caractéristiques générales des participants

Le tableau II permet une vue d'ensemble des caractéristiques générales de nos dyades, sur lesquelles nous reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant. Les informations ont été fournies par les parents qui ont répondu à un questionnaire qui nous a permis de recueillir des informations sociodémographiques et sociolinguistiques sur eux-mêmes et leurs enfants (âge des enfants, lieu de naissance des participants, langues parlées, etc.) ainsi que sur leurs habitudes de lecture (Annexe 1). À des fins d'anonymat, nous avons changé le nom de tous nos participants.

Nous tenons à préciser que le choix des familles a été réalisé en fonction des langues parlées par les communautés culturelles qui démontrent un plus haut taux de décrochage et de non-diplomation secondaire dans l'étude de Mc Andrew *et al.* (2012). Toutefois, il est important de mentionner que, selon cette dernière étude, plusieurs facteurs peuvent influencer la probabilité de diplomation (statut socioéconomique, fréquentation d'une école publique/privée; fréquentation d'une école en milieu défavorisé, langue d'usage, etc.) et que les familles de notre échantillon ne présentent pas nécessairement de facteurs de risque. De plus, précisons que la raison pour laquelle nous avons observé les interactions pendant la lecture à voix haute auprès d'individus dont les LM étaient différentes n'était pas pour établir de comparaisons entre les communautés, mais plutôt parce que le degré de similitude entre ces deux langues et le français est différent, ce qui était susceptible d'influencer les interactions à propos du code écrit. Nous présentons dans la prochaine section un aperçu de ces langues, soit le bengali (et le bengali sylheti) et l'espagnol.

Tableau II : Caractéristiques générales des participants

Dyades		1	2	3	4	5	6
		Kamrul et sa mère Nawrin	Sayed et sa mère Afia	Sanjana et son père Tahmid	Paola et sa mère Lorena	Ximena et sa mère Lizeth	Miguel et sa mère Valeria
Caractéristiques							
Parent	Lieu de naissance	Bangladesh	Bangladesh	Bangladesh	Colombie	Mexique	Colombie
	LM	bengali sylheti	bengali sylheti	bengali officiel	espagnol	espagnol	espagnol
	Année de l'immigration au Québec	2005	2009	1994	2009	2012	2003
	Dernier niveau d'étude complété	collégial (au Bangladesh)	collégial (au Bangladesh)	secondaire (au Bangladesh)	2 ^e cycle universitaire (au Québec)	1 ^{er} cycle universitaire (au Mexique)	2 ^e cycle universitaire (au Québec)
Enfant	Lieu de naissance	Québec (Canada)	Bangladesh	Québec (Canada)	Colombie	Mexique	Québec (Canada)
	Âge de l'arrivée au Québec	Né au Québec	18 mois	Née au Québec	4 mois	3 ans	Né au Québec
	LM	bengali sylheti	bengali sylheti	bengali officiel	espagnol	espagnol et anglais	espagnol
	Type de classe fréquentée	maternelle accueil	maternelle régulière	maternelle régulière	maternelle régulière	maternelle régulière dans un programme d'immersion (français-anglais)	maternelle régulière dans une école privée
	Âge au moment de la collecte	6 ans	6 ans et 6 mois	6 ans et 6 mois	6 ans et 5 mois	5 ans et 10 mois	6 ans et cinq mois
Autre	Langue(s) parlée(s) à la maison	Bengali sylheti majoritairement. Recours occasionnel au français ou à l'anglais lorsque l'enfant ne comprend pas en sylheti	Bengali sylheti majoritairement. Quelques échanges occasionnels en français.	Les parents parlent en bengali et le frère de Sanjana lui parle français +/- 40 % du temps.	Espagnol majoritairement. Quelques échanges occasionnels en français.	Le père s'adresse à Ximena en anglais et sa mère en espagnol majoritairement, parfois en anglais.	Espagnol.

3.1.1.1 Les langues des participants : le bengali et l'espagnol

Le bengali

Le bengali est principalement parlé au Bangladesh et dans la région du Bengale Occidental en Inde. Il appartient lui aussi à la famille des langues indo-européennes (groupe indo-iranien) (Clément, 1994). Avec 250 millions de locuteurs, le bengali se classe au quatrième rang des langues les plus parlées dans le monde, soit tout de suite après le chinois mandarin (885 millions), l'espagnol (358 millions) et l'anglais (322 millions). Le bengali est une langue écrite dont le principe est alphabétique et elle est phonétiquement précise. Il s'écrit comme les langues européennes, c'est-à-dire par des lignes horizontales et de gauche à droite (Malherbe, 1995). En se référant aux figures 2 et 3, il est possible de constater que la graphie de l'alphabet bengali, dérivé du sanskrit, est très différente de celle de l'alphabet romain.

Figure 2 : Voyelles du bengali

অ	আ	ই	ঈ	উ	ঊ	এ	ঐ	ও	ঔ
a	ā	i	ī	u	ū	e	ai	o	au
[ɔ, o]	[a]	[i]	[i]	[u]	[u]	[e, æ]	[oj]	[o]	[ow]
ক	কা	কি	কী	কু	কূ	কে	কৈ	কো	কৌ
ka	kā	ki	kī	ku	kū	ke	kai	ko	kau

Source : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/Bangladesh.htm>

Figure 3 : Consonnes du bengali

ক	k	[k]	খ	kh	[kʰ]	গ	g	[g]	ঘ	gh	[gʱ]	ঙ	ŋ	[ŋ]
চ	c	[tʃ]	ছ	ch	[tʃʰ]	জ	j	[dʒ]	ঝ	jh	[dʒʱ]	ঞ	ɲ	[ɲ]
ট	t	[t]	ঠ	th	[tʰ]	ড	d	[d]	ঢ	dh	[dʱ]	ণ	n	[n]
ত	t	[t]	থ	th	[tʰ]	দ	d	[d]	ধ	dh	[dʱ]	ন	n	[n]
প	p	[p]	ফ	ph	[pʰ]	ব	b	[b]	ভ	bh	[bʱ]	ম	m	[m]
য	ɣ	[dʒ]	র	r	[r]	ল	l	[l]						
শ	ʃ	[ʃ, s]	ষ	ʂ	[ʃ]	স	s	[ʃ, s]	হ	h	[h]			

Précisons par ailleurs qu'il existe six différents groupes dialectaux propres au bengali³⁴ et que la plupart des locuteurs de cette langue sont aptes à communiquer dans plusieurs variantes dialectales³⁵. Dans le cadre de notre projet, deux des familles parlaient une variante du groupe dialectal du bengali occidental appelé sylheti (aussi retrouvé sous les appellations et graphies suivantes : sileti, siloti, srihattia, sylhetti bangla, syloti, syloty³⁶), mais ces parents comprenaient, parlaient et pouvaient lire le bengali central, la variante standard et officielle du bengali. En effet, l'alphabet utilisé pour écrire ces deux variantes de bengali est le même. Il existe par ailleurs une grande similarité lexicale entre ces deux variantes du bengali (environ 70 %³⁷). Par le fait même, précisons dès lors que les mots de vocabulaire cibles qui ont fait l'objet des épreuves de vocabulaire, lesquelles seront décrites dans les sections suivantes, étaient les mêmes dans les deux variétés de langue, soit le bengali officiel et le bengali sylheti. À partir de ce point, nous distinguons dans notre travail les deux variantes du bengali : le bengali officiel et le bengali sylheti. Il est à noter que comme nous n'avions pas prévu que les familles recrutées parleraient aussi une variante dialectale du bengali, les langues qui

³⁴ Les linguistes classent différemment les groupes dialectaux du bengali. Clément (1994) les classe en quatre groupes principaux.

³⁵ <http://www.axl.cefanel.ulaval.ca/asiel/Bangladesh.htm>

³⁶ <http://www.ethnologue.com/language/syl>

³⁷ *Idem*

figuraient dans les livres remis à ces familles étaient le français et le bengali officiel (et non le bengali sylheti).

L'espagnol

Quant à l'espagnol, il s'agit d'une langue romane (issue du latin) appartenant à la grande famille des langues indo-européennes et c'est la troisième langue la plus parlée au monde (358 millions de locuteurs)³⁸. Tout comme le français, l'espagnol est une langue écrite dont le principe est alphabétique. De plus, l'alphabet latin est utilisé pour écrire cette langue, mais présente quelques différences avec l'alphabet du français (ex. : présence du ñ et absence du ç). La ponctuation présente aussi quelques variantes : les phrases interrogatives sont précédées d'un point d'interrogation « inversé » (par rapport au français) et se terminent par un point d'interrogation, placé dans le même sens que celui utilisé en français. Il en est de même pour les phrases exclamatives.

3.2 Description des livres bilingues utilisés pour la collecte des données

Le choix et la validation des livres

Pour trouver des livres appropriés aux besoins de notre recherche, nous avons d'abord fait une exploration de sites web consacrés à la littérature jeunesse et nous avons consulté des expertes en littérature jeunesse et/ou œuvrant au préscolaire³⁹. Ensuite, nous avons sélectionné les deux albums *La grenouille à grande bouche* de Francine Vidal et *Les 7 pyjamas du chat* de Catherine Foreman qui ont été validés par huit professionnelles expertes en littérature jeunesse et/ou œuvrant auprès d'enfants du préscolaire⁴⁰. Un résumé des albums est présenté en annexe (Annexe 2).

³⁸ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/Bangladesh.htm>

³⁹ Merci à Valérie Bastien (bibliothécaire), à Valérie Côté et Manon Pelletier (enseignantes en milieu pluriethnique), à Marie-Ève Plante (bibliothécaire), à Julie Provencher (étudiante-chercheure) et à Svetlana Rusnac, Audrey Archambault et Patricia Bossy (organisme *J'Apprends avec Mon Enfant*).

⁴⁰ Merci à Valérie Côté, à Manon Pelletier et à Rita Saboudjian (enseignantes en milieu pluriethnique), à Joanne Cyr et Annie Durocher (conseillères pédagogiques), à Julie Provencher (étudiante-chercheure) et à Svetlana Rusnac, Audrey Archambault et Patricia Bossy (organisme *J'Apprends avec Mon Enfant*).

Comme dans les études de Sénéchal *et al.* (1995) et Sénéchal et Cornell (1993), ces deux livres présentent une structure narrative et répétitive et sont assez courts. Ils peuvent être lus assez rapidement par les parents (plus ou moins dix minutes). En effet, vu l'âge des enfants, il nous paraissait important de choisir des albums relativement courts.

Les traductions

Tout comme dans l'étude de Roberts (2008), nous nous sommes procuré des livres commerciaux, dont le texte était en français, et nous en avons réalisé les traductions. La chercheuse, parlant couramment espagnol, a traduit les livres du français vers l'espagnol et les traductions ont été vérifiées par des locuteurs natifs de l'espagnol⁴¹. L'interprète qui nous a accompagnée tout au long du projet a traduit les albums en bengali officiel.

Au moyen d'étiquettes plastifiées, nous avons, pour chaque page, apposé au texte en français le texte de l'histoire en bengali ou en espagnol de façon à ce que les deux langues (français/espagnol ou français/bengali) apparaissent successivement sur chaque page. Un exemple de la disposition des deux langues dans les livres au moyen des étiquettes est présenté en annexe (Annexe 3). Les familles ont reçu la version du livre bilingue en français et dans leur LM⁴².

L'étude pilote

Après avoir choisi et traduit les livres, nous les avons validés auprès d'enfants du préscolaire dans le cadre d'une étude pilote, dans laquelle nous avons aussi validé les épreuves de vocabulaire, comme nous le verrons dans les sections suivantes. Dans un premier temps, la chercheuse a lu chacun des livres dans au moins une classe de maternelle pour s'assurer qu'ils étaient bien adaptés à l'âge des enfants et qu'ils suscitaient leur intérêt. Dans un deuxième temps, ils ont été mis à l'essai auprès de trois dyades parent-enfant hispanophones de cinq ans et auprès d'une dyade parent-enfant francophone de cinq ans pour s'assurer qu'ils permettaient

⁴¹ Merci à Juan Carlos Castillo Tanori ainsi qu'à Eugenia et Fernanda Chanes-Arizaga.

⁴² À l'exception des deux dyades dont le bengali sylheti était la LM (et non le bengali officiel).

bien de susciter des interactions parent-enfant à propos du vocabulaire. Nous nous sommes également assurée, au moyen d'épreuves de vocabulaire avant les lectures, que les livres contenaient des mots inconnus des enfants.

3.3. La procédure de la collecte des données

La collecte s'est échelonnée sur deux mois et demi, soit d'avril à mi-juin 2015. Lors de la rencontre 1, soit avant de commencer les observations, la chercheuse s'est rendue dans chaque famille pour expliquer le projet en détail. Pour ce faire, une feuille explicative du projet, qui a été traduite en bengali (à l'oral) et en espagnol (à l'écrit), a été remise aux parents (Annexe 4). Ces derniers ont aussi répondu au *questionnaire sociodémographique et sociolinguistique ainsi que sur les habitudes de lecture* qui a été traduit en bengali (à l'oral) et en espagnol (à l'écrit) (Annexe 1). À la fin de la rencontre, trois livres bilingues⁴³ (français/bengali et français/espagnol respectivement) autres que ceux utilisés pour la collecte ont été prêtés aux familles pour une durée de deux semaines. Aucune consigne particulière n'a été donnée aux parents qui pouvaient lire ces livres à leur convenance. Ces derniers ont aussi été validés par des expertes en littérature jeunesse et/ou des professionnelles œuvrant auprès de jeunes enfants et ils ont également été traduits en espagnol par la chercheuse et en bengali par l'interprète.

Deux semaines après la première rencontre, la chercheuse (accompagnée de l'interprète pour les familles bengalies) est retournée quatre fois auprès de chaque famille et a filmé quatre séances de lecture parent-enfant effectuées à partir des deux autres albums bilingues qui ont été sélectionnés pour la collecte (*La grenouille à grande bouche* et *Les 7 pyjamas du chat*). Chaque livre a fait l'objet d'une lecture répétée (deux fois) (rencontres 2-3-4-5). Précisons que la chercheuse (et l'interprète) n'assistait pas aux lectures dans le but de ne pas distraire ou intimider les dyades, ce qui aurait pu biaiser les interactions. Aucune consigne n'a été donnée aux parents concernant les lectures, outre le fait de rester le plus naturel et authentique possible. Sur la feuille explicative du projet (Annexe 4), il était seulement précisé que nous voulions *mieux comprendre comment les parents utilisent leurs différentes langues lorsqu'ils*

⁴³ *La chenille qui fait des trous* d'Éric Carle, *Le navet* de Rascal et *Dors bien Arc-en-ciel* de Marcus Pfister.

lisent un livre écrit en français et dans leur langue maternelle. Le tableau III illustre la procédure et l'échéancier pour les lectures :

Tableau III : Procédure pour les séances de lectures

Semaines 1 et 2	Remise de trois livres bilingues (Rencontre 1)	
Semaine 3	Lecture du livre 1 : <i>La grenouille à grande bouche</i>	
	<u>Lecture 1</u> (Rencontre 2)	<u>Lecture 2</u> (Rencontre 3)
Semaine 4	Lecture du livre 2 : <i>Les 7 pyjamas du chat</i>	
	<u>Lecture 3</u> (Rencontre 4)	<u>Lecture 4</u> (Rencontre 5)

3.3.1 Les épreuves de vocabulaire

La procédure

Avant et après les séances de chacun des deux albums, nous avons évalué la connaissance productive et réceptive des enfants, en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol, de 44 mots tirés des deux livres au moyen d'épreuves de vocabulaire avant et après la lecture de chacun des deux livres (rencontres 2 et 5). Nous explicitons dans la section suivante le choix des mots évalués. Ainsi, l'interprète, accompagnée de la chercheuse, a fait passer les épreuves de vocabulaire en bengali et la chercheuse les a fait passer aux enfants en français ainsi qu'en espagnol. Le tableau IV illustre la procédure pour les épreuves de vocabulaire.

Tableau IV : Procédure pour les épreuves de vocabulaire productif et réceptif

Semaine 1				Semaine 2			
Rencontre 1		Rencontre 2		Rencontre 3		Rencontre 4	
Prétest pour le vocabulaire du livre 1 -Productif	Lecture 1	Lecture 2	Posttest pour le vocabulaire du livre 1 -Productif	Prétest pour le vocabulaire du livre 2 -Productif	Lecture 3	Lecture 4	Posttest pour le vocabulaire du livre 2 -Productif

-Réceptif			-Réceptif	-Réceptif			-Réceptif
-----------	--	--	-----------	-----------	--	--	-----------

Afin d'engager les enfants dans la tâche de vocabulaire, avant de commencer les épreuves, la chercheuse leur a présenté Kiki, une peluche, en leur expliquant que celle dernière ne connaissait pas beaucoup de mots et que leur aide était sollicitée pour lui enseigner de nouveaux mots de vocabulaire. Elle leur a aussi précisé qu'il était possible qu'ils ne connaissent pas tous les mots, mais qu'ils n'avaient qu'à enseigner à la peluche ceux qu'ils connaissaient. Pour les mettre en confiance, la chercheuse leur a précisé qu'elle-même ne connaissait pas tous les mots.

Le choix des mots évalués

Nous présentons à l'annexe 5 les mots sélectionnés pour les épreuves de vocabulaire et nous précisons s'ils étaient représentés ou non dans les illustrations, ce qui selon Elley (1989) pourrait être un facteur influençant l'acquisition du vocabulaire. La plupart des mots étaient des noms, car il nous semblait difficile d'évaluer, par l'entremise d'épreuves de vocabulaire faites à partir d'images, l'acquisition de la plupart des adjectifs retrouvés dans les livres (ex : *lunaire*).

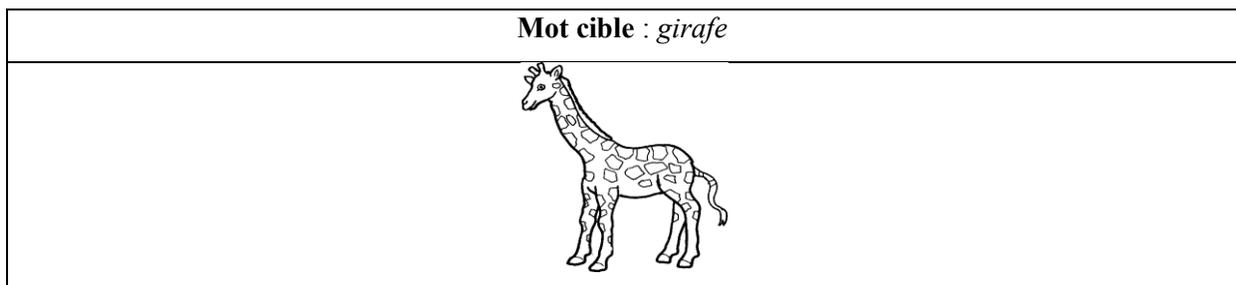
Comme la proportion de mots connus/inconnus par les enfants était susceptible de varier pour chacun d'eux, nous avons évalué la connaissance productive et réceptive de plusieurs mots (une vingtaine par livres, soit 44 au total), ce qui nous a permis d'avoir une idée plus juste de la proportion de mots acquise par chacun suite aux lectures. De plus, comme il était impossible de savoir sur quels mots les parents allaient s'attarder lors des lectures, en évaluant la connaissance des enfants de plusieurs mots, il nous était plus aisé d'associer, ou non, leur acquisition aux différentes interactions initiées, le cas échéant.

La description des épreuves pour mesurer le vocabulaire productif

L'épreuve de vocabulaire productif a été administrée aux enfants avant l'épreuve de vocabulaire réceptif. De cette façon, nous nous sommes assurés que les enfants n'étaient pas exposés aux mots à l'avance, ce qui aurait pu influencer leurs réponses (Lugo-Neris *et al.*, 2010; Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993). Ainsi, la chercheuse a montré aux

enfants des images, imprimées sur des petits papiers, et ceux-ci devaient produire le mot correspondant en français et en bengali ou en espagnol. Un exemple de ces images est présenté à la figure 4. Lorsque l'enfant produisait la bonne réponse ou lorsqu'il affirmait à la chercheuse (ou à l'interprète) qu'il ne connaissait pas le mot, l'image suivante lui était présentée. Si la réponse était erronée, mais qu'elle correspondait à un synonyme du mot en question, la chercheuse (ou l'interprète) lui demandait, à un maximum de deux reprises, s'il connaissait une autre façon de désigner le concept représenté sur l'image. Avant de commencer le premier prétest, deux essais ont été faits avec des mots très simples et qui ne faisaient pas partie des mots évalués (ex. : *maman*, *pomme*) pour que les enfants comprennent bien la tâche à effectuer. En effet, pour observer la performance des enfants de la façon la plus fidèle possible, les outils utilisés pour les évaluer doivent leur être familiers, surtout chez les enfants allophones dont la culture, la langue et les expériences sont susceptibles de différer de ceux issus de la culture majoritaire (Peña et Halle, 2011). Qui plus est, nous nous sommes assurée d'inclure parmi les mots évalués des mots simples et fort probablement connus des enfants (ex : *arbre*), ce qui faisait en sorte que les enfants étaient en mesure de produire au moins quelques mots et ainsi, ne pas se décourager (Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993).

Figure 4 : Extrait de l'épreuve de vocabulaire productive (livre 2 – *La grenouille à grande bouche*)

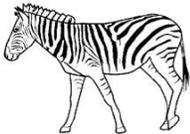
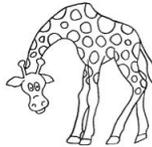
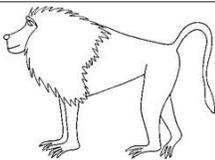
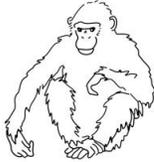


Comme pour le prétest, le posttest de vocabulaire productif a été administré aux enfants avant l'épreuve de vocabulaire réceptif. Nous avons suivi la même procédure qu'au prétest à l'exception que l'ordre d'apparition des images présentées aux enfants a été alterné (Roberts, 2008; Sénéchal et Cornell, 1993).

La description des épreuves pour mesurer le vocabulaire réceptif

L'épreuve de vocabulaire réceptif a été administrée aux enfants en suivant le principe du *Peabody Picture Vocabulary Test*. Pour chaque mot cible, quatre images, disposées sur une feuille 8 1/2 x 11, étaient montrées aux enfants et ceux-ci devaient pointer l'image nommée par la chercheuse. Les trois autres images consistaient en des leurres. Comme les enfants devaient passer l'épreuve réceptive à la fois en français et en bengali ou en espagnol, les images ont été changées d'une langue à l'autre. C'est-à-dire que le même concept était illustré par deux images différentes. Un exemple de ces images est présenté à la figure 5. Il est aussi à noter que les images utilisées pour l'épreuve réceptive étaient différentes de celles utilisées pour l'épreuve productive. Lorsque le choix de l'enfant était fait, la chercheuse passait à la feuille suivante. Si l'enfant pointait successivement deux images, c'est la dernière image pointée qui a été retenue. Comme pour les épreuves de vocabulaire productif, avant de commencer, un ou deux essais ont été faits avec des mots simples et ne faisant pas partie des mots cibles.

Figure 5 : Extrait de l'épreuve de vocabulaire réceptive (livre 2 – *La grenouille à grande bouche*)

Mot cible : girafe			
En français		En bengali ou en espagnol	
			
			

Pour administrer les posttests de vocabulaire réceptif, nous avons suivi la même procédure que pour les prétests de vocabulaire réceptif. La seule exception était que la position et l'ordre

d'apparition des images présentées aux enfants ont été alternés (Roberts, 2008; Sénéchal et Cornell, 1993).

L'étude pilote et les mesures prises pour réduire les biais potentiels

Dans le cadre de notre étude pilote, les épreuves de vocabulaire ont été validées auprès d'une dizaine d'enfants dont la plupart étaient allophones et à la maternelle. La procédure pour la passation des épreuves a été validée auprès de trois duos parent-enfant à la maternelle. Deux des familles avaient l'espagnol en tant que LM et l'autre famille était francophone monolingue. Les épreuves productives et réceptives ont été administrées aux enfants selon la procédure qui vient d'être décrite dans les sections précédentes.

D'abord, ce projet pilote nous a permis de remarquer, auprès d'une dyade parent-enfant, que le parent, qui avait saisi que nous faisons préalablement une épreuve de vocabulaire avec l'enfant avant la lecture, portait une attention particulière aux mots de vocabulaire de l'épreuve lors de lectures. Pour réduire ce biais au moment de notre collecte, nous avons, lorsqu'il a été possible, administré à l'enfant l'épreuve de vocabulaire dans une pièce fermée où le parent n'était pas présent pour éviter qu'il ne porte pas trop attention à l'« activité » que nous étions en train de réaliser avec l'enfant. Dans la plupart des cas, le livre qui s'apprêtait à être lu était remis au parent pour que ce dernier puisse en prendre connaissance avant de le lire avec son enfant.

L'étude pilote nous a aussi permis de constater que certains enfants, prétestés quelques minutes avant les lectures, semblaient s'attarder davantage aux mots qui se retrouvaient dans les épreuves lors des lectures. Ainsi, nous aurions voulu espacer davantage les prétests et la première lecture de chacun des deux albums pour éviter que les enfants ne portent une attention particulière aux mots qu'ils avaient vus/entendus au moment des épreuves, mais il aurait fallu effectuer plus de rencontres avec les dyades, ce qui devenait difficile puisque le nombre de rencontres s'élevait déjà à cinq par famille. Nous n'avons donc pas pu prendre de mesures pour réduire ce biais dont nous sommes consciente.

Ensuite, l'étude pilote nous a permis de prendre conscience de biais au niveau des images et de tenter de réajuster le tir. D'abord, à la suite de celle-ci, nous avons changé certaines images qui semblaient être plus ambiguës pour les enfants. Par ailleurs, il est à noter que les images utilisées pour les épreuves n'étaient pas les illustrations des livres pour deux raisons. D'une part, certains mots évalués n'étaient pas représentés dans les illustrations. D'autre part, si les illustrations des livres avaient été utilisées pour les épreuves de vocabulaire, il aurait été encore plus probable que les enfants portent une attention particulière à ces mots lors des lectures. L'utilisation d'images différentes de celles des livres nous a donc permis, dans une certaine mesure, de réduire ce biais. Cela nous a aussi permis de vérifier que l'enfant qui semblait avoir acquis un concept grâce aux lectures (en émettant une bonne réponse à l'épreuve de vocabulaire) était en mesure de transférer l'étiquette (le mot) à une image différente de celle du livre (Sénéchal et Cornell, 1993).

Par ailleurs, dans un premier temps, nous avons utilisé les mêmes images pour les épreuves productives et réceptives, mais en les mettant à l'essai, nous nous sommes aperçue, au moment de l'épreuve réceptive, que lorsque les enfants ne semblaient pas connaître le mot, ils pointaient parfois l'image qu'ils avaient vue précédemment pendant l'épreuve productive. Pour tenter de réduire ce biais potentiel, nous avons donc décidé d'utiliser des images différentes pour les deux épreuves (productive et réceptive). Nous avons aussi utilisé des images différentes pour les épreuves réceptives en français et en bengali ou en espagnol (les mêmes concepts étaient représentés, mais avec des illustrations différentes).

Qui plus est, comme les mêmes images ont été utilisées à deux reprises, pour le prétest et le posttest, l'ordre de présentation des images (mots) ainsi que leur position sur la feuille pour ces deux épreuves ont été alternés, encore une fois, afin de réduire les biais (Roberts, 2008; Sénéchal et Cornell, 1993). Dans le cas contraire, les enfants auraient pu plus facilement mémoriser l'ordre d'apparition des mots et déduire les réponses.

3.4 Le codage et l'analyse des enregistrements vidéo

La traduction et la transcription des verbatims

Au total, nous avons filmé chacune des six dyades pendant la lecture répétée de deux albums, pour un total de quatre enregistrements vidéo par famille. Ainsi, le contenu de chacun des 24 enregistrements vidéo des séances de lecture a été retranscrit en verbatims. Nous avons retranscrit le texte des livres lu par les parents ainsi que les interactions initiées par ceux-ci et leurs enfants. Lorsque pertinent, nous avons aussi transcrit les éléments non verbaux (ex : pointer une illustration, faire un geste). Les 12 enregistrements des familles hispanophones (environ 1 h 55) ont été transcrits par la chercheuse qui a conservé la langue originale des interactions (français et/ou espagnol). Quant aux 12 enregistrements des familles bengalies (environ 1 h 55), l'interprète a traduit en français ce qui a été dit par les dyades à la chercheuse qui tapait le verbatim au fur et à mesure. Les traductions ont été effectuées de façon très rigoureuse. En effet, la chercheuse et l'interprète ont passé ensemble 25 h pour traduire et retaper environ 1 h 55 d'enregistrement.

Les codes de transcription

Nous présentons dans le chapitre suivant des exemples issus des verbatims produits à partir des enregistrements vidéo. Voici quelques précisions :

- Tous les exemples ont été traduits en français, mais nous avons indiqué les langues originales dans lesquelles les interactions se sont déroulées à l'aide d'une barre oblique et des trois premières lettres de la langue sous forme d'exposant : espagnol (^{ESP}), bengali officiel (^{OFF}), bengali sylheti (^{SYL}), français (^{FRA}), anglais (^{ANG}). Lorsque nécessaire, nous avons aussi maintenu la version en langue originale (espagnol) pour permettre au lecteur de bien comprendre l'interaction;
- Le texte en majuscule correspond au texte des albums et l'exposant en précise la langue;

Exemple

DYADE 4 – LEC 2

[Parent] ^{ESP}/Le livre s'appelle/ ^{FRA}/LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE./

- Certains passages ont été soulignés pour mieux pointer ce que nous voulons illustrer par l'exemple;
- Lorsque la description des gestes ou des interactions non verbales est nécessaire à la compréhension de l'exemple, ils sont écrits en italique et encadrés par des crochets :

Exemple

DYADE 2 – LEC 1

[Parent]^{SYL}/La grenouille [*pointe la grenouille*] n'aime pas manger les mouches. /

3.4.1 La description des langues des lectures et des interactions

Pour répondre à cet objectif, une analyse primaire des données issues de l'ensemble des 24 verbatims nous a permis d'établir un cadre pour classifier 1) les langues des lectures, ainsi que 2) le type d'interaction, en fonction des langues auxquelles les dyades ont eu recours, et notamment dans quelles proportions. En ce qui concerne les lectures, nous avons codé la langue de chacun des mots lus par les mères. Les types de lecture observés, en fonction des langues auxquelles ont eu recours les dyades pour lire le texte des histoires, sont présentés de façon détaillée au chapitre suivant (p.91). En ce qui concerne les interactions, nous avons codé les langues de toutes les interactions initiées par les parents et les enfants. Pour ce faire, nous avons d'abord établi les limites de ce que nous considérons être une interaction en analysant minutieusement le verbatim des 24 séances de lecture. Ces limites pouvaient varier autour de différentes unités de longueur. Il pouvait s'agir d'un mot émis par le parent ou l'enfant ou de quelques prises de parole de l'enfant et du parent autour d'un même sujet. En effet, à l'intérieur d'une même interaction, les parents et les enfants pouvaient prendre la parole entre deux et dix-neuf fois, mais on compte en moyenne quatre prises de parole au sein de ces interactions où on a recensé des tours de parole. Nous avons ensuite attribué un code à ces interactions en fonction des langues présentes au sein de celles-ci. Les différents types d'interactions observés, selon les langues auxquelles ont eu recours les dyades, sont présentés de façon détaillée au chapitre suivant (p.94).

3.4.2 La description des interactions à propos du vocabulaire

Pour cet objectif qui était de décrire spécifiquement les interactions à propos du vocabulaire lors de la lecture de livres bilingues, seules les interactions qui se sont déroulées autour des

mots faisant partie des épreuves de vocabulaire ont été codées. Ces interactions ont été délimitées autour des échanges entourant un même mot cible. Lorsque différents types d'interactions avaient lieu autour d'un même mot cible, nous avons découpé et codé distinctement chacune de ces interactions. La longueur des interactions pouvait varier, allant aussi d'un mot émis par le parent ou l'enfant à quelques prises de parole de l'enfant et du parent autour d'un même mot.

Considérant les études présentées dans notre cadre empirique, nous nous sommes arrêtés sur trois angles d'analyse susceptibles de nous fournir des pistes sur l'acquisition du vocabulaire et sur lesquels nous penchons ici notre attention pour décrire les interactions à propos du vocabulaire. Nous avons donc effectué un triple codage pour chacune de ces interactions :

1. les types d'interaction;
2. le degré d'activité de l'enfant;
3. la langue de l'interaction.

1. Les types d'interaction

Afin de coder les types d'interaction, nous avons, dans un premier temps, construit une grille d'observation à partir des différents types d'interactions répertoriés dans les études qui ont porté sur l'acquisition du vocabulaire lors de la lecture à voix haute en contexte monolingue (Evans *et al.*, 2011; Torr et Scott, 2006; Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993) et bi/plurilingue (Walsh *et al.*, 2012; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008; Collins, 2004). Comme dans la plupart de ces études, la lecture à voix haute a été réalisée par un expérimentateur, nous avons exclu les interactions qui ne s'appliquaient pas au contexte parent-enfant, par exemple : *l'adulte explique le mot de vocabulaire à l'enfant à l'aide de cartons imagés* (Roberts, 2008). Cette grille a été mise à l'essai au moment de l'étude pilote où nous avons dès lors ajusté quelques types d'interactions que nous avons reformulés et/ou renommés, ce que nous avons refait après la collecte des données. En effet, après avoir visionné plusieurs fois les enregistrements des séances de lecture recueillis au regard de notre grille de codage, nous avons adapté la grille à notre corpus de façon à ce qu'elle soit

exhaustive et représentative des interactions observées dans le cadre de notre recherche. Finalement, nous avons classé ces interactions en trois catégories dans le simple but d'en faciliter la compréhension : recours à un symbole non linguistique; interaction d'ordre strictement linguistique; interaction liée au caractère bi/plurilingue des dyades. Le tableau V présente les différents types d'interactions observés.

2. Le degré d'activité de l'enfant

Comme la plupart des interactions répertoriées dans le cadre des recherches qui viennent d'être citées étaient initiées par les parents et ne tenaient pas compte de celles initiées par les enfants, à l'exception, en partie, de celle d'Evans *et al.* (2011), nous avons ajusté cet aspect à notre grille de façon à tenir compte du degré d'activité des enfants pour chacun des types d'interactions. Nous avons déterminé trois degrés d'activité possibles chez les enfants :

- 1) *Interaction initiée par le **parent sans sollicitation de l'enfant*** : le parent n'attire pas nécessairement l'attention de l'enfant de façon explicite dans le cadre de l'interaction. Par exemple, il répétera un mot qu'il vient de lire dans le livre. L'enfant peut donc porter attention, ou non, à cette répétition.
- 2) *Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant*** : l'enfant est davantage actif. Par exemple, le parent demande à l'enfant de répondre à une question ou de pointer une image.
- 3) *Interaction initiée par l'**enfant de façon autonome*** : l'enfant est encore plus actif. Par exemple, il pose une question ou fait un commentaire à propos de l'histoire.

Chaque type d'interaction présenté dans le tableau V tient compte du degré d'activité des enfants.

3. La langue des interactions

Nous avons ajouté une dimension linguistique à notre grille pour tenir compte des langues dans lesquelles les interactions étaient initiées. Ainsi, nous avons attribué à chacune des

interactions un code correspondant à la langue dans laquelle était initiée l'interaction qui pouvait être monolingue, bilingue ou trilingue.

Tableau V : Grille de codage des interactions observées dans les enregistrements vidéo

	Type d'interaction	Degré d'activité de l'enfant	Langue (monolingue, bilingue, trilingue)
<u>Recours à un symbole non linguistique</u>	Faire un geste ou un mime pour expliquer le mot cible	Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l' enfant	
	Pointer l'illustration représentant le mot cible sans attirer explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration	Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l' enfant	
	Étiqueter (identifier) l'illustration correspondant au mot cible en attirant explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration	Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l' enfant	
	Produire le mot cible en décrivant les illustrations	Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l' enfant	
<u>Interactions d'ordre strictement linguistique</u>	Répéter le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible	Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l' enfant	
	Expliquer/définir le mot cible	Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l' enfant	
	Poser une question contenant le mot cible	Ø	
		Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l' enfant	

	Poser une question dont la réponse est le mot cible	∅	
		Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l'enfant	
	Produire le mot cible en reformulant un passage de l'histoire	Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l'enfant	
<u>Interactions liées au caractère bilingue/plurilingue</u>	Répéter le mot cible en précisant la langue	Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l'enfant	
	Traduire le mot cible ou une phrase contenant le mot cible	Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	
		Interaction initiée de façon autonome par l'enfant	

L'accord interjuges

Pour nous assurer de la validité de notre codage, quatre verbatims, soit 17 % de notre corpus, ont été codés par une personne tierce œuvrant aussi dans le domaine de la recherche en didactique des langues secondes⁴⁴. Ces quatre verbatims correspondaient à des séances de lecture différentes (séance 1, séance 2, séance 3 et séance 4) de quatre familles différentes. L'accord interjuges a été de 94 %. Par la suite, la chercheuse a recodé l'ensemble du corpus pour vérifier qu'elle arrivait bien aux mêmes codes. Des modifications mineures ont été apportées à certains codes.

3.5 L'analyse des épreuves de vocabulaire

Nous avons analysé et compilé pour chacun des six enfants les résultats obtenus aux prétests et aux posttests productifs et réceptifs associés aux deux livres bilingues, à la fois en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol, ce que nous présentons dans le chapitre suivant. Lors de la

⁴⁴ Merci à Catherine Maynard.

passation des épreuves de vocabulaire, si les enfants produisaient ou pointaient le bon mot associé au concept leur étant présenté sur l'image, nous avons indiqué qu'ils connaissaient le mot. Par contre, si les enfants déclaraient ne pas connaître le mot ou qu'ils ne produisaient pas ou ne pointaient pas le bon mot représenté sur l'image, après deux ou trois essais, nous avons indiqué qu'ils ne le connaissaient pas. Nous présentons à l'annexe 6 un exemple de la façon dont nous avons traité et compilé les résultats.

Chapitre 4. Présentation, analyse des résultats et discussion

Dans ce chapitre, nous présentons, en trois sections distinctes, les résultats obtenus en lien avec nos objectifs de recherche qui étaient de :

1. Décrire les langues des lectures et les langues des interactions parent-enfant pendant la lecture, répétée, à voix haute, des albums bilingues;
2. Décrire les interactions parent-enfant à propos du vocabulaire (degré d'activité de l'enfant, type d'interaction et langue des interactions) lors de la lecture répétée et à voix haute de livres bilingues;
3. Analyser la relation entre ces interactions et le développement du vocabulaire productif et réceptif en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol.

Nous procédons par étude de cas, c'est-à-dire en présentant d'abord les résultats de façon distincte pour chacune des dyades parent-enfant. À la fin de la présentation de chacun des trois objectifs, nous proposons une synthèse de l'ensemble de ces résultats. Cette dernière prend la forme d'une discussion dans laquelle nous analysons et comparons nos résultats au regard de notre cadre conceptuel et des recherches empiriques présentées au deuxième chapitre. Enfin, une synthèse finale des résultats obtenus vient clore ce chapitre.

Avant de présenter les résultats, nous trouvons nécessaire de dresser un portrait détaillé des six dyades parent-enfant, ce qui permet de donner un aperçu global du profil des familles et, ultérieurement, d'enrichir l'analyse des résultats.

4.1 Portrait démosociolinguistique des dyades et habitudes de lecture

Dans cette section, les informations sociodémographiques et sociolinguistiques que nous présentons sur les enfants et leurs parents ainsi que les données sur leurs habitudes de lecture proviennent des réponses fournies par les parents au *questionnaire sociodémographique et sociolinguistique ainsi que sur les habitudes de lecture* (Annexe 1). Pour compléter ce portrait, pour certaines dyades, nous avons ajouté des données qui proviennent des observations que nous avons réalisées en milieu familial. Nous l'indiquons explicitement lorsque c'est le cas.

Par ailleurs, mentionnons dès lors que nous avons demandé aux parents d'autoévaluer leur compétence linguistique globale en français sur une échelle de Likert en cinq points. Cette donnée déclarative est susceptible, entre autres, d'ouvrir des pistes permettant de comprendre comment se déroule la lecture d'albums bilingues en milieu familial. Ainsi, les réponses des parents sont subjectives et, en fonction de nos observations de terrain, nous ne pouvons affirmer qu'elles sont chaque fois représentatives de la compétence linguistique des parents en français. Nous avons tout de même laissé leurs réponses à titre indicatif.

4.1.1 Dyade 1 : Nawrin et son fils Kamrul

Nawrin (mère)

- **Lieu de naissance** : Bangladesh
- **LM** : Bengali sylheti
- **Année de l'immigration au Québec** : 2005
- **Autoévaluation de sa compétence langagière globale en français** : 2/5
- **Plus haut niveau d'études complété** : Possède l'équivalent d'un diplôme (bengali) d'études collégiales.
- **Occupation** : Au foyer

Kamrul

- **Sexe** : garçon
- **Type de classe fréquentée au moment de la collecte de données** : Maternelle accueil. À l'âge de quatre ans, bien qu'il avait commencé à fréquenter une classe de prématernelle à Montréal, il est parti six mois au Bangladesh avec sa famille. À son retour à Montréal, comme son niveau de français ne lui permettait pas de suivre l'enseignement régulier, il a été placé dans une classe de maternelle accueil.
- **Âge au moment de la collecte de données** : six ans
- **Lieu de naissance** : Montréal
- **LM** : Bengali sylheti.
- **Contexte familial** : Enfant unique, il vit avec ses parents, sa tante, son oncle et sa cousine.
- **Langue(s) parlée(s) à la maison** : Bengali sylheti. Par ailleurs, Nawrin affirme parfois utiliser quelques mots en anglais ou en français avec Kamrul lorsqu'il ne comprend pas un mot en bengali sylheti.
- **Âge et contexte du premier contact avec le français** : À trois ans, il a commencé à participer à des activités de stimulation à la fois dans un centre de santé et services sociaux (CSSS), deux journées et demie par semaine, et dans un organisme communautaire du quartier, aussi deux journées et demie par semaine, et cela, jusqu'à son entrée à la prématernelle.
- **Autre** : Sans préciser à quel âge et dans quelles langues, Nawrin a rapporté que Kamrul a commencé à parler plutôt tardivement. Elle mentionne cependant qu'elle considère qu'il a fait beaucoup de progrès depuis le début de sa maternelle cinq ans.

Leurs habitudes de lecture

- **Âge de Kamrul lorsque Nawrin a commencé à lui faire la lecture** : quatre ans
- **Fréquence approximative de lecture hebdomadaire** :
 - En bengali sylheti** : trois fois
 - En français** : zéro - Nawrin affirme ne pas se sentir à l'aise de lire en français.
 - Autre** :
 - Lecture de livre bilingue anglais/bengali une à deux fois/mois. Nawrin n'a toutefois pas précisé de quelle façon elle l'exploitait avec Kamrul (langues de la lecture);
 - Nawrin a affirmé qu'elle faisait quotidiennement la lecture du coran avec Kamrul. Précisons que l'arabe n'a toutefois pas été déclaré dans les langues parlées par l'enfant.
- **Nombre approximatif de livres pour enfants répertoriés dans la maison**:
 - En bengali⁴⁵**: quatre
 - En français** : un à cinq
 - Bilingue (anglais-bengali)** : deux
- **Autre** : Kamrul et Nawrin prennent parfois part à des activités de lecture en bengali dans un organisme communautaire du quartier. Il n'a toutefois pas été précisé si les activités se déroulent en bengali officiel ou en bengali sylheti.

4.1.2 Dyade 2 : Afia et son fils Sayeed

Afia (mère)

- **Lieu de naissance** : Bangladesh
- **LM** : Bengali sylheti
- **Année de l'immigration au Québec** : 2009
- **Plus haut niveau d'études complété** : Possède l'équivalent d'un diplôme (bengali) d'études collégiales.
- **Occupation** : Ouvrière dans une usine (environnement francophone)
- **Autoévaluation de sa compétence langagière globale en français** : 4/5. Elle affirme toutefois avoir de la difficulté à s'exprimer en français, ce qu'elle attribue à un manque de pratique. Par ailleurs, à son arrivée à Montréal, elle a suivi des cours de francisation à temps plein, mais elle n'a pas précisé les niveaux complétés.

Sayeed

- **Sexe** : garçon
- **Type de classe fréquentée au moment de la collecte de données** : Maternelle régulière
- **Âge au moment de la collecte de données** : six ans et six mois
- **Lieu de naissance** : Bangladesh.
- **Âge à l'arrivée au Québec** : +/- 18 mois

⁴⁵ La mère n'a pas précisé si ces livres sont en bengali officiel ou en bengali sylheti.

- **LM** : Bengali sylheti
- **Contexte familial** : Sayeed vit avec ses parents et son petit frère.
- **Langue(s) parlée(s) à la maison** : Bengali sylheti. Afia affirme parler de temps en temps en français.
- **Âge et contexte du premier contact avec le français** : Dès son arrivée à Montréal, Sayeed a fréquenté à temps plein une garderie francophone jusqu'à l'âge de quatre ans où il a fréquenté une classe de prématernelle régulière.

Habitudes de lecture

- **Âge de Sayeed lorsqu'Afia a commencé à lui faire la lecture** : quatre ans
- **Fréquence approximative de lecture hebdomadaire** :
 - En bengali** : sept fois - Afia a déclaré raconter quotidiennement des histoires à l'oral à ses enfants en bengali sylheti. Par contre, elle n'a pas mentionné leur lire des livres en bengali.
 - En français** : deux fois - Les livres sont écrits en français, mais elle n'a pas mentionné dans quelle langue elle effectue la lecture.
 - Autre** :
 - Également dans cette dyade, Afia a affirmé qu'elle faisait quotidiennement la lecture du coran en arabe avec Kamrul, mais elle n'a pas non plus fait mention de l'arabe dans les langues parlées par l'enfant;
- **Nombre approximatif de livres pour enfants répertoriés dans la maison** :
 - En bengali**⁴⁶ : un à cinq
 - En français** : zéro - cependant, Afia a affirmé se rendre à la bibliothèque du quartier avec ses deux enfants aux deux semaines environ.

4.1.3 Dyade 3 : Tahmid et sa fille Sanjana

Tahmid (père)

- **Lieu de naissance** : Bangladesh
- **LM** : Bengali officiel
- **Année de l'immigration au Québec** : 1994
- **Plus haut niveau d'études complété** : Possède l'équivalent d'un diplôme (bengali) d'études secondaires.
- **Occupation** : Emploi⁴⁷ dans un environnement anglophone
- **Autoévaluation de sa compétence langagière globale en français** : 1/5

Sanjana

- **Sexe** : fille
- **Type de classe fréquentée au moment de la collecte de données** : Maternelle régulière
- **Âge au moment de la collecte de données** : six ans et six mois

⁴⁶ La mère n'a pas précisé s'ils sont en bengali officiel ou en bengali sylheti.

⁴⁷ Il n'a pas précisé la nature de son emploi.

- **Lieu de naissance :** Québec
- **LM :** Bengali officiel
- **Contexte familial :** Sanjana vit avec ses parents, son frère aîné et sa sœur cadette.
- **Langue(s) parlée(s) à la maison :** Les parents de Sanjana déclarent lui parler en bengali officiel et son frère aîné lui parle environ 40 % du temps en français et l'autre 60 % en bengali officiel.
- **Âge et contexte du premier contact avec le français :** À quatre ans, en participant à des activités de stimulation précoce dans un organisme communautaire du quartier à raison de deux journées et demie par semaine. Elle a ensuite fréquenté une classe régulière de maternelle quatre ans.

Habitudes de lecture

- **Âge de Sanjana lorsque Tahmid a commencé à lui faire la lecture :** Deux ans et demi
- **Fréquence approximative de lecture hebdomadaire :**
 - En bengali officiel :** cinq fois
 - En français :** zéro - Tahmid affirme ne pas se sentir à l'aise de lire en français
 - Autre :**
 - Tahmid lui raconte des histoires oralement, en bengali officiel, tous les soirs au coucher
 - Son frère aîné lui lit des histoires en français trois à quatre fois par semaine.
- **Nombre approximatif de livres pour enfants répertoriés dans la maison :**
 - En bengali :** un à cinq
 - En français :** un à cinq
 - En anglais :** un à cinq

4.1.4 Dyade 4 : Lorena et sa fille Paola

Lorena (mère)

- **Lieu de naissance :** Colombie
- **LM :** espagnol
- **Année de l'immigration au Québec :** 2009
- **Plus haut niveau d'études complété :** Diplômes colombien et québécois de deuxième cycle universitaire
- **Occupation :** Enseignante d'espagnol dans un collège privé
- **Autoévaluation de sa compétence langagière globale en français :** 3/5

Paola

- **Sexe :** fille
- **Type de classe fréquentée :** Maternelle régulière
- **Âge au moment de la collecte de données :** six ans et cinq mois
- **Lieu de naissance :** Colombie
- **Âge à l'arrivée au Québec :** quatre mois
- **LM :** Espagnol

- **Contexte familial :** Paola a une sœur aînée de 15 ans et un frère cadet de quatre ans. Ses parents sont séparés. Elle voit son père de façon hebdomadaire, mais habite la majorité du temps avec sa mère, son frère et sa sœur.
- **Langue(s) parlée(s) à la maison :** La majorité des interactions sont en espagnol. Lorena affirme avec vigueur qu'il est primordial pour elle que ses enfants ne perdent pas leur LM et qu'ils continuent de l'apprendre. Elle parle parfois en français à ses enfants, mais pour elle, l'enseignement et l'apprentissage de cette langue reposent sur l'école. Par ailleurs, Paola et son frère sont aussi en contact avec l'anglais qu'ils ont appris en regardant la télévision. Ils communiquent parfois en anglais lorsqu'ils jouent ensemble.
- **Âge et contexte du premier contact avec le français :** À neuf mois, en fréquentant une halte-garderie à temps partiel, puis, un an plus tard, une garderie à temps plein jusqu'au moment de commencer la maternelle cinq ans.
- **Autre :** Aux dires de la mère et selon nos observations, contrairement à son petit frère, Paola affiche une préférence marquée pour l'espagnol. Par exemple, elle demande souvent à sa mère de lui lire des histoires ou de regarder la télévision dans « la langue qu'ils parlent à la maison⁴⁸ ».

Habitudes de lecture

- **Âge de Paola lorsque Lorena a commencé à lui faire la lecture :** Un peu avant un an.
- **Fréquence approximative de lecture hebdomadaire :** +/- deux fois. Elle lit généralement dans les langues dans lesquelles sont écrits les livres que choisissent les enfants.
- **Autre :**
 - Lorena affirme que lorsqu'elle lit en français avec ses enfants, elle leur parle généralement aussi dans cette langue sauf si elle ne trouve pas les mots qu'elle cherche, elle revient alors à l'espagnol.
 - Elle mentionne aussi que Paola lui demande souvent de traduire en espagnol ce qui a été lu en français et qu'elle répond normalement en espagnol aux questions que sa mère lui a posées en français.
 - La famille fréquente assez régulièrement la bibliothèque du quartier. Ils y lisent des livres sur place.
- **Nombre approximatif de livres pour enfants répertoriés dans la maison :**
 - En espagnol :** Aucun. En Colombie, ils possédaient plusieurs livres pour enfants, mais ils n'ont pas pu les garder lors du déménagement.
 - En français :** De six à dix
 - En portugais :** +/- deux livres en portugais leur ont été offerts en cadeau. Bien qu'ils ne parlent pas cette langue, ils les « lisent » en inventant des histoires à partir des illustrations.

⁴⁸ Traduction de l'espagnol : « *Como nosotros hablamos en la casa* ».

4.1.5 Dyade 5 : Lizeth et sa fille Ximena

Lizeth (mère)

- **Lieu de naissance** : Mexique
- **LM** : espagnol
- **Année de l'immigration au Québec** : 2012
- **Plus haut niveau d'études complété** : Diplôme mexicain de deuxième cycle universitaire
- **Occupation** : Au foyer au moment de la collecte de données, mais travaillait au développement d'une entreprise pour offrir des cours d'espagnol.
- **Autoévaluation de sa compétence langagière globale en français** : 3/5
- **Autre** : Lizeth a rencontré le père de Ximena, un Canadien anglophone, au Mexique. Il y travaillait sporadiquement.

Ximena

- **Sexe** : fille
- **Type de classe fréquentée au moment de la collecte de données** : Maternelle régulière dans une école offrant un programme d'immersion (français-anglais). Aux dires de Lizeth, l'anglais est la langue prédominante dans l'école (langue commune).
- **Âge au moment de la collecte de données** : cinq ans et dix mois
- **Lieu de naissance** : Mexique
- **Âge à l'arrivée au Québec** : trois ans
- **LM** : Espagnol et anglais. La première langue avec laquelle Ximena a été le plus en contact est l'espagnol, mais elle a aussi appris l'anglais très tôt grâce à son père qui la visitait très fréquemment au Mexique. Elle continue d'apprendre cette langue à l'école et elle emploie maintenant un vocabulaire qui surprend ses parents. C'est en anglais que Ximena semble le plus à l'aise.
- **Contexte familial** : Ximena a un demi-frère et une demi-sœur plus âgés qu'elle, soit de 24 et 15 ans. Elle vit avec sa mère, son père et sa demi-sœur.
- **Langue(s) parlée(s) à la maison** : Le père s'adresse à Ximena en anglais et la mère s'adresse à ses filles en espagnol. Lorsque tous sont réunis (à table, par exemple), les interactions se passent majoritairement en anglais. Par ailleurs, Lizeth affirme qu'elle s'efforce de parler occasionnellement à Ximena en français pour l'encourager à pratiquer.
- **Âge et contexte du premier contact avec le français** : À trois ans, en fréquentant une garderie à temps plein en français où elle a commencé l'apprentissage de cette langue qu'elle poursuit aussi à l'école.

Habitudes de lecture

- **Âge de Ximena lorsque que Lizeth a commencé à lui faire la lecture** : +/- six mois
- **Fréquence approximative de lecture hebdomadaire** :
 - En anglais** : cinq à six fois.
 - En espagnol** : une à deux fois
 - En français** : une à deux fois
- **Autre** : Sa mère lui lit un livre chaque matin avant de partir pour l'école et son père lui lit un livre au coucher.

- **Nombre approximatif de livres pour enfants répertoriés dans la maison :**
 - En anglais :** + de 20
 - En espagnol :** +/- dix
 - En français :** +/- dix
 - Livre bilingue (français-anglais) :** un à deux - La mère précise qu'ils ne les lisent que très rarement.

4.1.6 Dyade 6 : Valeria et son fils Miguel

Valeria (mère)

- **Lieu de naissance :** Colombie
- **LM :** espagnol
- **Année de l'immigration au Québec :** 2003
- **Plus haut niveau d'études complété :** Diplôme québécois de deuxième cycle universitaire
- **Occupation :** Emploi en lien avec son domaine de compétence.
- **Autoévaluation de sa compétence langagière globale en français :** 3/5

Miguel

- **Sexe :** garçon
- **Type de classe fréquentée au moment de la collecte de données :** Maternelle régulière
- **Âge au moment de la collecte de données :** six ans et cinq mois
- **Lieu de naissance :** Montréal
- **LM :** Espagnol
- **Contexte familial :** Miguel vit avec ses parents et son frère cadet de trois ans.
- **Langue(s) parlée(s) à la maison :** L'espagnol est la langue dominante. Les parents de Miguel lui parlent en espagnol en tout temps. La mère rapporte aussi que ses enfants regardent parfois la télévision en anglais et, le samedi matin, en français.
- **Âge et contexte du premier contact avec le français :** À trois ans, en fréquentant un centre de la petite enfance (CPE) à temps plein, mais a d'abord fréquenté une garderie anglophone.
- **Autre :** Miguel semble aussi à l'aise de s'exprimer en français qu'en espagnol, mais selon sa mère, son vocabulaire est plus étendu en français.

Habitudes de lecture

- **Âge de Miguel lorsque que Valeria a commencé à lui faire la lecture :** +/- six mois
- **Fréquence approximative de lecture hebdomadaire :**
 - En espagnol :** +/- trois fois
 - En français :** +/- quatre fois
 - En anglais :** Moins d'une fois

- **Nombre approximatif de livres pour enfants répertoriés dans la maison :**
En espagnol : + de 20
En français : + de 20
En anglais : + de 20
- **Autre :** Ils fréquentent parfois la bibliothèque

4.2 Objectif 1 : Description des langues des lectures et des langues des interactions parent-enfant pendant l'ensemble des quatre séances de lecture de livres bilingues

Dans cette section, afin de donner une vision d'ensemble des séances de lecture parent-enfant, nous décrivons dans quelles langues les parents ont lu le texte des livres bilingues et dans quelles langues ont été initiées les interactions par les parents et les enfants lors des quatre séances de lecture. Rappelons, d'une part, que par lecture, nous référons strictement à la lecture du texte des histoires par les parents, et ce, dans la ou les différentes langues utilisées. Par interactions, nous référons aux échanges qui ont été initiés par les parents ou les enfants pendant la lecture des albums, et ce, dans la ou les différentes langues. D'autre part, précisons à nouveau qu'il s'agit dans cette section de l'ensemble des interactions et pas seulement de celles qui ont eu lieu autour des mots de vocabulaire ciblés. Avant de décrire, pour chaque dyade, le déroulement des séances de lecture (langue des lectures et des interactions), nous décrivons ci-dessous les différents types de lecture et d'interactions observés en fonction des langues auxquelles ont eu recours les dyades.

4.2.1 Langues des lectures et des interactions observées chez l'ensemble des dyades

Langue des lectures

Les six parents ont lu le texte des albums bilingues en recourant, ou non, aux deux langues dans lesquelles il était écrit. Lorsque le texte était lu par les parents dans les deux langues dans lesquelles il était écrit, la proportion du recours à chacune des langues pouvait varier d'une séance de lecture à l'autre. Voici les différents types de lecture que nous avons observés :

a. Lecture monolingue :

L'entièreté du texte a été lue dans une langue uniquement.

b. Lecture bilingue :

1. Lecture du texte d'une ou de quelques pages dans la langue **a** (bengali officiel ou espagnol) puis lecture du texte d'une ou de quelques pages dans la langue **b** (français) et ainsi de suite;
2. Lecture du texte de chaque page dans la langue **a** (bengali officiel ou espagnol) et la langue **b** (français) systématiquement;
3. Lecture du texte au complet d'abord dans la langue **a** (bengali officiel ou espagnol), puis lecture du texte au complet dans la langue **b** (français);

Avant de poursuivre, nous devons préciser que deux des dyades ont reçu des livres qui étaient écrits en bengali officiel (et en français) alors que leur LM était le bengali sylheti. Les enfants, qui étaient locuteurs du bengali sylheti, ne parlaient pas le bengali officiel. De ce fait, nous avons constaté qu'au sein d'une même séance de lecture, ces mères traitaient le texte en bengali officiel de deux façons différentes et dans des proportions différentes :

- 1) Elles lisaient quelques segments du texte, voire quelques pages de l'album, en bengali officiel, puis elles le traduisaient ensuite en bengali sylheti à leurs enfants pour leur permettre de comprendre l'histoire. Dans ce cas, la lecture de ces passages a été considérée comme monolingue, en bengali officiel, et la traduction vers le bengali sylheti a été considérée comme une interaction initiée par la mère;

- 2) Elles lisaient visiblement lire pour elles-mêmes quelques segments du texte voire quelques pages de l’album en bengali officiel, c’est-à-dire sans le lire à voix haute, et le traduisaient simultanément en bengali sylheti pour le « lire » à leurs enfants dans cette langue (langue *c*). Il s’agissait d’une traduction exacte, c’est-à-dire que les mères traduisaient en bengali sylheti en restant fidèles au texte original en bengali officiel. Dans ces cas, nous avons considéré que le texte a été « lu » de façon monolingue en bengali sylheti, bien que cette langue ne figurait pas dans les livres, puisque la cadence avec laquelle mes mères « lisaient » le texte en bengali sylheti était similaire à la cadence avec laquelle elles lisaient un texte écrit. De plus, les mères pointaient parfois le texte en bengali officiel au fur et à mesure qu’elles le traduisaient simultanément en bengali sylheti aux enfants.

Ainsi, lorsque les mères exploitaient le texte en bengali de ces deux façons au sein de la même séance de lecture, nous avons aussi considéré qu’elles lisaient le texte de façon bilingue bien qu’il ne s’agissait pas des deux langues dans lesquelles était écrit le texte :

4. Lecture du texte d’une ou de plusieurs pages dans une langue *a* (bengali officiel) et traduction dans une langue *c* (bengali sylheti) puis « lecture » d’une ou de plusieurs pages dans une langue *c* (bengali sylheti) et ainsi de suite.

Par ailleurs, en considérant que le bengali sylheti faisait partie des langues des lectures, nous avons constaté qu’il y a parfois eu recours à trois langues différentes pour lire le texte des histoires au sein de ces deux dyades qui parlaient cette langue :

c. Lecture trilingue :

1. Lecture du texte principalement dans la langue *a* (bengali officiel) (et traduction dans la langue *c*, le bengali sylheti) et/ou une langue *c* (bengali sylheti) et lecture de quelques mots ou phrases dans la langue *b* (français) :

- 1.1 Le segment de texte lu dans la langue *b* (français) est aussi lu dans la langue *a* (bengali officiel) et/ou *c* (bengali sylheti)

- 1.2 Le segment de texte lu dans la langue *b* (français) n'est pas lu dans la langue *a* (bengali officiel) et/ou *c* (bengali sylheti)

Langue des interactions

Les six parents et les six enfants ont initié des interactions en recourant, ou non, à différentes langues et, lorsqu'il y a lieu, dans des proportions différentes. Nous avons situé ces interactions sur un continuum allant de strictement monolingue à trilingue :

a. Interaction monolingue :

Lorsqu'il n'y avait qu'une seule langue au sein de l'interaction, elle a été codée comme monolingue. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, la lecture et l'échange se déroulent uniquement en espagnol :

DYADE 4 – LEC 2

[Parent]^{ESP}/La grenouille, regarde comment sont ses yeux! Comment elle a fait? Alors, elle lui a demandé : ET TU MANGES QUOI TOI? La grenouille a eu peur parce qu'elle ne savait pas ce qu'il mangeait et alors le lion lui a dit qu'il mangeait DES GAZELLES. /
[Enfant]^{ESP}/Des gazelles! /

Dans l'exemple qui suit, la mère a lu en français un segment du texte de l'histoire et les interactions qui ont suivi étaient en espagnol seulement. Dans ce cas aussi, l'interaction a été codée comme monolingue en espagnol :

DYADE 7 – LEC 2

[Parent]^{FRA}/ HOPI, HOPA, LA VOILÀ QUI S'EN VA, À L'AIDE D'UNE CANNE, ELLE ESCALADE UNE MONTAGNE DE MILLE KILOGRAMMES. /
[Enfant]^{ESP}/Où est-ce qu'il y a des kilogrammes? /
[Parent]^{ESP}/« Kilogramme » c'est une mesure de poids. Alors, c'est parce que la chose est très lourde. Elle est très très grande. Mille kilogrammes, c'est beaucoup. /

b. Interaction bilingue :

Lorsqu'il y avait présence de deux langues au sein de l'interaction, elle a été considérée comme bilingue. À titre indicatif, nous avons observé trois types d'interactions bilingues⁴⁹:

⁴⁹ Toutefois, dans notre analyse, nous n'avons pas distingué ces trois types d'interactions bilingues.

1. Alternance codique interphrastique :

Les parents ou les enfants ont inséré une phrase produite dans une langue **b** dans un discours majoritairement produit dans une langue **a**. Dans ce cas-ci, le recours à chaque langue était cloisonné dans des phrases distinctes qui n'étaient pas nécessairement interdépendantes.

Dans l'exemple suivant, la mère a d'abord produit une phrase en bengali sylheti, puis elle en a produit une autre en français pour ensuite revenir au bengali sylheti :

DYADE 1 – LEC 3

[Parent] ^{SYL}/Voici les 7 pyjamas. /^{FRA}/Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept!
/^{SYL}/Maintenant, parmi tous les pyjamas. /

2. Alternance codique sous forme d'emprunt lexical :

Les parents ou les enfants ont inséré un ou deux mots produits dans une langue **a** dans une phrase majoritairement produite dans une langue **b** :

DYADE 3 – LEC 2

[Enfant] ^{OFF}/Ahhh, c'est pas un ^{ANG}/singe. /

Il pouvait aussi s'agir du parent qui posait, dans une langue **a**, une question à l'enfant et ce dernier répondait dans une langue **b**, comme il est possible de le constater dans l'exemple qui suit :

DYADE 5 – LEC 1

[Parent] ^{ESP}/On commence. Comment tu penses que s'appelle l'histoire? Qu'est-ce qui est ici? Qu'est-ce qu'il y a ici? /
[Enfant] ^{ANG}/ Une grenouille. /

3. Traduction :

Les parents ou les enfants ont produit dans une langue **a** un mot ou un passage de l'histoire qu'ils ont ensuite traduit dans une langue **b** :

DYADE 1 – LEC 4 [traduction d'un mot]

[Parent] ^{SYL}/IL A MIS SON PYJAMA DE L'ESPACE. Dans ça il y a la fusée, les étoiles, ensuite la Terre, Mars et aussi il y a plein de choses, vois-tu? Voici la fusée, l'étoile. /
[Enfant] ^{FRA}/Étoile/

DYADE 4 – LEC 1 [traduction d'une phrase]

[Parent] ^{ESP}/Il s'appelle LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE. /

[Enfant] ^{ESP}/ La grenouille à grande bouche. /

[Parent] ^{ESP}/Qu'est-ce que ça veut dire? /

[Enfant] ^{FRA}/ Ça signifie que c'est une grenouille qui a une bouche très grande. /

Également, dans plusieurs cas, il s'agissait des mères dont le bengali sylheti était la LM et qui, après avoir lu à leurs enfants des segments du texte de l'histoire écrits en bengali officiel, le leur traduisaient ensuite en bengali sylheti pour permettre à ces derniers de le comprendre. Comme il est possible de le constater dans les exemples qui suivent, la traduction qu'elles faisaient en bengali sylheti pouvait être très proche du texte de l'histoire lu en bengali officiel ou il pouvait s'agir d'une reformulation du texte original de l'histoire :

DYADE 1 – LEC 1 [traduction exacte]

[Parent] ^{OFF}/LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE GOBE DES MOUCHES AVEC SA GRANDE BOUCHE. / ^{SYL}/La grenouille à grande bouche gobe des mouches avec sa grande bouche. /

DYADE 2 – LEC 2 [reformulation]

[Parent] ^{OFF}/À L'AIDE D'UNE CANNE, ELLE ESCALADE UNE MONTAGNE DE MILLE KILOGRAMMES. / ^{SYL}/Avec la canne elle escalade. Avec la canne elle est montée sur une montagne de mille kilogrammes. /

c. Interaction trilingue :

Lorsqu'il y avait présence de trois langues au sein de l'interaction, elle a été considérée comme trilingue. À titre indicatif, nous avons observé deux types d'interactions trilingues, mais nous n'avons pas distingué ces différents types lors de l'analyse :

1. Alternance codique sous forme d'emprunt lexical :

Les parents et/ou les enfants inséreraient des mots produits dans une langue *a* et une langue *b* dans un discours majoritairement produit dans une langue *c* :

DYADE 2- LEC4

[Parent] ^{ANG}/Avion./ [...] ^{SYL}/ Tantôt on a dit c'est le ciel, c'est pas le même⁵⁰, l'autre on a dit c'est en haut du ciel. Maintenant c'est le ciel. OK? Neige, ^{FRA}/ neige, mmm? ^{SYL}/Ça c'est le ciel. / ^{ANG}/Avion, ^{SYL}/hélicoptère, pour aller au ciel. /

⁵⁰ La mère réfère au mot « espace » dont la forme en bengali sylheti est très près du mot « ciel ».

2. Traduction :

Les parents ou les enfants ont produit un mot ou une phrase dans une langue *a* qu'ils ont ensuite traduit dans une langue *b* et une langue *c* :

DYADE 2 – LEC3

[Parent] ^{SYL}/Il s'est habillé lundi, /^{ANG}/lundi, /^{FRA}/lundi./

4.2.2 Description des langues des lectures et des langues des interactions : étude de cas des six dyades parent-enfant

Rappelons que nous avons observé à quelles langues ont eu recours les dyades lors de la lecture répétée de deux livres bilingues à la fois pour lire le texte des histoires ainsi que dans le cadre des interactions. Dans cette section, nous proposons pour chaque dyade une représentation graphique rendant compte :

1. Du pourcentage des langues de la lecture du texte des histoires;
2. Du pourcentage des langues dans lesquelles ont été produites les interactions par les parents et les enfants.

Les graphiques sont représentatifs de l'ensemble des quatre lectures. Toutefois, chez les dyades 2, 4 et 6, nous avons observé des variantes intéressantes quant à la façon d'exploiter le texte bilingue des livres entre les séances de lecture. Ainsi, pour ces dyades, le graphique présenté correspond à l'ensemble des quatre séances de lecture, mais nous avons scindé la description des séances de lecture et la description des interactions lorsque pertinent.

En ce qui concerne la lecture du texte des histoires, rappelons que nous avons compté le nombre de mots produits dans chaque langue, de façon isolée. Lorsque le texte a été lu équitablement de façon bilingue, c'est-à-dire que les parents ont lu les mêmes segments dans les deux langues, nous avons indiqué que le texte a été lu de façon bilingue. Par contre, s'il a été lu de façon bilingue, mais avec alternance entre les langues, nous avons indiqué la proportion de lecture dans les deux langues respectivement. Rappelons aussi dès lors que les

trois dyades bengalies ont reçu les livres bilingues écrits en français/bengali officiel⁵¹ et que les trois familles hispanophones ont reçu les livres en français/espagnol.

En ce qui concerne les interactions, pour chacune des quatre lectures de nos six dyades, nous avons calculé le pourcentage total d'interactions produites par les parents et les enfants dans chacune des langues. Comme mentionné précédemment, la longueur d'une interaction pouvait varier allant d'un mot émis par le parent ou l'enfant ou de quelques prises de parole de l'enfant et du parent autour d'un même sujet. Il s'agissait en moyenne de quatre prises de parole.

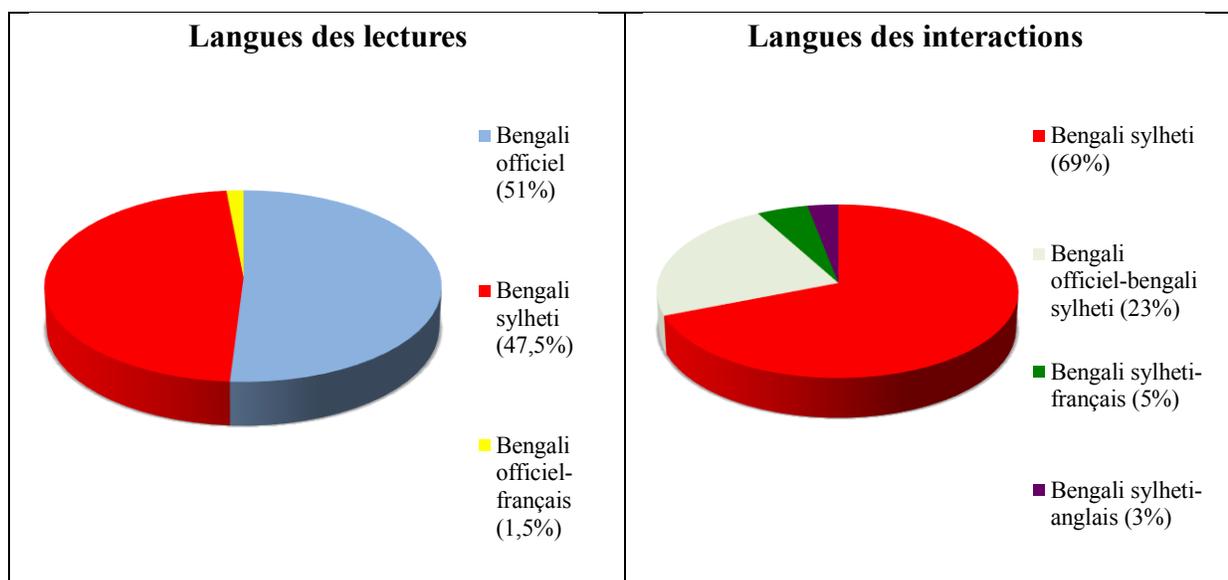
Après avoir présenté ces graphiques, pour faciliter la lecture des analyses de cas, nous décrivons de façon plus détaillée les données, soit les langues des lectures et les langues des interactions. En ce qui concerne la description des interactions, à titre indicatif, nous avons indiqué dans le tableau si l'interaction était initiée par le parent ou l'enfant. Nous précisons également le nombre d'interactions initiées par chacun de ceux-ci dans chacune des langues.

Finalement, afin de faciliter la lecture et la compréhension des graphiques, nous avons inséré en annexe (7) le tableau II *Caractéristiques générales des participants* qui a été présenté au chapitre précédent. Le lecteur peut ainsi le détacher du présent document et s'y référer tout au long de la lecture des graphiques.

⁵¹ Comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent, les dyades 1 et 2, dont la LM était le bengali sylheti, ont aussi reçu des livres bilingues écrits en français/bengali officiel.

4.2.2.1 Dyade 1 : Nawrin et son fils Kamrul

Figure 6 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 1



Langues des lectures

Lors de chacune des lectures, Nawrin a lu de façon bilingue en bengali officiel/bengali sylheti. Ainsi, elle alternait les langues de la lecture, sans toutefois le faire de façon systématique. Par exemple, elle pouvait lire quelques pages en bengali sylheti, lire seulement quelques phrases/mots en bengali officiel sur la page suivante, revenir au bengali sylheti et vice-versa. En somme, près de la moitié du texte des histoires a été lu par Nawrin en bengali officiel (51 %⁵²) et l'autre moitié en bengali sylheti (47,5 %).

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, lorsque les mères lisaient d'abord le texte original des histoires en bengali officiel, elles le traduisait (de façon exacte ou en reformulant) ensuite immédiatement en bengali sylheti à leurs enfants pour leur permettre de comprendre l'histoire, ce qui était considéré comme une interaction bilingue bengali officiel/bengali sylheti. C'est donc ce qu'a fait Nawrin pour permettre à Kamrul de comprendre l'histoire.

⁵² Pour chacun des pourcentages fournis, il s'agit du nombre de mots émis dans chaque langue.

Nawrin a très peu lu de façon bilingue bengali officiel/français (1,5 %). Lors des lectures 3 et 4, elle a d'abord lu le titre en bengali officiel, l'a expliqué à son fils en reformulant en bengali sylheti, puis l'a lu en français.

Langues des interactions

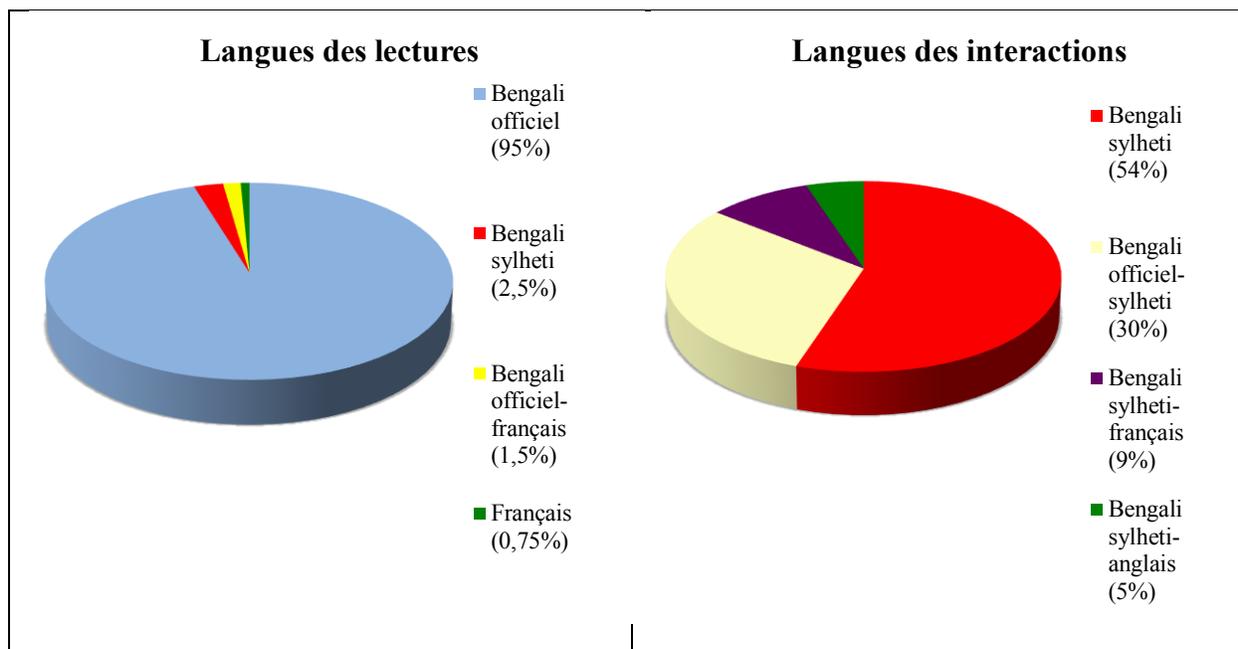
Tableau VI : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 1 lors des séances de lecture

Langue	Parent	Enfant
Bengali sylheti	123	40
Bengali officiel/bengali sylheti	55	0
Bengali sylheti/français	5	7
Bengali sylheti/anglais	4	2
Total	187 (79 %)	49 (21 %)

Au total, Nawrin et Kamrul ont produit 236 interactions. La majorité des interactions, toutes langues confondues, ont été initiées par la mère (79 %). Par ailleurs, la majorité (69 %) des interactions produites par Nawrin (n=123) et Kamrul (n=40) étaient monolingues en bengali sylheti. Près d'un quart (23 %) du total des interactions ont été produites de façon bilingue par la mère en bengali officiel/bengali sylheti parce qu'elle traduisait ou reformulait en bengali sylheti le texte lu en bengali officiel. Par ailleurs, autant Nawrin que Kamrul ont initié quelques interactions bilingues en bengali sylheti/français (5 %) et en bengali sylheti/anglais (3 %) lors des séances de lecture 3 et/ou 4.

4.2.2.2 Dyade 2 : Afia et son fils Sayeed

Figure 7 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 2



Langues des lectures

Séances 1 et 2

Lors des deux premières lectures, Afia a lu tout le texte des histoires de façon monolingue, soit en bengali officiel (100 %). Elle le traduisait ou le reformulait ensuite immédiatement en bengali sylheti pour permettre à Sayeed de comprendre l'histoire.

Séances 3 et 4

Aux lectures 3 et 4, Afia a lu de façon bilingue en alternant les langues de la lecture, soit le bengali officiel et le bengali sylheti. Ainsi, lors de ces lectures, elle a lu majoritairement en bengali officiel (et a ensuite traduit à Sayeed en bengali sylheti), puis à quelques reprises, elle a lu quelques phrases/mots en bengali sylheti sans avoir précédemment ou postérieurement lu ces phrases/mots en bengali officiel.

Aussi lors des lectures 3 et 4, Afia a lu une courte partie du texte de façon bilingue en bengali officiel/français, mais de deux façons différentes :

- Lecture 3

Afia a d'abord lu un segment du texte en bengali officiel, puis l'a traduit ou reformulé en bengali sylheti avant (et après) avoir lu le même segment en français :

DYADE 2 – LEC 3

[Parent]^{OFF}/(...) ET RESTE ÉVEILLÉ... /

[Enfant] (...)

[Parent]^{SYL}/Il reste éveillé./^{OFF}/TOUTE LA NUIT./

[Enfant] (...)

[Parent]^{FRA}/ IL RESTE ÉVEILLÉ TOUTE LA NUIT! TOUTE LA NUIT./^{SYL}/Toute la nuit./

- Lecture 4

Afia a lu un passage de façon bilingue en alternant les langues. Ainsi, elle a lu en français sensiblement le même passage qu'elle avait aussi lu de façon bilingue bengali officiel/français lors de la lecture précédente. Toutefois, cette fois-ci, elle n'a pas lu antérieurement ou postérieurement la traduction du même passage en bengali officiel :

DYADE 2 – LEC 4

[Parent]^{OFF}/DIMANCHE, LE CHAT ENFILE SON PYJAMA À TÊTE DE MONSTRES./^{SYL} [*discutent de l'histoire*]/^{FRA}/ET RESTE ÉVEILLÉ TOUTE LA NUIT./^{SYL}/Toute la nuit il reste éveillé.

Langues des interactions

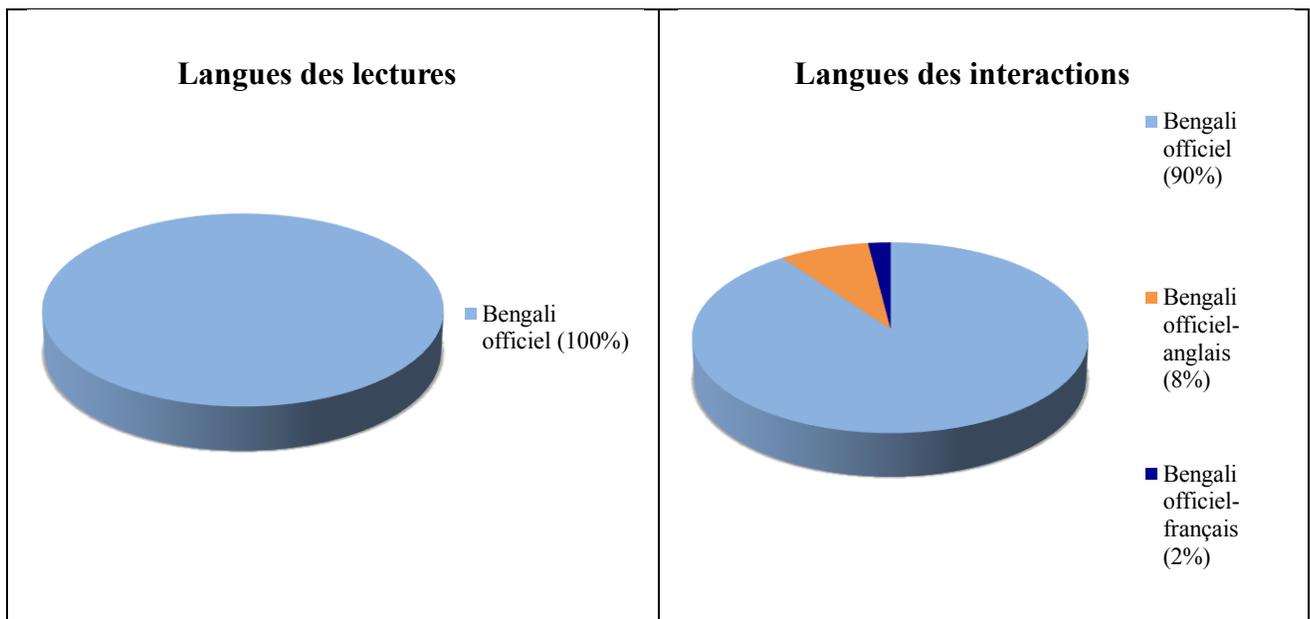
Tableau VII : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 2 lors des séances de lecture

Langues	Parent	Enfant
Bengali sylheti	107	58
Bengali officiel/bengali sylheti	92	0
Bengali sylheti/français	15	11
Bengali sylheti/anglais	10	6
Bengali sylheti/anglais/français	5	0
Total	229 (75 %)	75 (25 %)

Au total, Afia et Sayeed ont produit 304 interactions. La majorité des interactions, toutes langues confondues, ont été initiées par la mère (75 %). Par ailleurs, un peu plus de la moitié (54 %) des interactions initiées par Afia (n=107) et Sayeed (n=58) étaient monolingues en bengali sylheti. Plus d'un quart (30 %) du total des interactions ont été produites par la mère de façon bilingue en bengali officiel/bengali sylheti parce qu'elle traduisait ou reformulait en bengali sylheti le texte lu en bengali officiel. Qui plus est, Afia et Sayeed ont initié des interactions bilingues en bengali sylheti/français (9%) et en bengali sylheti/anglais (5 %) lors de l'ensemble des quatre séances de lecture. Par ailleurs, au sein de cette dyade, Afia a produit 2 % des interactions de façon trilingue, soit en bengali sylheti/français/anglais.

4.2.2.3 Dyade 3 : Tahmid et sa fille Sanjana

Figure 8 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 3



Langues des lectures

La totalité du texte des histoires a été lu en bengali officiel lors de chacune des séances de lecture (100 %).

Langues des interactions

Tableau VIII : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 3 lors des séances de lecture

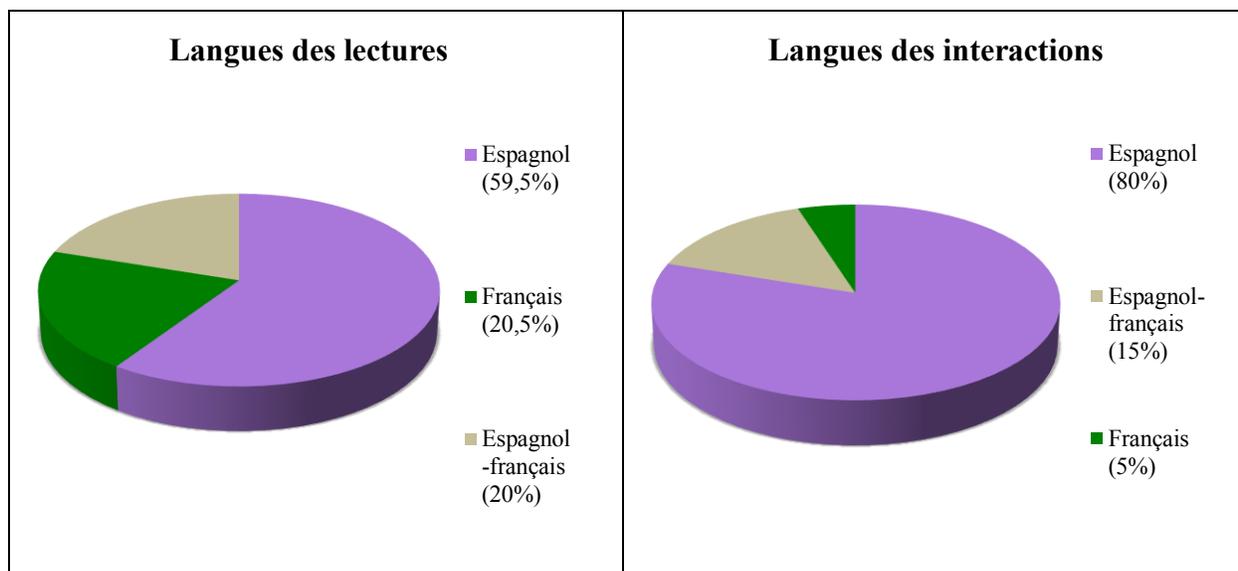
Langues	Parent	Enfant
Bengali officiel	33	58
Bengali officiel/anglais	3	5
Bengali officiel/français	0	2
Total	36 (36 %)	65 (64 %)

Au total, Tahmid et Sanjana ont produit 101 interactions. La majorité de celles-ci, toutes langues confondues, ont été initiées par l'enfant (64 %). Par ailleurs, la majorité (90 %) des interactions initiées par Tahmid (n=33) et Sanjana (n=58) étaient monolingues en bengali officiel. Aussi au sein de cette dyade, très peu d'interactions bilingues ont été produites en bengali officiel/français (2 %) et en bengali officiel/anglais (8 %). Autant le père que l'enfant en ont initié en bengali officiel/anglais, mais seule la fillette en a initié quelques-unes (n=2) en bengali officiel/français.

4.2.2.4 Dyade 4 : Lorena et sa fille Paola

Pour cette dyade, nous présentons les langues des lectures et des interactions alternativement par séances de lecture (séances 1-2; 3 et; 4).

Figure 9 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 4



Séances 1 et 2

Langue des lectures

Lors des deux premières lectures, Lorena a lu la majorité du texte de l'histoire en espagnol (96 %). En effet, elle n'a lu qu'une seule phrase de façon bilingue, soit à la fois en français et en espagnol (4 %) lors de la deuxième lecture. Précisons qu'à chacune des lectures, Paola a clairement manifesté le désir de se faire lire en espagnol :

DYADE 4 - LEC 1

- [Parent]^{ESP}/Prête ? Tu es prête Paola? Comment tu veux que je te le lise? En français ou en espagnol? /
- [Enfant]^{ESP}/En espagnol, comme nous parlons à la maison./
- [Parent]^{ESP}/En espagnol comme nous parlons à la maison, d'accord. Et après tu vas me dire en français ce que ça signifie? /
- [Enfant]^{ESP}/Ok./
- [...] [*Après la lecture en espagnol de la première page*]
- [Parent]^{ESP}/Tu veux que je te le lise en français ou juste en espagnol? /
- [Enfant]^{ESP}/En espagnol seulement./
- [Parent]^{ESP}/Ok, seulement en espagnol./

DYADE 4 - LEC 2

- [Parent]^{ESP}/Le livre s'appelle ^{FRA}/LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE./
- [Enfant]^{ESP}/Non... Je ne veux pas./
- [Parent]^{ESP}/On va le lire une fois parce qu'Esteban⁵³ ne l'a pas entendu. Je te le lis en français ou en espagnol? /
- [Enfant]^{ESP}/En espagnol./
- [Parent]^{ESP}/En espagnol, ok./

Langues des interactions

Tableau IX : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 4 lors des lectures 1 et 2

Langues	Parent	Enfant
Espagnol	41	7
Espagnol/français	3	0
Total	44 (86 %)	7 (14 %)

Pour l'ensemble de ces deux premières lectures, Lorena et Paola ont produit 51 interactions. La majorité de celles-ci, toutes langues confondues, ont été initiées par la mère (86 %). Par ailleurs, lors de ces deux lectures effectuées presque entièrement en espagnol (97 %), la grande majorité des interactions ont aussi eu lieu dans cette langue (94 %), de façon monolingue. Lorena a aussi initié quelques interactions bilingues espagnol/français (n=3). En effet, lors de chacune des deux lectures, elle a demandé à l'enfant de traduire le titre de l'histoire d'une langue à l'autre et, lors de la quatrième lecture, elle a annoncé par une phrase produite en français que la lecture était terminée. Ainsi, lors de ces deux lectures où elle a clairement exprimé sa préférence pour l'espagnol, Paola n'a initié aucune interaction en recourant au français.

⁵³ Frère de Paola.

Séance 3

Langues des lectures

Lors de la troisième lecture, Lorena a convaincu Paola d'avoir recours au français pendant la lecture :

DYADE 4 - LEC 3

[Parent]^{ESP}/Le livre, je te le lis en français ou en espagnol?

[Enfant]^{ESP}/En espagnol.

[Parent]^{ESP}/Et pourquoi pas en français?

[Enfant]^{ESP}/Parce que non.

[Parent]^{ESP}/Mais moi j'aime ça en français parce que je pratique mon français.

[Enfant] [*Fais une moue*]^{ESP}/Je ne veux pas.

[Parent]^{ESP}/C'est difficile pour mon français, je dois pratiquer le français. Une fois. Une page en français et une page en espagnol. C'est une bonne idée? /

[Enfant] [*Sourit et fait un signe d'approbation*]

Ainsi, lors de cette lecture, Lorena a lu de façon bilingue en alternant les langues de la lecture. En effet, elle lisait une page en français, puis la suivante en espagnol et ainsi de suite sans lire la traduction dans l'autre langue à chaque page. Le texte d'une seule phrase a été lu de façon bilingue dans les deux langues à la fois. Au total, 62 % du texte a été lu en français, 33 % en espagnol et 5 % de façon bilingue, soit à la fois en français et en espagnol.

Langues des interactions

Tableau X : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 4 lors de la lecture 3

Langues	Parent	Enfant
Espagnol	23	5
Espagnol-français	3	5
Français	3	0
Total	29 (74 %)	10 (26 %)

Aussi lors de cette lecture, la majorité des interactions, toutes langues confondues, ont été initiées par la mère (74 %). La majorité des interactions ont aussi eu lieu en espagnol de façon monolingue (72 %). Lorsque la mère lisait une page dans cette langue, si des interactions suivaient, elles étaient toujours en espagnol. Toutefois, si elle lisait une page en français et que des interactions suivaient, elles étaient parfois en français, mais la plupart du temps en

espagnol. Quelques interactions bilingues ont été initiées à la fois par la mère (n=3) et par l'enfant (n=5).

Séance 4

Langues des lectures

Lors de la dernière lecture, la mère a commencé à lire les deux premières pages en français uniquement, mais Paola a vite manifesté sa préférence pour l'espagnol, ce qui a probablement fait en sorte que Lorena a effectué le reste de la lecture de façon bilingue :

DYADE 4 - LEC 4

[Page 3] [*La mère a lu les deux premières pages en français*]

[Parent]^{FRA}/ET RÊVE DE VOYAGES LUNAIRES, DE.../

[Enfant]^{ESP}/Nonn! Non, non. Comme nous parlons et [*inaudible*]/

[Parent]^{ESP}/Maintenant comme nous parlons à la maison? Ok. ET RÊVE DE VOYAGES LUNAIRES, DE FUSÉES [...]/

[*Le reste de la lecture est effectuée de façon bilingue*]

Ainsi, 71 % du texte de l'histoire a été lu de façon bilingue sous un principe d'équité entre les langues, soit à la fois en français et en espagnol. Pour la moitié des pages lues de cette façon, Lorena commençait à lire le texte de la page en français et/ou en espagnol, puis demandait à sa fille de compléter le texte de l'histoire en lui apportant un soutien au besoin :

DYADE 4 - LEC 4

[Parent]^{FRA}/MARDI, LE CHAT... /

[Enfant] [*Fait semblant de lire en suivant le texte avec ses doigts*]^{FRA}/Mardi, le chat, il a mis son pyjama... / [*Regarde sa mère, dubitative*].

[Parent] [*Lui souffle le texte*]^{FRA}/DE LA MER./

[Enfant]^{FRA}/De la mer./

[Parent]^{ESP}/Très bien. Et en espagnol? /

[...]

[Enfant]^{ESP}/Mardi, le chat met son pyjama... / [*Regarde sa mère, dubitative*]

[Parent]^{ESP}/Oui/

[Enfant]^{ESP}/De l'océan? /

[Parent]^{ESP}/Oui. De la mer./

[Enfant]^{ESP}/De la mer./

[Parent]^{ESP}/Très bien. Tu sais déjà lire, très bien. Ici ça dit : MARDI, LE CHAT ENFILE SON PYJAMA DE LA MER./

Quant au reste des pages du livre qui ont été lues de cette façon lors de cette même lecture, Lorena les lisait elle-même en français ou en espagnol, puis dans l'autre langue, sans solliciter la participation de Paola :

DYADE 4 - LEC 4

[Parent]^{FRA}/ET RÊVE DE PISSENLITS, DE LAPINS QUI FONT DES TROUS, D'ARBRES, D'ABEILLES, DE FRUITS ET DE GRENOUILLES PERCHÉES SUR DES CAILLOUX [...]/

[...]

[Parent]^{ESP}/ET RÊVE DE PISSENLITS, DE LAPINS QUI FONT DES TROUS, D'ARBRES, D'ABEILLES, DE FRUITS ET DE GRENOUILLES PERCHÉES SUR DES CAILLOUX [...]/

Finalement, toujours lors de cette même lecture, quelques pages au début du livre ont été lues uniquement en français (18 % du texte) et quelques pages à la fin uniquement en espagnol (11 % du texte).

Langues des interactions

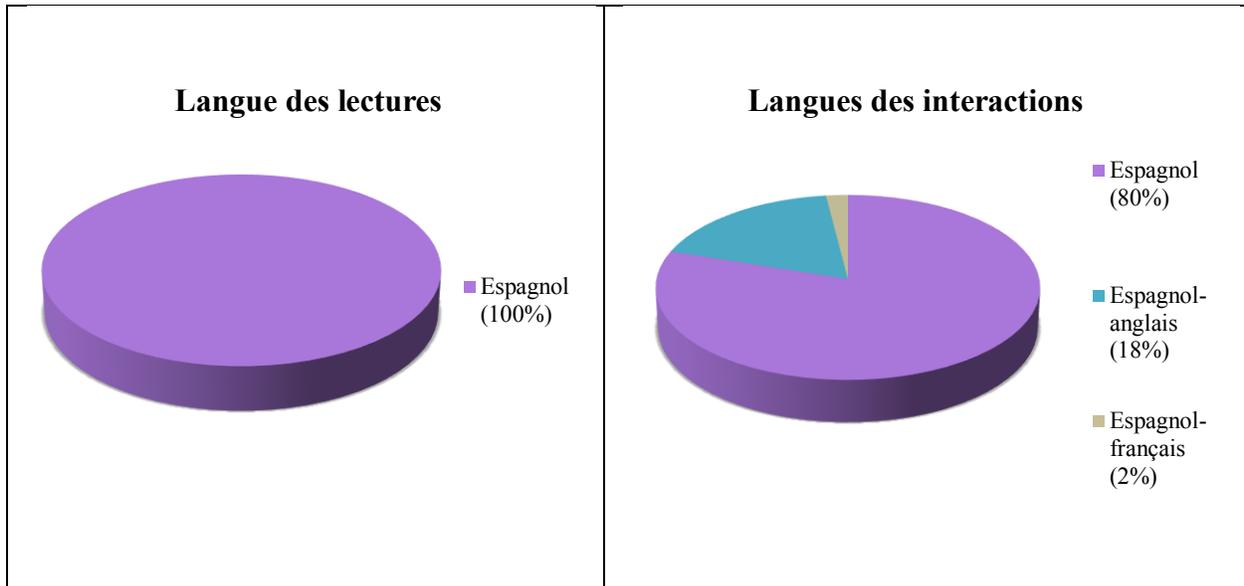
Tableau XI : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 4 lors de la lecture 4

Langues	Parent	Enfant
Espagnol	7	9
Espagnol-français	6	0
Français	3	0
Total	16 (64 %)	9 (36 %)

Aussi lors de cette lecture, la majorité des interactions, toutes langues confondues, ont été initiées par la mère (64 %). La majorité des interactions ont aussi eu lieu en espagnol de façon monolingue (64 %). La plupart du temps, les interactions qui suivaient la lecture d'un passage de l'histoire étaient initiées dans la langue dans laquelle le passage venait d'être lu ou bien elles étaient bilingues. Pour sa part, l'enfant n'a initié des interactions qu'en espagnol.

4.2.2.5 Dyade 5 : Lizeth et sa fille Ximena

Figure 10 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 5



Langue des lectures

Au sein de cette dyade, la mère a lu la totalité du texte des histoires en espagnol lors de chacune des séances de lecture (100 %). Bien que Lizeth ait affirmé qu'elle lise en français à Ximena une à deux fois par semaine, elle a déclaré qu'elle ne s'était pas sentie à l'aise de lire en français devant la caméra. Elle nous a cependant mentionné avoir eu recours au français lors des lectures des trois premiers livres bilingues qui ont été prêtés aux familles avant la collecte des données. Nous ne pouvons toutefois pas décrire ces lectures bilingues dans la mesure où elles n'ont pas été observées ni filmées.

Langues des interactions

Tableau XII : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 5 lors des séances de lecture

Langues	Parent	Enfant
Espagnol	59	26
Espagnol/anglais	0	19
Espagnol/français	0	2
Total	59 (56 %)	47 (44 %)

Au sein de cette dyade, la majorité des interactions, toutes langues confondues, ont été initiées par la mère (56 %). Par ailleurs, la majorité des interactions initiées autant par Lizeth (n=59) que Ximena (n=26) étaient monolingues en espagnol (80 %). Toutes les interactions bilingues espagnol/anglais (n=19) et espagnol/français (n=2) ont été initiées par Ximena. Dans tous les cas, il s'agissait de cette dernière qui répondait en anglais ou en français aux questions posées en espagnol par sa mère. Il est intéressant d'ajouter que dans la majorité des cas, la mère répétait en espagnol la réponse donnée par sa fille ou bien elle lui demandait de produire le mot en espagnol, comme il est possible de le constater dans les exemples suivants :

DYADE 5 - LEC 1

[Parent]^{ESP}/Qu'est-ce que tu crois que mangent les girafes? /

[Enfant] Mmmm.

[Parent]^{ESP}/Qu'est-ce que tu crois qu'elles mangent? Elles mangent des animaux? /

[Enfant]^{ESP}/Non, elles mangent... ^{ANG}/des feuilles./

[Parent]^{ESP}/Elles mangent des feuilles? /

[Enfant]^{ESP}/Oui/

DYADE 5 - LEC 2

[Parent]^{ESP}/Qu'est-ce que mangent les grenouilles? /

[Enfant] [*Pointe les mouches sur l'illustration*]

[Parent]^{ESP}/C'est quoi ça? Comment ça s'appelle? /

[Enfant] Mmmm.

[Parent]^{ESP}/Comment ça s'appelle? /

[Enfant]^{FRA}/Des mouches/

[Parent]^{FRA}/Des mouches? ^{ESP}/Et en espagnol? /

[Enfant] [*Ne répond pas*]

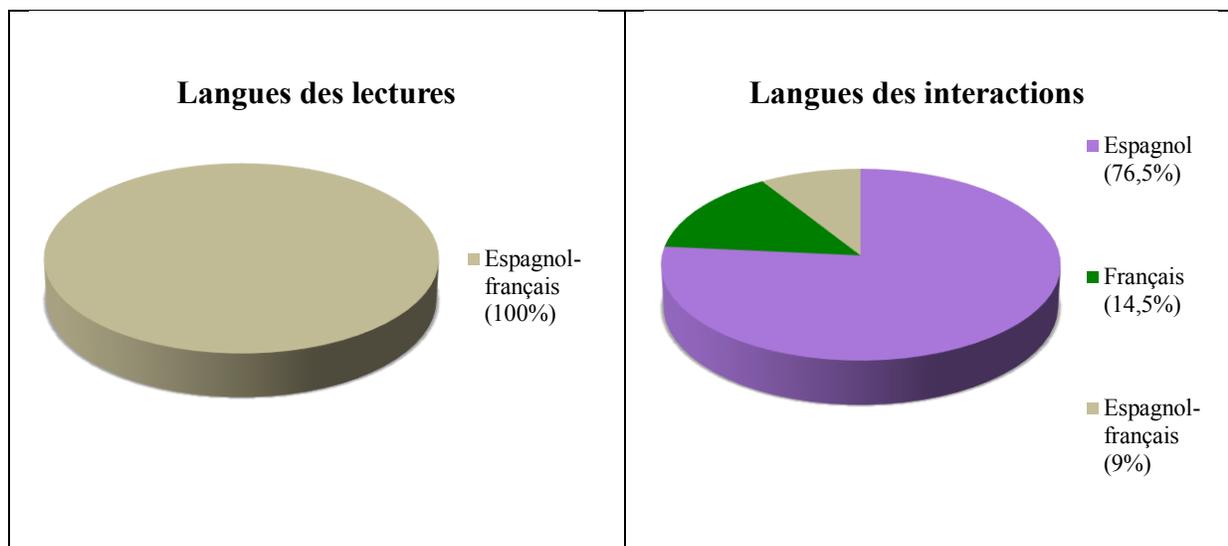
[Parent]^{ESP}/Je viens de te le dire... Je viens de te le dire, regarde, ça dit : DES MOUCHES AU DÉJEUNER... /

[Enfant]^{ESP}/Mouches! /

4.2.2.6 Dyade 6 : Valeria et son fils Miguel

Pour cette dyade, nous présentons les langues des lectures et des interactions alternativement par séance de lecture (séances 1-2-3 et 4).

Figure 11 : Langues des lectures et des interactions pour l'ensemble des quatre séances de lecture de la dyade 6



Séances 1, 2 et 3

Langues des lectures

Lors des trois premières lectures, Valeria a lu chaque page à la fois en français et en espagnol. Pour chaque page, elle lisait le texte dans une langue, puis lisait sa traduction dans l'autre langue. Lors des lectures 1 et 2, à presque chacune des pages, elle sollicitait la participation de l'enfant pour compléter le texte de l'histoire :

DYADE 6 - LEC 1

[Parent]^{ESP}/T'ES GRANDE TOI, T'ES QUI TOI? JE SUIS UNE [*Regarde l'enfant et attend visiblement qu'il dise la réponse*]/

[Enfant]^{ESP}/Girafe./

[Parent]^{ESP}/ET TU MANGES QUOI TOI? LES FEUILLES DES ARBRES./

[...]

[Parent]^{FRA}/T'ES GRANDE TOI, T'ES QUI TOI? JE SUIS UNE [*Regarde l'enfant et attend visiblement qu'il dise la réponse*]/

[Enfant]^{FRA}/Girafe. Et elle mange... /

[Parent]^{FRA}/ET TU MANGES QUOI TOI? LES FEUILLES DES ARBRES. /

Lors de la lecture 3, Valeria a aussi sollicité la participation de Miguel, mais de façon différente et moins marquée qu'aux lectures 1 et 2. En effet, plutôt que de compléter le texte de l'histoire, elle lui demandait de repérer ou d'identifier des illustrations.

Langues des interactions

Tableau XIII : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 6 lors des lectures 1, 2 et 3

Langues	Parent	Enfant
Espagnol	37	21
Français	13	6
Espagnol/français	4	3
Total	54 (64 %)	30 (36 %)

Pour l'ensemble de ces trois lectures, la majorité des interactions, toutes langues confondues, ont été initiées par la mère (64 %). Par ailleurs, lors de ces lectures effectuées de façon bilingue, la majorité des interactions, initiées à la fois par la mère et l'enfant, ont eu lieu en espagnol (69 %), mais plusieurs ont été initiées en français (31 %), à la fois par la mère et l'enfant. Lorsque les interactions étaient produites en français, Valeria venait généralement de lire un passage de l'histoire dans cette langue :

DYADE 4 – LEC 1

[Parent]^{FRA}/LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE GOBE DES MOUCHES AVEC SA GRANDE BOUCHE... /

[Enfant]^{FRA}/Avec sa longue langue. /

[Parent]^{FRA}/Ok. ELLE VIT DANS UNE MARE SUR UN NÉNUPHAR QUI LUI SERT DE PLONGEOIR. /

Finalement, quelques interactions bilingues espagnol/français (8 %) ont aussi été initiées à la fois par la mère (n=4) et l'enfant (n=3).

Séance 4

Langues des lectures

Lors de la lecture 4, la mère a également lu la totalité du livre de façon bilingue, mais différemment des fois précédentes. En effet, Valeria a d'abord lu l'histoire au complet en français, puis l'a ensuite relue au complet en espagnol.

Langues des interactions

Tableau XIV : Nombre total d'interactions initiées par le parent et par l'enfant de la dyade 6 lors de la lecture 4

Langues	Parent	Enfant
Espagnol	7	8
Espagnol/français	1	1
Total	8 (42 %)	9 (58 %)

Lors de cette dernière lecture, peu d'interactions se sont produites et plus de la moitié ont été initiées par l'enfant (58 %). Par ailleurs, lors de cette lecture aussi effectuée de façon bilingue, la majorité des interactions, initiées à la fois par la mère et l'enfant, ont eu lieu de façon monolingue en espagnol (88 %). Ainsi, même lorsque la mère a lu le livre en français, les interactions étaient la plupart du temps en espagnol ou alors elles étaient bilingues espagnol/français (12 %).

4.2.3 Objectif 1 : synthèse et discussion

4.2.3.1 Langues des lectures

En somme, les données mettent en lumière une variété de pratique dans les usages linguistiques lors des lectures. Ainsi, les parents des six dyades observés ont eu recours dans des proportions différentes aux langues de leur répertoire linguistique : tandis que certains ont lu de façon monolingue, d'autres ont lu de façon bilingue, voire trilingue.

Nous avons observé des séances de lecture **monolingue** durant lesquelles les parents ont lu le livre dans une seule des deux langues disponibles. En effet, trois parents ont lu de façon monolingue lors de deux séances de lecture ou plus. D'abord, deux des parents, dont les LM étaient l'espagnol et le bengali officiel (Lizeth et Tahmid), ont lu de façon monolingue lors de chacune des quatre séances de lectures. Il est intéressant de constater que si l'on se fie aux réponses des parents au questionnaire (annexe 1) par rapport à leur autoévaluation de leur compétence globale en français ainsi qu'à nos observations sur le terrain, les deux parents qui ont lu de façon monolingue lors de toutes les séances de lectures figuraient parmi les parents qui étaient moins à l'aise en français. Chez Lizeth, la caméra semble avoir eu un effet

dissuasif : elle a affirmé qu'elle ne se sentait pas à l'aise de lire en français devant la caméra. Par ailleurs, une des mères hispanophones (Lorena) a lu en espagnol seulement lors de deux des quatre séances de lecture. Il semblerait qu'elle aurait voulu avoir recours au français lors de chacune des quatre lectures, mais sa fille a clairement exprimé une préférence pour l'espagnol, ce que la mère a respecté.

Ensuite, seulement deux des parents (Lorena et Valeria) ont lu le texte des histoires de façon **bilingue**, en français/espagnol. Une des mères a lu de façon bilingue lors de la moitié des séances de lecture alors que l'autre a lu de façon bilingue lors de chacune des séances. Ces mères ont recouru aux deux langues du texte de façons différentes et dans des proportions variables. En somme, elles ont démontré trois façons d'exploiter le texte bilingue au sein des albums. Une de ces façons consistait à lire chaque page du texte dans les deux langues, comme l'a fait l'enfant dans la recherche de Ma (2008). Quant aux autres façons, d'une part, une des mères a alterné les langues de la lecture pour chaque page du livre et, d'autre part, une des mères a d'abord lu tout le texte dans une langue, puis dans l'autre. Ces deux dernières façons d'exploiter le texte des albums bilingues n'avaient pas été recensées dans les études antérieures sur la lecture de livres bilingues en milieu familial (Ariaz, 2010; Ma, 2008, Sneddon, 2008). Qui plus est, les deux parents de notre étude qui ont lu de façon bilingue avaient l'espagnol en tant que LM, langue qui démontre le plus de proximité avec le français que le bengali. Par le fait même, selon leurs réponses au questionnaire par rapport à leur autoévaluation de leur compétence globale en français ainsi qu'à nos observations sur le terrain, il s'agissait des parents qui étaient le plus à l'aise en français.

Dans un même ordre d'idées, deux des parents, dont la LM était le bengali sylheti, ont aussi lu de façon **bilingue**, mais en ne recourant qu'à une seule des deux langues qui figuraient dans les livres, le bengali officiel, langue avec laquelle les enfants n'étaient pas à l'aise. Ainsi, chez ces familles, lors de la plupart des séances de lectures, les mères recouraient à deux langues pour lire le texte, soit le bengali officiel et le bengali sylheti. Au sein d'une même séance de lecture, elles pouvaient lire quelques passages en bengali officiel, en les traduisant ensuite à leur enfant en bengali sylheti (ce qui, rappelons-le était considéré comme une interaction), ou « lire » directement en bengali sylheti. Dans son étude, Ariaz (2010), qui a formé des mères

hispanophones aux principes de la lecture dialogique, a aussi observé que lorsque celles-ci lisaient des livres monolingues en anglais avec leurs enfants, soit elles lisaient d'abord le texte en anglais puis le traduisaient ensuite en espagnol à leurs enfants, soit elles « lisaient » en espagnol en ayant directement traduit le texte dans cette langue, comme le faisaient les mères de notre étude avec les deux variétés de bengali.

C'est aussi auprès de ces deux dernières familles locutrices du bengali sylheti que nous avons observé le recours à trois langues différentes lors de séances de lectures, que nous avons qualifiées de **trilingues**. En effet, les mères ont lu le texte des histoires majoritairement en bengali sylheti et/ou en bengali officiel et, lors de deux séances de lecture ou moins, elles ont lu un très court segment du texte en français, soit quelques mots, voire une phrase. Selon leurs réponses au questionnaire par rapport à leur autoévaluation de leur compétence globale en français ainsi qu'à nos observations sur le terrain, ces mères comptaient parmi les parents qui étaient moins à l'aise en français. Ainsi, en dépit de leur aisance limitée dans cette langue, elles y ont tout de même eu recours lors des séances de lecture avec leurs enfants pour lire quelques mots/segments.

En somme, notre recherche a permis de contribuer à décrire de quelles façons les parents d'enfants d'âge préscolaire exploitent le texte des albums bilingues, en fonction de leurs caractéristiques linguistiques, soit leurs différentes langues et leur niveau d'aisance dans chacune de celles-ci. En effet, à ce jour, nous avons quelques informations sommaires sur la façon dont des enfants, jeunes lecteurs, exploitaient avec leurs parents le texte de ces albums (Ma, 2008; Sneddon, 2008), mais nous n'avons pas de données sur la façon dont les parents d'âge préscolaire exploitent le texte d'albums bilingues, en termes de langues et de proportions. Ainsi, nous avons constaté qu'en fournissant un seul type d'album bilingue aux familles, c'est-à-dire des albums dans lesquels il y avait présence du même texte en deux langues sur chaque page, les parents ont exploité les livres de différentes façons en recourant, ou non, dans des proportions variées à leurs différentes langues. Dans les études de Sneddon (2008) et de Ma (2008), lorsque des détails sont donnés sur la façon dont les enfants, jeunes lecteurs, ont eu recours à leurs différentes langues lors de la lecture du texte des albums bilingues, la plupart du temps, ceux-ci semblaient exploiter les albums bilingues d'une seule

façon, soit en lisant dans les deux langues le texte de chaque page. Notre recherche a donc permis de mettre en lumière que, spontanément, les parents n'exploitent pas tous les livres bilingues de la même façon avec leurs enfants d'âge préscolaire. Des variables linguistiques, dont leurs différentes langues et leur niveau d'aisance dans chacune de celles-ci, sont susceptibles d'influencer la façon dont ils exploitent les différentes langues du texte des albums bilingues lors des lectures, notamment en termes de proportion.

En effet, il semblerait que le recours au français soit relié au sentiment d'aisance des parents dans cette langue. Dans notre recherche, les parents qui semblaient plus à l'aise en français ont davantage lu dans cette langue. Dans son étude, Sneddon (2008) mentionne qu'une des critiques portées à l'utilisation de livres bilingues est le fait que les enfants vont lire seulement dans la langue dans laquelle ils sont le plus à l'aise, comme l'ont fait la majorité des parents de notre étude. Toutefois, dans son étude, la chercheuse a constaté que les enfants bilingues qu'elle a observés pendant la lecture d'albums bilingues ont tous commencé la lecture dans la langue qu'ils connaissaient le moins (soit leur LM) et se sont aidés, au besoin, du texte dans la langue dans laquelle ils se sentaient le plus à l'aise (en l'occurrence l'anglais). De son côté, Ma (2008) ne décrit pas spécifiquement de quelle façon et dans quelles langues a lu l'enfant qu'il a observé lire un livre bilingue avec sa mère. Toutefois, les quelques exemples qu'il fournit démontrent que l'enfant a lu chaque page de l'album bilingue dans les deux langues présentes dans le livre. Bien que les résultats de ces deux études soient difficilement comparables avec les nôtres, puisqu'elles impliquaient des enfants qui savaient déjà lire, à des niveaux différents, ils permettent de mettre en perspective le fait qu'il est possible que dépendamment de leur sentiment d'aisance dans chacune des langues, les individus qui exploitent des livres bilingues n'effectuent pas nécessairement la lecture dans chacune des langues présentes au sein des livres bilingues.

Finalement, dans un autre ordre d'idées, nous voulons souligner le fait que lorsque des familles reçoivent des livres qui ne sont pas écrits dans leur LM, comme ce fut le cas pour nos deux familles dont la LM était le bengali sylheti, un travail de traduction doit être fait par le parent pour permettre à l'enfant de comprendre le texte. Cet exercice peut être exigeant à la fois pour le parent, sur le plan cognitif, et pour l'enfant, sur le plan de l'attention. En effet,

comme nous l'avons remarqué en analysant nos vidéos, les enfants peuvent avoir tendance à se décentrer de la tâche. Il peut alors devenir difficile pour le parent d'aller en plus vers le français, une troisième langue, sans perdre l'intérêt du jeune enfant. Qui plus est, dans ce cas où le parent doit traduire dans une autre langue le texte qui est écrit, il est possible de penser que le livre bilingue n'offre pas à l'enfant les moyens de faire le lien entre langage oral et langage écrit, notamment en ce qui concerne l'association des correspondances graphèmes-phonèmes.

4.2.3.2 Langues des interactions

En ce qui concerne la quantité d'interactions,⁵⁴ nous avons d'abord constaté qu'en somme, les parents ont initié en moyenne plus d'interactions que les enfants, ce qui peut être associé au fait que ce sont les parents qui ont pris les devants lors des lectures, car les jeunes enfants ne savaient pas encore lire. Dans cette lignée, l'étude d'Evans *et al.* (2011) qui ont étudié les interactions parent-enfant monolingues de la maternelle à la deuxième année à propos du vocabulaire, a pu souligner que plus les enfants étaient jeunes, moins ils étaient actifs pendant les lectures et moins ils initiaient d'interactions. Toutefois, au fur et à mesure qu'ils évoluaient, ils lisaient plus de mots et initiaient davantage d'interactions, entre autres, pour demander des explications à propos du vocabulaire.

En ce qui a trait aux langues des interactions, nous avons observé que les parents et les enfants ont initié des interactions monolingues et/ou bilingues et/ou trilingues en recourant, dans des proportions variables, à leurs différentes langues, ce dont nous discutons dans les paragraphes suivants. Ainsi, comme dans l'étude de Kabuto (2010) qui a, entre autres, observé la lecture de livres d'histoire auprès de sa fille, dont la compétence bilingue anglais/japonais était en émergence, et de son père, il a été possible de constater que lors de la lecture parent-enfant, les individus bilingues sont susceptibles de recourir, à des degrés divers, aux différentes langues de leur répertoire linguistique.

⁵⁴ Rappelons ici qu'il s'agit de la quantité totale d'interactions pendant les lectures et non spécifiquement celles à propos du vocabulaire, ce qui sera traité dans l'objectif 3.

La majorité des interactions, qu'elles aient été initiées par les parents ou non, étaient monolingues, dans la langue dominante de la dyade. Cela nous apparaît fondé puisque, d'une part, dans le questionnaire, tous les parents ont déclaré parler majoritairement en LM avec leur enfant à la maison. En effet, pour ces parents, il est important que leur enfant conserve cette langue et échanger dans cette langue représente un des moyens pour la préserver. C'est d'ailleurs ce qui a été observé dans les études d'Ariaz (2010) et de Ma (2008), à savoir que les parents et les enfants qui étaient plus à l'aise en LM discutaient aussi des histoires des livres bilingues dans leur LM. D'autre part, bien que certains des parents et des enfants démontraient une bonne compétence linguistique en français, tous les parents étaient plus à l'aise dans leur LM. Il va donc de soi, dans ce cas, que les interactions en lien avec la littérature, comme lors de la lecture de livres d'histoire, se déroulent aussi majoritairement dans la LM. Rappelons toutefois que nous n'avons observé les dyades que pendant quatre séances de lecture de livres bilingues et qu'il n'est pas possible de tenir pour acquis que les langues des interactions apparaissent toujours dans les mêmes proportions. Il serait par ailleurs intéressant de mettre en contraste ces résultats quant aux langues des interactions et à leurs proportions lors de la lecture de livres bilingues à ceux de familles dont la compétence linguistique est similaire dans chacune des langues.

De façon semblable à nos résultats, dans son étude, Reyes (2001), qui a analysé le recours aux différentes langues, en contexte social et scolaire, au sein du discours d'enfants bilingues âgés de sept et dix ans, a remarqué qu'au sein des deux groupes d'âge, la majorité des interactions étaient produites par les enfants dans leur langue dominante. Ainsi, bien que son étude n'ait pas porté spécifiquement sur les interactions pendant la lecture parent-enfant et que la chercheuse se soit concentrée sur le discours d'enfants, les résultats de son étude convergent avec les nôtres. De façon similaire, mais cette fois en contexte de lecture parent-enfant, les exemples fournis dans la recherche de Ma (2008) laissent croire que les interactions ont aussi été produites dans la langue dominante de la dyade, le chinois, lors de la lecture de livre bilingue, même lorsque chaque page du livre était lue de façon bilingue, soit dans les deux langues. Il est intéressant de constater que cette tendance a aussi été observée dans notre étude. En effet, au sein des deux dyades où le livre a été lu de façon bilingue en français et en LM à au moins deux des quatre séances de lecture, après que les parents aient lu en français, les

interactions étaient parfois monolingues dans cette dernière langue, mais la majorité étaient monolingues dans la LM de la dyade, soit l'espagnol.

En ce qui concerne les interactions bilingues (LM/français ou LM/anglais), en moyenne, la proportion d'interactions initiées par les parents (11 %) et par les enfants (10 %) était similaire. Ces résultats diffèrent de ceux de l'étude de Kabuto (2010) dans laquelle il est possible de constater, selon les exemples fournis par la chercheuse, que seule l'enfant avait recours à l'anglais lorsque son père lui lisait un album en japonais et que toutes les interactions initiées par le père étaient en japonais. Ainsi, comme nous l'avons vu, il est possible de penser que la langue des interactions initiées par les parents dépend, entre autres, des buts poursuivis par ceux-ci lors de la lecture (ex. : renforcer l'exposition à la LM, à la LS, aux deux langues, etc.). Par exemple, dans la recherche de Kabuto (2010), le père était bilingue anglais/japonais et la compétence bilingue de sa fille était en émergence. Vivant en milieu anglophone, elle était davantage exposée à l'anglais. C'est ce qui peut expliquer pourquoi le père, voulant renforcer l'exposition au japonais de sa fille, lui parlait seulement dans cette langue lors des lectures. Il est toutefois important de préciser que, dans l'étude de Kabuto (2010), le livre autour duquel avaient lieu les interactions était monolingue en japonais. Ainsi, à la lumière de cette étude, il est possible de penser que, pour notre recherche, la présence du texte en français au sein des livres bilingues représente une des raisons qui a pu inciter les parents à initier plus d'interactions monolingues en français, mais aussi bilingues ou plurilingues en français ainsi qu'en LM. Il aurait été intéressant de voir si ces mêmes familles auraient initié autant d'interactions monolingues et/ou bilingues en français s'ils avaient lu des livres dans lequel il n'y avait pas de texte en français, soit des albums monolingues en espagnol ou en bengali.

Par ailleurs, de même que pour les langues des lectures, l'emploi du français au sein des interactions produites par les parents, qu'elles soient monolingues en français ou bilingues LM/français, semble être tributaire de leur degré d'aisance dans cette langue. En effet, selon les réponses au questionnaire quant au niveau déclaré de compétence globale en français ainsi que selon nos observations sur le terrain, ce sont les parents qui étaient le plus à l'aise en français qui ont initié la plus grande proportion d'interactions monolingues en français ou bilingues LM/français. Qui plus est, seules les mères qui ont lu de façon bilingue LM/français

et qui, par le fait même, étaient les plus à l'aise en français, ont initié des interactions monolingues en français. À l'inverse, les parents qui ont déclaré se sentir peu à l'aise en français n'ont initié aucune interaction monolingue en français et, à très peu d'occasions, bilingues LM/français.

Du côté des enfants, on observe la même tendance que chez les parents en ce qui concerne l'emploi du français au sein des interactions. En effet, si l'on se fie à leur niveau initial de vocabulaire, mesuré par les prétests de vocabulaire et à nos observations sur le terrain, en général, ce sont les enfants qui démontraient une plus forte compétence en français qui ont initié une plus grande proportion d'interactions dans lesquelles il y avait présence du français (Paola, Miguel et Sayeed). Il pouvait s'agir d'interactions bilingues LM/français (alternance codique interphrastique; alternance codique sous forme d'emprunt lexical ou traduction) ou d'interactions monolingues en français. Toutefois, il faut aussi tenir compte du fait que les deux enfants qui ont initié la plus grande proportion d'interactions avec présence du français lors des lectures (Paola et Miguel) sont aussi ceux qui se sont fait lire de façon bilingue (espagnol/français) lors d'au moins deux des quatre séances de lecture. Ainsi, il est possible que le fait que leurs parents aient eu recours au français lors des lectures ait stimulé chez ces enfants la production d'interactions dans lesquelles il y avait présence de cette langue.

En conclusion, bien que les recherches de Rowe et Fain (2013), Ma (2008) et Sneddon (2008) aient porté sur différentes facettes de la lecture de livres bilingues en milieu familial, il n'y avait, à notre connaissance, aucune recherche présentant systématiquement de quelle façon des parents et leurs enfants d'âge préscolaire exploitent des albums bilingues en ce qui concerne le recours aux différentes langues en présence lors des lectures et lors des interactions. La présente recherche permet donc de nous éclairer, en partie, sur ces aspects.

4.3 Objectif 2 : Description des interactions parent-enfant à propos du vocabulaire lors de la lecture des livres bilingues

Le deuxième objectif de ce mémoire était de documenter les interactions parent-enfant allophones autour du vocabulaire lors de la lecture répétée, à voix haute, de livres bilingues, ce qui, à notre connaissance, n'a à ce jour pas fait l'objet d'études antérieures. Ainsi, dans cette section, nous dressons un portrait détaillé de l'ensemble des interactions (degré d'activité de l'enfant; type d'interaction et langue des interactions) recensées autour des 44 mots ciblés de vocabulaire, soit ceux pour lesquels la connaissance productive des six enfants a été évaluée au moyen d'épreuves avant et après la lecture des deux livres.

Dans le chapitre méthodologique, la grille d'observation à partir de laquelle nous nous sommes basée pour décrire les interactions a été présentée (p.80). La présente section vise quant à elle à illustrer chaque type d'interactions à l'aide d'exemples tirés des verbatim. Ainsi, pour chacun des types d'interactions, nous présentons des exemples pour : 1) le degré d'activité de l'enfant (interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant, interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant, interaction initiée par l'enfant); 2) les différents cas de figure observés, lorsqu'il y a lieu; et 3) les langues des interactions (monolingue, bilingue, trilingue). Un portrait des interactions produites par chaque dyade et le nombre d'occurrences est présenté dans la section suivante.

Avant de procéder à la description, voici un rappel des différents types d'interactions que nous avons observés et que nous avons, à titre indicatif, classés en trois catégories pour en faciliter la présentation et la compréhension :

1. Interactions au sein desquelles il y a eu recours à un symbole non linguistique (geste, mime, illustration) :

- Faire un geste ou un mime pour expliquer le mot cible;
- Pointer l'illustration représentant le mot cible sans attirer explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration;
- Étiqueter (identifier) l'illustration correspondant au mot cible en attirant explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration;
- Produire le mot cible en décrivant les illustrations;

2. Interactions d'ordre strictement linguistique :

- Répéter le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible;
- Expliquer/définir le mot cible;
- Poser une question contenant le mot cible;
- Poser une question dont la réponse est le mot cible;
- Produire le mot cible en reformulant un passage de l'histoire;

3. Interactions d'ordre strictement linguistique propres au caractère bilingue/plurilingue des dyades et des livres :

- Répéter le mot cible en précisant la langue;
- Traduire le mot cible ou une phrase contenant le mot cible;

Voici finalement quelques précisions permettant de favoriser la compréhension des exemples fournis dans cette section :

- Lorsque deux codes (type d'interaction) ou plus ont été attribués au même passage, nous avons souligné le passage correspondant au code décrit dans la section;
- Nous avons souligné en gras les mots correspondants aux mots cibles;
- Rappelons qu'il y a une proximité lexicale importante entre le bengali officiel et le bengali sylheti et que les mots de vocabulaire cibles restent les mêmes dans les deux variétés de langues.

4.3.1 Interactions au sein desquelles il y a recours à un symbole non linguistique (geste, mime, illustration) :

1. Faire un geste ou un mime pour expliquer le mot cible

a. Interaction initiée par le **parent sans** sollicitation de l'enfant

Le parent fait un geste pour expliquer le mot cible à l'enfant pendant ou après la lecture du texte de l'histoire. Nécessairement, toutes les interactions de ce type ont été considérées comme monolingues, soit dans la langue dans laquelle le parent a lu ou parlé pendant qu'il a fait le geste :

DYADE 4 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/ELLE VIT DANS UNE MARE, SUR UN NÉNUPHAR QUI LUI SERT DE **PLONGEOIR**/[fait un geste pour montrer que la grenouille peut plonger à partir du nénuphar].

b. Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant

Le parent demande à l'enfant de faire un geste représentant le mot cible. La seule occurrence qu'il y a eu pour ce type d'interaction était monolingue :

DYADE 5 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/C'est quoi un plongeur? /

[Enfant]^{ESP}/Pour sauter [*se lève pour mimer*] et escalader comme [*inaudible*]/

c. Interaction initiée de façon autonome par l'enfant

De son initiative, à l'écoute du texte de l'histoire ou par la suite, l'enfant fait un geste ou un mime associé au mot cible. Les interactions de ce type ont été considérées comme monolingues, soit dans la langue dans laquelle les enfants ont entendu le mot cible :

DYADE 4 – LEC 4 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/ET RÊVE (...) D'INTRÉPIDES CHIMPANZÉS... /

[Enfant] [*Imite un chimpanzé*]

2. Pointer l'illustration représentant le mot cible sans attirer explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration⁵⁵

a. Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant

Deux cas de figure ont été observés pour ce type d'interaction :

- 1) Le parent pointe l'illustration correspondant au mot cible en même temps qu'il lit le texte original de l'histoire (sans interrompre sa lecture). Nécessairement, toutes les interactions de ce type ont été considérées comme monolingues, soit dans la langue dans laquelle le parent a lu pendant qu'il a pointé l'illustration correspondant au mot cible :

DYADE 4 – LEC 1 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/JE SUIS LE TAMANOIR [*pointe le tamanoir*]./

⁵⁵ Dans le cadre de cette interaction, le fait que le parent n'attire pas explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration correspondant au mot cible pendant qu'il la pointe nous permet de faire la distinction avec l'interaction nommée *Étiqueter (identifier) l'illustration correspondant au mot cible en attirant explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration*.

- 2) Le parent pointe l'illustration correspondant au mot cible de façon simultanée à une autre interaction (ex. : produire le mot cible en reformulant un passage de l'histoire; produire le mot cible en décrivant les illustrations). L'interaction est alors automatiquement double codée. Toutes les interactions de ce type qui ont été relevées ont été considérées comme monolingues :

DYADE 2 – LEC 1 [monolingue]

[Parent] ^{OFF}/DES MOUCHES AU PETIT DÉJEUNER, DES MOUCHES AU DINER, DES MOUCHES TOUTE LA JOURNÉE. ELLE EN A ASSEZ !/ ^{SYL}/La **grenouille** [en touchant la grenouille sur l'illustration] dit au déjeuner, au diner et au souper, trois fois elle mange des mouches. /⁵⁶

b. Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant

Le parent demande implicitement (ex : « Où est le [**mot cible**] ? ») ou explicitement (« Montre-moi le [**mot cible**] ») à l'enfant de pointer l'illustration correspondant au mot cible. Toutes les interactions de ce type qui ont été relevées ont été considérées comme monolingues :

DYADE 5 – LEC 2 [monolingue]

[Parent] ^{ESP}/Où est la **fourmi**? /
[Enfant] ^{ESP}/Ici [*en pointant la fourmi*]/

À quelques reprises, les parents ont demandé à leur enfant de pointer l'illustration représentant un des mots cibles, mais ils ont pointé l'illustration avant l'enfant. L'interaction a tout de même été considérée lorsque les enregistrements vidéo des séances de lecture nous permettaient de constater que les enfants étaient visiblement attentifs à l'interaction :

DYADE 1 – LEC 1 [monolingue]

[Parent] ^{SYL}/Montre-moi la **grenouille**. Est-ce que c'est ici [*pointe la grenouille*] ? /
[Enfant] ^{SYL}/Oui/

c. Interaction initiée de façon autonome par l'enfant

Sans produire le mot cible, l'enfant pointe l'illustration correspondant à ce mot cible au moment de l'écoute de la lecture du texte de l'histoire par le parent. Nécessairement, toutes les

⁵⁶ Deux codes ont été attribués à ce passage : *Pointer l'illustration représentant le mot cible (...)* et *Produire le mot cible en reformulant un passage de l'histoire*.

interactions de ce type ont été considérées comme monolingues, soit dans la langue dans laquelle l'enfant a entendu le mot lorsqu'il l'a pointé :

DYADE 4 – LEC 4 [monolingue]

[Parent] ^{ESP}/ET RÊVE D'UN ÉNORME ÉLÉPHANT... /

[Enfant] [*pointe l'éléphant*]

3. Étiqueter (identifier) l'illustration correspondant au mot cible en attirant explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration

a. Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant

Le parent produit et pointe simultanément l'illustration correspondant au mot cible en attirant explicitement (ex : « *Voici le [mot cible]* ») ou implicitement (ex. : changement d'intonation) l'attention de l'enfant sur le mot cible. Certaines interactions ont été considérées comme monolingues et d'autres comme bilingues :

DYADE 1 – LEC 2 [monolingue]

[Parent] ^{OFF}/T'ES GROS TOI, T'ES QUI TOI? JE SUIS LE RHINOCÉROS. /^{SYL}/Voici le rhinocéros⁵⁷
[*pointe le rhinocéros*]. /

DYADE 1 – LEC 3 [bilingue]

[Parent] ^{OFF}/(...) DE MONTGOLFIÈRES COLORÉES. /^{SYL}/De montgolfières colorées. Il a vu plusieurs couleurs de/^{ANG}/montgolfières/^{SYL}/rouge, blanc, noir. Plusieurs sortes de/^{ANG}/montgolfières. /^{SYL}/Voici une/^{ANG}/montgolfière [*pointe la montgolfière*]. /

b. Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant

Le parent incite l'enfant à produire le mot cible en lui demandant d'identifier l'illustration correspondant au mot cible. Certaines interactions ont été considérées comme monolingues et d'autres comme bilingues :

DYADE 4 – LEC 4 [monolingue]

[Parent] ^{FRA}/Qu'est-ce qu'il y a sur le pyjama? /

[Enfant] ^{FRA}/Il y a l'espace, des étoiles... je sais pas. Il y a des planètes... /

⁵⁷ Rappelons que le mot *rhinocéros* reste le même en bengali officiel et en bengali sylheti, ce pourquoi l'interaction à propos du vocabulaire a été considérée comme monolingue.

DYADE 5 – LEC 1 [bilingue]

[Parent]^{ESP}/C'est quoi ça? Qu'est-ce qu'il y a ici? [*pointe la grenouille*]/

[Enfant]^{ANG}/Une **grenouille**/

[Parent]^{ESP}/En español c'est quoi? /

[Enfant] [*Fait une moue dubitative*]

[Parent]^{ESP}/ Une **grenouille**. /

[Enfant]^{ESP}/**Grenouille**. /

c. Interaction initiée de façon autonome par l'enfant

L'enfant produit le mot cible après avoir repéré l'illustration lui correspondant. Il peut pointer ou non l'illustration en même temps. Toutes les interactions qui ont été initiées par les enfants ont été considérées comme monolingues :

DYADE 1 – LEC 4 [monolingue]

[Parent]^{SYL}/ET RÊVE [...] DE TOUCANS ET DE PARESSEUX FATIGUÉS [...]/

[Enfant]^{SYL}/**Toucan** [*pointe le toucan*]/

DYADE 4 – LEC 4 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/ET RÊVE DE BALEINES ET DE PHOQUES, DE TORTUES ET D'ANGUILLES, DE POISSONS DE TOUTES SORTES AUX NAGEOIRES QUI FRÉTILLENENT [...]/

[Enfant]^{ESP}/Tortues, requins, crabe, **anguille**, poissons [*pointe chaque illustration*]/

4. Produire le mot cible en décrivant les illustrations

a. Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant

Après avoir lu un passage de l'histoire, le parent produit le mot cible en décrivant ce qui peut être observé dans l'illustration. La majorité des interactions de ce type ont été considérées comme monolingues, mais quelques-unes étaient bilingues :

DYADE 4 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/Pendant qu'elle était SUR SON NÉNUPHAR, ELLE a vu DEUX grands YEUX DANS LA MARE. Regarde la face que fait la **grenouille**. /

DYADE 2 – LEC 2 [bilingue]

[Parent] ^{SYL}/ (...) ET RÊVE D'UNE LUNE EN CROISSANT, DE **MONTGOLFIÈRES** COLORÉES (...) D'AVIONS VROMBISSANTS ET DE CERFS-VOLANTS EN LIBERTÉ. Coloré, coloré, il a vu plusieurs **montgolfières** de plusieurs couleurs (...) Dans le ciel, il y a des/ ^{ANG}/avions, des hélicoptères, des **montgolfières**,/ ^{SYL}/tout⁵⁸. Comprends-tu? /

b. Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant**

Cette interaction n'a pas été observée avec sollicitation de l'enfant. En fait, lorsque le parent demandait à l'enfant de décrire ce qui pouvait être observé dans les illustrations, l'interaction a été codée comme *Étiquette*, avec sollicitation de l'enfant.

c. Interaction initiée de **façon autonome par l'enfant**

L'enfant produit le mot cible en décrivant ce qui peut être observé dans l'illustration. Toutes les interactions qui ont été initiées par les enfants ont été considérées comme monolingues :

DYADE 3 – LEC 2 [monolingue]

[Parent] ^{OFF}/LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE GOBE DES **MOUCHES** AVEC SA GRANDE BOUCHE [...]/

[Enfant] ^{OFF}/Comme ça, comme ça, comme ça [*suit du doigt la langue en spirale de la grenouille sur l'illustration*], gobe les **mouches**.

4.3.2 Interactions d'ordre linguistique

5. Répéter le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible

a. Interaction initiée par le **parent sans sollicitation de l'enfant**

Deux cas de figure ont été observés pour ce type d'interaction :

- 1) Le parent répète le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible après l'avoir précédemment lu. Dans tous les cas, l'interaction a été considérée comme monolingue :

⁵⁸ Le visionnement de la vidéo de la séance de lecture nous permet d'affirmer que dans cette interaction, la mère est en train d'expliquer à l'enfant à partir de l'illustration ce qu'il est possible de retrouver dans le ciel. On peut aussi le constater au moyen de la mère qui produit le mot « hélicoptère », mot qui ne faisait pas partie du texte du livre, mais qui était représenté dans l'illustration.

DYADE 2 – LEC 1 [monolingue]

[Parent]^{OFF}/JE SUIS LE TIGRE ET JE MANGE DES **GAZELLES**. /^{OFF}/Des **gazelles**. /

- 2) Le parent répète le mot cible de façon combinée à un autre type d'interaction (ex : répète le mot après l'avoir défini, répète la réponse donnée par l'enfant pour la confirmer ou pour apporter une rétroaction corrective). Dans les exemples suivants, nous avons souligné cette répétition du mot cible qui a été effectuée par le parent sans sollicitation de l'enfant. Toutefois, il est à noter qu'avant de répéter le mot cible, le parent a d'abord sollicité l'enfant, ce que nous avons aussi codé, d'une autre façon, selon le cas. Toutes les interactions ont été considérées comme monolingues :

DYADE 5 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/Ça c'est quel animal? /

[Enfant]^{ESP}/Une **grenouille**./

[Parent]^{ESP}/Une **grenouille**./

DYADE 5 – LEC 4 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/¿De que sueña? /

[Enfant]^{ESP}/**Spacio** [*sic*] /

[Parent]^{ESP}/Sueña del **espacio** /

Traduction :

[Parent]^{ESP}/De quoi rêve-t-il? /

[Enfant]^{ESP}/**Space** [*sic*] /

[Parent]^{ESP}/Il rêve de l'**espace** /

b. Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant

Deux cas de figure ont été observés pour ce type d'interaction :

- 1) Le parent demande implicitement ou explicitement à l'enfant de répéter le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible. Dans la plupart des cas, c'est pour apporter une rétroaction corrective à l'enfant. Certaines interactions ont été considérées comme monolingues et d'autres comme bilingues :

DYADE 6 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/T'ES BIZARRE TOI, T'ES QUI TOI? JE SUIS LE [*le parent regarde l'enfant et attend visiblement qu'il dise la réponse*] /

[Enfant]^{ESP}/Le **crocodile** [*sic*] et il mange... /

[Parent]^{ESP}/**Crocodile** /

[Enfant]^{ESP}/**Crocodile** [*sic*] /

[Parent]^{ESP}/Non, dis « **crocodile** » /

[Enfant]^{ESP}/**Crocodile** /

DYADE 6 – LEC 2 [bilingue]

[Parent]^{ESP}/(...) c'est/^{FRA}/LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE./^{ESP}/Grande. Le « de » est ici [*pointe le mot « grande »*]. Comment ça se dit en français? /

[Enfant]^{FRA}/La grenouille à grande bouche. /

[Parent]^{ESP}/ Et ici c'est LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE [*En pointant le titre*]. /

- 2) Le parent incite l'enfant à « lire » l'histoire en encourageant celui-ci à répéter ce que le parent a précédemment lu. Cette interaction a été considérée comme monolingue dans tous les cas :

DYADE 4 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/T'ES COLLANT TOI, T'ES QUI TOI? demanda la **grenouille**. Il a répondu : JE SUIS LE TAMANOIR. ET TU MANGES QUOI TOI? demanda la **grenouille**. Et le **tamanoir** a répondu qu'il mangeait [*le parent regarde l'enfant et attend visiblement qu'il dise la réponse*]. /

[Enfant]^{ESP}/Des fourmis. /

[Parent]^{ESP}/DES FOURMIS. EURK. [...] Maintenant c'est à ton tour de lire. /

[...]

[Enfant]^{ESP}/La **grenouille** à grande bouche. Tu es collant. Tu es qui? Je suis le **tamanoir**. Et elle a dit : et tu manges quoi toi? Des **fourmis**. Et la **grenouille** a dit : eurk! /

c. Interaction initiée de façon autonome par l'enfant

L'enfant répète le mot cible après l'avoir entendu pendant la lecture de l'histoire par le parent ou après/pendant qu'il se produit une autre interaction autour du mot cible. Toutes les interactions qui ont été initiées par les enfants étaient monolingues. En effet, ces derniers répétaient le mot dans la langue dans laquelle il venait d'être produit par le parent :

DYADE 5 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/ET TU MANGES QUOI TOI? MOI? DE L'HERBE. /

[Enfant]^{ESP}/De l'herbe! /

DYADE 4 – LEC 3 [monolingue]

[Parent]^{FRA}/Ça c'est quoi? [*pointe l'étoile filante*]/

[Enfant]^{ESP}/Une étoile volante [*sic*]. /

[Parent]^{ESP}/Étoile filante. /

[Enfant]^{ESP}/Étoile filante. /

6. Expliquer/définir le mot cible

a. Interaction initiée par le **parent sans sollicitation de l'enfant**

Le parent explique le mot cible à l'enfant. Le parent peut fournir une explication du sens du mot cible de différentes façons : fournir une définition en faisant référence à des réseaux schématiques/rerelations associatives (fonction, attribut, proximité spatiale, cause, conséquence, etc.); proposer des synonymes/antonymes, des réseaux catégoriels (hyperonyme/hyponyme), des mots de même famille; faire un lien avec l'expérience personnelle de l'enfant. La plupart des interactions ont été considérées comme monolingues :

[Interactions monolingues]

DYADE 4 – LEC 1 [Réseau catégoriel] :

[Parent]^{ESP}/Ça c'est un **nénuphar**, c'est une grande plante qui a une belle fleur. C'est une plante qu'on retrouve dans les étangs. /

DYADE 5 – LEC 1 [synonyme]

[Parent]^{ESP}/De l'**herbe** c'est comme du gazon. /

DYADE 5 – LEC 1 [mot de même famille]

[Parent]^{ESP}/ (...) se llama **oso hormiguero** pues come **hormigas**⁵⁹ /

Traduction

[Parent]^{ESP}/Il s'appelle **tamanoir** parce qu'il mange des **fourmis**/

DYADE 1 – LEC 3 [lien avec l'expérience personnelle de l'enfant]

[Parent]^{SYL}/ET RÊVE DE GROS CAMIONS ROUGES ET D'UNE **PELLETEUSE** BIEN CHARGÉE. Toi aussi tu as un gros camion rouge qui est ouvert à l'arrière. /

[Interaction bilingue]

DYADE 1 – LEC 1 [synonyme]

[Parent]^{OFF}/ELLE VIT DANS UNE **MARE**. /^{SYL}/Elle vit dans l'eau. /

b. Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant**

Le parent demande à l'enfant s'il connaît le sens du mot cible. Si l'enfant répond négativement, le parent lui explique le mot cible. Si l'enfant répond affirmativement, le parent

⁵⁹ Pour cette interaction, nous avons maintenu la langue originale pour illustrer le fait que la mère utilise un mot de même famille pour expliquer à l'enfant le mot « tamanoir ». En effet, en espagnol, ce mot se dit *oso hormiguero*, ce qui, en français, se traduit littéralement par : « ours fourmilier ». Dans l'exemple, la mère explique à l'enfant que le tamanoir s'appelle ainsi puisqu'il mange des fourmis. En espagnol, le mot « fourmi » se dit *hormigas*. Ainsi, *oso hormiguero* et *hormigas* sont des mots de même famille, ce qui ne transparaît pas dans la traduction en français.

peut lui demander, ou non, d'expliquer le mot cible. La plupart des interactions ont été considérées comme monolingues, mais une interaction bilingue et une trilingue ont été recensées :

[Interactions monolingues]

DYADE 4 – LEC 1 [Faire un lien avec l'expérience personnelle de l'enfant]

[Parent]^{ESP}/ Tu sais c'est quoi une **gazelle**? /

[Enfant] [*Fais non d'un signe de tête*]

[Parent]^{ESP}/ Ce sont des animaux qui courent et courent et courent dans la forêt. Comme les cerfs. Tu sais? Comme ceux du parc. /

DYADE 4 – LEC 1

[Parent]^{ESP}/Tu sais c'est quoi un **ruban**? /

[Enfant] [*Fais oui d'un signe de tête*]

[Parent]^{ESP}/Ok /

[Interaction bilingue]

DYADE 2 – LEC 3

[Parent]^{OFF}/ ET RÊVE (...) DE **CERFS-VOLANTS** EN LIBERTÉ. /^{SYL}/ (...) comprends-tu le/ ^{OFF}/**cerf-volant**⁶⁰ ? /

[Interaction trilingue]

DYADE 2 – LEC 1

[Parent] (...) ^{SYL}/Connais-tu la/^{ANG}/**montagne**? /

[Enfant] [*Fait non de la tête*]

[Parent]^{SYL}/Comment tu dis en français? /

[Enfant] [*Ne répond pas*]

Parent]^{SYL}/Comment tu dis la place haute en français? **Montagne**, en bengali on dit **montagne**. **Montagne**. Oui, c'est ^{ANG}/**montagne**. / ^{SYL}/La place haute en français c'est/ ^{FRA}/**montagne**. / (...)

c. Interaction initiée de façon autonome par l'enfant

Deux cas de figure ont été observés pour ce type d'interaction :

- 1) L'enfant demande la signification du mot cible au parent. La plupart du temps, ce type d'interaction a été considérée comme monolingue, mais il a été aussi observé de façon bilingue :

⁶⁰ Le mot *cerf-volant* n'est pas le même en bengali officiel et en bengali sylheti.

DYADE 6 – LEC 1 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/AU PREMIER TOURNANT, ELLE RENCONTRE UN RUBAN/

[Enfant]^{ESP}/C'est quoi un **ruban**? /

[Parent]^{ESP}/C'est comme... comme du papier collant, du tape. Comme ça, ça ressemble à ça./

DYADE 6 – LEC 3 [bilingue]

[Parent]^{FRA}/ET RÊVE D'UNE LUNE EN CROISSANT, DE **MONTGOLFIÈRES** COLORÉES, D'AVIONS VROMBISSANTS ET DE **CERFS-VOLANT** EN LIBERTÉ (...)/

[Enfant]^{ESP}/C'est quoi/^{FRA}/**cerf-volant**? /

[Parent]^{FRA}/**Cerf-volant**. /^{ESP}/Que es /^{FRA}/**cerf-volant**? /

[Enfant] [*Pointe le cerf-volant*]

[Parent]^{ESP}/Ah, et comment ça se dit en espagnol? /

[Enfant]^{ESP}/**Cerf-volant**. /

[Parent]^{ESP}/**Cerf-volant**. /

- 2) L'enfant fournit une définition du mot cible. Toutes les interactions de ce type qui ont été initiées par les enfants ont été considérées comme monolingues :

[Interaction monolingue]

DYADE 6 – LEC 4 [relation associative (proximité spatiale)]

[Enfant]^{ESP}/Au zoo, on peut voir des **éléphants**/

[Parent]^{ESP}/Au jardin zoologique? /

[Enfant]^{ESP}/[*inaudible*]/

7. Poser une question contenant le mot cible

- a. Interaction initiée par le **parent sans sollicitation de l'enfant**

Ne s'applique pas.

- b. Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant**

Le parent pose à l'enfant une question contenant le mot cible. La majorité des interactions ont été considérées comme monolingues :

DYADE 4 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/Et la **grenouille**, qu'est-ce qu'elle a dit? /

[Enfant]^{ESP}/Beurk !/

DYADE 5 – LEC 1 [bilingue]

[Parent]^{ESP}/ Qu'est-ce que les **tigres** mangent Ximena? /

[Enfant]^{ANG}/ De la viande/

c. Interaction initiée de **façon autonome par l'enfant**

L'enfant pose au parent une question contenant le mot cible. Toutes les interactions qui ont été initiées par les enfants ont été considérées comme monolingues :

DYADE 1 – LEC 2 [monolingue]

[Enfant]^{SYL}/Pourquoi le **rhinocéros** est gros? /

[Parent]^{SYL}/Le **rhinocéros** est gros/

8. Poser une question dont la réponse est le mot cible

a. Interaction initiée par le **parent sans sollicitation de l'enfant**

Ne s'applique pas.

b. Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant**

Deux cas de figure ont été observés pour ce type d'interaction :

- 1) Le parent pose à l'enfant une question dont la réponse attendue est spécifiquement le mot cible. Les interactions ont parfois été considérées comme monolingues, parfois bilingues :

DYADE 4 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/Elle lui a dit : T'ES DRÔLE TOI, T'ES QUI TOI? Et alors qu'est-ce qu'il lui a répondu? /

[Enfant]^{ESP}/Je suis le **crocodile**/

DYADE 5 – LEC 2 [bilingue]

[Parent]^{ESP}/ Qu'est-ce que tu crois que mangent les petits oiseaux? /

[Enfant]^{ANG}/ Des asticots/

[Parent]^{ESP}/Oui. Et en espagnol comment ça se dit ^{ANG}/« asticot »/ ?

[Enfant] [Ne répond pas parce qu'elle ne sait pas]

[Parent]^{ESP}/Itzel? Comment ça se dit? Tu ne t'en souviens pas? /

[Enfant] [Fais signe que non de la tête]

[Parent]^{ESP}/**Asticots**. ET TU MANGES QUOI TOI?

[Enfant]^{ESP}/**Asticot**. **Isticot** [sic] /

(...)

- 2) Le parent omet volontairement de terminer la lecture du texte de l'histoire dans l'attente que l'enfant produise le mot cible. Dans la majorité des cas, sauf au sein de la dyade six, ce type d'interaction s'est produit à la deuxième lecture du livre. Les interactions étaient parfois monolingues, parfois bilingues, soit lorsque le parent lisait dans une langue donnée et que l'enfant complétait dans une autre langue :

DYADE 6 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{FRA}/JE SUIS LE RHINOCÉROS. ET TU MANGES QUOI TOI? MOI... [*regarde l'enfant et attend visiblement qu'il produise le mot cible*]/

[Enfant]^{FRA}/De l'**herbe**/

DYADE 5 – LEC 2 [bilingue]

[Parent]^{ESP}/ T'ES GRANDE TOI, T'ES QUI TOI? [*regarde l'enfant et attend visiblement qu'il produise le mot cible*]/

[Enfant]^{ANG}/**Girafe**/

[Parent]^{ESP}/JE SUIS UNE **GIRAFE**. ET TU MANGES QUOI TOI? /

c. Interaction initiée de façon autonome par l'enfant

L'enfant pose au parent une question dont la réponse est le mot cible. Toutes les interactions qui ont été initiées par les enfants ont été considérées comme monolingues :

DYADE 3 – LEC 4 [monolingue]

[Enfant]^{OFF}/Qui sont-ils? [*l'enfant pointe les animaux marins dans le bas de la page*]/

[Parent]^{OFF}/Ce sont des poissons, l'**anguille**, la **baleine**, les poissons de la mer. /

9. Produire le mot cible en reformulant un passage de l'histoire

a. Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant

Le parent reformule un passage de l'histoire. Dans certains cas, il reformule le passage en utilisant d'autres mots que le texte original (mais le mot cible reste toujours présent). Dans d'autres cas, il peut ajouter des mots au texte original de l'histoire en même temps qu'il le lit. Excepté pour les dyades dont le bengali sylheti était la LM, toutes les interactions de ce type ont été considérées comme monolingues :

DYADE 3 – LEC 1 [monolingue]

[Parent]^{OFF}/D'UN BOND GUILLERET, ELLE TRAVERSE UNE **FORÊT**. Elle est rentrée dans une **forêt**./

DYADE 4 – LEC 2 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/ET TU MANGES QUOI TOI? La **grenouille** a eu peur parce qu'elle ne savait pas ce qu'elle mangeait et alors le lion lui a dit qu'il mangeait DES **GAZELLES**. /

Chez les dyades dont la LM était le bengali sylheti, les mères lisaient parfois d'abord le texte original de l'histoire en bengali officiel, puis elles traduisaient en le reformulant⁶¹ aux enfants en bengali sylheti. Dans ces cas, l'interaction a été considérée comme bilingue :

DYADE 1 – LEC 1 [bilingue]

[Parent]^{OFF}/À L'AIDE D'UNE **CANNE**. /^{SYL}/Elle est montée, en sautant sur la **canne**. ELLE ESCALADE UNE MONTAGNE/

b. Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant

Cette interaction n'a pas été recensée dans le corpus. Aucun parent n'a demandé à son enfant de reformuler un passage de l'histoire.

c. Interaction initiée de façon autonome par l'enfant

L'enfant produit le mot cible en reformulant dans ses mots un passage de l'histoire qui a précédemment été lu. Toutes les interactions qui ont été initiées par les enfants ont été considérées comme monolingues :

DYADE 6 – LEC 4 [monolingue]

[Parent]^{ESP}/DIMANCHE, LE CHAT ENFILSE SON PYJAMA [*regarde l'enfant et attend visiblement qu'il produise la réponse*]. /

[Parent et enfant]^{ESP}/À TÊTES DES **MONSTRES**. /

[Parent]^{ESP}/ET RESTE ÉVEILLÉ... TOUTE LA NUIT! MAIS AU DÉJEUNER, IL TOMBE ENDORMI. « Colorin, colorado », le conte est terminé⁶². /

[Enfant]^{ESP}/Terminé. Et il va dormir avec les **monstres**. /

⁶¹ Lorsqu'il s'agissait d'une traduction qui restait très près du texte original de l'histoire, l'interaction a été codée comme *Traduire le mot cible ou la phrase contenant le mot cible*.

⁶² Formule que les parents hispanophones utilisent pour conclure la lecture d'une histoire.

4.3.3 Interactions d'ordre linguistique propres au caractère bilingue/plurilingue des dyades et des livres

10. Répéter le mot cible en précisant la langue

a. Interaction initiée par le **parent sans sollicitation de l'enfant**

Le parent répète le mot cible en précisant dans quelle langue il le produit. Cette interaction n'a été observée qu'au sein de la dyade 2. Dans tous les cas, ce type d'interaction a été considéré comme monolingue :

DYADE 2 – LEC 3 [monolingue]

[Parent]^{SYL}/Ça c'est le **cerf-volant** [*pointe l'illustration*]. En bengali, on dit « cerf-volant ». /

b. Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant**

Cette interaction n'a pas été recensée dans le corpus. Aucun parent n'a demandé à son enfant de répéter le mot cible en précisant la langue.

c. Interaction initiée de façon **autonome** par **l'enfant**

L'enfant répète le mot cible en précisant dans quelle langue il le produit. Toutes les interactions de ce type étaient monolingues :

DYADE 2 – LEC 4 [monolingue]

[Parent]^{SYL}/Regarde, /^{OFF}/DIMANCHE, LE CHAT ENFILE... /

[Enfant]^{SYL}/ [*Interrompt le parent*] Non ! Pas fantôme, en bengali, « **monstre** » [*à la lecture précédente, la mère avait dit que le monstre était un fantôme*]/

11. Traduire le mot ou la phrase contenant le mot cible

a. Interaction initiée par le **parent sans sollicitation de l'enfant**

Le parent traduit le mot cible d'une langue à l'autre. Il peut expliciter, ou non, dans quelles langues il traduit le mot. Évidemment, toutes les interactions de ce type ont été considérées comme bilingues :

DYADE 4 – LEC 4 [bilingue]

[Parent]^{ESP}/Pissenlit. Et en français ça se dit/^{FRA}/pissenlit. /

DYADE 4 – LEC 3 [bilingue]

(...)

[Parent]^{ESP}/Étoiles filantes/

[Enfant]^{ESP}/Étoiles filantes/

[Parent]^{ESP}/Ou/^{FRA}/des étoiles filantes, ok ? /

Chez les dyades dont la LM est le bengali sylheti, il pouvait s'agir de la traduction d'une partie du texte du livre lu en bengali officiel vers le bengali sylheti. Bien que, comme mentionné, les mots de vocabulaire ciblés restent les mêmes en bengali sylheti et en bengali officiel, nous avons tout de même considéré qu'il s'agissait d'une traduction lorsque les mères traduisaient les phrases contenant les mots cibles du bengali officiel au bengali sylheti. En effet, sans cette traduction, les enfants ne pouvaient pas comprendre le contexte de la phrase dans laquelle le mot était utilisé :

DYADE 1 – LEC 1 [bilingue]

[Parent]^{OFF}/ LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE GOBE DES MOUCHES AVEC SA GRANDE BOUCHE. /^{SYL}/La grenouille à grande bouche gobe des mouches avec sa grande bouche./

b. Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant

Le parent demande implicitement ou explicitement à l'enfant de traduire le mot cible ou la phrase contenant le mot cible d'une langue à l'autre :

DYADE 5 – LEC 1 [bilingue]

[Parent]^{ESP}/C'est quoi ça? Qu'est-ce qu'il y a ici? [*pointe la grenouille*]/

[Enfant]^{ANG}/Une grenouille/

[Parent]^{ESP}/En espagnol c'est quoi? /

[Enfant] [*Fait une moue dubitative*]

[Parent]^{ESP}/Une grenouille/

DYADE 4 – LEC 1 [bilingue]

[Enfant]^{ESP}/La grenouille à grande bouche/

[Parent]^{ESP}/Qu'est-ce que ça veut dire? /⁶³

[Enfant]^{FRA}/Ça signifie que c'est une grenouille qui a une très grande bouche/

⁶³ L'observation de l'enregistrement vidéo de cette séance de lecture permet de comprendre que la fillette comprenait que sa mère s'attendait à ce qu'elle traduise en français le passage, bien qu'elle ne lui ait pas demandé explicitement de traduire.

c. Interaction initiée de façon **autonome par l'enfant**

L'enfant traduit le mot cible de son initiative. Cette interaction n'a été observée qu'au sein de deux dyades et le mot a tantôt été traduit de la LM de l'enfant vers le français, tantôt du français vers la LM de l'enfant :

DYADE 1 – LEC 4 [bilingue]
[Parent]^{SYL}/ Regarde, **lapin!** /
[Enfant]^{FRA}/ **Lapin**/

DYADE 2 – LEC 1 [bilingue]
[Enfant]^{FRA}/ **Crocodile**, /^{SYL}/c'est un **crocodile**. /

4.3.4 Objectif 2 : synthèse et discussion

Au total, dans le cadre des quatre séances de lecture à voix haute de livres bilingues auprès de six dyades parents/enfants, nous avons recensé et illustré à l'aide d'extraits de verbatims onze types d'interactions à propos du vocabulaire initiées par les parents, qui impliquaient ou non la participation active de l'enfant, et par les enfants. À notre connaissance, aucune recherche n'avait permis à ce jour de documenter ces interactions parents/enfants bi/plurilingues autour du vocabulaire ni autour de livres bilingues. Dans les lignes qui suivent, nous dressons une synthèse de nos résultats quant à la quantité d'interactions recensées (1) et quant au type d'interactions (2). Nous comparons nos résultats à ceux de recherches qui ont porté sur l'observation des interactions à propos du vocabulaire en contexte familial et monolingue.

Quantité d'interactions

L'ensemble de nos participants ont initié des types variés d'interactions. En effet, du côté des parents, neuf types d'interactions sans sollicitation de l'enfant et onze types d'interactions impliquant la sollicitation de l'enfant, soit la participation active, ont été répertoriés. Quant aux enfants, ils ont initié onze types d'interactions différents à propos du vocabulaire.

À notre connaissance, les interactions à propos du vocabulaire naturellement initiées par les parents d'enfants d'âge préscolaire lors de la lecture à voix haute ont été étudiées dans le cadre de seulement deux recherches (Evans *et al.*, 2011; Torr et Scott, 2006) et celles-ci ont été

menées en contexte monolingue. Rappelons que dans l'étude de Torr et Scott (2006), les chercheuses ont observé et décrit les stratégies⁶⁴ mises en place par des mères pour expliquer des mots de vocabulaire soutenus à leurs enfants de quatre ans. Elles ont trouvé qu'en fonction de leur niveau de scolarisation, les mères mettaient en place entre un et six types de stratégies qui impliquaient, ou non, la sollicitation de l'enfant. Dans notre recherche, nous avons pu observer davantage de catégories d'interactions, ce qui peut, entre autres, être expliqué par les moyens méthodologiques adoptés. En effet, nous avons analysé les interactions de façon très pointue et détaillée, ce qui a offert une analyse nuancée des données, tandis que Torr et Scott (2006) ont, pour les besoins de leur recherche, analysé les interactions de façon plus globale. De plus, les enfants de notre étude étaient un peu plus vieux (cinq-six ans) que ceux de l'étude de Torr et Scott (2006), ce qui peut faire en sorte que les parents aient eu recours à plus de types de stratégies et à des types plus élaborés. Finalement, contrairement à cette dernière étude, les dyades que nous avons observées étaient pour la plupart plurilingues et il s'agissait de la lecture d'albums bilingues et non monolingues, ce qui peut avoir influencé à la hausse le nombre d'interactions recensées dans notre recherche. En effet, nous avons observé trois types d'interactions qui étaient dus au caractère bi/plurilingue de nos dyades et des livres utilisés. Dans l'étude d'Evans *et al.* (2011), les chercheuses ont procédé en deux temps pour catégoriser les interactions parent-enfant. Dans un premier temps, elles ont identifié quatre façons dont les parents et les enfants initiaient la discussion autour d'un mot de vocabulaire. Elles ont défini deux catégories pour les parents et deux catégories pour les enfants. Dans un deuxième temps, elles ont catégorisé cinq types de stratégies mises en place par les parents, uniquement, pour expliquer les mots cibles de vocabulaire. Ainsi, comme leur codage s'est fait en deux temps et qu'il était davantage centré sur les stratégies mises en place par les parents, il est difficile de comparer leurs catégories à celles de notre étude. À notre connaissance, il s'agissait aussi de la seule étude dans laquelle des chercheurs se sont intéressés, partiellement, aux interactions initiées par les enfants. Il n'est donc pas possible de comparer nos résultats à d'autres études quant à la quantité et aux types d'interactions initiés par les enfants.

⁶⁴ Les auteurs utilisent le terme «stratégie», mais indiquent qu'il est en partie problématique puisqu'il implique une intention didactique consciente de la part du parent, alors qu'ils ont plutôt observé les interactions, initiées naturellement et de façon inconsciente, entre parents et enfants à propos des mots de vocabulaire soutenus.

Types d'interactions

Certains des types d'interactions que nous avons observés avaient aussi été répertoriés dans le cadre d'autres recherches impliquant des livres monolingues, que ce soit en contexte monolingue (Evans *et al.*, 2011; Torr et Scott, 2006; Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993) ou bi/plurilingue (Walsh *et al.*, 2012; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Collins, 2004). Ces types d'interactions sont listés dans le tableau XV dans lequel nous précisons si les différents types d'interactions que nous avons observés avaient aussi été répertoriés dans le cadre d'études antérieures sur l'acquisition du vocabulaire lors de la lecture à voix haute. Par ailleurs, à notre connaissance, une seule chercheuse (Ariaz, 2010) s'est intéressée à l'acquisition du vocabulaire par l'entremise de livres bilingues. Rappelons que dans cette étude, après avoir reçu une formation sur la lecture dialogique, deux mères devaient mettre en place des stratégies censées favoriser le développement du vocabulaire lors de la lecture à voix haute de livres monolingues, soit en anglais, soit en espagnol ainsi que de livres bilingues espagnol/anglais. Il ne s'agissait donc pas d'interactions naturellement générées par les parents lors de la lecture, mais bien de stratégies consciemment mises en œuvre. En somme, une seule des stratégies utilisées par les mères de l'étude d'Ariaz a aussi été naturellement mise en place par les parents de notre étude : *Répéter le mot cible ou une partie de l'histoire contenant le mot cible*, à la fois avec et sans sollicitation de l'enfant.

Il est à noter que, dans le cadre des études précédemment citées, les chercheurs ont attribué différents libellés à des interactions/stratégies qui correspondaient sensiblement aux mêmes types d'interactions que nous avons observés, mais que nous avons nommés différemment, en tenant compte du contexte de notre recherche et des caractéristiques de nos participants. Ainsi, nous expliquons, à l'annexe 8, les différences et les similitudes entre les libellés que nous avons attribués aux types d'interactions recensés dans notre recherche et ceux attribués par les différents chercheurs aux interactions/stratégies mises en place/observées dans leurs recherches.

Tableau XV : Listes des interactions recensées dans la présente étude et comparaison avec les études antérieures sur le sujet

Interactions recensées dans la présente étude	Interaction répertoriée dans les études précédentes Oui/non
Faire un geste ou un mime pour expliquer le mot cible	
Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	Oui : Collins, 2004
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Non
Initiée de façon autonome par l'enfant	Non
Pointer l'illustration représentant le mot cible sans attirer explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration	
Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	Oui : Walsh <i>et al.</i> , 2012; Collins, 2004; Sénéchal <i>et al.</i> , 1995
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Oui : Sénéchal <i>et al.</i> , 1995;
Initiée de façon autonome par l'enfant	Non
Étiqueter (identifier) l'illustration correspondant au mot cible en attirant explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration	
Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	Oui : Walsh <i>et al.</i> , 2012; Ariaz, 2010
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Oui : Ariaz, 2010; Sénéchal <i>et al.</i> , 1995; Sénéchal et Cornell, 1993
Initiée de façon autonome par l'enfant	Non
Produire le mot cible en décrivant les illustrations	
Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	Evans <i>et al.</i> 2011; Torr et Scott, 2006;
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Non
Initiée de façon autonome par l'enfant	Non
Répéter le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible	
Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	Oui : Evans <i>et al.</i> 2011; Ariaz, 2010; Sénéchal et Cornell, 1993
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Oui : Ariaz, 2010; Lugo-Neris <i>et al.</i> , 2010;
Initiée de façon autonome par l'enfant	Non
Expliquer/définir le mot cible	

Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	Oui : Evans <i>et al.</i> 2011; Lugo-Neris <i>et al.</i> , 2010; Torr et Scott, 2006; Collins, 2004
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Oui : Evans <i>et al.</i> 2011
Initiée de façon autonome par l'enfant	Oui : Evans <i>et al.</i> 2011
Poser une question contenant le mot cible	
Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	N/A
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Oui : Walsh <i>et al.</i> , 2012
Initiée de façon autonome par l'enfant	Non
Poser une question dont la réponse est le mot cible	
Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	N/A
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Evans <i>et al.</i> 2011; Ariaz, 2010; Torr et Scott, 2006; Sénéchal <i>et al.</i> , 1995; Sénéchal et Cornell, 1993
Initiée de façon autonome par l'enfant	Non
Produire le mot cible en reformulant un passage de l'histoire	
Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	Non
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Non
Initiée de façon autonome par l'enfant	Non
Répéter le mot cible en précisant la langue	
Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	Non
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Non
Initiée de façon autonome par l'enfant	Non
Traduire le mot cible	
Initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant	Non
Initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant	Non
Initiée de façon autonome par l'enfant	Non

4.4. Objectif 3 : Relation entre les interactions à propos du vocabulaire et l'acquisition du vocabulaire en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol : étude de cas des six dyades parent-enfant

Après avoir décrit les différentes interactions à propos du vocabulaire lors de la lecture à voix haute de livres bilingues, notre troisième et dernier objectif consiste à observer la relation entre ces interactions et l'acquisition de mots de vocabulaire en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol chez les enfants. Pour ce faire, pour chacune de nos études de cas, nous présentons notre analyse en quatre temps. Comme expliqué dans les sections qui suivent, nous présentons d'abord un portrait de l'ensemble des interactions qui ont été produites par le parent et l'enfant autour des mots de vocabulaire cible (1), nous précisons ensuite le niveau initial de vocabulaire de l'enfant et le nombre de mots acquis dans chacune des langues (2), puis nous nous attardons à décrire plus spécifiquement les interactions qui ont eu lieu à propos des mots de vocabulaire acquis (3). Pour terminer, nous présentons un bilan pour chaque dyade (4).

1. Portrait de l'ensemble des interactions à propos du vocabulaire

Dans un premier temps, à titre indicatif, pour chacune des dyades, nous présentons un portrait global des interactions à propos du vocabulaire qui ont été initiées par le parent et par l'enfant autour de tous les mots cibles. Pour ce faire, pour chacune des dyades, nous présentons le tableau *Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant*. Le tableau, en tenant compte du degré d'activité de l'enfant, rend compte des interactions qui ont été initiées pour l'ensemble des quatre séances de lecture. Une brève description suit le tableau pour situer l'ensemble des interactions. Par ailleurs, il est à noter que nous présentons à l'annexe 9 un tableau regroupant les résultats de toutes les dyades, ce qui permet une vue d'ensemble.

Tableau XVI : Exemple de tableau illustrant la fréquence des types et la langue des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade x

Degré d'activité Interactions	Dyade x Nb de mots cibles autour desquels il y a eu des interactions : x/44					
	Parent, Ø sollicitation	Parent, sollicitation	Tot.	Enfant	Tot.	Tot.
Geste/mime	LANGUE (S) 1 : LANGUE (S) 2 : ... TOTAL :	LANGUE (S) 1 : LANGUE (S) 2 : ... TOTAL :		LANGUE (S) 1 : LANGUE (S) 2 : ... TOTAL :		
Pointer	... TOTAL :	... TOTAL :		... TOTAL :		
Étiqueter	... TOTAL :	... TOTAL :		... TOTAL :		
Décrire illustrations	... TOTAL :	... TOTAL :		... TOTAL :		
Répéter	... TOTAL :	... TOTAL :		... TOTAL :		
Expliquer/définir	... TOTAL :	... TOTAL :		... TOTAL :		
Question contient MC	n/a	... TOTAL :		... TOTAL :		
Question, réponse MC	n/a	... TOTAL :		... TOTAL :		
Reformuler	... TOTAL :	... TOTAL :		... TOTAL :		
Répéter, préciser langue	... TOTAL :	... TOTAL :		... TOTAL :		
Traduire	... TOTAL :	... TOTAL :		... TOTAL :		
Total	LANGUE (S) 1 : LANGUE (S) 2 : ... TOTAL :	LANGUE (S) 1 : LANGUE (S) 2 : ... TOTAL :		LANGUE (S) 1 : LANGUE (S) 2 : ... TOTAL :		

Légende

Parent, Ø sollicitation : interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant;

Parent, sollicitation : interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant;

Enfant : interaction initiée par l'enfant

n/a : Non applicable

Il est à noter que le libellé attribué à chaque type d'interaction a été abrégé pour faciliter la lecture du tableau, en voici la légende :

- **MC** : mot cible
- **Geste/mime** : Faire un geste ou un mime pour expliquer le mot cible;
- **Pointer** : Pointer l'illustration représentant le mot cible sans attirer explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration;
- **Étiqueter** : Étiqueter (identifier) l'illustration correspondant au mot cible en attirant explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration;
- **Décrire illustrations** : Produire le mot cible en décrivant les illustrations;
- **Répéter** : Répéter le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible;

- **Expliquer/définir** : Expliquer/définir le mot cible;
- **Question contient MC** : Poser une question contenant le mot cible;
- **Question, réponse MC** : Poser une question dont la réponse est le mot cible;
- **Reformuler** : Produire le mot cible en reformulant un passage de l'histoire;
- **Répéter, préciser langue** : Répéter le mot cible en précisant la langue;
- **Traduire** : Traduire le mot cible ou une phrase contenant le mot cible.

2. Niveau initial de vocabulaire et nombre de mots acquis

Vocabulaire réceptif

Avant de procéder à la description du contenu de cette section, précisons qu'après avoir analysé les épreuves de vocabulaire réceptif, nous avons fait le choix de ne pas présenter les résultats des enfants puisque nous avons des doutes sur leur validité, pour différentes raisons. D'une part, les enfants étaient testés sur les mots, de façon productive puis réceptive, une première fois en français et une deuxième fois en espagnol ou en bengali. Ils étaient donc exposés aux images à deux reprises lors de chacune des épreuves (prétests et posttests). Comme mentionné dans le chapitre méthodologique, à la suite de l'épreuve pilote, nous avons pris des mesures pour réduire le plus de biais possibles associés à la passation des épreuves. En effet, pour éviter que les enfants ne déduisent les réponses à l'épreuve réceptive, soit après avoir été exposé aux images lors de l'épreuve productive, nous avons présenté aux enfants des images différentes, mais représentant le même concept, pour les épreuves réceptives et productives. De plus, nous avons alterné leur ordre d'apparition ainsi que leur position sur la feuille, le cas échéant. Malgré ces démarches, il s'est avéré qu'aux épreuves de vocabulaire réceptif, deux des enfants ont pointé, à plusieurs reprises, l'image représentant le concept qu'ils avaient vue au moment de l'épreuve productive, visiblement sans se questionner si l'image correspondait au mot nommé par la chercheuse. En effet, ils lui ont dit de ne pas « nommer les mots et qu'ils allaient eux-mêmes lui montrer les mots qu'elle voulait qu'ils pointent ». D'autre part, les enfants étaient testés sur un grand nombre de mots (20 à 24 mots par livres) et, visiblement, l'exercice a semblé être plus exigeant pour deux des enfants. En effet, lors de la passation des posttests, les enfants, qui venaient aussi tout juste de se faire lire l'histoire, avaient de la difficulté à rester concentrés sur la tâche de vocabulaire. La chercheuse a dû essayer de ramener leur attention sur l'« activité » à différentes reprises et de différentes

façons, mais les enfants étaient visiblement fatigués. Précisons que les visites chez les familles étaient effectuées en soirée et que les enfants avaient passé la journée à l'école. Ainsi, pour quatre enfants sur six, nous avons des doutes sur la validité des résultats obtenus, pour les deux raisons évoquées. Nous avons donc décidé de ne pas nous appuyer sur les résultats des enfants aux épreuves de vocabulaire réceptif pour poursuivre notre analyse puisqu'ils ne nous semblaient pas représentatifs de leur connaissance réelle du vocabulaire. Notre analyse et notre interprétation sont donc basées sur les résultats des enfants aux épreuves de vocabulaire productif seulement.

Vocabulaire productif

Ainsi, dans cette deuxième section, nous présentons pour chaque enfant le tableau *Nombre de mots connus par l'enfant aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis* qui rend compte des résultats obtenus par les enfants aux épreuves de vocabulaire productif, avant et après la lecture des deux livres, qui visaient à mesurer leur connaissance productive, en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol, de 44 mots cibles. Nous avons tenu compte des résultats obtenus par les enfants aux prétests pour rendre compte de leur niveau initial de vocabulaire dans chacune de leurs deux langues, ce qui, dans différentes études (notamment Lugo-Neris *et al.*, 2010; Collins, 2004), était un facteur qui influençait l'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants. Mentionnons toutefois que les enfants de notre étude ont été testés uniquement sur leur connaissance des mots cibles à partir des épreuves de vocabulaire que nous avons construites et qu'ils n'ont pas été soumis à un test réceptif ou productif qui évaluait leur niveau de vocabulaire de façon globale (par exemple le *Peabody Picture Vocabulary Test*). Leurs résultats aux prétests de vocabulaire sont donc utilisés à titre indicatif, mais il n'est pas possible de tenir pour acquis que ces résultats sont représentatifs de leur niveau global de vocabulaire dans chacune de leurs langues. Ainsi, bien que nous n'ayons pas évalué la connaissance globale du vocabulaire des enfants, le nombre élevé de mots pour

lesquels nous les avons évalués (de 20 à 24 mots par livres)⁶⁵ nous permet quand même d’avoir un aperçu de l’étendue de leur vocabulaire.

Tableau XVII : Exemple de tableau du nombre de mots connus par l’enfant aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis pour les enfants de chaque dyade

Nom de l'enfant	Nombre de mots connus aux prétests et aux posttests				Nombre de mots acquis		
	Français		LM		Français	LM	Total
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest			
	x/44 (x %)	x/44 (x %)	x/44 (x %)	x/44 (x %)	x ^(x) (x %)	x ^(x) (x %)	x ^(x) (x %)

Nous précisons ensuite dans ce tableau le nombre de mots acquis par chaque enfant en français et en bengali ou en espagnol. Nous avons considéré que le mot a été acquis, dans une langue donnée, lorsque l’enfant n’a pas été en mesure de le produire au prétest, mais qu’il l’a produit au posttest (qu’il le connaisse préalablement, ou non, dans l’autre langue). Comme nous le verrons, la plupart des enfants ont acquis un ou plusieurs mêmes mots dans deux de leurs langues à la fois. Le nombre de ces mêmes mots est indiqué entre parenthèses et sous forme d’exposant à côté du nombre de mots acquis dans chaque langue. Par ailleurs, pour chaque enfant, le pourcentage d’acquisition dans chacune des langues respectivement est indiqué dans le tableau sous le nombre de mots acquis⁶⁶. De plus, sous le tableau nous précisons, pour les mots acquis en français et en bengali ou en espagnol, si l’enfant connaissait initialement dans une autre langue le concept du mot acquis. Un tableau regroupant les résultats de toutes les dyades est présenté à l’annexe 10, ce qui permet une vue d’ensemble.

⁶⁵ Ce nombre de mots cible est beaucoup plus élevé que dans les études dans lesquelles des stratégies favorisant l’acquisition du vocabulaire étaient préalablement déterminées et mises en application par un expérimentateur. Dans ces études, on recensait un maximum de 5 à 9 mots cibles par livres (Lugo-Neris *et al.*, 2010 ; Roberts, 2008 ; Collins, 2004 ; Sénéchal *et al.*, 1995 ; Sénéchal et Cornell, 1993).

⁶⁶ Pour chaque langue : nombre de mots acquis par rapport au nombre de mots que l’enfant ne connaissait pas au prétest.

3. Interactions initiées autour des mots acquis

Dans un troisième et dernier temps, nous présentons le tableau *Interactions autour des mots acquis : degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues* dans lequel nous nous concentrons à décrire les interactions produites autour des mots qui ont été acquis seulement. Pour chaque dyade, nous présentons un portrait de ces interactions (degré d'activité de l'enfant, types et langues des interactions) initiées par le parent et l'enfant pour les mots acquis dans chacune des deux langues. Ces interactions sont ordonnées en ordre décroissant, selon la fréquence d'apparition des interactions en termes de degré d'activité de l'enfant, des types et des langues des interactions. Une brève description suit le tableau pour situer l'ensemble des interactions autour des mots acquis en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol.

Tableau XVIII : Exemple de tableau illustrant les interactions autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues) pour chacune des dyades

Dyade x (Prénom de l'enfant et du parent)			
Mots acquis en français (n=x)		Mots acquis en LM (n=x)	
<ul style="list-style-type: none"> Nb de mots acquis autour desquels il y a eu des interactions : x Nb total d'interactions : x 		<ul style="list-style-type: none"> Nb de mots acquis autour desquels il y a eu des interactions : x Nb total d'interactions : x 	
Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> Parent, Ø sollicitation : x/x Parent, sollicitation : x/x Enfant : x/x 	Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> Parent, Ø sollicitation : x/x Parent, sollicitation : x/x Enfant : x/x
Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> Type d'interaction 1 : x/x Type d'interaction 2 : x/x ... 	Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> Type d'interaction 1 : x/x Type d'interaction 2 : x/x ...
Langues	<ul style="list-style-type: none"> Langue (s) 1 : x/x Langue (s) 2 : x/x ... 	Langues	<ul style="list-style-type: none"> Langue (s) 1 : x/x Langue (s) 2 : x/x ...

4. Bilan synthèse

Après avoir fait état de ces trois tableaux, nous présentons un bilan synthèse pour chacune de nos études de cas. Afin de nous donner une ligne directrice, nous avons délimité des catégories, en regard des résultats obtenus par les enfants de notre étude, pour situer les

proportions (faible, moyenne, élevée) de la connaissance initiale des mots cibles, de l'acquisition des mots cibles et du degré d'activité des enfants (pour l'ensemble des interactions autour des mots cibles et pour les interactions autour des mots acquis) :

1. La connaissance initiale des mots cibles;

Tableau XIX : Barème de la proportion de mots cibles connus aux prétests (LM et LS (ou L3))

Proportion	Pourcentage de mots connus aux prétests
Faible	25 % et moins
Moyenne	De 25 à 45 %
Élevée	45 % et plus

2. L'acquisition des mots cibles;

Tableau XX : Barème de la proportion d'acquisition de mots cibles (LM et LS (ou L3))

Proportion	Pourcentage de mots acquis
Faible	15 % et moins
Moyenne	De 15 % à 30 %
Élevée	30 % et plus

3. Le degré d'activité de l'enfant⁶⁷

Tableau XXI : Barème de la proportion du degré d'activité de l'enfant

Proportion	Pourcentage du degré d'activité
Faible	30 % et moins
Moyenne	De 30 à 70 %
Élevée	70 % et plus

⁶⁷ Nous avons calculé le pourcentage du degré d'activité de l'enfant en faisant la somme du nombre d'interaction initiées par le parent avec sollicitation de l'enfant et le nombre d'interactions initiées par l'enfant sur le nombre total d'interactions produites par la dyade.

4.4.1 Dyade 1 : Kamrul et sa mère Nawrin

1. Portrait de l'ensemble des interactions à propos du vocabulaire

Tableau XXII : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 1

Degré d'activité Interactions	Dyade 1					
	Nb de mots cibles autour desquels il y a eu des interactions : 37/44					
	Parent, Ø sollicitation	Parent, sollicitation	Tot.	Enfant	Tot.	Tot.
Geste/mime	SYL : 2 TOTAL : 2	TOTAL : 0	2	TOTAL : 0	0	2
Pointer	SYL : 14 TOTAL : 14	SYL : 6 TOTAL : 6	20	TOTAL : 0	0	20
Étiqueter	SYL : 22 SYL-ANG : 2 TOTAL : 24	SYL : 1 TOTAL : 1	25	SYL : 3 SYL-ANG : 1 FRA : 1 TOTAL : 5	5	30
Décrire illustrations	SYL : 19 SYL-ANG : 1 TOTAL : 20	TOTAL : 0	20	TOTAL : 0	0	20
Répéter	SYL : 21 SYL-ANG : 2 TOTAL : 23	TOTAL : 0	23	SYL : 4 TOTAL : 4	4	27
Expliquer/définir	SYL : 7 OFF-SYL : 3 TOTAL : 10	TOTAL : 0	10	SYL : 1 TOTAL : 1	1	11
Question contient MC	n/a	SYL : 1 TOTAL : 1	1	SYL : 1 TOTAL : 1	1	2
Question, réponse MC	n/a	SYL : 1 TOTAL : 1	1	TOTAL : 0	0	1
Reformuler	SYL : 28 OFF-SYL : 10 TOTAL : 38	TOTAL : 0	38	TOTAL : 0	0	38
Répéter, préciser langue	TOTAL : 0	TOTAL : 0	0	TOTAL : 0	0	0
Traduire	OFF-SYL : 13 SYL-FRA : 1 TOTAL : 14	TOTAL : 0	14	SYL - FRA : 1 TOTAL : 1	1	15
Total	SYL : 113 OFF-SYL : 26 SYL-ANG : 5 SYL-FRA : 1 TOTAL : 145	SYL : 9 TOTAL : 9	154	SYL : 9 SYL-ANG : 1 SYL-FRA : 1 FRA : 1 TOTAL : 12	12	166

Pendant les quatre séances de lectures, 166 interactions ont été initiées par la mère et l'enfant autour de 37 des 44 mots cibles (84 %). La mère a produit 154 interactions (93 %). Parmi ces interactions, 145 étaient **sans** sollicitation de l'enfant (94 %), et de huit types différents (sur un total de neuf types possibles), et neuf interactions étaient **avec** sollicitation de l'enfant (6 %), de quatre types différents (sur un total de 11 types possible). Quant à l'enfant, il a initié 12 interactions (7 %) de cinq types différents (sur un total de 11 types possible). Pour l'ensemble des quatre lectures, 131 interactions ont été produites dans la LM de la dyade, le bengali sylheti (78,5 %), 26 étaient bilingues bengali officiel/bengali sylheti (16 %), six bilingues bengali sylheti/anglais (4 %), deux bilingues bengali sylheti/français (1 %) et une interaction a été produite en français de façon monolingue (0,5 %).

2. Niveau initial de vocabulaire et nombre de mots acquis

Tableau XXIII : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 1 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis

Kamrul	Nombre de mots connus aux prétests et aux posttests				Nombre de mots acquis		
	Français		Bengali		Français	Bengali	Total
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest			
	11/44 (25 %)	12/44 (27 %)	5/44 (11 %)	9/44 (20 %)	1 ⁽⁰⁾ (3 %)	4 ⁽⁰⁾ (10 %)	5 (6,5 %)

Aux prétests, Kamrul a produit 25 % des mots cibles en français et 11 % des mots en bengali. Ainsi, nous avons considéré qu'il connaissait en moyenne 18 % des mots cibles dans l'ensemble de ses deux langues. Au total, il a acquis un mot en français et quatre en bengali, pour un total de quatre mots. Au prétest de vocabulaire, il connaissait initialement en bengali le mot acquis en français (1/1) et connaissait initialement en français trois des mots acquis en bengali (3/4). Il n'a acquis aucun même mot dans les deux langues dans lesquelles il a été testé.

3. Interactions initiées autour des mots acquis

Tableau XXIV : Interactions initiées par la dyade 1 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)

Dyade 1 (Kamrul et Nawrin)			
Mots acquis en français (n=1)		Mots acquis en bengali (n=4)	
<ul style="list-style-type: none"> Nb de mots acquis autour desquels il y a eu des interactions : 0 Nb total d'interactions : 0 		<ul style="list-style-type: none"> Nb de mots acquis autour desquels il y a eu des interactions : 4 (100 %) Nb total d'interactions : 22 	
Degré d'activité	n/a	Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> Parent, Ø sollicitation : 19/22 Parent, sollicitation : 2/22 Enfant : 1/22
Types d'interactions	n/a	Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> Reformuler : 6/22 Pointer : 4/22 Traduire : 4/22 Répéter le MC : 3/22 Décrire illustrations : 2/22 Étiqueter : 2/22 Expliquer/définir : 1/22
Langues	n/a	Langues	<ul style="list-style-type: none"> Bengali sylheti : 14/22 Bengali officiel/bengali sylheti : 8/22

Légende

n/a : Non applicable

Interactions autour des mots acquis en français

Kamrul a acquis un mot en français. Aucune interaction n'a eu lieu autour de ce mot acquis (n=0).

Interactions autour des mots acquis en bengali

Kamrul a acquis quatre mots en bengali. Des interactions (n=22) ont eu lieu autour de ces quatre mots acquis (100 %). Au total, la mère a initié 21 interactions (95 %) dont 19 **sans** sollicitation de l'enfant (86 %) et deux **avec** sollicitation (14 %). L'enfant a initié une interaction (5 %). Au total, Nawrin et Kamrul ont initié sept types d'interactions autour des mots acquis par ce dernier. Quant aux langues, 14 interactions étaient monolingues en bengali sylheti (64 %) et huit étaient bilingues bengali officiel/bengali sylheti (36 %).

4. Bilan synthèse : dyade 1

Pour l'ensemble des quatre lectures, Kamrul a été démontré une faible proportion de degré d'activité, c'est-à-dire qu'il a été actif dans le cadre de 13 % des interactions autour des mots cibles. Par ailleurs, dix types d'interactions différents ont été initiés par le parent et/ou l'enfant autour des mots cibles. La très grande majorité des interactions ont été initiées en bengali sylheti.

Kamrul connaissait initialement une proportion moyenne de mots cibles dans l'ensemble de ses deux langues (18 %) et il a acquis une faible proportion de mots, soit 7 % des mots dans l'ensemble de ses deux langues. Pour 80 % des mots acquis, il connaissait initialement le concept dans une de ses langues (4/5). Kamrul connaissait initialement plus de mots en français (25 %) qu'en bengali (11 %) et il a acquis plus de mots en bengali (10 %) qu'en français (3 %). Rappelons que Nawrin a lu le texte des histoires majoritairement en bengali sylheti et/ou de façon bilingue en bengali officiel/bengali sylheti et qu'elle n'a lu aucun des mots cibles en français. De plus, la très grande majorité des interactions ont eu lieu en bengali sylheti et aucune interaction monolingue en français ou bilingue bengali sylheti/français n'ont eu lieu autour des mots acquis.

Des interactions (n=22) ont eu lieu autour de 80 % des mots acquis par Kamrul en bengali (4/5) (aucune interaction autour du mot acquis en français). L'enfant a démontré une faible proportion de degré d'activité (14 %) dans le cadre des interactions autour de ces mots acquis en bengali. Par ailleurs, la majorité des interactions initiées autour des mots acquis en bengali étaient en bengali sylheti. Si les interactions n'étaient pas initiées dans cette langue, elles étaient bilingues bengali officiel/bengali sylheti.

4.4.2 Dyade 2 : Sayeed et sa mère Afia

1. Portrait de l'ensemble des interactions à propos du vocabulaire

Tableau XXV : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 2

Degré d'activité Interactions	Dyade 2 Nb de mots cibles autour desquels il y a eu des interactions : 31/44					
	Parent, Ø sollicitation	Parent, sollicitation	Tot.	Enfant	Tot.	Tot.
Geste/mime	SYL : 21 TOTAL: 1	TOTAL : 0	1	TOTAL : 0	0	1
Pointer	SYL : 24 TOTAL:24	SYL : 2 TOTAL: 2	26	SYL : 2 TOTAL: 2	2	8
Étiqueter	SYL : 11 TOTAL : 11	SYL : 1 TOTAL : 1	12	SYL : 5 SYL-FRA : 2 TOTAL : 7	7	21
Décrire illustrations	SYL : 11 SYL-ANG : 1 TOTAL : 12	TOTAL : 0	12	SYL : 4 TOTAL : 4	4	16
Répéter	SYL : 23 SYL-OFF : 1 SYL-ANG : 2 SYL-FRA : 1 TOTAL : 27	TOTAL : 0	27	SYL : 16 TOTAL : 16	16	43
Expliquer/définir	SYL : 7 TOTAL: 7	SYL : 1 SYL-OFF : 1 SYL-ANG : 1 TOTAL: 3	10	SYL : 2 TOTAL : 2	2	12
Question contient MC	n/a	SYL : 4 TOTAL: 4	4	SYL : 1 TOTAL : 1	1	5
Question, réponse MC	n/a	SYL : 3 SYL-FRA : 1 TOTAL : 4	4	TOTAL : 0	0	4
Reformuler	SYL : 17 SYL-OFF : 38 TOTAL: 55	TOTAL : 0	55	SYL : 2 TOTAL : 2	2	57
Répéter, préciser langue	SYL : 9 TOTAL: 9	TOTAL : 0	9	SYL : 1 TOTAL : 1	1	10
Traduire	SYL-OFF: 4 SYL-ANG : 2 SYL-FRA : 2 TOTAL: 8	SYL-FRA : 1 TOTAL : 1	9	SYL-FRA : 4 TOTAL: 4	4	13
Total	SYL : 103 SYL-OFF : 43 SYL-ANG : 5 SYL-FRA : 3 TOTAL:154	SYL : 11 SYL-OFF : 1 SYL-ANG : 1 SYL-FRA : 2 TOTAL:15	169	SYL : 33 SYL-FRA : 2 FRA : 2 TOTAL : 39	39	208

Pendant les quatre séances de lectures, 208 interactions ont été initiées par la mère et l'enfant autour de 31 des 44 mots cibles (70 %). La mère a initié 169 interactions (81 %). Parmi ces interactions, 154 étaient **sans** sollicitation de l'enfant (91 %), et de neuf types différents (sur un total de neuf types possibles), et 15 interactions étaient **avec** sollicitation de l'enfant (9 %), de six types différents (sur un total de 11 types possible). Quant à l'enfant, il a initié 39 interactions (19 %) de neuf types différents (sur un total de 11 types possible). Pour l'ensemble des quatre lectures, 147 interactions ont été produites dans la LM de la dyade, le bengali sylheti (71 %), 44 étaient bilingues bengali officiel/bengali sylheti (21 %), six bilingues bengali sylheti/anglais (3 %), sept bilingues bengali sylheti/français (4 %) et deux interactions ont été produites en français (1 %).

2. Niveau initial de vocabulaire et nombre de mots acquis

Tableau XXVI : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 2 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis

Sayeed	Nombre de mots connus aux prétests et aux posttests				Nombre de mots acquis		
	Français		Bengali		Français	Bengali	Total
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest			
	21/44 (48 %)	29/44 (66 %)	11/44 (25 %)	18/44 (41 %)	8 ⁽¹⁾ (35 %)	6 ⁽¹⁾ (18 %)	14 (26,5 %)

Aux prétests, Sayeed a produit 48 % des mots cibles en français et 25 % des mots en bengali. Ainsi, nous avons considéré qu'il connaissait en moyenne 36,5 % des mots cibles dans l'ensemble de ses deux langues. Au total, il a acquis huit mots en français et six en bengali, pour un total de 14 mots. Aux prétests de vocabulaire, il connaissait initialement en bengali un de ces mots acquis en français (1/8) et connaissait initialement en français quatre de ces mots acquis en bengali (4/6). Il a acquis un même mot à la fois en français et en bengali.

3. Interactions initiées autour des mots acquis

Tableau XXVII : Interactions initiées par la dyade 2 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)

Dyade 2			
Mots acquis en français (n=8)		Mots acquis en bengali (n=6)	
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mots autour desquels il y a eu des interactions : 4 (50 %) • Nombre total d'interactions : 26 		<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mots autour desquels il y a eu des interactions : 5 (83 %) • Nombre total d'interactions : 36 	
Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Parent, Ø sollicitation : 23/26 • Parent, sollicitation : 1/26 • Enfant : 2/26 	Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Parent, Ø sollicitation : 22/36 • Parent, sollicitation : 4/36 • Enfant : 10/36
Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler : 13/26 • Étiqueter : 3/26 • Décrire illustrations : 3/26 • Répéter le MC : 2/26 • Pointer le MC : 2/26 • Question contient MC : 1/26 • Geste/mime : 1/26 • Répéter, préciser langue : 1/26 	Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler : 11/36 • Répéter le MC : 10/36 • Pointer : 3/36 • Répéter, préciser langue : 3/36 • Étiqueter : 2/36 • Question contient MC : 2/36 • Décrire illustrations : 2/36 • Traduire : 1/36 • Question, réponse MC : 1/36 • Geste/mime : 1/36
Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Bengali sylheti : 17/26 • Bengali officiel/bengali sylheti : 9/26 	Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Bengali sylheti : 32/36 • Bengali officiel/bengali sylheti : 4/36

Interactions autour des mots acquis en français

Sayed a acquis huit mots en français. Des interactions (n=26) ont eu lieu autour de quatre de ces mots acquis (50 %). Au total, la mère a initié 24 interactions (92 %) dont 23 **sans** sollicitation de l'enfant (96 %) et une **avec** sollicitation (4 %). L'enfant a initié deux interactions (8 %). Au total, Afia et Sayeed ont initié huit types d'interactions autour des mots acquis par ce dernier. Quant aux langues, 17 interactions étaient monolingues en bengali sylheti (65 %) et neuf étaient bilingues bengali officiel/bengali sylheti (35 %).

Interactions autour des mots acquis en bengali

Sayed a acquis six mots en bengali. Des interactions (n=36) ont eu lieu autour de cinq de ces mots acquis (83 %). Au total, la mère a initié 26 interactions (72 %) dont 22 **sans** sollicitation de l'enfant (85 %) et quatre **avec** sollicitation (15 %). L'enfant a initié dix interactions (28 %). Au total, Afia et Sayeed ont initié dix types d'interactions autour des mots acquis par ce dernier. Quant aux langues des interactions, 32 interactions étaient monolingues en bengali sylheti (89 %) et quatre étaient bilingues bengali officiel/bengali sylheti (11 %).

4. Bilan synthèse : dyade 2

Pour l'ensemble des quatre lectures, Sayeed a démontré une faible proportion de degré d'activité, c'est-à-dire qu'il a été actif dans le cadre de 26 % des interactions autour des mots cibles. Par ailleurs, 11 types différents d'interactions ont été initiés par le parent et/ou l'enfant autour des mots cibles. La très grande majorité des interactions ont été initiées en bengali sylheti.

Sayed connaissait initialement une proportion élevée de mots cibles dans l'ensemble de ses deux langues (36,5 %) et il a acquis une proportion moyenne de mots, soit 25 % des mots dans l'ensemble de ses deux langues. Pour 36 % des mots acquis, il connaissait initialement le concept dans une de ses langues (5/14). Sayeed connaissait initialement plus de mots en français (48 %) qu'en bengali (25 %) et il a acquis plus de mots en français (25 %) qu'en bengali (18 %). Rappelons qu'Afia a lu le texte des histoires majoritairement en bengali sylheti et/ou de façon bilingue en bengali officiel/bengali sylheti et qu'elle n'a lu aucun des mots cibles en français. De plus, la majorité des interactions ont eu lieu en bengali sylheti et aucune interaction monolingue en français ou bilingue bengali sylheti/français n'ont eu lieu autour des mots acquis.

Des interactions (n=62) ont eu lieu autour de 64 % des mots acquis par Sayeed en français ou en bengali (9/14). L'enfant a démontré une faible proportion de degré d'activité (25,5 %) dans le cadre des interactions autour de ces mots acquis en français et en bengali. Par ailleurs, la majorité des interactions initiées autour des mots acquis en français et en bengali étaient en

bengali sylheti. Si les interactions n'étaient pas initiées dans cette langue, elles étaient bilingues bengali officiel/bengali sylheti.

4.4.3 Dyade 3 : Sanjana et son père Tahmid

1. Portrait de l'ensemble des interactions à propos du vocabulaire

Tableau XXVIII : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 3

Degré d'activité Interactions	Dyade 3 Nb de mots cibles autour desquels il y a eu des interactions : 20/44					
	Parent, Ø sollicitation	Parent, sollicitation	Tot.	Enfant	Tot.	Tot.
Geste/mime	TOTAL : 0	TOTAL : 0	0	TOTAL : 0	0	0
Pointer	OFF : 3 TOTAL : 3	TOTAL : 0	3	OFF : 1 TOTAL : 1	1	4
Étiqueter	OFF : 4 TOTAL : 4	TOTAL : 0	4	OFF : 6 OFF-FRA : 1 TOTAL : 7	7	11
Décrire illustrations	OFF : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	1	OFF : 1 TOTAL : 1	1	2
Répéter	OFF : 5 TOTAL : 5	TOTAL : 0	5	OFF : 12 TOTAL : 12	12	17
Expliquer/définir	OFF : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	1	TOTAL : 0	0	1
Question contient MC	n/a	TOTAL : 0	0	OFF : 2 TOTAL : 2	2	2
Question, réponse MC	n/a	TOTAL : 0	0	OFF : 1 TOTAL : 1	1	1
Reformuler	OFF : 5 TOTAL : 5	TOTAL : 0	5	TOTAL : 0	0	5
Répéter, préciser langue	TOTAL : 0	TOTAL : 0	0	TOTAL : 0	0	0
Traduire	TOTAL : 0	TOTAL : 0	0	TOTAL : 0	0	0
Total	OFF : 19 TOTAL : 19	TOTAL : 0	19	OFF : 23 OFF-FRA : 1 TOTAL : 24	24	43

Pendant les quatre séances de lectures, 43 interactions ont été initiées par le père et l'enfant autour de 20 des 44 mots cibles (45 %). Le père a initié 19 interactions (44 %). Toutes ces interactions (n=19) étaient **sans** sollicitation de l'enfant (100 %), et de six types différents (sur un total de neuf types possible). Quant à l'enfant, elle a initié 24 interactions (56 %) de six

types différents (sur un total de 11 types possible). Pour l'ensemble des quatre lectures, 42 interactions ont été initiées dans la LM de la dyade, le bengali officiel (98 %) et une interaction était bilingue bengali officiel/français (2 %).

2. Niveau initial de vocabulaire et nombre de mots acquis

Tableau XXIX : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 3 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis

Sanjana	Nombre de mots connus aux prétests et aux posttests				Nombre de mots acquis		
	Français		Bengali		Français	Bengali	Total
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest			
	16/44 (36 %)	19/44 (43 %)	2/44 (5 %)	8/44 (18 %)	3 ⁽¹⁾ (11 %)	6 ⁽¹⁾ (14 %)	9 (12,5 %)

Aux prétests, Sanjana a produit 36 % des mots cibles en français et 5 % des mots en bengali. Ainsi, nous avons considéré qu'elle connaissait en moyenne 20,5 % des mots cibles dans l'ensemble de ses deux langues. Au total, elle a acquis trois mots en français et six en bengali, pour un total de neuf mots. Aux prétests de vocabulaire, elle ne connaissait initialement en bengali aucun de ces mots acquis en français (0/3) et connaissait initialement en français quatre de ces mots acquis en bengali (4/6). Elle a acquis un même mot à la fois en français et en bengali.

3. Interactions initiées autour des mots acquis

Tableau XXX : Interactions initiées par la dyade 3 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)

Dyade 3			
Mots acquis en français (n=3)		Mots acquis en bengali (n=6)	
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mots autour desquels il y a eu des interactions : 2 (67 %) • Nombre d'interactions : 9 		<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mots autour desquels il y a eu des interactions : 4 (67 %) • Nombre d'interactions : 21 	
Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Parent, Ø sollicitation : 2/9 • Parent, sollicitation : 0/9 • Enfant : 7/9 	Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Parent, Ø sollicitation : 8/21 • Parent, sollicitation : 0/21 • Enfant : 13/21
Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter le MC : 4/9 • Étiqueter : 2/9 • Pointer : 2/9 • Expliquer/définir : 1/9 	Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter le MC : 8/21 • Reformuler : 4/21 • Étiqueter : 4/21 • Pointer le MC : 2/21 • Question contient MC : 2/21 • Expliquer/définir : 1/21
Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Bengali officiel : 9/9 	Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Bengali officiel : 21/21

Interactions autour des mots acquis en français

Sanjana a acquis trois mots en français. Des interactions (n=9) ont eu lieu autour de deux de ces mots acquis (67 %). Au total, le père a initié deux interactions (22 %) et elles étaient toutes **sans** sollicitation de l'enfant (100 %). L'enfant a initié sept interactions (78 %). Au total, Tahmid et Sanjana ont initié quatre types d'interactions autour des mots acquis par cette dernière. Quant aux langues, les neuf interactions étaient monolingues en bengali officiel (100 %).

Interactions autour des mots acquis en bengali

Sanjana a acquis six mots en bengali. Des interactions (n=21) ont eu lieu autour de quatre de ces mots acquis (67 %). Au total, le père a initié huit interactions (38 %) et elles étaient toutes **sans** sollicitation de l'enfant (100 %). L'enfant a initié 13 interactions (62 %). Au total,

Tahmid et Sanjana ont initié six types d'interactions autour des mots acquis par cette dernière. Quant aux langues, les 21 interactions étaient monolingues en bengali officiel (100 %).

4. Bilan synthèse : dyade 3

Pour l'ensemble des quatre lectures, Sanjana a démontré une proportion moyenne de degré d'activité, soit dans le cadre de 56 % des interactions autour des mots cibles. Par ailleurs, huit types d'interactions différents ont été initiés par le parent et/ou l'enfant autour des mots cibles. La presque totalité des interactions ont été initiées en bengali officiel.

Sanjana connaissait initialement une proportion moyenne de mots cibles dans l'ensemble de ses deux langues (14 %) et elle a acquis une faible proportion de mots cibles, soit 14 % des mots dans l'ensemble de ses deux langues. Pour 44 % des mots acquis, elle connaissait initialement le concept dans une de ses langues (4/9). Sanjana connaissait initialement plus de mots en français (36 %) qu'en bengali (5 %) et elle a acquis plus de mots en bengali (14 %) qu'en français (11 %). Rappelons que Tahmid a lu la totalité du texte des histoires en bengali officiel et qu'il n'a lu aucun des mots cibles en français. De plus, toutes les interactions ont eu lieu en bengali officiel et aucune interaction monolingue en français ou bilingue bengali officiel/français n'a eu lieu autour des mots acquis.

Des interactions (n=30) ont eu lieu autour de 67 % des mots acquis par Sanjana en français ou en bengali (6/9). L'enfant a démontré une proportion élevée de degré d'activité (70 %) dans le cadre des interactions autour de ces mots acquis en français et en bengali. Toutes les interactions initiées autour des mots acquis en français et en bengali étaient en bengali officiel.

4.4.4 Dyade 4 : Paola et sa mère Lorena

1. Portrait de l'ensemble des interactions à propos du vocabulaire

Tableau XXXI : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 4

Degré d'activité Interactions	Dyade 4 Nb de mots cibles autour desquels il y a eu des interactions : 37/44					
	Parent, Ø sollicitation	Parent, sollicitation	Tot.	Enfant	Tot.	Tot.
Geste/mime	ESP : 2 TOTAL: 2	TOTAL : 0	2	ESP : 1 TOTAL : 1	1	3
Pointer	ESP : 6 TOTAL: 6	FRA : 1 TOTAL : 1	7	ESP : 2 TOTAL: 2	2	9
Étiqueter	ESP : 1 FRA : 2 TOTAL : 3	ESP : 6 FRA : 1 ESP-FRA : 1 TOTAL : 8	11	ESP : 9 FRA : 2 TOTAL : 11	11	22
Décrire illustrations	ESP : 6 TOTAL: 6	TOTAL : 0	6	TOTAL : 0	0	6
Répéter	ESP : 15 FRA : 1 TOTAL : 16	ESP : 2 ESP-FRA : 1 TOTAL : 3	19	ESP : 19 FRA : 2 TOTAL : 21	21	40
Expliquer/définir	ESP : 1 TOTAL : 1	ESP : 4 ESP-FRA : 1 TOTAL : 5	6	TOTAL : 0	0	6
Question contient MC	n/a	ESP : 13 TOTAL: 13	13	TOTAL : 0	0	13
Question, réponse MC	n/a	ESP : 9 TOTAL: 9	9	TOTAL : 0	0	9
Reformuler	ESP : 21 TOTAL: 21	TOTAL : 0	21	ESP : 1 TOTAL : 1	1	22
Répéter, préciser langue	TOTAL : 0	TOTAL : 0	0	TOTAL : 0	0	0
Traduire	ESP-FRA : 2 TOTAL: 2	ESP-FRA : 1 TOTAL : 1	3	TOTAL : 0	0	3
Total	ESP : 52 FRA : 3 ESP-FRA : 2 TOTAL: 57	ESP : 34 FRA : 2 ESP-FRA : 4 TOTAL: 40	97	ESP : 32 FRA : 4 TOTAL : 36	36	133

Pendant les quatre séances de lectures, 133 interactions ont été initiées par la mère et l'enfant autour de 37 des 44 mots cibles (84 %). La mère a initié 97 interactions (73 %). Parmi ces interactions, 57 étaient **sans** sollicitation de l'enfant (59 %), et de huit types différents (sur un total de neuf types possible), et 40 interactions étaient **avec** sollicitation de l'enfant (41 %), de sept types différents (sur un total possible de 11 types). Quant à l'enfant, elle a initié 36

interactions (27 %) de cinq types différents (sur un total de 11 types possible). Pour l'ensemble des quatre lectures, 118 interactions ont été produites de façon monolingue dans la LM de la dyade, l'espagnol (90 %), neuf étaient monolingues en français (7 %) et six étaient bilingues espagnol/français (3 %).

2. Niveau initial de vocabulaire et nombre de mots acquis

Tableau XXXII : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 4 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis

Paola	Nombre de mots connus aux prétests et aux posttests				Nombre de mots acquis		
	Français		Espagnol		Français	Espagnol	Total
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest			
	17/44 (39 %)	23/44 (52 %)	15/44 (34 %)	26/44 (59 %)	7 ⁽⁵⁾ (26 %)	11 ⁽⁵⁾ (38 %)	18 (32 %)

Aux prétests, Paola a produit 39 % des mots cibles en français et 34 % des mots en espagnol. Ainsi, nous avons considéré qu'elle connaissait en moyenne 36,5 % des mots cibles dans l'ensemble de ses deux langues. Au total, elle a acquis sept mots en français et 11 en espagnol, pour un total de 18 mots. Aux prétests de vocabulaire, elle ne connaissait initialement en espagnol aucun de ces mots acquis en français (0/7) et connaissait initialement en français trois de ces mots acquis en espagnol (27 %). Elle a acquis cinq mêmes mots à la fois en français et en espagnol. Il est important de noter que ces cinq mots étaient des congénères⁶⁸ français/espagnol (*anguille/anguila*, *chimpanzé/chimpancé*, *nénuphar/nenúfar*, *phoque/foca*, *toucan/tucán*).

⁶⁸ Les congénères sont des mots qui ont sensiblement la même forme et le même sens dans les deux langues (ex : FRA/espace/ et ESP/espacio/).

3. Interactions initiées autour des mots acquis

Tableau XXXIII : Interactions initiées par la dyade 4 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)

Dyade 4			
Mots acquis en français (n=7)		Mots acquis en espagnol (n=11)	
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mots autour desquels il y a eu des interactions : 4 (57 %) • Nombre d'interactions : 13 		<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mots autour desquels il y a eu des interactions : 8 (73 %) • Nombre d'interactions : 27 	
Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Parent, Ø sollicitation : 5/13 • Parent, sollicitation : 3/13 • Enfant : 5/13 	Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Parent, Ø sollicitation : 12/27 • Parent, sollicitation : 7/27 • Enfant : 8/27
Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter le MC : 4/13 • Étiqueter : 4/13 • Faire un geste/mime : 2/13 • Expliquer/définir : 1/13 • Question réponse MC : 1/13 • Décrire illustrations : 1/13 	Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter le MC : 8/27 • Étiqueter le MC : 7/27 • Reformuler : 3/27 • Pointer : 2/27 • Faire un geste/mime : 2/27 • Question contient MC : 1/27 • Expliquer/définir : 1/27 • Question, réponse MC : 1/27 • Décrire illustrations : 1/27 • Traduire : 1/10
Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Espagnol : 13/13 • Espagnol/français : 0/13 	Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Espagnol : 25/27 • Espagnol/français : 2/27

Interactions autour des mots acquis en français

Paola a acquis sept mots en français. Des interactions (n=13) ont eu lieu autour de quatre de ces mots acquis (57 %). Au total, la mère a initié huit interactions (62 %) dont cinq **sans** sollicitation de l'enfant (62,5 %) et trois **avec** sollicitation (37,5 %). L'enfant a initié cinq interactions (38 %). Au total, Lorena et Paola ont initié six types d'interactions autour des mots acquis par cette dernière. Quant aux langues, toutes les interactions qui ont eu lieu autour des mots acquis en français étaient monolingues en espagnol (100 %).

Interactions autour des mots acquis en espagnol

Paola a acquis 11 mots en espagnol. Des interactions (n=27) ont eu lieu autour de 11 de ces mots acquis (73 %). Au total, la mère a initié 19 interactions (70 %) dont 12 **sans** sollicitation de l'enfant (63 %) et sept **avec** sollicitation (37 %). L'enfant a initié huit interactions (30 %). Au total, Lorena et Paola ont initié dix types d'interactions autour des mots acquis par cette dernière. Quant aux langues, 25 interactions étaient monolingues en espagnol (93 %) et deux étaient bilingues espagnol/français (7 %).

4. Bilan synthèse : dyade 4

Pour l'ensemble des quatre lectures, Paola a démontré une proportion moyenne de degré d'activité, soit dans le cadre de 57 % des interactions autour des mots cibles. Par ailleurs, dix types d'interactions différents ont été initiés par le parent et/ou l'enfant autour des mots cibles. La majorité des interactions ont été initiées en espagnol.

Paola connaissait initialement une proportion élevée de mots cibles dans l'ensemble de ses deux langues (36,5 %) et elle a acquis une proportion élevée de mots cibles, soit 32 % des mots dans l'ensemble de ses deux langues. Pour 17 % des mots acquis, elle connaissait initialement le concept dans une de ses langues (3/18). Paola connaissait initialement un peu plus de mots en français (39 %) qu'en espagnol (34 %) et elle a acquis plus de mots en espagnol (38 %) qu'en français (26 %). Rappelons que Lorena a lu la presque totalité du texte du livre 1 en espagnol seulement, à deux reprises, et le texte du livre 2 de façon bilingue. Par le fait même, la majorité des mots acquis par Paola en français (6/7) et en espagnol (8/11) sont issus du livre 2. Ainsi, lors de la première lecture du livre 2, elle a entendu tous les mots en français seulement et lors de la deuxième lecture, elle les a entendus à la fois en français et en espagnol (voir p. 106).

Des interactions (n=40) ont eu lieu autour de 67 % des mots acquis par Paola en français ou en espagnol (12/18). L'enfant a démontré une proportion moyenne de degré d'activité (59 %) dans le cadre des interactions autour de ces mots acquis en français et en espagnol. Par ailleurs, la très grande majorité des interactions initiées autour des mots acquis étaient monolingues en espagnol, et cela, autant pour les mots acquis en français qu'en espagnol.

4.4.5 Dyade 5 : Ximena et sa mère Lizeth

1. Portrait de l'ensemble des interactions à propos du vocabulaire

Tableau XXXIV : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 5

Degré d'activité Interactions	Dyade 5 Nb de mots cibles autour desquels il y a eu des interactions : 20/44					
	Parent, Ø sollicitation	Parent, sollicitation	Tot.	Enfant	Tot.	Tot.
Geste/mime	TOTAL : 0	ESP : 1 TOTAL : 1	1	TOTAL : 0	0	1
Pointer	TOTAL : 0	ESP : 5 TOTAL : 5	5	TOTAL : 0	0	5
Étiqueter	TOTAL : 0	ESP : 6 ESP-ANG : 1 ESP-FRA : 1 TOTAL : 8	8	ESP : 1 ANG : 1 TOTAL : 2	2	10
Décrire illustrations	TOTAL : 0	TOTAL : 0	0	TOTAL : 0	0	0
Répéter	ESP : 15 FRA : 1 TOTAL : 16	ESP : 1 TOTAL : 1	17	ESP : 8 TOTAL : 8	8	25
Expliquer/définir	ESP : 6 TOTAL : 6	ESP : 1 TOTAL : 1	7	ESP : 2 TOTAL : 2	2	9
Question contient MC	n/a	ESP : 16 ESP-ANG : 4 ESP-FRA : 1 TOTAL : 21	21	TOTAL : 0	0	21
Question, réponse MC	n/a	ESP : 12 ESP-ANG : 3 TOTAL : 15	15	ESP : 1 TOTAL : 1	1	16
Reformuler	ESP : 7 TOTAL : 7	TOTAL : 0	7	ESP : 1 TOTAL : 1	1	8
Répéter, langue préciser	TOTAL : 0	TOTAL : 0	0	TOTAL : 0	0	0
Traduire	ESP-ANG : 1 TOTAL : 1	ESP-ANG : 3 ESP-FRA : 1 TOTAL : 4	5	TOTAL : 0	0	5
Total	ESP : 28 FRA : 1 ESP-ANG : 1 TOTAL : 30	ESP : 42 ESP-ANG : 11 ESP-FRA : 3 TOTAL : 56	86	ESP : 13 ANG : 1 TOTAL : 14	14	100

Pendant les quatre séances de lectures, 100 interactions ont été initiées par la mère et l'enfant autour de 20 des 44 mots cibles (45 %). La mère a initié 86 interactions (86 %). Parmi ces interactions, 30 étaient **sans** sollicitation de l'enfant (35 %), et de quatre types différents (sur un total de neuf types possible), et 56 interactions étaient **avec** sollicitation de l'enfant (65 %), de huit types différents (sur un total de 11 types possible). Quant à l'enfant, elle a initié 14 interactions (14 %) de cinq types différents (sur un total de 11 types possible). Pour l'ensemble des quatre lectures, 83 interactions ont été initiées de façon monolingue en espagnol (83 %), 12 étaient bilingues espagnol/anglais (12 %), trois étaient bilingues espagnol/français (3 %), une était monolingue en français (1 %) et une interaction était monolingue en anglais (1 %).

2. Niveau initial de vocabulaire et nombre de mots acquis

Tableau XXXV : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 5 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis

Ximena	Nombre de mots connus aux prétests et aux posttests				Nombre de mots acquis		
	Français		Espagnol		Français	Espagnol	Total
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest			
	5/44	11/44	5/44	14/44	5 ⁽²⁾	9 ⁽²⁾	14
(11 %)	(25 %)	(11 %)	(32 %)	(13 %)	(23 %)	(24,5 %)	

Aux prétests, Ximena a produit 11 % des mots cibles en français et 11 % des mots en espagnol. Ainsi, nous avons considéré qu'elle connaissait en moyenne 11 % des mots dans l'ensemble de ses deux langues. Au total, elle a acquis cinq mots en français et neuf en espagnol, pour un total de 14 mots. Aux prétests de vocabulaire, elle n'a produit en espagnol aucun de ces mots acquis en français (0/5), mais, de sa propre initiative, elle a indiqué qu'elle connaissait en anglais trois de ces mots, qu'elle a produit dans cette langue (3/5). Par ailleurs, elle n'a produit en français aucun de ces mots acquis en espagnol (0/9), mais elle a produit six de ces mots en anglais, de sa propre initiative (6/9). Dans un autre ordre d'idées, elle a acquis deux mêmes mots à la fois en français et en espagnol. Un de ces mots était un congénère espagnol/français/anglais (jirafa/girafe/giraffe) (1/2).

3. Interactions initiées autour des mots acquis

Tableau XXXVI : Interactions initiées par la dyade 5 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)

Dyade 5 (Ximena et Lizeth)			
Mots acquis en français (n=5)		Mots acquis en espagnol (n=9)	
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mots autour desquels il y a eu des interactions : 4 (80 %) • Nombre d'interactions : 34 		<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mots autour desquels il y a eu des interactions : 6 (67 %) • Nombre d'interactions : 42 	
Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Parent, Ø sollicitation:10/34 • Parent, sollicitation : 21/34 • Enfant : 3/34 	Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Parent, Ø sollicitation : 12/42 • Parent, sollicitation : 28/42 • Enfant : 2/42
Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Question contient MC:14/34 • Répéter le MC : 4/34 • Reformuler : 4/34 • Étiqueter, 4/34 • Question, réponse MC :4/34 • Expliquer/définir : 2/34 • Traduire : 2/34 	Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Question contient MC: 15/42 • Question réponse MC : 6/42 • Répéter le MC : 5/42 • Étiqueter : 5/42 • Reformuler : 4/42 • Expliquer/définir : 3/42 • Pointer le MC : 3/42 • Traduire : 1/42
Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Espagnol : 29/34 • Espagnol/anglais : 4/34 • Anglais : 1/34 	Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Espagnol : 37/42 • Espagnol/anglais : 4/42 • Anglais : 1/42

Interactions autour des mots acquis en français

Ximena a acquis cinq mots en français. Des interactions (n=34) ont eu lieu autour de quatre de ces mots acquis (80 %). Au total, la mère a initié 31 interactions (91 %) dont dix **sans** sollicitation de l'enfant (32 %) et 21 **avec** sollicitation (68 %). L'enfant a initié trois interactions (9 %). Au total, Lizeth et Ximena ont initié sept types d'interactions autour des mots acquis par cette dernière. Quant aux langues, 29 interactions qui ont eu lieu autour des mots acquis en français étaient monolingues en espagnol (85 %), quatre étaient bilingues espagnol/anglais (12 %) et une était monolingue en anglais (3 %).

Interactions autour des mots acquis en espagnol

Ximena a acquis neuf mots en espagnol. Des interactions (n=42) ont eu lieu autour de six des mots acquis (67 %). Au total, la mère a initié 40 interactions (95 %) dont 12 **sans** sollicitation de l'enfant (30 %) et 28 **avec** sollicitation (70 %). L'enfant a initié deux interactions (5 %). Au total, Lizeth et Ximena ont initié huit types d'interactions autour des mots acquis par cette dernière. Quant aux langues, 37 interactions qui ont eu lieu autour des mots acquis en français étaient monolingues en espagnol (88 %), quatre étaient bilingues espagnol/anglais (9 %) et une était monolingue en anglais (3 %).

4. Bilan synthèse : dyade 5

Pour l'ensemble des quatre lectures, Ximena a démontré une proportion élevée de degré d'activité, soit dans le cadre de 70 % des interactions autour des mots cibles. Par ailleurs, neuf types d'interactions différents ont été initiés par le parent et/ou l'enfant autour des mots cibles. La majorité des interactions ont été initiées de façon monolingue en espagnol.

Ximena connaissait initialement une faible proportion de mots cibles en français et en espagnol (11 %). Il est important de rappeler que Ximena était régulièrement en contact avec trois langues, soit l'anglais, puis l'espagnol et le français, selon son niveau d'aisance dans ces langues⁶⁹. Ainsi, nous pouvons supposer que la connaissance globale du vocabulaire de Ximena est répartie dans ses trois langues et qu'elle est plus étendue en anglais. Toutefois, sa connaissance du vocabulaire dans cette dernière langue n'a pas été évaluée. Cependant, à quelques reprises, lors des épreuves de vocabulaire, Ximena a produit le mot en anglais sans qu'il le lui soit demandé. Bien qu'elle connaissait initialement une faible proportion de mots cibles, elle en a acquis une proportion moyenne, soit 21 % des mots dans deux des langues de son répertoire linguistique. Pour 64 % des mots acquis, elle connaissait initialement le concept dans une de ses langues (espagnol ou anglais) (9/14). Ximena connaissait initialement autant de mots en français (11 %) qu'en espagnol (11 %) et elle a acquis davantage de mots en

⁶⁹ Selon nos observations sur le terrain et les réponses données par la mère au questionnaire sociodémolinguistique (annexe 1).

espagnol (23 %) qu'en français (13 %). Rappelons que Lizeth a lu la totalité du texte des deux livres de façon monolingue en espagnol et que les mots cibles n'ont pas été lus en français. De plus, la majorité des interactions ont eu lieu de façon monolingue en espagnol et aucune interaction monolingue en français ou bilingue espagnol/français n'a eu lieu autour des mots acquis.

Des interactions (n=76) ont eu lieu autour de 71 % des mots acquis par Ximena en français et en espagnol (10/13). L'enfant a démontré une proportion élevée de degré d'activité (71 %) dans le cadre des interactions autour de ces mots acquis en français et en espagnol. Par ailleurs, la très grande majorité des interactions initiées autour des mots acquis étaient monolingues en espagnol, et cela, autant pour les mots acquis en français qu'en espagnol.

4.4.6 Dyade 6 : Miguel et sa mère Valeria

1. Portrait de l'ensemble des interactions à propos du vocabulaire

Tableau XXXVII : Fréquence des types et langues des interactions initiées autour des mots cibles par le parent (avec ou sans sollicitation de l'enfant) et par l'enfant de la dyade 6

Degré d'activité Interactions	Dyade 6 Nb de mots cibles autour desquels il y a eu des interactions : 25/44					
	Parent, Ø sollicitation	Parent, sollicitation	Tot.	Enfant	Tot.	Tot.
Geste/mime	TOTAL : 0	TOTAL : 0	0	TOTAL : 0	0	0
Pointer	FRA : 1 TOTAL : 1	ESP : 4 TOTAL : 4	5	ESP : 2 TOTAL : 2	2	7
Étiqueter	FRA : 1 TOTAL : 1	ESP : 7 FRA : 1 TOTAL : 8	9	ESP-FRA : 1 TOTAL : 1	1	10
Décrire illustrations	ESP : 2 ESP-FRA : 1 TOTAL : 3	TOTAL : 0	3	ESP : 1 TOTAL : 1	1	4
Répéter	ESP : 7 FRA : 2 TOTAL : 9	ESP : 2 ESP-FRA : 2 TOTAL : 4	13	ESP : 4 FRA : 3 TOTAL : 7	7	20
Expliquer/définir	ESP : 3 TOTAL : 3	TOTAL : 0	3	ESP : 5 ESP-FRA : 3 TOTAL : 8	8	11
Question contient MC	n/a	ESP : 1 TOTAL : 1	1	ESP : 1 TOTAL : 1	1	2
Question, réponse MC	n/a	ESP : 18 FRA : 13 TOTAL : 31	31	TOTAL : 0	0	31
Reformuler	ESP : 2 TOTAL : 2	TOTAL : 0	2	ESP : 1 TOTAL : 1	1	3
Répéter, préciser langue	TOTAL : 0	TOTAL : 0	0	TOTAL : 0	0	0
Traduire	ESP-FRA : 3 TOTAL : 3	FRA-ESP : 2 TOTAL : 2	5	TOTAL : 0	0	5
Total	ESP : 14 FRA : 4 ESP-FRA : 4 TOTAL : 22	ESP : 32 FRA : 14 ESP-FRA : 4 TOTAL : 50	72	ESP : 14 FRA : 3 ESP-FRA : 4 TOTAL : 21	21	93

Pendant les quatre séances de lectures, 93 interactions ont été initiées par la mère et l'enfant autour de 25 des 44 mots cibles (57 %). La mère a initié 72 interactions (77 %). Parmi ces interactions, 22 étaient **sans** sollicitation de l'enfant (31 %), et de 7 types différents (sur un total de neuf types possible), et 50 interactions étaient **avec** sollicitation de l'enfant (69 %), de neuf types différents (sur un total de 11 types possible). Quant à l'enfant, il a initié 21 interactions (23 %) de sept types différents (sur un total de 11 types possible). Pour l'ensemble des quatre lectures, 60 interactions ont été initiées de façon monolingue en espagnol (65 %), 21 étaient monolingues en français (23 %) et 12 étaient bilingues espagnol/français (13 %).

2. Niveau initial de vocabulaire et nombre de mots acquis

Tableau XXXVIII : Nombre de mots connus par l'enfant de la dyade 6 aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis

Miguel	Nombre de mots connus aux prétests et aux posttests				Nombre de mots acquis		
	Français		Espagnol		Français	Espagnol	Total
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest			
	22/44 (50 %)	34/44 (77 %)	20/44 (45 %)	29/44 (66 %)	12 ⁽⁶⁾ (55 %)	10 ⁽⁶⁾ (42 %)	22 (48,5 %)

Aux prétests, Miguel a produit 50 % des mots cibles en français et 45 % des mots en espagnol. Ainsi, nous avons considéré qu'il connaissait en moyenne 47,5 % des mots cibles dans l'ensemble de ses deux langues. Au total, il a acquis 12 mots en français et dix en espagnol, pour un total de 22 mots. Aux prétests de vocabulaire, il connaissait en espagnol deux des mots acquis en français (2/12) et connaissait en français un de ces mots acquis en espagnol (1/10). Il a acquis six mêmes mots à la fois en français et en espagnol. La moitié de ces mots étaient des congénères français/espagnol (*anguille/anguila*; *toucan/tucán* et *gazelle/gacela*) (3/6).

3. Interactions initiées autour des mots acquis

Tableau XXXIX : Interactions initiées par la dyade 6 autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues)

Dyade 6			
Mots acquis en français (n=12)		Mots acquis en espagnol (n=10)	
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mots autour desquels il y a eu des interactions : 8 (67 %) • Nombre d'interactions : 17 		<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mots autour desquels il y a eu des interactions : 6 (60 %) • Nombre d'interactions : 20 	
Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Parent, Ø sollicitation : 7/17 • Parent, sollicitation : 8/17 • Enfant : 2/17 	Degré d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Parent, Ø sollicitation : 9/20 • Parent, sollicitation : 8/20 • Enfant : 3/20
Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter le MC : 4/17 • Expliquer/définir : 4/17 • Étiqueter : 3/17 • Pointer : 2/17 • Question réponse MC : 2/17 • Traduire : 2/17 	Types d'interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Question réponse MC : 8/20 • Répéter le MC : 5/20 • Étiqueter : 3/20 • Expliquer/définir : 2/20 • Reformuler : 1/20 • Traduire : 1/20
Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Espagnol : 11/17 • Espagnol/français : 4/17 • Français : 2/17 	Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Espagnol : 14/20 • Espagnol/français : 2/20 • Français : 4/20

Interactions autour des mots acquis en français

Miguel a acquis 12 mots en français. Des interactions (n=17) ont eu lieu autour de huit de ces mots acquis (67 %). Au total, la mère a initié 15 interactions (88 %) dont sept **sans** sollicitation de l'enfant (47 %) et huit **avec** sollicitation (53 %). L'enfant a initié deux interactions (12 %). Au total, Valeria et Miguel ont initié six types d'interactions autour des mots acquis par ce dernier. Quant aux langues, 11 des interactions qui ont eu lieu autour des mots acquis en français étaient monolingues en espagnol (65 %), quatre étaient bilingues espagnol/français (23 %) et deux étaient monolingues en français (12 %).

Interactions autour des mots acquis en espagnol

Miguel a acquis dix mots en espagnol. Des interactions (n=20) ont eu lieu autour de six de ces mots acquis (60 %). Au total, la mère a initié 17 interactions (85 %) dont neuf **sans** sollicitation de l'enfant (53 %) et huit **avec** sollicitation (47 %). L'enfant a initié trois interactions (15 %). Au total, Valeria et Miguel ont initié six types d'interactions autour des mots acquis par ce dernier. Quant aux langues, 14 des interactions qui ont eu lieu autour des mots acquis en espagnol étaient monolingues en espagnol (70 %), deux étaient bilingues espagnol/français (10 %) et quatre étaient monolingues en français (20 %).

4. Bilan synthèse : dyade 6

Pour l'ensemble des quatre lectures, Miguel a démontré une proportion élevée de degré d'activité, soit dans le cadre de 76 % des interactions autour des mots cibles. Par ailleurs, neuf types d'interactions différents ont été initiés par le parent et/ou l'enfant autour des mots cibles. La majorité des interactions ont été initiées de façon monolingue en espagnol.

Miguel connaissait initialement une proportion élevée de mots cibles dans l'ensemble de ses deux langues (47,5 %) et il a acquis une proportion élevée de mots cibles, soit 48 % des mots dans l'ensemble de ses deux langues. Pour 14 % des mots acquis, il connaissait initialement le concept dans une de ses langues (3/22). Miguel connaissait initialement presque la même proportion de mots dans chacune de ses deux langues, mais il connaissait légèrement plus de mots en français (50 %) qu'en espagnol (45 %). En somme, il a acquis presque la même proportion de mots de chacune de ses langues, mais il en a acquis légèrement plus en français (55 %) qu'en espagnol (42 %). Rappelons que Valeria a, lors de chaque lecture, lu le texte des histoires de façon bilingue, soit dans les deux langues. Ainsi, Miguel a entendu tous les mots cibles en français et en espagnol.

Des interactions (n=37) ont eu lieu autour de 64 % des mots acquis par Miguel en français et en espagnol (14/22). L'enfant a démontré une proportion moyenne de degré d'activité (57 %) dans le cadre des interactions autour de ces mots acquis en français et en espagnol. Par

ailleurs, la majorité des interactions initiées autour des mots acquis étaient monolingues en espagnol, et cela, autant pour les mots acquis en français qu'en espagnol.

4.4.7 Objectif 3 : synthèse et discussion

Nous présentons ici, pour les six études de cas, un bilan général des sections pour lesquelles nous avons présenté les résultats par dyades : portrait de l'ensemble des interactions à propos du vocabulaire; nombre de mots acquis; et interactions initiées autour des mots acquis (degré d'activité de l'enfant, types d'interactions et langues des interactions). Nous discutons ensuite des autres facteurs qui se sont avérés susceptibles d'influencer l'acquisition du vocabulaire.

1. Portrait de l'ensemble des interactions à propos du vocabulaire : synthèse

Au total, pour l'ensemble des quatre séances de lecture, chaque dyade a initié entre 43 et 208 interactions autour des mots cibles, pour un total de 743 interactions. En moyenne, les parents et les enfants de chaque dyade ont initié 124 interactions autour de 28 mots cibles, soit 64 % des mots ciblés, toutes langues confondues. Ces résultats sont beaucoup plus élevés que ceux de l'étude d'Evans *et al.* (2011) dans laquelle, rappelons-le, les dyades parent-enfant monolingues d'âge préscolaire avaient, pendant la lecture unique d'un livre d'histoire, initié des interactions autour d'un seul mot en moyenne, soit 4 % des mots ciblés par les chercheuses. Cette différence peut, entre autres, être expliquée par des aspects méthodologiques. D'une part, dans leur étude, les livres prêtés aux familles ne contenaient pas tous le même nombre de mots cibles, ce qui peut avoir influencé les résultats. Par ailleurs, les enfants de cette recherche ont, en moyenne, été exposés à neuf mots cibles, tandis que ceux de notre recherche, en moyenne à 22 mots cibles par lecture. D'autre part, Evans *et al.* avancent l'idée que les mots cibles qu'ils avaient identifiés étaient peut-être déjà connus des enfants et que les parents n'ont pas cru nécessaire de les expliquer. Qui plus est, ils spécifient aussi que, dans la majorité des cas, ce sont les enfants qui ont pris les devants lors de la lecture. Ainsi, il est possible que les parents aient concentré leur attention à aider leur enfant à décoder les mots plutôt qu'à leur expliquer des mots de vocabulaire.

Dans un autre ordre d'idées, tout comme dans la recherche d'Evans *et al.* (2011), les parents de notre étude ont initié plus d'interactions, avec ou sans sollicitation de l'enfant (n=597) que les enfants (n=146). Par ailleurs, ces derniers ont été actifs dans le cadre de 48 % des interactions (initiées par le parent avec sollicitation de l'enfant ou initiées de façon autonome par l'enfant), soit entre 21 à 93 interactions. Qui plus est, au total, les parents et les enfants ont initié de huit à 11 types différents d'interactions qui impliquaient ou non la participation active des enfants. La grande majorité des interactions (87 %) a été initiée dans la LM de la dyade (n=646).⁷⁰

2. Nombre de mots acquis : synthèse

Pendant ces séances de lecture dans le cadre desquelles la lecture répétée de deux albums bilingues a eu lieu, tous les enfants ont acquis entre un et 12 mots dans chacune de leurs deux langues qu'il y ait eu, ou non, des interactions autour des mots, ce sur quoi nous revenons plus en détail dans les sections qui suivent. Nous notons par ailleurs des différences entre les enfants quant à la proportion d'acquisition de mots : deux des enfants ont acquis une faible proportion de mots (15 % et moins d'acquisition), deux en ont acquis une proportion moyenne (de 15 à 30 % d'acquisition) et les deux autres, une proportion élevée (30 % et plus d'acquisition). Il est intéressant de comparer ces résultats à ceux de l'étude de Roberts (2008) dans laquelle 60 % des enfants ont acquis 50 % ou plus des mots qu'ils ne connaissaient pas au prétest. Rappelons toutefois que ces résultats ont été obtenus après que les enfants se soient d'abord fait lire un livre à la maison, en LM ou en LS, par leurs parents, qui avaient préalablement reçu une formation sur la lecture dialogique, et que les enfants avaient ensuite reçu, en classe et en anglais, une explication détaillée des mots de vocabulaire ciblés. Ainsi, il est possible que les enfants de notre étude aient en moyenne acquis une moins grande proportion de mots cibles puisqu'ils n'ont pas reçu une explication supplémentaire, en classe, des mots cibles et que les parents de notre étude n'ont pas reçu de formation préalable sur la lecture dialogique.

⁷⁰ Nous avons inclus dans ce calcul les interactions monolingues en bengali ou en espagnol ainsi que les interactions bilingues bengali officiel/bengali sylheti seulement, soit lorsqu'il n'y avait pas présence du français ou de l'anglais.

Dans un autre ordre d'idées, dans notre étude, les enfants ont acquis au total un plus grand nombre de mots en bengali ou en espagnol (n=46) qu'en français (n=36), mais lorsque l'on compare ce nombre de mots au nombre de mots qu'ils connaissaient initialement dans chacune de leurs langues, on constate qu'en moyenne, la proportion d'acquisition a été équivalente en français (24 %) et en bengali ou en espagnol (24 %). Il n'est cependant pas possible de comparer ces données à celles des études citées dans notre cadre conceptuel puisque dans celles-ci, bien qu'il y avait recours aux différentes langues des enfants pour effectuer la lecture (Roberts, 2008) ou bien pour leur expliquer des mots de vocabulaire (Lugo-Neris *et al.*, 2010), l'acquisition du vocabulaire chez les enfants a été évaluée dans une seule de leurs langues.

3. Interactions initiées autour des mots acquis : synthèse

D'une à neuf interactions ont eu lieu, dans une langue ou l'autre, autour de 67 % des mots acquis par les enfants, toutes langues confondues. Afin de tenter de comprendre cette acquisition en fonction des interactions initiées par les dyades, nous avons basé notre analyse sur trois angles : le degré d'activité de l'enfant, le type d'interaction et la langue des interactions. Nous verrons donc, à partir de nos résultats, le rôle de ces facteurs quant à l'acquisition du vocabulaire. Nous exposerons également d'autres facteurs qui, dans le cadre de notre étude, ont semblé influencer l'acquisition du vocabulaire, soit la connaissance du mot dans au moins une autre langue, la langue des lectures ainsi que la proximité entre les langues et la présence de congénères au sein des livres. Finalement, nous reviendrons sur les facteurs susceptibles d'avoir influencé l'acquisition des mots autour desquels il ne s'est produit aucune interaction, soit la lecture répétée et l'exposition aux mots lors des épreuves de vocabulaire. Qui plus est, dans le cadre de cette synthèse, nous comparons lorsque possible nos résultats à ceux obtenus dans le cadre d'études qui ont porté sur le même sujet et qui ont été décrites dans le deuxième chapitre du présent mémoire.

3.1 Degré d'activité de l'enfant

Dans le cadre des interactions qui ont été initiées autour des mots acquis par les enfants, ces derniers ont été actifs un peu moins de la moitié du temps (49 % du temps). Ainsi, à la lumière de ces résultats, le degré d'activité de l'enfant semble exercer une certaine influence sur

l'acquisition du vocabulaire, mais ce facteur n'apparaît pas comme essentiel pour que l'enfant acquière des mots.

Ce résultat vient donc corroborer les résultats des études de Sénéchal et Cornell (1993) et de Mol *et al.* (2008) dans lesquelles la participation active des enfants lors de la lecture de livres d'histoire ne s'était pas avérée être un facteur significatif en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire. En effet, dans l'étude de Sénéchal et Cornell (1993), réalisée en contexte monolingue, la participation active des enfants pendant la lecture à voix haute n'avait pas été plus efficace que l'écoute passive pour favoriser la production de mots de vocabulaire. Quant à l'étude de Mol *et al.*, (2008), la lecture dialogique, qui entend nécessairement la participation active de l'enfant lors de la lecture, avait favorisé le développement du vocabulaire productif chez les jeunes enfants (deux-trois ans), mais les effets n'avaient pas été aussi marqués chez les enfants plus vieux (quatre-cinq ans). Néanmoins, il serait possible que certains types d'interactions sollicitant la participation active de l'enfant favorisent davantage le développement du vocabulaire productif que d'autres. En effet, dans l'étude de Sénéchal *et al.* (1995), les enfants qui ont dû produire le mot pendant la lecture à voix haute ont acquis significativement plus de mots de vocabulaire réceptif et productif que ceux qui ont seulement pointé le mot cible. Cependant, dans le cadre du présent mémoire de maîtrise, nous n'avons pas analysé de façon isolée l'influence de chaque type d'interaction sollicitant la participation active de l'enfant sur le développement du vocabulaire productif. Nous avons davantage concentré notre attention à d'abord répertorier et décrire ces interactions à propos du vocabulaire initiées par les parents et par les enfants lors de la lecture de livres bilingues, lesquelles n'avaient pas été recensées dans le cadre d'études antérieures.

Dans un autre ordre d'idées, il est intéressant de remarquer que lorsqu'il est associé au niveau initial de vocabulaire, le degré d'activité de l'enfant semble bel et bien exercer une influence sur l'acquisition du vocabulaire. En effet, nous avons observé l'existence possible d'un lien entre le niveau initial de vocabulaire des enfants, leurs deux langues confondues, leur degré d'activité dans le cadre des interactions autour des mots cibles ainsi que l'acquisition des mots cibles de vocabulaire, les deux langues confondues. Le tableau XL permet d'illustrer cette tendance.

Tableau XL : Liens entre la proportion d'acquisition de mots cibles, la proportion initiale de connaissance du vocabulaire et le degré d'activité de l'enfant dans le cadre des interactions autour des mots cibles

Enfant	Connaissance initiale du vocabulaire	Proportion	Degré d'activité	Proportion	Acquisition du vocabulaire	Proportion
Kamrul	18 %	Moyenne	13 %	Faible	6,5 %	Faible
Sanjana	20,5 %	Moyenne	56 %	Moyenne	12,5 %	Faible
Ximena	11 %	Faible	70 %	Élevée	24,5 %	Moyenne
Sayeed	36,5 %	Élevée	26 %	Faible	26,5 %	Moyenne
Paola	36,5 %	Élevée	57 %	Moyenne	32 %	Élevée
Miguel	47,5 %	Élevée	76 %	Élevée	48,5 %	Élevée

De façon générale, les enfants qui ont acquis une proportion élevée de vocabulaire en connaissaient aussi initialement une proportion élevée. En effet, Miguel et Paola sont les deux enfants qui ont respectivement acquis le plus de vocabulaire et figurent aussi parmi ceux qui en connaissaient le plus initialement. Cette tendance s'observe également chez trois des quatre enfants qui ont acquis une proportion moins grande de mots, soit faible ou moyenne. En effet, Ximena, Kamrul et Sanjana sont les enfants qui connaissaient initialement le moins de mots et sont aussi ceux qui ont acquis la plus faible proportion de mots.

Cette acquisition peut être associée à l'effet Matthieu (Stanovich, 1986), ce qui a également été le cas dans différentes études sur l'acquisition du vocabulaire. En effet, dans l'étude de Collins (2004), dans laquelle une trentaine d'enfants bilingues se sont fait expliquer des mots de vocabulaire soutenus pendant la lecture répétée en anglais de trois livres, la chercheuse a constaté que les enfants qui démontraient initialement un plus haut niveau de vocabulaire réceptif en anglais ont appris plus de nouveaux mots, de façon productive, dans cette langue. Dans notre étude, nous avons analysé le niveau initial de vocabulaire des enfants de façon globale, soit dans l'ensemble de leurs deux langues, mais lorsqu'on isole leurs résultats par langues, on constate la même tendance : ceux qui connaissaient initialement moins de vocabulaire aux prétests en connaissaient moins aux posttests.

Dans un même ordre d'idées, dans l'étude de Lugo-Neris *et al.* (2010), après s'être fait lire quatre livres d'histoire de façon répétée (trois fois) et s'être fait expliquer des mots cibles de vocabulaire en anglais et en espagnol, les enfants qui démontraient initialement une compétence langagière élevée dans au moins une de leurs langues ont démontré une meilleure performance aux épreuves productives et réceptives que les enfants dont le niveau langagier était faible dans leurs deux langues, ce que nous avons également observé dans le cadre de notre étude. Étonnamment, dans l'étude de Roberts (2008), après que des enfants bilingues se soient fait lire à quatre reprises un livre, dont une fois en LM et les trois autres fois en anglais (LS), et qu'ils aient reçu en anglais une explication de ces mots lors des trois lectures en anglais, l'effet Matthieu ne s'est pas fait ressentir de façon aussi saillante auprès des enfants participant à cette étude. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, environ 60 % des enfants ont acquis 50 % des mots qu'ils ne connaissaient pas aux prétests, et cela, quel que soit leur niveau initial de compétence langagière en anglais (faible, moyenne ou élevée). Toutefois, seule leur acquisition réceptive du vocabulaire a été mesurée, en anglais. Ainsi, en regard de nos résultats et de ces études, il est possible de croire que le niveau initial de vocabulaire pourrait être susceptible d'influencer l'acquisition du vocabulaire productif, mais exercerait un effet moins grand sur l'acquisition du vocabulaire réceptif. Toutefois, nous ne disposons pas d'un nombre suffisant d'études et de données pour confirmer cette hypothèse.

Si l'on revient au tableau XL, il est possible de voir que le cas de Ximena est particulier, car son vocabulaire était réparti dans trois langues et nous ne lui avons pas demandé de produire les mots dans sa langue dominante, l'anglais⁷¹. Si nous avons tenu compte de cette langue, son niveau initial de vocabulaire aurait sans doute apparu plus élevé. En effet, comme nous l'avons vu (chapitre 2), les expériences langagières et les représentations conceptuelles des enfants bi/plurilingues sont différentes dans chacune de leurs langues (Peña et Halle, 2011; Peña *et al.*, 2002). Ainsi, par exemple, Ximena pouvait connaître un concept donné, mais ne connaître « l'étiquette » pour le désigner dans une seule de ses trois langues. Par ailleurs, en dépit du fait qu'elle a initialement produit peu de mots en français et en espagnol aux prétests,

⁷¹ Selon nos observations sur le terrain et selon les informations sociolinguistiques données par la mère. Rappelons aussi que Ximena fréquente une école dans laquelle la langue commune est l'anglais.

elle a acquis une proportion moyenne de mots. Qui plus est, il est possible de penser que le fait que l'enfant ait été très active pendant les lectures a compensé pour sa faible connaissance initiale du vocabulaire et lui a permis d'acquérir davantage de mots. Ainsi, il semblerait que le degré d'activité de l'enfant, déterminé par la proportion d'interactions avec sollicitation de l'enfant et la proportion d'interactions initiées par l'enfant, ait, chez elle, influencé l'acquisition du vocabulaire.

Cette tendance s'est d'ailleurs manifestée chez les autres enfants. En effet, chez les deux enfants qui démontraient initialement une connaissance moyenne, et équivalente, du vocabulaire, celle qui a été plus active pendant les lectures, Sanjana, a acquis plus de mots que Kamrul, qui a été moins actif pendant les lectures. Nous observons le même phénomène chez les trois enfants dont la proportion de connaissance initiale du vocabulaire était parmi les plus élevées, soit Miguel, Paola et Sayeed. En effet, Miguel, l'enfant qui connaissait initialement le plus de vocabulaire et qui, par le fait même, a été le plus actif pendant les lectures, est celui qui a acquis la plus grande proportion de mots cibles. Qui plus est, Paola et Sayeed connaissaient initialement la même proportion de mots dans l'ensemble de leurs deux langues, mais Paola, qui a été plus active pendant les lectures, a acquis une plus grande proportion de mots que Sayeed.

4.4 Types d'interactions

Le type d'interactions ne semble pas s'être avéré un facteur déterminant dans l'acquisition du vocabulaire. En effet, il nous apparaît difficile d'observer une relation quelconque entre la variété de types d'interactions initiées par les dyades et l'acquisition du vocabulaire chez les enfants. Toutefois, il est intéressant de constater que certains types d'interactions ont davantage été initiés par les dyades autour des mots acquis dans chacune des langues, mais il n'est pas possible d'affirmer que ceux-ci favorisent spécifiquement l'acquisition du vocabulaire lors de la lecture parents/enfants d'albums bilingues. En effet, ces types d'interactions ne sont pas ceux qui ont été initiés de façon majoritaire au sein de chacune des dyades. Il s'est agi de *Répéter le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible* (20 %); *Produire le mot cible en reformulant un passage de l'histoire* (17 %); *Étiqueter*

(identifier) l'illustration correspondant au mot cible en attirant explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration (14,5 %) et Poser une question contenant le mot cible (13 %).

Il est difficile de comparer nos résultats à une autre étude puisqu'à notre connaissance, il existe peu de données sur les interactions parent-enfant du préscolaire à propos du vocabulaire pendant la lecture à voix haute et aucune recherche de ce genre n'a été menée à partir de livres bilingues. L'étude d'Evans *et al.* (2011) dans laquelle les chercheurs ont décrit, d'une part, de quelle façon des parents et des enfants initiaient les interactions autour de mots de vocabulaire cibles pendant la lecture à voix haute et, d'autre part, les stratégies mises en place par les parents pour expliquer ces mots aux enfants en contexte monolingue, est celle qui est la plus comparable à la nôtre. Toutefois, en fonction de ce que nous avons observé des séances de lecture et des caractéristiques de nos dyades, nous avons défini et recoupé des catégories d'interactions propres aux objectifs de notre recherche et qui n'étaient pas identiques à celles d'Evans et ses collaborateurs. En effet, dans cette dernière, les chercheurs se sont spécifiquement arrêtés sur les stratégies qui permettaient aux parents d'expliquer le mot cible à leurs enfants alors que nous avons pour notre part décrit les interactions autour du vocabulaire de façon plus large, qu'il s'agisse ou non de « stratégies ». En somme, il est tout de même possible de constater que, tout comme dans notre étude, la stratégie la plus mise en place par les parents de l'étude d'Evans *et al.* (2011) consistait à *Répéter le mot cible* (31 %). Il est également possible de commenter que, dans cette étude, les parents ont davantage eu recours aux stratégies *Fournir un synonyme* (28 %), *Faire un commentaire général à propos du mot* (17 %), *Faire un lien avec l'expérience personnelle de l'enfant* (15 %) et *Fournir une explication détaillée* (7 %) tandis que dans notre étude, ces types d'interactions, peu initiés, ont été regroupés sous une seule catégorie, *Expliquer/définir le mot cible*. Ce type d'interaction a été initié par les dyades dans seulement 6 % des cas. Par ailleurs, tout comme dans notre étude, Evans *et al.* (2011) ont observé que la stratégie *Faire un lien entre le mot et les illustrations/le texte* a peu été mise en place par les parents, soit 2 % du temps dans leur cas et 3 % du temps, dans le nôtre.

3.3. Langues des interactions

Tout comme pour l'ensemble des interactions à propos du vocabulaire autour des mots cibles, la majorité des interactions qui ont eu lieu autour des mots acquis par les enfants, autant en français qu'en bengali ou en espagnol, étaient monolingues dans la LM du parent (83,5 %). Les enfants ont donc acquis des mots en français même si des interactions n'ont pas eu lieu autour du mot dans cette langue. En effet, les enfants ont acquis une proportion équivalente de mots en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol. Ainsi, en accord avec l'hypothèse d'interdépendance des langues avancée par Cummins (1979), il est possible que les enfants aient transféré d'une langue à l'autre leurs acquis langagiers. Par exemple, s'ils ont acquis un nouveau concept dans une de leurs langues, ou s'ils connaissaient déjà ce concept, ils ont pu s'appuyer sur leur connaissance préalable du concept et de son « étiquette » qu'ils ont pu transférer de la LM à la LS (ou L3). Notamment, ce transfert a pu être facilité par la lecture répétée et, chez les enfants qui ne se sont pas fait lire en français, comme nous le verrons plus tard, ce transfert a pu être facilité par l'exposition, en français, aux mots lors des épreuves de vocabulaire réceptif.

Lugo-Neris *et al.* (2010) ont aussi observé dans leur recherche menée auprès d'enfants bilingues espagnol/anglais que l'exposition à deux langues lors des interactions autour de la lecture favorisait les transferts entre les langues. En effet, les résultats de leur étude ont montré que les enfants arrivaient à produire davantage de définitions de mots en anglais, langue seconde, après avoir reçu une explication des mots en espagnol lors de la lecture en anglais d'un livre. Les résultats de la recherche de Roberts (2008) vont aussi dans le même sens, à savoir qu'après avoir reçu en classe une explication détaillée, en anglais, sur des mots de vocabulaire cible, les enfants qui s'étaient d'abord fait lire le livre en LM à la maison ont acquis plus de mots de vocabulaire que ceux qui s'étaient fait d'abord lire le livre en anglais à la maison.

4. Autres facteurs susceptibles d'avoir influencé l'acquisition du vocabulaire

Comme mentionné, l'analyse de nos résultats nous a amenée à considérer l'influence possible de différents autres facteurs quant à l'acquisition du vocabulaire chez les enfants de notre étude. Il s'agit de la connaissance initiale du mot dans au moins une autre langue, la langue des lectures ainsi que la proximité entre les langues et la présence de congénères au sein des livres.

4.1 La connaissance initiale du mot dans au moins une autre langue

Pour 42,4 % des mots acquis en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol, nous remarquons que les enfants connaissaient initialement dans au moins une autre de leurs langues le concept du mot acquis. On peut encore une fois expliquer en partie cette acquisition par l'hypothèse d'interdépendance entre les langues de Cummins (1979). Par ailleurs, chez les enfants dont la connaissance initiale du vocabulaire était faible ou moyenne (Ximena, Kamrul et Sanjana), pour 63 % des mots acquis, ils connaissaient le concept dans une autre langue tandis que les enfants dont la connaissance initiale du vocabulaire était élevée connaissaient le concept dans au moins une de leurs langues pour seulement 25 % des mots. Ainsi, il semblerait que lors de la lecture répétée d'album bilingue, la connaissance initiale du mot, dans une langue ou l'autre, est un facteur susceptible de favoriser l'acquisition du mot chez les enfants dont le niveau de vocabulaire est moins élevé. Il est possible d'imaginer, à partir de ces résultats, que ces enfants s'appuient davantage sur leurs connaissances antérieures et leur bagage linguistique pour faire des transferts entre les langues alors que ceux dont le vocabulaire est plus développé peuvent se concentrer sur l'acquisition de concepts nouveaux lors de la lecture.

4.2 La langue des lectures

De façon générale, comme il est possible de le constater dans le tableau XLI, les enfants ont acquis plus de mots dans la langue dans laquelle ils se sont majoritairement fait lire. En effet, les enfants qui se sont fait lire de façon monolingue en espagnol ou en bengali (Kamrul, Sayeed, Sanjana et Ximena) ont acquis plus de mots dans ces langues qu'en français, à l'exception de Sayeed. Toutefois, cet enfant connaissait initialement une proportion élevée de

mots en français, soit près de 50 % des mots ciblés, ce qui, au regard de l'effet Matthieu (Stanovich, 1986), serait un facteur susceptible d'avoir influencé l'acquisition des mots en français. De même, cette acquisition a pu être influencée par l'exposition aux mots lors des épreuves de vocabulaire réceptif, ce sur quoi nous revenons plus en détail à la fin de cette section. On observe la même chose du côté des enfants qui se sont fait lire de façon bilingue à au moins deux des lectures (Paola et Miguel). En effet, ces enfants sont ceux qui ont acquis au total le plus de mots dans les deux langues. Il faut toutefois rappeler que ces deux enfants comptaient aussi parmi ceux qui connaissaient initialement le plus de vocabulaire dans leurs deux langues. De son côté, Paola qui a davantage entendu de mots cibles en espagnol, soit lorsqu'elle s'est fait lire de façon monolingue en espagnol lors des deux premières lectures et lorsqu'elle s'est fait lire de façon bilingue lors des deux dernières lectures, a acquis plus de mots en espagnol qu'en français. Quant à Miguel qui s'est fait lire en français et en espagnol lors des quatre lectures, il a acquis davantage de mots en français qu'en espagnol. Tout comme Sayeed, il connaissait initialement une plus forte proportion de mots en français qu'en espagnol, soit 50 % des mots. Ainsi, ces résultats appuient le fait qu'autant chez les enfants bilingues que monolingues, la quantité (et la qualité) d'exposition à la langue est un facteur à considérer dans l'acquisition du vocabulaire (Lehr *et al.*, 2004 ; Hart et Risley, 2003).

Tableau XLI : Lien entre l'acquisition du vocabulaire dans chacune des langues des enfants et la/les langue(s) des lectures

Acquisition du vocabulaire	Kamrul		Sayeed		Sanjana		Ximena		Paola		Miguel	
	Fr	Ben	Fr	Ben	Fr	Ben	Fr	Esp	Fr	Esp	Fr	Esp
	3 %	10 %	35 %	18 %	11 %	14 %	13 %	23 %	13 %	23 %	55 %	42 %
Langue des lectures	1. Bengali 2. Bengali 3. Bengali 4. Bengali		1. Bengali 2. Bengali 3. Bengali 4. Bengali		1. Bengali 2. Bengali 3. Bengali 4. Bengali		1. Espagnol 2. Espagnol 3. Espagnol 4. Espagnol		1. Espagnol 2. Espagnol 3. Bilingue 4. Bilingue		1. Bilingue 2. Bilingue 3. Bilingue 4. Bilingue	

Légende :
Fr : français
Ben : bengali
Esp : espagnol

4.3 La proximité entre les langues et la présence de congénères

Les deux enfants qui se sont fait lire de façon bilingue français/espagnol (Paola et Miguel) sont aussi ceux qui ont acquis le plus de mêmes mots dans les deux langues à la fois. En effet, ils ont acquis respectivement cinq et six mêmes mots alors que les autres enfants ont acquis un maximum de deux mêmes mots. Qui plus est, 73 % des mêmes mots acquis par Paola et Miguel étaient des congénères. Il est ainsi possible de penser que chez les enfants qui se sont fait lire de façon bilingue en français/espagnol, soit deux langues assez rapprochées, le fait d'avoir entendu le mot à la fois en français en et en espagnol lors des lectures répétées a favorisé leur acquisition. En effet, au regard de l'hypothèse d'interdépendance entre les langues (Cummins, 1979), il est possible que ces enfants aient pu réaliser plus de transferts d'une langue à l'autre en raison du niveau de proximité entre celles-ci.

À nouveau, il est intéressant de comparer nos résultats à ceux de l'étude de Roberts (2008) dans laquelle l'acquisition du vocabulaire à la suite de la lecture de livres d'histoire a été observée auprès d'enfants dont la LM était différente : la moitié des enfants avaient l'espagnol en tant que LM et l'autre, le hmong, soit une langue proche et une langue éloignée de l'anglais. Dans cette étude, tous les enfants, peu importe leur LM, ont acquis une proportion importante de nouveaux mots de vocabulaire. Ainsi, la proximité entre les langues n'a pas semblé être un facteur qui a influencé l'acquisition du vocabulaire de façon significative. Toutefois, rappelons qu'après s'être fait lire en LM, les enfants avaient tous reçu en anglais une explication détaillée et multiple du vocabulaire, ce qui peut avoir facilité chez les enfants le transfert d'une langue à l'autre, peu importe le degré de similitude entre celles-ci.

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans les études citées dans notre cadre conceptuel et empirique qui ont été réalisées auprès d'enfants bi/plurilingues et qui ont porté sur l'acquisition du vocabulaire à la suite de la lecture de livres d'histoire, en fonction des objectifs de ces recherches, l'acquisition du vocabulaire a été mesurée dans une seule des langues des enfants. Les chercheurs ne se sont donc pas attardés à décrire l'acquisition de mêmes mots dans les différentes langues des enfants. Par contre, de leur côté, Peña *et al.* (2002) ont observé chez des enfants bilingues anglais/espagnol de quatre à sept ans leur compétence à produire des mots de vocabulaire, selon des thèmes spécifiques, dans chacune

de leurs langues. Ils ont constaté que les enfants produisaient des mêmes mots dans chacune de leurs langues, peu importe leur niveau de compétence global dans ces langues. Tout comme dans notre étude, les enfants de l'étude de Peña *et al.* (2002) ont produit une plus grande majorité de mots « uniques », soit dans une seule de leurs langues, que de mêmes mots⁷². Ainsi, ce résultat souligne l'importance de tenir compte des différentes langues des enfants lorsqu'il est question de mesurer l'étendue de leur vocabulaire. En effet, comme nous l'avons vu, notamment, avec le cas de Ximena, chez les enfants bilingues, leur compétence ne se manifeste non pas dans une seule langue, mais dans l'ensemble de celles-ci (Peña et Halle, 2011). Ainsi, lorsqu'il est question de dresser un portrait complet de la compétence des enfants bi/plurilingues, il apparaît réducteur de considérer leur connaissance que dans une seule de leurs langues.

5. Facteurs susceptibles d'avoir influencé l'acquisition des mots autour desquels il n'y a eu aucune interaction

Comme mentionné, des interactions n'ont pas nécessairement été initiées par les parents ou les enfants autour de tous les mots acquis. En effet, tous les enfants ont acquis au moins un mot en bengali ou en espagnol ainsi qu'en français, même s'il n'y a pas eu lecture de ces mots en français. Au total, 33 % des mots, toutes langues confondues, ont été acquis sans qu'aucune interaction ne se produise autour de ceux-ci dans une langue ou l'autre. Deux hypothèses sont avancées pour tenter de comprendre cette acquisition : l'effet de la lecture répétée et l'exposition aux mots cibles lors des épreuves de vocabulaire.

5.1 La lecture répétée

Chaque livre a été lu deux fois par les parents. Ainsi, les enfants ont été exposés à chacun des 44 mots cibles à au moins deux reprises dans une ou deux langues, ce qui, nous croyons, a pu permettre aux enfants d'acquérir de nouveaux mots. Dans les études de Sénéchal et Cornell (1993) et Sénéchal *et al.* (1995), la simple lecture, sans sollicitation de l'enfant, a favorisé l'acquisition du vocabulaire. En effet, dans la première étude, les chercheurs ont trouvé que la

⁷² Pena *et al.* (2002) utilisent le terme *uniques items* quand le mot est produit dans une seule des langues et utilisent le terme *doublets* pour ce que nous appelons en français « mêmes mots ».

participation active des enfants lors de la lecture à voix haute n'était pas plus efficace pour favoriser l'acquisition du vocabulaire réceptif que la simple lecture sans sollicitation de l'enfant. Toutefois, ils n'ont pas pu constater que la simple lecture, sans sollicitation active de l'enfant, était suffisante pour favoriser l'acquisition du vocabulaire productif puisque les enfants n'ont pas produit suffisamment de mots aux posttests pour que les chercheurs puissent en venir à cette conclusion. Cela dit, contrairement à Sénéchal et Cornell (1993), dans notre étude, chacun des livres a été lu deux fois, ce qui est susceptible d'avoir permis aux enfants d'acquérir du vocabulaire productif qu'il y ait eu ou non des interactions autour des mots cibles et que les enfants aient été actifs ou non lors de celles-ci. Qui plus est, dans notre étude, certains mots cibles revenaient plusieurs fois dans les livres, contrairement à l'étude de Sénéchal et Cornell dans laquelle les mots cibles n'apparaissaient qu'une seule fois dans l'histoire. Les enfants de notre étude étaient donc exposés plus de deux fois à certains mots. Ainsi, à la lumière de nos résultats, il semblerait que la lecture et l'exposition répétée aux mots favorisent leur acquisition de façon productive, ce qui va dans le même sens que l'étude de Sénéchal *et al.* (1995) qui, poursuivant les travaux initiés par Sénéchal et Cornell (1993), ont observé que la simple lecture répétée sans sollicitation de l'enfant favorisait bien l'acquisition du vocabulaire productif.

5.2 L'exposition aux mots lors des épreuves de vocabulaire

Certains enfants ne se sont fait lire aucun des mots cibles en français et les ont tout de même acquis. Nous présumons que cette acquisition est peut-être due à l'exposition aux mots lors des épreuves de vocabulaire bien que nous avons pris des mesures pour réduire ces biais (voir le chapitre méthodologique). En effet, lors des prétests, les enfants devaient produire le mot associé au concept qui leur était présenté, et cela, dans les deux langues (français et LM). Par la suite, les enfants devaient identifier parmi quatre illustrations celle qui correspondait au concept nommé par la chercheuse. Tous les mots cibles étaient d'abord produits par la chercheuse dans une langue, puis ensuite tous les mots cibles étaient produits dans l'autre langue. Ainsi, si l'enfant ne connaissait pas le mot de façon productive, qu'il le connaisse ou non de façon réceptive, il est possible qu'il ait porté une attention particulière à celui-ci et à l'image lui étant associée et qu'il ait retenu le mot lors de l'épreuve réceptive durant laquelle

la chercheuse produisait le mot. Par la suite, l'acquisition du mot a pu être renforcée lorsque l'enfant a réentendu le mot lors de la lecture de l'histoire par le parent et qu'il a pu lui associer, au même moment, l'illustration lui correspondant dans le livre. Par exemple, à quelques reprises, lors des lectures, les enfants ont demandé à leurs parents la signification de mots qu'ils ne connaissaient pas aux prétests productifs, probablement parce qu'ils avaient porté une attention particulière à ces mots qu'ils ne connaissaient pas lors des prétests.

4.5 Synthèse finale des résultats des objectifs 1, 2 et 3

En somme, dans le cadre du présent mémoire, nous avons répondu à trois objectifs de recherche. Pour chacun de ceux-ci, nous avons présenté l'analyse de nos résultats que nous avons comparés à ceux de différentes études analogues. Dans cette section, nous dégagons les résultats saillants associés à chaque objectif.

Notre premier objectif était de décrire les langues des lectures et des interactions parent-enfant pendant l'ensemble des quatre séances de lecture des livres bilingues. En ce qui concerne les langues des lectures, nous avons observé une variété de pratiques. En effet, les parents ont eu recours dans des proportions différentes à leurs différentes langues pour lire le texte des histoires. En effet, certaines lectures ont été effectuées dans une seule langue, d'autres dans deux et certaines ont même été effectuées dans trois langues chez les familles qui parlaient un dialecte du bengali. Qui plus est, nous avons constaté que le recours aux différentes langues pour lire le texte des histoires était tributaire du niveau d'aisance des parents dans chacune de celles-ci. En effet, tous les parents n'ont pas lu le texte des histoires dans les deux langues dans lesquelles elles étaient écrites et ce sont les parents qui étaient apparemment plus à l'aise en français qui ont davantage lu dans cette langue. Par ailleurs, nous avons vu que certaines des familles exploitaient le texte de façon bilingue, c'est-à-dire en lisant dans les deux langues dans lesquelles l'histoire était écrite, mais en recourant à ces langues dans des proportions différentes. Ainsi, les deux familles qui ont lu le texte de façon bilingue, soit en français et en espagnol, ont démontré à elles seules trois façons différentes d'exploiter le texte d'un type spécifique d'album bilingue, soit celui dans lequel le texte figure en deux langues sur chaque page. Il est aussi important de rappeler que les deux mères des dyades dont la LM était un

dialecte du bengali ont dû adapter les langues dans lesquelles elles ont lu les histoires pour permettre à leurs enfants de les comprendre. Ainsi, cet exercice a demandé aux mères un effort cognitif supplémentaire pour traduire le texte dans une autre langue pendant la lecture. Il est aussi possible de penser que c'est une des raisons pour laquelle ces mères n'ont pas eu, ou à peine, recours au français pour lire le texte des histoires. En effet, comme elles devaient déjà faire l'aller-retour entre deux langues, l'ajout d'une troisième langue s'avérait exigeant à la fois pour elles et pour leurs enfants, en termes d'attention. Finalement, lorsque les mères suivaient du doigt le texte écrit en bengali officiel pour le traduire simultanément et le « lire » en bengali sylheti, il devenait difficile pour les enfants de faire le lien entre l'oral et l'écrit, soit en ce qui a trait à l'association des correspondances graphèmes-phonèmes.

En ce qui concerne les langues des interactions, nous avons vu que les parents et les enfants ont eu recours aux différentes langues de leur répertoire linguistique, dans des proportions différentes, pour initier des interactions. En effet, nous avons observé des interactions monolingues, trois types d'interactions bilingues (alternance codique interphrastique, alternance codique sous forme d'emprunt lexical et traduction) et des interactions trilingues. La majorité des interactions ont été produites de façon monolingue dans la LM de la dyade, et cela, autant quand le livre était lu de façon monolingue, que bilingue ou trilingue. Qui plus est, les parents et les enfants qui étaient le plus à l'aise en français sont ceux qui ont initié davantage d'interactions dans lesquelles il y avait présence du français (interactions bilingues LM/français ou interactions monolingues en français). Ainsi, tout comme pour les langues des lectures, le recours au français dans le cadre des interactions semble tributaire du niveau d'aisance des enfants et des parents dans cette langue.

Notre deuxième objectif visait pour sa part à observer et décrire les interactions parent-enfant à propos du vocabulaire spécifiquement. Ainsi, en nous basant d'abord sur des études antérieures sur le sujet, nous avons relevé les différents types d'interactions observés pendant la lecture répétée des deux albums bilingues en portant attention au degré d'activité des enfants dans le cadre de ces interactions ainsi que les langues dans lesquelles elles étaient initiées. Ainsi, au total, nous avons relevé onze types d'interactions initiées par les enfants ou

les parents, avec ou sans sollicitation de l'enfant. Tout comme l'ensemble des interactions, les interactions à propos du vocabulaire pouvaient être monolingues, bilingues ou trilingues.

Dans le cadre de notre troisième objectif, nous avons tenté de mettre en relation les interactions parent-enfant à propos du vocabulaire avec l'acquisition du vocabulaire en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol. Rappelons dès lors que tous les enfants ont acquis des mots en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol. Nous avons constaté que les facteurs dont nous pensions susceptibles d'influencer l'acquisition du vocabulaire dans les deux langues se sont avérés plus ou moins influents. D'abord, le type d'interaction n'a pas semblé être un facteur déterminant dans l'acquisition du vocabulaire. En effet, il a semblé difficile d'observer une relation entre la variété de types d'interactions initiées par les dyades et l'acquisition du vocabulaire chez les enfants. De même, le degré d'activité des enfants n'est pas apparu être essentiel pour que l'enfant acquière des mots, mais il semble tout de même, dans une certaine mesure, exercer une influence puisque les enfants ont été actifs dans près de la moitié des interactions qui ont été initiées autour des mots acquis par les enfants. Quant aux langues des interactions, bien que la majorité des interactions autour des mots acquis par les enfants aient été initiées de façon monolingue en LM, les enfants ont acquis une proportion équivalente de mots en français et en LM. Ainsi, même les enfants qui se sont fait lire de façon monolingue en LM et chez qui il y avait à peine recours au français dans le cadre des interactions ont acquis des mots de vocabulaire en français.

Par ailleurs, nous avons observé au sein de notre étude que six autres facteurs semblent avoir influencé chez les enfants l'acquisition du vocabulaire. Avant de les énumérer, rappelons qu'il faut faire preuve de prudence lorsque nous affirmons qu'ils exercent une influence sur l'acquisition du vocabulaire chez les enfants puisqu'il s'agit de constats qui ont été faits auprès des enfants de notre étude seulement et qui démontraient des caractéristiques différentes. Premièrement, le niveau de connaissance initial du vocabulaire a influencé l'acquisition du vocabulaire chez les enfants puisque, de façon générale, ceux qui connaissaient initialement moins de mots en ont acquis moins et vice-versa. Deuxièmement, la connaissance initiale du mot dans une autre langue, soit du concept, semble avoir permis aux enfants d'opérer des transferts d'une langue à l'autre et d'acquérir l'étiquette associée au mot dans l'autre langue.

Troisièmement, la quantité d'exposition aux langues lors de lectures a influencé l'acquisition du vocabulaire chez les enfants puisque de façon générale, les enfants ont acquis plus de mots dans la langue dans laquelle ils se sont majoritairement fait lire. Qui plus est, les enfants qui se sont fait lire de façon bilingue en français et en espagnol sont ceux qui ont acquis le plus de mêmes mots. Chez ces enfants, la majorité de ces mêmes mots acquis dans les deux langues à la fois étaient des congénères. Ainsi, la langue des lectures et la proximité entre les langues sont aussi des facteurs qui sont susceptibles d'influencer l'acquisition du vocabulaire. Finalement, nos résultats laissent croire que la lecture répétée ainsi que l'exposition aux mots lors des épreuves de vocabulaire ont favorisé chez les enfants l'acquisition de mots en français et en bengali ou en espagnol puisqu'ils ont tous acquis des mots autour desquels il n'y a pas eu d'interactions.

Conclusion

Dans le cadre de la présente recherche, qui consistait en une étude de cas, nous avons observé six dyades parent-enfant pendant la lecture répétée de deux albums bilingues pour répondre à trois objectifs de recherche qui consistaient, d'une part, à décrire la langue des lectures et des interactions. D'autre part, nous avons décrit les interactions à propos du vocabulaire, spécifiquement, et nous les avons mis en relation avec l'acquisition du vocabulaire en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol.

Avant d'exposer les principales conclusions et d'ouvrir des pistes scientifiques et pratiques à la présente recherche, nous souhaitons d'abord en exposer les limites.

Limites de l'étude

Tout d'abord, notre échantillon ne comportait que six dyades dont les caractéristiques étaient très diversifiées (milieu socioéconomique, niveau de scolarisation des parents, LM, type de classe fréquentée, habitudes de lectures, niveau initial de vocabulaire global, etc.), ce qui fait en sorte que les résultats de la présente recherche ne peuvent pas être généralisés. Rappelons entre autres que :

- Deux des familles parlaient un dialecte du bengali, le bengali sylheti, et les livres qu'ils ont reçus étaient écrits en bengali officiel;
- Une des enfants, Ximena, était régulièrement en contact avec trois langues, l'anglais, l'espagnol et le français;
- Sans donner plus de détails, la mère d'un autre des enfants, Kamrul, a rapporté qu'il avait commencé à parler tardivement. Comme l'enfant n'a pas été évalué, nous ne savons pas s'il présente réellement un retard ou un trouble langagier, ou si le fait qu'il ait commencé à parler tardivement est lié à d'autres facteurs qui n'affecteraient pas, à long terme, son développement langagier.

Ensuite, dans le cadre de notre recherche, nous avons filmé à domicile des dyades parent-enfant, à l'aide d'une caméra, lors de la lecture d'albums bilingues. L'utilisation de cet outil a sans doute eu des effets sur l'authenticité des séances de lecture. En effet, une des mères nous a affirmé avoir été intimidée par la caméra et qu'elle n'a pas été à l'aise de lire en français. Il est possible que cela se soit également produit chez d'autres parents. Par ailleurs, l'utilisation de cet outil a amené quelques limites lors de l'analyse des données. En effet, à quelques reprises il a été plutôt difficile de capter des segments d'interactions puisque les parents et/ou les enfants parlaient faiblement.

Par ailleurs, bien que nous ayons, au moyen d'épreuves de vocabulaire, collecté des données par rapport à l'acquisition du vocabulaire réceptif chez les enfants à la suite de la lecture répétée, à voix haute, des albums bilingues, les doutes que nous avons quant à la validité de ces résultats ne nous ont pas permis d'en tenir compte dans notre analyse.

Dans un autre ordre d'idées, afin de procéder à leur analyse, les données qui ont été recueillies en bengali ont dû être traduites en français avec l'aide d'une interprète. Bien que la traductrice était bien au fait du projet et qu'elle ait traduit les verbatims en présence de la chercheuse, il est possible que la traduction ait dénaturisé le sens de certaines interactions, notamment parce que certains mots et tournures de phrases se traduisent moins bien d'une langue à l'autre.

Finalement, lors de notre collecte, nous avons amassé des données que nous n'avons pas pu traiter faute de temps. Grâce à des entretiens avec les parents à la suite des séances de lecture, nous avons recueilli des données sur leurs représentations quant à l'exploitation des livres bilingues ainsi que sur l'évolution de leurs représentations de leur LM à la suite de l'exploitation de ces livres. Nous voudrions éventuellement traiter certains aspects de ces données et les publier dans un article scientifique.

Principales conclusions et pistes d'ouverture pratiques et scientifiques

Dans notre étude, nous avons observé la lecture parent-enfant à partir d'un type spécifique de livre bilingue, soit un livre qui présentait le texte en deux langues sur chaque page. Nous

avons constaté que les parents ont exploité les langues du texte de ce même type d'album bilingue de différentes façons : lecture monolingue, bilingue et même trilingue. Les deux parents qui ont lu de façon bilingue en espagnol/français ont démontré à eux seuls trois façons différentes, en termes de proportion du recours aux langues et d'alternance entre les langues, d'exploiter le texte des albums bilingues. Ainsi, afin d'approfondir les recherches sur l'exploitation de livres bilingues, il serait intéressant d'observer la lecture parent-enfant à partir d'autres types de livres bilingues, par exemple ceux dans lesquels le texte est présenté dans deux langues, mais en alternance sur chaque page ou encore ceux qui présentent l'histoire au complet d'abord dans une langue, puis dans une autre langue. Par ailleurs, dans le cadre de notre recherche, les livres qui ont été remis aux familles étaient des albums narratifs à structure répétitive. Il serait donc intéressant d'observer et de documenter la lecture et les interactions parent-enfant à partir de types différents de livres bilingues, par exemple un album de type narratif, mais dont la structure n'est pas répétitive ou encore un documentaire. En effet, l'étude de Provencher (2014) a mis en lumière le fait que les stratégies de compréhension mises en place par les parents d'enfants de cinq ans lors de la lecture à voix haute diffèrent quantitativement et qualitativement selon le genre de texte lu (abécédaire, texte narratif avec intrigue, texte narratif sans intrigue et texte informatif).

Également, il ressort de la présente recherche que lors de la lecture de livres bilingues auprès de dyades parent-enfant d'âge préscolaire, les parents ont recours aux différentes langues du texte en fonction de leur niveau d'aisance dans chacune de celles-ci. Ainsi, comme nous l'avons vu, les parents n'exploitent pas nécessairement les deux langues présentes au sein des livres, ce qui peut aussi être associé aux buts qu'ils poursuivent dans le cadre de la lecture (ex. : exposer l'enfant à la LM). Ainsi, afin d'optimiser l'exploitation des livres bilingues, il serait pertinent de proposer des approches complémentaires entre les milieux scolaires et la maison. Par exemple, la partie en français d'un livre bilingue est exploitée en classe et le livre est envoyé dans les familles pour que les parents puissent lire le livre en LM et/ou en français ou vice-versa. Qui plus est, l'exploitation de livres bilingues dans une approche ralliant à la fois l'école, la famille et la communauté apparaîtrait des plus pertinentes à mettre en place vu l'impact positif de cette collaboration sur la réussite scolaire des élèves (Henderson et Mapp, 2002). Ainsi, dans le cadre de recherches subséquentes, il serait intéressant de mettre en place

de tels projets et d'en mesurer les effets, entre autres, sur le développement de la littératie des enfants en apprentissage d'une langue seconde, voire tierce.

En ce qui concerne les interactions à propos du vocabulaire, nous avons observé dans le cadre de notre recherche onze types d'interactions parent-enfant lors de la lecture d'albums bilingues. Toutefois, comme notre recherche était descriptive et plutôt de type exploratoire, nous ne savons pas l'impact qu'exerce chaque type spécifique d'interaction sur l'acquisition du vocabulaire en français et en LM. Il serait donc intéressant d'en mesurer les effets sur le développement du vocabulaire. Éventuellement, cela pourrait être fait dans le cadre d'une formation parentale à propos des stratégies favorisant le développement du vocabulaire chez des enfants dont la LM n'est pas la langue de scolarisation.

Bien que nous ne connaissions pas l'impact spécifique de chaque type d'interaction sur l'acquisition du vocabulaire, il s'est avéré que dans le cadre de notre étude, tous les enfants ont acquis du vocabulaire productif en français ainsi qu'en bengali ou en espagnol à la suite de la lecture répétée parent-enfant de livres bilingues. Rappelons dès lors que différents facteurs ont exercé une influence sur le développement du vocabulaire productif (i.e. : niveau de connaissance initial du vocabulaire, connaissance du concept dans une autre langue, langue des lectures, etc.). Ainsi, l'exploitation de livres bilingues nous paraît une approche à privilégier auprès des enfants en apprentissage d'une langue seconde, voire tierce, pour deux raisons principales.

D'une part, ces livres permettent de légitimer et de valoriser le bagage linguistique des familles issues de l'immigration en plaçant sur un même pied d'égalité langue de scolarisation et LM. L'utilisation de ces livres permet donc aux enfants, en partie, le développement de leurs compétences langagières dans une optique de bilinguisme additif (Lambert, 1975).

D'autre part, nous avons constaté que leur utilisation semble bien favoriser le développement des compétences en littératie, soit du vocabulaire productif à la fois en LM et en LS (voire L3), peu importe la langue ou les langues dans lesquelles sont effectuées les lectures. Il serait par ailleurs intéressant de mesurer les effets de l'exploitation des livres bilingues sur d'autres

composantes de l'entrée dans l'écrit chez des enfants bi/plurilingues (ex. : conscience phonologique, compréhension du récit, concepts de l'écrit, etc.). Notamment, comme nous l'avons expliqué, nous avons choisi de ne pas présenter les résultats des enfants aux épreuves de vocabulaire réceptif puisque nous avons des doutes quant à leur validité, même si nous avons envisagé des mesures pour réduire et éviter certains biais. Il serait donc intéressant de connaître l'impact de l'exploitation de livres bilingues sur le développement du vocabulaire réceptif chez des enfants bi/plurilingues du préscolaire en apprentissage d'une langue seconde et de comparer ces résultats à ceux d'études antérieures telles que celles d'Ariaz (2010) ou d'Appelt (2008).

En terminant, notre étude permet de souligner l'importance de faire preuve de prudence lorsque qu'il s'agit de dresser le portrait linguistique des enfants. En effet, lorsqu'il est demandé aux familles de déclarer les langues parlées à la maison, la réalité peut différer de ce qui est signalé sur papier. Par exemple, certaines familles ne vont déclarer qu'une seule langue alors que plusieurs langues font partie de l'environnement langagier des familles. C'est par exemple le cas de la famille de Ximena où deux langues, l'anglais et l'espagnol, sont couramment parlées à la maison et le français, à l'école et parfois aussi à la maison. Qui plus est, comme nous l'avons vu dans notre étude, il est possible que les familles déclarent parler une langue, mais qu'elles parlent en fait une variante dialectale de cette langue. Cela témoigne donc de l'importance, lors de la constitution du portrait linguistique des familles, de bien s'informer auprès de celles-ci de façon à tenir compte de toutes les langues qui font partie de leur environnement. Il devient ainsi possible de proposer aux familles des activités et du matériel adapté à leur réalité linguistique. Par exemple, dans notre recherche, nous avons proposé à deux des familles bengalies des livres qui n'étaient pas écrits dans la variante du bengali parlé par les enfants. Les mères devaient donc fournir un effort supplémentaire de traduction pour permettre à leurs enfants de comprendre l'histoire, ce qui, comme nous l'avons vu, peut altérer la qualité de la séance de lecture de livres bilingues. À plus grande échelle, lorsqu'il est question de l'évaluation langagière des enfants bi/plurilingues, le fait de ne pas explorer et tenir compte de toutes les facettes de leur environnement linguistique, notamment des différentes langues de leur répertoire, pourrait entraîner des répercussions négatives sur les diagnostics posés et, par le fait même, sur les services mis à la disposition de ces enfants.

Bibliographie

- Anctil, D. et Dupin de St-André, M. (2014, mai). *Analyse de discussions ayant pour objet le vocabulaire dans des séances de lecture interactive au préscolaire*. Communication présentée au 82e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec.
- Appelt, L. (2008). *Dual-language Books: Addressing Linguistic and Cultural Diversity in French Immersion Classrooms*. Repéré à : <http://web.uvic.ca/~literacy/UVic%20Language%20and%20Literacy%202008%20Conference%20Proceedings/7.%20Dual-language%20Books%20-%20Addressing%20Linguistic%20and%20Cultural%20Diversity%20in%20French%20Immersion%20Classrooms.pdf>
- Ariaz, S. K. (2010). *Vocabulary Acquisition of Bilingual Students Through The Implementation of Dialogic Shared Storybook Reading Techniques* (Thèse de doctorat, Université du Texas, El Paso). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (1477769).
- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires. Les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p.137-151). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Armand, F. et Maraillet, É. (2013). Éducation interculturelle et diversité linguistique. Repéré à <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>
- Armand, F., Dagenais, D., et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armand, F., et Maraillet, É. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*(175), 48-51.
- August, D., et Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. North York: Multilingual Matters.
- Barone, D. (2011). Welcoming Families: A Parent Literacy Project in a Linguistically Rich, High-Poverty School. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 377-384.
- Battle, D. E. (2009). Multiculturalism, Language and Emergent Literacy. Dans P. R. Rhyner (dir.), *Development Promoting Learning in Early Childhood* (p. 192-234). New York: The Guilford Press.
- Bauer, E. B., et Gort, M. (2012). *Early Biliteracy Development. Exploring Young Learners' Use of Their Linguistic Resources*. New York: Routledge.
- Bauer, E. B., et Mkhize, D. (2012). Supporting the Early Development of Biliteracy. Dans E. B. Bauer et M. Gort (dir.), *Early Biliteracy Development. Exploring Young Learners' Use of Their Linguistic Resources*. London & New York: Routledge.

- Biemiller, A. (2007). L'influence du vocabulaire sur l'acquisition de la lecture. *Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Partager la science. Éveiller les esprits*. Repéré à : <http://www.literacyencyclopedia.ca>
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., et Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Presses universitaires de France.
- Clément, J. (1994). *Parlons bengali. Langue et culture*. Paris L'Harmattan.
- Collins, M. F. (2004). ESL Preschoolers' English Vocabulary Acquisition from Storybook Reading. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 406-408.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2015). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 14 novembre 2014*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2012). *Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire : Points saillants*. Repéré à : http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/294/pirls_2011_fr.pdf
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études? *Sprogforum*(19), 15-20.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-36.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cunningham, A. E., et Stanovich, K. E. (1998). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Cunningham, A. E., et Zibulsky, J. (2011). Tell Me a Story: Examining the Benefits of Shared Reading. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, p. 396-411). New York, NY: The Guilford Press.
- Dever, M., et Burts, D. (2002). An Evaluation of Family Literacy Bags as a Vehicle for Parent Involvement. *Early Child Development and Care*, 172(4), 359-370.
- Direction des services aux communautés culturelles (2013). *Portrait statistiques 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Direction des services aux communautés culturelles (2014). *Cadre de référence. Accueil et Intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 1. Portrait des élèves. Soutien au milieu scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Dionne, A.-M. (2013). Le plaisir de lire avec son enfant: un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes. *Association Forum suisse sur la lecture, La littératie familiale*(2), 1-11.

- Elley, W. B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Evans, M. A., Reynolds, K., Shaw, D., et Pursoo, T. (2011). Parental explanations of vocabulary during shared book reading: A missed opportunity. *First Language* 31(2), 195-213.
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec français*, (168), 48-49.
- Giasson, J. (2011a). L'émergence de la lecture et de l'écriture à la maternelle. Dans J. Giasson (dir.), *La lecture. Apprentissage et difficultés*. (p. 32-117). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Hancock, D. R. (2002). The Effects of Native Language Books on the Pre-Literacy Skill Development of Language Minority Kindergartners. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 62-68.
- Hart, B., et Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hart, B., et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore; Toronto : Paul H Brookes Publishing.
- Hirst, K., Hannon, P., et Nutbrown, C. (2010). Effects of a preschool bilingual family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(2), 183-208.
- Hope, J. (2011). New insights into family learning for refugees: bonding, bridging and building transcultural capital. *Literacy UKLA*, 45(2), 91-97.
- Huenekens, M. E., et Xu, Y. (2010). Effects of a Cross-Linguistic Storybook Intervention on the Second Language Development of Two Preschool English Language Learners. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 19-26.
- Hélot, C., et Rubio, M.-C. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Erès.
- Iddings, D. (2009). Bridging Home and School Literacy Practices: Empowering Families of Recent Immigrant Children. *Theory Into Practice*, 48(4), 304-311.
- Institut de la statistique du Québec (2006). *Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA, 2003)*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littératie: histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. (p. 21-41). Paris: L'Harmattan.
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. Dans D. K. Dickinson et S. B. Neuman (dir.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, p. 410-426). New York: Guilford Press.
- Justice, L. M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology*, 23(2), 87-106.
- Kabuto, B. (2010). Code-switching during parent-child reading interactions: Taking multiple theoretical perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(2), 131-157.

- Kindle, K. J. (2010). Vocabulary Development During Read-Alouds: Examining the Instructional Sequence. *Literacy Teaching and Learning*, 14(1/2), 65-88.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and Language as Factors in Learning and Education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of Immigrant Students* (p. 233-261). Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.
- Larivée, Armand et Perregaux (2013-2015). *Le projet Sacs d'histoires : élaboration d'un cadre de référence et évaluation de son expérimentation dans des écoles de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Lehr, F., Osborn, J. et Hiebert, E. H. (2004). Research-Based Practices in Early Reading Series: A Focus on Vocabulary. *Pacific Resources for Education and Learning PREL*. Repéré à : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483190.pdf>
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. Dans W. C. Ritchie et T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of Second Language Acquisition* (p. 413-478). San Diego : Academic Press.
- Lugo-Neris, M. J., Wood Jackson, C., et Goldstein, H. (2010). Facilitating Vocabulary Acquisition of Young English Language Learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 314-327.
- Ma, J. (2008). 'Reading the word and the world' – how mind and culture are mediated through the use of dual-language storybooks. *Education 3-13 : International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36(3), 3-13.
- Malherbe, M. (1995). *Les langages de l'humanité*. Paris: Robert Laffont.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., et Ait-Said, R. (2012). La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire. Centre Métropolis du Québec-Immigration et métropoles.
- Mc Andrew, M. (2010). Immigration et diversité à l'école : un bilan. Dans C. Kirkey, J. Rudy et S. Gervais (dir.), *Quebec Questions : Quebec Studies for the Twenty-First Century* (p. 1-25). Oxford : Oxford University Press.
- Meyer, L. A., Wardrop, J. L., et Linn, R. L. (1994). Effects of Reading Storybooks Aloud to Children. *The Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016). *Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion. Ensemble nous sommes le Québec 2016-2021*. Gouvernement du Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. et Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Montésinos-Gelet, I. (2007). Les préoccupations du jeune scripteur et le développement des compétences langagières à l'écrit. Dans A.-M. Dionne et M. J. Berger (dir.), *Les littératies. Perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 35-54). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Montésinos-Gelet, I. (2001). Quelles représentations de notre système d'écriture ont les enfants au préscolaire? *Québec Français*(122), 33-37.

- Naqvi, R., Thorne, K. J., Pfitscher, C. M., Nordstokke, D. W. et McKeough, A. (2012). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 3-15.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC : National Center for family Literacy.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC : National Institute of Child Health and Human Development.
- O'Donnell Christoffersen, K. (2014). Does child code-switching demonstrate communicative competence ? : A comparison of simultaneous and sequential bilingual. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 21, 20-40.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2012). *Lisons-leur une histoire! Le facteur parental dans l'éducation*. Paris : OCDE.
- Painchaud, G., d'Anglejan, A., Armand, F. et Jezak, M. (1993). Diversité culturelle et littératie. *Repères en éducation*(15), 77-94.
- Paez, M. M., Paratore Bock, K. et Pizzo, L. (2011). Supporting the language and early literacy skills of English language learners: Effective practices and future directions. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, p. 136-152). Guilford Press.
- Paradis, J., Genesee, F. et Crago, M. B. (2011). Code-Mixing in Bilingual Development. Dans J. Paradis, F. Genesee et M. B. Crago (dir.), *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language Learning* (Vol. 2, p 88-108). Baltimore : Brookes Publishing Company.
- Peña, E. D., Bedore, L. M., & Zlatic-Giunta, R. (2002). Category-Generation Performance of Bilingual Children: The Influence of Condition, Category, and Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 938-947.
- Peña, E. D. et Halle, T. G. (2011). Assessing Preschool Dual Language Learners: Traveling a Multiforked Road. *Child Development Perspectives*, 5(1), 28-32.
- Perregaux, C. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen*(1-2), 127-139.
- Pianta, R. C. (2004). Relationships Among Children and Adults and Family Literacy. Dans B. H. Wasik (dir.), *Handbook of Family Literacy* (p. 175-191). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Bibliothèques et Archives nationales du Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español : toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7/8), 581-618.
- Provencher, J. (2014). *Les stratégies de compréhension lors de lectures à voix haute : accompagnement parental auprès d'enfants de cinq ans* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Reyes, I. (2001). *The development of grammatical and communicative competence in bilingual Spanish speaking children* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3044645)

- Reyes, I., et Ervin-Tripp, S. (2004). Code-Switching and borrowing: discourse strategies in developing bilingual children's interactions. In *Proceedings from the Second International Symposium on Bilingualism* (p. 319-331).
- Roberts, T. A. (2008). Home Storybook Reading in Primary or Second Language With Preschool Children: Evidence of Equal Effectiveness for Second-Language Vocabulary Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103-130.
- Robertson, L. H. (2006). Learning to Read 'Properly' by Moving Between Parallel Literacy Classes. *Language and Education*, 20(1), 44-61.
- Rodriguez-Valls, F. (2009). Cooperative bi-literacy: Parents, students, and teachers read to transform. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2), 114-136.
- Rodriguez-Valls, F. (2011). Coexisting Languages: Reading Bilingual Books with Biliterate Eyes. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 34(1), 19-37.
- Roessingh, H. (2011). Family Treasures: A Dual-Language Book Project for Negotiating Language, Literacy, Culture, and Identity. *The Canadian Modern Language Review*, 67(1), 123-148.
- Rowe, D., et Fain, J. G. (2013). The Family Backpack Project: Responding to Dual-Language Texts through Family Journals. *Language Arts*, 90(6), 402-416.
- Roy, D. (2010). Des « sacs d'histoires » : une promotion de la littératie familiale. *Vie pédagogique*, (155). Repéré à : www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/.
- Rufiange, C. (2005). Les Sacs d'histoires. *Lurelu*, 28(2), 101-102.
- Scarborough, H. S. et Dobrich, W. (1994). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Sénéchal, M. et Cornell, E. H. (1993). Vocabulary Acquisition through Shared Reading Experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374.
- Sénéchal, M., Thomas, E. et Monker, J.-A. (1995). Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- Sénéchal, M. et Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Shapiro, J., Anderson, J. et Anderson, A. (1997). Diversity in Parental Storybook Reading. *Early Child Development and Care*, 127(1), 47-58.
- Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 71-84.
- Sneddon, R. (2009). Bilingual Books - Biliterate Children learning to read through dual language books. London : Trentham Books Ltd.
- Snow, C. E., Burns, S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Soltero-González, L. et Reyes, I. (2012). Literacy Practices and Language Use among Latino Children in Preschool Contexts. Dans E. B. Bauer et M. Gort (dir.), *Early Biliteracy Development* (p.34-54). London & New York : Routledge.
- Sonnenschein, S. et Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.

- Stanat, P. et Christensen, G. (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Organisation de coopération et de développement économiques.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 360-407.
- Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2001). The Role of Family and Home in the Literacy Development of Children from Low-Income Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(92), 53-72.
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S. et Cummins, J. (2008). Affirming Plural Belonging: Building on Student's Family-Based Cultural and Linguistic Capital through Multiliteracies Pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294.
- Teale, W. H. et Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy. Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex publishing corporation.
- Torr, J. et Scott, C. (2006). Learning 'special words': Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), 153-167.
- Tremblay, H. (2003). *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés. Cahier de mise en œuvre 2003-2007*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Tréville, M.-C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves: Hachette.
- Ulanoff, S. H., et Pucci, S. L. (1999). Learning Words From Books: The Effects of Read-Aloud on Second Language Vocabulary Acquisition. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 23(4), 409-422.
- Walsh, B. A., Rose, K. K., Sanchez, C. et Burnham, M. M. (2012). Exploration of How Spanish and English Noneliciting Questions Affect the Novel Vocabulary Acquisition of Hispanic Dual Language Learners Enrolled in Head Start. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 383-390.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (2003). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (p. 11-29). New York : The Guilford Press.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development Perspectives*, 69(3), 848-872.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual : Puerto Rican children in New York*. Wiley-Blackwell.

Annexe 1 : Questionnaire sociodémographique et sociolinguistique ainsi que sur les habitudes de lecture

Partie 1 : Renseignements sur le parent et l'enfant

Renseignements sur le parent

- 1. Depuis combien de temps vivez-vous au Québec?**
- 2. Où êtes-vous né?**
- 3. Quel est votre statut marital actuel ?**

	Marié (e) ou en union libre (conjoint de fait depuis 1 an et plus)
	Parent seul (famille monoparentale)
	Autre : (précisez)

- 4. Quel est le plus haut niveau d'étude que vous avez complété ?**

	Primaire
	Secondaire
	Collégial
	Universitaire

- 5. Quelle est votre langue(s) maternelle(s)?**
- 6. Quelle (s) langue (s) parlez-vous à la maison?**

Renseignements sur l'enfant

- 7. Quel âge a votre enfant?**
Indiquez en nombre de mois : _____
- 8. Où est-il né?**
- 9. Quelle est la (ou les) langue(s) maternelle(s) de votre enfant?**
- 10. À quel âge a-t-il commencé à être en contact avec le français et dans quel contexte?**

Indiquez en nombre de mois : _____

Contexte :

11. Quelle(s) langue(s) parlez-vous le plus souvent avec lui?

Partie 2 : Renseignements sur les pratiques de lecture parent-enfant

12. Quel âge avait votre enfant lorsque vous avez commencé à lui faire la lecture?

Indiquez en nombre de mois : _____

13. Aimez-vous lire avec votre enfant?

Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
-------------	--------	-------	----------

14. Combien de livres pour enfants avez-vous à la maison?

1. En français

0	1-5	6-10	11-20	+ de 20
---	-----	------	-------	---------

2. En langue(s) maternelle(s)

0	1-5	6-10	11-20	+ de 20
---	-----	------	-------	---------

3. Dans d'autre(s) langue(s) (précisez)

0	1-5	6-10	11-20	+ de 20
---	-----	------	-------	---------

4. Livres bilingues

0	1-5	6-10	11-20	+ de 20
---	-----	------	-------	---------

15. Combien de fois par semaine lisez-vous des livres avec votre enfant?

1. En français

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

2. En langue(s) maternelle(s)

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

3. Dans d'autre(s) langue(s) : (précisez)

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

4. Livres bilingues

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

16. Si vous lisez des livres en français avec votre enfant, vous sentez-vous à l'aise de lire le texte du livre en français?

Pas à l'aise	Peu à l'aise	Assez à l'aise	Très à l'aise
--------------	--------------	----------------	---------------

17. Si vous lisez des livres en français avec votre enfant, indiquez dans quelle(s) langue(s) vous parlez avec lui pendant que vous lui lisez l'histoire écrite en français.

	Nous ne discutons pas pendant la lecture
	En langue(s) maternelle(s)
	En français
	Dans deux langues ou plus
	Autre (spécifier) :

18. Lorsque vous lisez avec votre enfant, pendant combien de minutes lisez-vous avec lui?

Moins de 5	5-10	10-15	Plus de 15
------------	------	-------	------------

19. De quoi parlez-vous lorsque vous lisez avec votre enfant?

	Nous ne discutons pas pendant la lecture
	Des illustrations
	Des lettres, de la ponctuation
	De la signification des mots
	De ses sentiments envers l'histoire
	Du déroulement de l'histoire
	Vous faites des liens entre l'histoire et vos vies

Attitude de l'enfant envers la lecture

20. Votre enfant prend-il plaisir à se faire lire des histoires?

Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
-------------	--------	-------	----------

21. Lorsque vous lisez avec votre enfant, celui-ci :

	Reste silencieux
	Exprime parfois ses commentaires
	Exprime constamment ses commentaires

22. Dans une semaine, combien de fois votre enfant demande à se faire lire?

1. En français

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

2. En langue(s) maternelle(s)

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

3. En d'autre(s) langue(s)

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

4. Livres bilingues

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

23. Dans une semaine, combien de fois votre enfant regarde des livres seul?

1. En français

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

2. En langue(s) maternelle(s)

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

3. En d'autre(s) langue(s)

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

4. Livres bilingues

0	1	2	3	4	5	6	7	+ de 7
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

Partie 3 : Position des parents quant au développement des langues de l'enfant

24. Est-il important pour vous que votre enfant continue à développer sa langue maternelle? Si oui, répondez à la question 25 et 26. Si non, passez à la question 27.

Non	Oui
-----	-----

25. À quel point il est important pour vous que votre enfant continue à développer sa(s) langue(s) maternelle(s)?

Assez important	Très important	Indispensable
-----------------	----------------	---------------

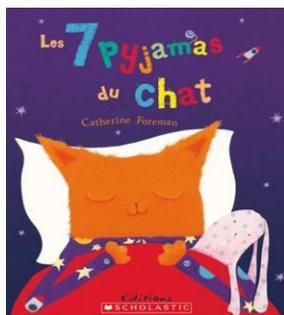
26. Que pensez-vous que vous pouvez faire pour aider votre enfant à développer sa(s) langue(s) maternelle(s)?

27. Que pensez-vous que vous pouvez faire pour aider votre enfant à apprendre le français?

Merci pour votre temps!

Annexe 2 : Présentation des livres

Livre 1 : *Les 7 pyjamas du chat*

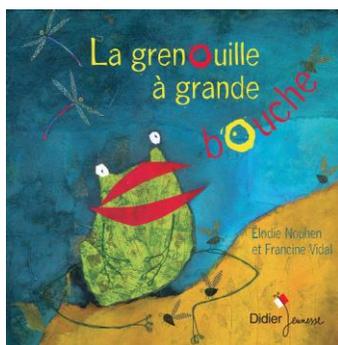


Texte et illustrations : Catherine Foreman

Éditeur : Scholastic, 2011

Résumé : *Les 7 pyjamas du chat* met en vedette un chat qui, chaque soir de la semaine, enfile un pyjama différent et fait un rêve digne de ce dernier. Par exemple, « le lundi, le chat enfile son pyjama de la mer et rêve... de baleines et de phoques, de tortues et d'anguilles, de poissons de toutes sortes aux nageoires qui frétilent ». Le livre se termine sur une note cocasse et le sujet du livre se prête bien à faire des liens entre l'histoire et la vie de l'enfant, ce qui pourrait être susceptible de susciter plus d'interactions.

Livre 2 : *La grenouille à grande bouche*



Texte : Francine Vidal

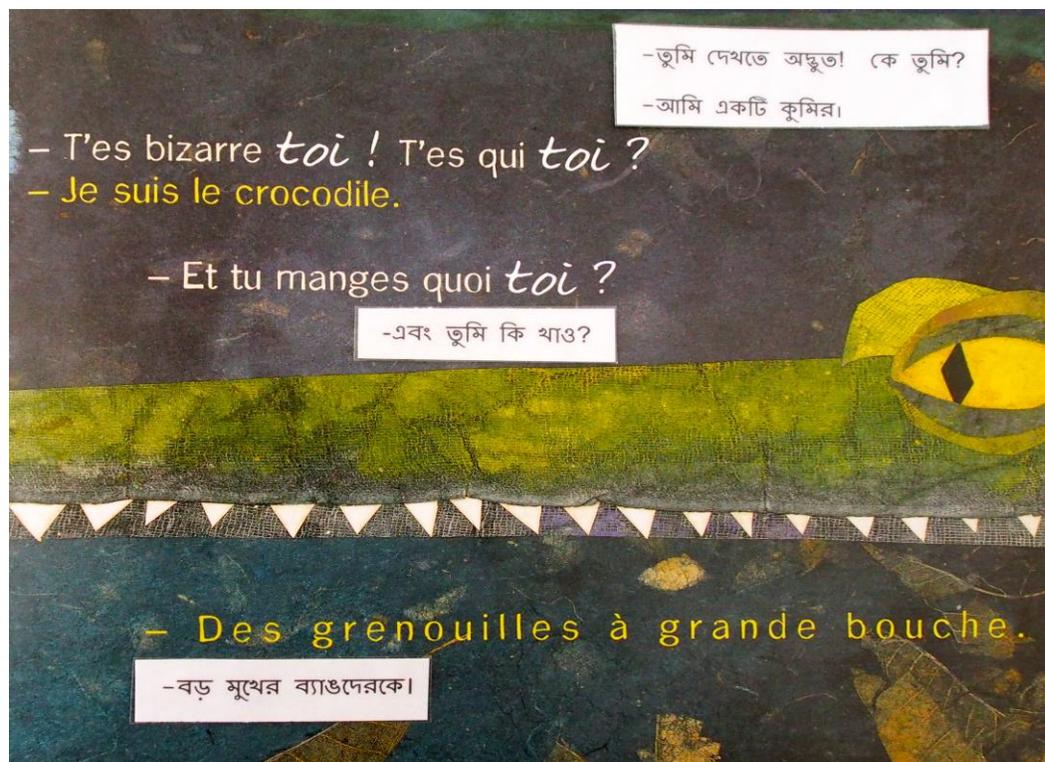
Illustrations : Élodie Nouhen

Éditeur : Didier jeunesse, 2009

Résumé : *La grenouille à grande bouche* raconte l’histoire d’une grenouille qui, fatiguée de manger des mouches toute la journée, part à la rencontre de différents animaux dans la savane africaine. Tour à tour, elle demande à chacun d’eux de quoi il se nourrit. De retour dans sa mare, elle se retrouve nez à nez avec un crocodile qui se nourrit... de grenouilles à grande bouche! Ainsi, tout comme le premier livre, il se termine sur une fin humoristique. Dans ce livre, quelques-uns des mots cibles ne sont pas évidemment représentés dans les illustrations.

Annexe 3 : Exemple de disposition des langues au sein des livres

Bengali



Espagnol



Exemple tiré du livre 1 : *La grenouille à grande bouche.*

Annexe 4 : Feuille explicative du projet à l'intention des parents

Explication du projet

D'abord, merci encore d'accepter de participer à mon projet sur la lecture bilingue. Dans le cadre de celui-ci, je vous remettrai, dans un premier temps, trois livres bilingues que vous pourrez lire avec votre enfant le nombre de fois que vous le désirez. Deux semaines plus tard, nous vous filmerons, vous et votre enfant, pendant la lecture répétée de deux nouveaux livres bilingues. C'est-à-dire que nous vous demanderons de lire chacun de ces deux livres à deux reprises.

Cinq autres parents et leurs enfants vont vivre la même expérience que vous. Le but du projet est de décrire ce qui se passe pendant les lectures bilingues. Nous voulons mieux comprendre comment les parents et les enfants utilisent leurs différentes langues lorsqu'ils lisent un livre écrit en français et dans leur langue maternelle.

Procédure pour les lectures de livres bilingues

Semaine 1 et 2	Remise de trois livres bilingues	
Semaine 3	Lecture du livre 1	
	Lecture 1	Lecture 2
Semaine 4	Lecture du livre 2	
	Lecture 1	Lecture 2

Prises de vidéos

Comme je ne serai pas présente dans la pièce pendant les lectures afin de ne pas vous déranger, j'installerai une caméra derrière vous pour pouvoir, par la suite, décrire le contexte de la lecture.

Consignes pour les lectures

Il n'y a pas de consignes autres que de lire les livres bilingues à voix haute avec votre enfant comme vous le feriez normalement. Essayez de rester le plus naturel possible.

Questionnaire

Avant les lectures de livres bilingues, je vous demanderai de répondre à un questionnaire pour en savoir un peu plus sur vous, votre enfant et vos habitudes de lecture ainsi que sur votre intérêt à lire des livres bilingues avec votre enfant.

Activités avec l'enfant

Lors de quatre rencontres, je ferai une activité avec votre enfant pour qu'il se familiarise avec moi et pour prendre connaissance, de façon générale, de son niveau langagier dans chacune de ses langues. Pour permettre à votre enfant de bien se concentrer pendant cette activité, il serait préférable que nous soyons dans une pièce silencieuse et qu'il n'y ait personne dans cette pièce.

Merci encore pour votre précieuse collaboration! N'hésitez pas à me poser vos questions, c'est avec plaisir que j'y répondrai.

Annexe 5 : Liste des mots des épreuves de vocabulaire

Album	
<i>Les 7 pyjamas du chat</i>	<i>La grenouille à grande bouche</i>
Abeille, R	Asticots, NR
Anguille, R	Canne, R
Arbre, R	Crocodile, R
Baleine, R	Escalader, R
Cailloux, R	Forêt, R
Cerf-volant, R	Fourmi, R
Chimpanzé, R	Gazelle, R
Espace, R	Girafe, R
Éléphant, R	Grenouille, R
Étoile filante, R	Herbe, NR
Fusée, R	Mare, R
Grenouille, R	Montagne, NR
Jungle, R	Mouche, R
Lapin, R	Nénuphar, R
Montgolfière, R	Plongeoir, NR
Moto, R	Rhinocéros, R
Nageoire, R	Ruban, NR
Papillon, R	Tamanoir, R
Paresseux, R	Tigre, R
Pelleteuse, R	Toucan, R
Pissenlit, R	

Légende

R : Explicitement représenté dans les illustrations

NR : Non représenté dans les illustrations ou de façon non explicite

Annexe 6 : Exemple de la façon dont les résultats aux épreuves de vocabulaire ont été compilés et traités

Résultats à l'épreuve de vocabulaire productif 1 – <i>La grenouille à grande bouche</i>				
Nom de l'enfant : Sanjana				
<u>Mots</u>	Bengali		Français	
	<u>Prétest</u>	<u>Posttest</u>	<u>Prétest</u>	<u>Posttest</u>
Asticot	Non	Non	Non	Non
Canne	Non	Oui	Non	Non
Crocodile	Non	Non	Oui	Oui
Escalader	Non	Non	Oui	Oui
Forêt	Non	Oui	Oui	Oui
Fourmi	Non	Non	Oui	Oui
Gazelle	Non	Non	Non	Non
Girafe	Non	Oui	Non	Oui
Grenouille	Non	Non	Oui	Oui
Herbe	Non	Non	Non	Non
Mare	Non	Non	Non	Non
Montagne	Non	Non	Oui	Oui
Mouche	Non	Non	Oui	Oui
Nénuphar	Non	Non	Non	Non
Plongeoir	Non	Non	Non	Non
Rhinocéros	Non	Non	Non	Non
Ruban	Non	Non	Non	Non
Tamanoir	Non	Non	Non	Non
Tigre	Non	Oui	Oui	Oui
Toucan	Non	Non	Non	Non
Total	0 / 20	4/20	8/20	9/20
Acquis : 4	Canne Forêt Girafe Tigre		Acquis : 1	Girafe

Annexe 7 : Caractéristiques générales des participants

Dyades		1 Kamrul et sa mère Nawrin	2 Sayeed et sa mère Afia	3 Sanjana et son père Tahmid	4 Paola et sa mère Lorena	5 Ximena et sa mère Lizeth	6 Miguel et sa mère Valeria
Caractéristiques							
Parent	Lieu de naissance	Bangladesh	Bangladesh	Bangladesh	Colombie	Mexique	Colombie
	LM	bengali sylheti	bengali sylheti	Bengali officiel	espagnol	espagnol	espagnol
	Année de l'immigration au Québec	2005	2009	1994	2009	2012	2003
	Dernier niveau d'étude complété	collégial (au Bangladesh)	collégial (au Bangladesh)	secondaire (au Bangladesh)	2 ^e cycle universitaire (au Québec)	1 ^{er} cycle universitaire (au Mexique)	2 ^e cycle universitaire (au Québec)
Enfant	Lieu de naissance	Québec (Canada)	Bangladesh	Québec (Canada)	Colombie	Mexique	Québec (Canada)
	Âge de l'arrivée au Québec	Né au Québec	18 mois	Née au Québec	4 mois	3 ans	Né au Québec
	LM	bengali sylheti	bengali sylheti	bengali officiel	espagnol	espagnol et anglais	espagnol
	Type de classe fréquentée	maternelle accueil	maternelle régulière	maternelle régulière	maternelle régulière	maternelle régulière dans un programme d'immersion (français-anglais)	maternelle régulière dans une école privée
	Âge au moment de la collecte	6 ans	6 ans et 6 mois	6 ans et 6 mois	6 ans et 5 mois	5 ans et 10 mois	6 ans et cinq mois
Autre	Langue(s) parlée(s) à la maison	Bengali sylheti majoritairement. Recours occasionnel au français ou à l'anglais lorsque l'enfant ne comprend pas en bengali sylheti	Bengali sylheti majoritairement. Quelques échanges occasionnels en français.	Les parents parlent en bengali et le frère de Sanjana lui parle français +/- 40 % du temps.	Espagnol majoritairement. Quelques échanges occasionnels en français.	Le père s'adresse à Ximena en anglais et sa mère en espagnol majoritairement, parfois en anglais.	Espagnol.

Annexe 8 : Différences et similitudes entre les libellés attribués aux interactions recensées dans notre recherche et les libellés attribués aux interactions observées dans le cadre de recherches antérieures

Chaque fois qu'il était possible de le faire, nous avons fait des liens entre les différents types d'interactions que nous avons relevées auprès des dyades de notre étude et les types d'interactions relevées dans les études antérieures sur l'acquisition du vocabulaire chez des enfants lors de la lecture à voix haute, soit les études que nous avons décrites dans le deuxième chapitre du présent mémoire (Walsh *et al.*, 2012; Evans *et al.*, 2011; Lugo-Neris *et al.*, 2010; Roberts, 2008; Torr et Scott, 2006; Collins, 2004; Sénéchal *et al.*, 1995; Sénéchal et Cornell, 1993). Rappelons que comme la plupart des recherches portaient sur les stratégies employées par des expérimentateurs ou des parents lors de la lecture à voix haute, elles ne tenaient pas compte des interactions produites par les enfants, à l'exception de la recherche d'Evans *et al.*, (2011). Nous n'avons donc pas pu comparer la plupart des interactions produites par les enfants de notre recherche à d'autres recherches.

1. Faire un geste ou un mime pour expliquer le mot cible

1.1 Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant :

Dans l'étude de Collins (2004), 36 enfants de quatre ou cinq ans faisant partie d'un groupe expérimental se sont fait lire différents livres à trois reprises. Ainsi, chaque livre était lu de façon hebdomadaire pendant trois semaines. Un total de huit livres ont été lus aux enfants. De cinq à neuf mots cibles de vocabulaire ont été introduits dans chacun des livres que l'expérimentateur expliquait de façon multimodale aux enfants lors de chaque lecture. C'est-à-dire qu'il expliquait chaque mot cible en recourant à cinq stratégies différentes. Une de ces stratégies consistait, lorsque possible, à ce que l'expérimentateur fasse un geste représentant le mot cible.

2. Pointer l'illustration représentant le mot cible sans attirer explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration

2.1 Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant :

2.1.1 Le parent pointe l'illustration correspondant au mot cible en même temps qu'il lit le texte de l'histoire (sans interrompre sa lecture).

Ce type d'interaction a aussi été mis en pratique par un expérimentateur dans la première partie de l'étude de Sénéchal *et al.*, (1995) dans laquelle 32 enfants de quatre ans ont été répartis dans deux groupes expérimentaux avant de se faire lire un livre de façon répétée. Dans chacun des deux groupes, en plus de mettre en pratique différents patrons d'interactions, l'expérimentateur pointait les illustrations correspondant aux mots cibles chaque fois qu'il les produisait. Également dans l'étude de Collins (2004), une des cinq stratégies employées par l'expérimentateur consistait à ce qu'il pointe les illustrations représentant les mots cibles. Cependant, l'auteure ne précise pas si l'expérimentateur pointait les illustrations de façon simultanée à la lecture du texte de l'histoire ou s'il le faisait plutôt par la suite.

2.1.2 Le parent pointe l'illustration correspondant au mot cible de façon simultanée à une autre interaction (ex. : reformulation d'un passage de l'histoire; description de l'illustration).

Dans l'étude de Walsh *et al.* (2012), dans laquelle 52 enfants d'âge préscolaire ont été divisés en quatre groupes expérimentaux avant de se faire lire un même livre à deux reprises, une stratégie similaire a été mise en place par un expérimentateur. En effet, en même temps que ce dernier posait aux enfants une question contenant un des cinq mots cibles («*what color is the tulip ?*»), il pointait l'illustration correspondant au mot cible. Dans notre étude, lorsque les parents pointaient l'illustration correspondant au mot cible de façon simultanée à une autre interaction, il s'agissait soit d'une reformulation d'un passage de l'histoire ou soit d'une description de ce qui pouvait être observé dans les illustrations. Toutefois, aucun parent n'a pointé le mot cible en même temps qu'il a posé à l'enfant une question contenant le mot cible comme le faisait l'expérimentateur dans l'étude de Walsh *et al.*

2.2 Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant** :

Cette stratégie a été mise en œuvre dans la deuxième partie de l'étude de Sénéchal *et al.* (1995) dans laquelle 48 enfants de quatre ans ont été répartis dans trois groupes expérimentaux. Dans un de ces groupes, l'expérimentateur demandait à l'enfant de pointer le mot cible représenté dans les illustrations (« Show me [**mot cible**]»). Si l'enfant n'y arrivait pas, l'expérimentateur pointait la bonne illustration en attirant l'attention de l'enfant sur celle-ci (« There it is »).

3. Étiqueter (identifier) l'illustration correspondant au mot cible en attirant explicitement l'attention de l'enfant sur l'illustration

3.1 Interaction initiée par le **parent sans sollicitation de l'enfant** :

Cette stratégie a également été mise en place par un expérimentateur dans l'étude de Walsh *et al.* (2012) auprès de deux groupes expérimentaux (sur un total de quatre). En effet, l'expérimentateur pointait l'illustration correspondant au mot cible en même temps qu'il le produisait (« *This is a tulip* »). Par ailleurs, dans le cadre de son étude, Ariaz (2010) a produit trois vidéos dans lesquelles un total de huit stratégies favorisant l'acquisition du vocabulaire chez les enfants étaient modélisées à des parents pour qu'ils puissent les mettre en application lors de la lecture avec leurs enfants qui étaient en 1^{ère} année du primaire. Une de ces stratégies consistait à ce que les parents « étiquettent et nomment les objets du livre ». Comme l'auteur ne fournit pas plus de détail, nous avons supposé que cette stratégie correspondait à ce que nous appelons « étiqueter (identifier) l'illustration correspondant au mot cible » dans la présente recherche.

3.2 Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant** :

Il semblerait que cette stratégie ait été mise en place dans l'étude de Sénéchal et Cornell (1993) dans laquelle 160 enfants de quatre et cinq ans ont été répartis dans quatre groupes expérimentaux différents. Dans chacun de ces groupes, un « dispositif conversationnel » différent était mis en application par un expérimentateur. Un de ces dispositifs conversationnel consistait à poser aux enfants des questions de type « quoi » ou « où » pour les inciter à

étiqueter les «items»⁷³ cibles. Bien que dans leur étude les auteurs nomment cette stratégie «questionnement», nous considérons qu'elle correspond bien à ce que nous appelons dans notre recherche «étiqueter l'illustration correspondant au mot cible» puisque les auteurs mentionnent que tous les mots cibles étaient représentés dans les illustrations. Ce type d'interaction a aussi été mis en pratique dans les deux parties de l'étude de Sénéchal *et al.*, (1995) dans lesquelles des enfants de quatre ans étaient répartis dans différents groupes expérimentaux avant de se faire lire, de façon répétée, un livre pour enfants par un expérimentateur. Dans un des ces groupes expérimentaux, un expérimentateur posait aux enfants des questions de type «quoi» ou «où» par rapport aux mots cibles pour attirer leur attention sur ces mots et faire en sorte qu'ils les produisent. Nous souhaitons rappeler ici que de notre côté, nous avons distingué l'étiquetage du mot cible en soi («poser une question dont la réponse est le mot cible») et l'étiquetage de l'illustration correspondant au mot cible («étiqueter l'illustration correspondant au mot cible»). Dans un autre ordre d'idées, dans l'étude d'Ariaz (2010), une des stratégies modélisées dans une des vidéos était intitulée «poser des questions de type “quoi” et étiqueter et nommer les objets représentés dans le livre». Nous avons donc supposé que la stratégie visant à poser à l'enfant des questions de type «quoi» correspondait à ce que nous appelons dans la présente recherche «étiqueter l'illustration correspondant au mot cible».

4. Produire le mot cible en décrivant les illustrations

4.1 Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant :

Dans l'étude d'Evans *et al.*, (2012), les parents étaient susceptibles d'utiliser une des cinq stratégies répertoriées par les chercheurs pour expliquer un mot cible à leur enfant. Une de ces stratégies consistait à ce que les parents expliquent la signification du mot cible en faisant un lien avec les illustrations (ou encore avec le texte de l'histoire ou bien avec l'expérience personnelle de l'enfant). Toutefois, dans notre étude, lorsque les parents «décrivaient ce qui pouvait être observé dans les illustrations ou formulaient un commentaire général à propos de l'histoire», ils ne le faisaient visiblement pas avec l'intention d'expliquer la définition du mot

⁷³ Terme utilisé par les auteurs.

à l'enfant comme dans l'étude d'*Evans et al.*. Toutefois, ce type d'interaction permettait à l'enfant d'entendre le mot cible à nouveau. Par ailleurs, Torr et Scott (2006) ont aussi observé qu'une des stratégies employées par les mères pour introduire un « terme technique » à leur enfant consistait à discuter de ce qui pouvait être observé dans l'illustration, sans toutefois fournir une définition ou attirer explicitement l'attention de l'enfant sur le terme, exactement comme ce qui a été observé dans notre recherche. Les auteurs précisent que lorsque les mères recourent à cette stratégie, l'enfant doit déduire le sens du mot à partir du contexte. Ainsi, l'adulte tient visiblement pour acquis que l'enfant connaît le mot de façon réceptive.

5. Répéter le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible

5.1 Interaction initiée par le parent sans sollicitation de l'enfant :

5.1.1 Le parent répète le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible après l'avoir précédemment lu.

Dans l'étude de Sénéchal et Cornell (1993), un des « dispositifs conversationnels » consistait à ce que l'expérimentateur répète immédiatement la phrase contenant le mot cible après l'avoir lu une première fois pour permettre à l'enfant d'entendre à nouveau le mot cible.

5.2.2 Le parent répète le mot cible de façon combinée à une autre interaction (ex : répète le mot après l'avoir défini, répète la réponse donnée par l'enfant pour la confirmer ou pour apporter une rétroaction corrective). L'interaction est alors automatiquement double codée.

Dans leur étude longitudinale portant sur les interactions parents/enfants à propos du vocabulaire lors de la lecture à voix haute, *Evans et al.* (2011) ont observé 107 dyades parents/enfants de la maternelle à la 2^e année du primaire pendant trois séances de lecture, soit à raison d'une séance de lecture par année pendant trois ans. À partir de ces observations, ils ont documenté de quelle façon l'interaction était initiée, soit par le parent, soit par l'enfant. Ils ont ensuite répertorié les stratégies employées par les parents pour expliquer les mots cibles. Ainsi, parmi ces stratégies, les parents répétaient parfois le mot cible à l'enfant, mais les

chercheurs ne donnent pas plus de précisions quant aux modalités de la répétition. Par exemple, ils ne mentionnent pas si le parent répétait le mot tout de suite après l'avoir lu dans le texte de l'histoire ou plus tard. Par ailleurs, dans l'étude d'Ariaz (2010), dans une des vidéos, une des stratégies modélisées aux parents consistait à répéter ce que disait l'enfant.

5.2 Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant** :

5.2.1 Le parent demande implicitement ou explicitement à l'enfant de répéter le mot cible ou une partie du texte de l'histoire contenant le mot cible. Dans la plupart des cas, c'est pour apporter une rétroaction corrective à l'enfant.

Dans l'étude de Lugo-Neris *et al.* (2010), 22 enfants âgés de quatre à six ans se sont fait lire quatre livres d'histoire de façon répétée (3 fois). Parmi l'ensemble de ces livres, 20 mots de vocabulaire, qui apparaissaient chacun trois fois dans un des livres, ont été ciblés. Chaque fois qu'un mot apparaissait dans l'histoire, l'expérimentateur l'expliquait d'une façon différente aux enfants. La première fois que le mot apparaissait, l'expérimentateur demandait explicitement aux enfants de répéter le mot cible (« *Dis [mot cible]* », « *Répète [mot cible]* », puis il leur fournissait une définition du mot. Dans notre étude, les parents demandaient plutôt implicitement aux enfants de répéter le mot cible, à moins de vouloir leur apporter une rétroaction corrective. Dans l'étude d'Ariaz (2010), dans deux des vidéos, deux des stratégies modélisées aux parents consistaient à ce qu'ils sollicitent leurs enfants en les faisant répéter : « aider l'enfant si nécessaire et le faire répéter les réponses⁷⁴ » et « développer d'avantage ce que l'enfant dit et le faire répéter⁷⁵ ».

⁷⁴ Texte original : « *Help the child as needed and have them repeat answer* ».

⁷⁵ Texte original : « *Expand what the child says and have them repeat* ».

6. Expliquer/définir le mot cible

6.1 Interaction initiée par le **parent sans sollicitation de l'enfant** :

Dans l'étude d'Evans *et al.* (2011), les chercheurs ont observé qu'une des cinq différentes façons dont les parents initiaient une interaction à propos d'un mot cible était en fournissant spontanément la définition de ce mot. Par la suite, les parents étaient susceptibles d'utiliser une des cinq stratégies répertoriées par les chercheurs pour expliquer la signification du mot. Deux de celles-ci consistaient soit en ce que les parents fournissent une explication détaillée du mot (« *pirates are men who live on boat and go around trying to steal from others sailors* »), soit en ce qu'ils fassent un commentaire général en lien avec la signification du mot cible (« *all witches have a cauldron* »). De notre côté, les deux stratégies qui correspondaient pour Evans *et al.* (2011) à « fournir une explication détaillée du mot cible » ou à faire un « commentaire général en lien avec la signification du mot cible », correspondait à une même interaction dans notre codage, soit à une « relation associative ». Par ailleurs, une autre des stratégies utilisées par les parents dans l'étude d'Evans *et al.* (2011) consistait en ce que les parents fournissent à leur enfant un synonyme du mot cible (« *a kipper is a fish* »), ce qui, dans notre codage, correspondait plutôt à un hyperonyme/hyponyme. En effet, comme dans l'article d'Armand et Maraillet (2015) portant sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues, nous avons distingué hyperonyme/hyponyme et synonyme/antonyme. Toujours du côté d'Evans *et al.*, (2011), une autre des stratégies employées par les parents consistait à ce que les parents expliquent la signification d'un mot cible en faisant un lien avec l'expérience personnelle de l'enfant (ou encore en faisant un lien avec les illustrations ou avec le texte de l'histoire) : « *A pottery smock is like what you wear over your clothes when you do your painting* ». Dans notre étude, nous avons aussi observé ces interactions (faire un lien avec les illustrations, faire un lien avec le texte de l'histoire, faire un lien avec l'expérience personnelle de l'enfant), mais contrairement à Evans *et al.* (2011), qui les ont regroupées sous un seul type de stratégie, nous les avons de notre côté divisés en deux catégories distinctes : « définir le mot cible (en faisant un lien avec l'expérience personnelle de l'enfant) » et « décrire ce qui peut être observé dans les illustrations ou formuler un commentaire général à propos de l'histoire (appréciation, remarque, déroulement) ».

Aussi de façon similaire aux parents de l'étude d'Evans *et al.*, (2011), une des stratégies utilisées par les mères observées dans l'étude de Torr et Scott (2006), qui ont répertorié différentes stratégies auxquelles recouraient des mères pour introduire de nouveaux « termes techniques » à leurs enfants lors de la lecture à voix haute, consistait aussi à ce que les mères fassent un lien avec l'expérience personnelle de leur enfant pour présenter un nouveau « terme technique ». Par ailleurs, une autre de ces stratégies consistait à ce que les mères « fournissent, ou demandent à l'enfant de fournir, une définition qui ne référerait pas directement à l'expérience personnelle de l'enfant, mais qui reposait sur des connaissances antérieures partagées ». Il est à noter que les chercheurs ne tiennent pas compte du degré d'activité de l'enfant dans la mise en place de la stratégie. En effet, dans le découpage qu'ils ont fait des différentes stratégies observées chez les mères, il revient pour eux au même que les mères produisent ou qu'elles demandent à l'enfant de produire un terme ou une définition quelconque.

Dans un autre ordre d'idées, dans l'étude de Collins (2004), deux autres des cinq stratégies employées par l'expérimentateur pour favoriser chez les enfants l'acquisition de mots cibles de vocabulaire consistait, d'une part, à leur fournir une brève définition du mot cible et, d'autre part, lorsque possible, à leur fournir un synonyme du mot cible. L'auteure ne donne pas de précisions quant au type de définition qui était donnée aux enfants. Elle ne précise pas non plus ce qu'elle entend par « synonyme ». Nous ne savons donc pas si l'expérimentateur avait recours à ce que nous qualifions dans notre étude de «synonyme» ou bien ce que nous qualifions d'« hyperonyme » ou d'« hyponyme », ce qui pour Evans *et al.*, (2011) consistait en un « synonyme ».

Finalement, dans l'étude de Lugo-Neris *et al.*, (2010) où chacun des 20 mots ciblés apparaissaient à trois reprises dans un des quatre livres lus aux enfants, l'expérimentateur donnait une définition différente chaque fois qu'il lisait le mot (ex. : 1) « **gardeners** are people who work in gardens and make them pretty »; 2) « **gardeners** plant trees and flowers with soil and dirt »; 3) « sometimes **gardeners** use trucks and wheelbarrows to carry the plant and they use dirt »). Ces trois exemples tirés de l'étude de Lugo-Neris *et al.* correspondent, au sein de

notre codage, à différents types de définitions : relations associatives, hyperonyme et mot de même famille.

6.2 Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant** :

Dans l'étude d'Evans *et al.* (2011), une des différentes façons dont les parents initiaient une interaction à propos d'un mot cible consistait à ce qu'ils demandent aux enfants s'ils connaissaient la définition du mot cible, comme dans les exemples 1 et 2. Par ailleurs, Evans *et al.* mentionnent qu'à d'autres occasions, les parents demandaient aux enfants d'« exprimer le sens du mot »⁷⁶, ce qui semblerait correspondre à ce que nous avons aussi observé dans notre étude, soit à ce que le parent demande à l'enfant de définir le mot cible. Toutefois, l'unique exemple que donnent les auteurs pour cette façon d'initier l'interaction (« *What would you use a rod and a reel for ?* ») laisse croire que cela correspond plutôt à ce que nous avons codé comme « poser une question dont la réponse est le mot cible ».

6.3 Interaction initiée de **façon autonome** par l'enfant :

6.3.1 L'enfant fournit une définition du mot cible.

Toujours dans l'étude d'Evans *et al.* (2011), l'autre façon dont les enfants initiaient une interaction à propos d'un mot cible consistait à ce qu'ils fournissent un synonyme de ce mot. Dans notre étude, aucun enfant n'a fourni de synonyme correspondant aux mots cibles, mais à quelques reprises, ils ont fourni d'autres types de définitions (ex. : lien avec l'expérience personnelle, relations associatives (attribut, proximité spatiale)).

7. **Poser une question contenant le mot cible**

7.1 Interaction initiée par le **parent avec sollicitation de l'enfant** :

Cette stratégie a également été mise en place dans l'étude de Walsh *et al.* (2012) auprès de deux groupes expérimentaux (sur un total de quatre). En effet, l'expérimentateur posait à l'enfant une question contenant le mot cible (« *What color is the tulip?* »).

⁷⁶ Texte original : « *Parent asked child to express the meaning of the word* ».

8. Poser une question dont la réponse est le mot cible

8.1 Interaction initiée par le parent avec sollicitation de l'enfant :

8.1.1 Le parent pose à l'enfant une question dont la réponse attendue est spécifiquement le mot cible :

Comme mentionné précédemment, lorsque les parents de notre étude ont posé aux enfants une question de type « quoi » qui visait à ce que les enfants étiquettent l'illustration correspondant au mot cible, nous avons codé cette interaction en tant qu'« étiqueter l'illustration correspondant au mot cible ». Ainsi, même si les stratégies répertoriées dans les études de Sénéchal et Cornell (1993), de Sénéchal *et al.*, (1995) et d'Ariaz (2010) étaient intitulées « poser une question de type “quoi” », comme elles visaient à ce que l'enfant s'appuie sur l'illustration pour répondre, elle ne correspondent pas à la présente interaction que nous avons intitulée « poser une question dont la réponse est le mot cible ». En effet, dans le cadre de la présente interaction, il n'était visiblement pas attendu que l'enfant s'appuie sur l'illustration pour répondre à la question posée par le parent.

Par ailleurs, toujours comme mentionné précédemment, dans l'étude d'Evans *et al.* (2011), une des différentes façons dont les parents initiaient une interaction à propos d'un mot cible consistait à ce qu'ils demandent aux enfants d'« exprimer le sens du mot »⁷⁷. Bien que le nom donné par les chercheurs à cette façon d'initier une interaction semble correspondre à ce que nous appelons « définir/expliquer le mot cible (avec sollicitation de l'enfant) », l'exemple qu'ils donnent laisse croire que ce type d'interaction correspond plutôt pour eux à ce qui correspond dans notre étude à « poser une question dont la réponse est le mot cible » (« *What would you use a rod and a reel for ?* »).

Torr et Scott (2006) ont aussi observé chez des mères une stratégie pour introduire à leur enfant un « terme technique » qu'ils ont nommé « produire, ou demander à l'enfant de produire, un synonyme plus technique que le terme initial ». Le titre que les chercheurs ont donné à ce type de stratégie laisse croire qu'elle correspond à ce que nous avons appelé «

⁷⁷ Texte original : « *Parent asked child to express the meaning of the word* ».

définir/expliciter le mot cible (en fournissant un synonyme) ». Par contre, les exemples que donnent les chercheurs pour cette même stratégie entrent pour nous dans deux catégories distinctes, soit « poser une question dont la réponse est le mot cible » (« *Do you know the name of its cage?* ») et « définir/expliciter le mot cible (en fournissant un synonyme, et avec sollicitation de l'enfant) » (« *What's another word for pictures?* »). Par ailleurs, il est à noter que les chercheurs ne tiennent pas compte du degré d'activité de l'enfant dans la mise en place de la stratégie. En effet, dans le découpage qu'ils ont fait des différentes stratégies observées chez les mères, pour eux, il revient au même que les mères produisent ou qu'elles demandent à l'enfant de produire un terme ou une définition quelconque.

Annexe 9 : Tableau XLII : Fréquence et langues des interactions initiées par les parents (avec ou sans sollicitation de l'enfant) pour l'ensemble des dyades

Interactions		Geste/ mime	Pointer	Étiqueter	Répéter	Expliquer/ définir	Question contient MC	Question, réponse MC	Refor- muler	Décrire illustra- tions	Répéter, préciser langue	Traduire	Total
Dyades													
Dyade 1	∅ parent, sollicitation	SYL : 2 TOTAL : 2	SYL : 14 TOTAL:14	SYL : 22 SYL-ANG : 2 TOTAL:24	SYL : 21 SYL-ANG : 2 TOTAL : 23	SYL : 7 OFF-SYL : 3 TOTAL : 10	∅	∅	SYL : 28 OFF-SYL : 10 TOTAL : 38	SYL : 19 SYL-ANG : 1 TOTAL : 20	TOTAL : 0	OFF-SYL :13 FRA-SYL : 1 TOTAL: 14	SYL : 113 OFF-SYL :26 SYL-ANG :5 FRA-SYL :1 TOTAL:145
	parent, sollicitation	TOTAL : 0	SYL : 6 TOTAL : 6	SYL : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	TOTAL : 0	SYL : 1 TOTAL : 1	SYL : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	SYL : 9 TOTAL : 9
	Total	2	20	25	23	10	1	1	38	20	0	14	154
Dyade 2	∅ parent, sollicitation	SYL : 21 TOTAL : 1	SYL : 24 TOTAL:24	SYL : 11 TOTAL: 11	SYL : 23 SYL-OFF :1 SYL-ANG : 2 SYL-FRA : 1 TOTAL : 27	SYL : 7 TOTAL : 7	∅	∅	SYL : 17 SYL-OFF : 38 TOTAL : 55	SYL : 11 SYL-ANG : 1 TOTAL : 12	SYL : 9 TOTAL : 9	SYL-OFF: 4 SYL-ANG :2 SYL-FRA :2 TOTAL: 8	SYL : 103 SYL-OFF :43 SYL-ANG :5 SYL-FRA :3 TOTAL:154
	parent, sollicitation	TOTAL : 0	SYL : 2 TOTAL : 2	SYL : 1 TOTAL : 1	TOTAL: 0	SYL : 1 SYL-OFF : 1 SYL-ANG :1 TOTAL : 3	SYL : 4 TOTAL : 4	SYL : 3 SYL-FRA : 1 TOTAL : 4	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	SYL-FRA : 1 TOTAL: 1	SYL : 11 SYL-OFF : 1 SYL-ANG: 1 SYL-FRA: 2 TOTAL:15
	Total	1	26	12	27	10	4	4	55	12	9	9	169
Dyade 3	∅ parent, sollicitation	TOTAL : 0	OFF : 3 TOTAL : 3	OFF : 4 TOTAL : 4	OFF : 5 TOTAL : 5	OFF : 1 TOTAL : 1	∅	∅	OFF : 5 TOTAL : 5	OFF : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	TOTAL : 0	OFF : 19 TOTAL:19
	parent, sollicitation	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0
	Total	0	3	4	5	1	0	0	5	1	0	0	19

Annexe 9 (suite) : Tableau XLII : Fréquence et langues des interactions initiées par les parents (avec ou sans sollicitation de l'enfant) pour l'ensemble des dyades

Interactions		Geste/ mime	Pointer	Étiqueter	Répéter	Expliquer/ définir	Question contient MC	Question, réponse MC	Refor- muler	Décrire illustra- tions	Répéter, préciser langue	Traduire	Total	
Dyades														
Dyade 4	∅ parent, sollicitation	ESP : 2 TOTAL : 2	ESP : 6 TOTAL : 6	ESP : 1 FRA : 2 TOTAL : 3	ESP : 15 FRA : 1 TOTAL : 16	ESP : 1 TOTAL : 1	n/a	n/a	ESP : 21 TOTAL : 21	ESP : 6 TOTAL : 6		ESP-FRA : 2 TOTAL : 2	ESP : 52 FRA : 3 ESP-FRA : 2 TOTAL : 57	
	parent, sollicitation		FRA : 1 TOTAL : 1	ESP : 6 FRA : 1 ESP-FRA : 1 TOTAL : 8	ESP : 2 ESP-FRA : 1 TOTAL : 3	ESP : 4 ESP-FRA : 1 TOTAL : 5	ESP : 13 TOTAL : 13	ESP : 9 TOTAL : 9					ESP-FRA : 1 TOTAL : 1	ESP : 34 FRA : 2 ESP-FRA : 4 TOTAL : 40
	Total	2	7	11	19	6	13	9	21	6	0	3	97	
Dyade 5	∅ parent, sollicitation				ESP : 15 FRA : 1 TOTAL : 16	ESP : 6 TOTAL : 6	n/a	n/a	ESP : 7 TOTAL : 7			ESP-ANG : 1 TOTAL : 1	ESP : 28 FRA : 1 ESP-ANG : 1 TOTAL : 30	
	parent, sollicitation	ESP : 1 TOTAL : 1	ESP : 5 TOTAL : 5	ESP : 6 ESP-ANG : 1 ESP-FRA : 1 TOTAL : 8	ESP : 1 TOTAL : 1	ESP : 1 TOTAL : 1	ESP : 16 ESP-ANG : 4 ESP-FRA : 1 TOTAL : 21	ESP : 12 ESP-ANG : 3 TOTAL : 15				ESP-ANG : 3 FRA-ESP : 1 TOTAL : 4	ESP : 42 ESP-ANG : 11 ESP-FRA : 3 TOTAL : 56	
	Total	1	5	8	17	7	21	15	7	0	0	5	86	
Dyade 6	∅ parent, sollicitation		FRA : 1 TOTAL : 1	FRA : 1 TOTAL : 1	ESP : 7 FRA : 2 TOTAL : 9	ESP : 3 TOTAL : 3	n/a	n/a	ESP : 2 TOTAL : 2	ESP : 2 ESP-FRA : 1 TOTAL : 3		ESP-FRA : 3 TOTAL : 3	ESP : 14 FRA : 4 ESP-FRA : 4 TOTAL : 22	
	parent, sollicitation		ESP : 4 TOTAL : 4	ESP : 7 FRA : 1 TOTAL : 8	ESP : 2 ESP-FRA : 2 TOTAL : 4		ESP : 1 TOTAL : 1	ESP : 18 FRA : 13 TOTAL : 31				FRA-ESP : 2 TOTAL : 2	ESP : 32 FRA : 14 ESP-FRA : 4 TOTAL : 50	
	Total	0	5	9	13	3	1	31	2	3	0	5	72	
TOTAL	6	66	69	104	37	40	60	128	42	9	36	597		

Annexe 9 (suite) : Tableau XLIII : Fréquence et langues des interactions initiées par les enfants pour l'ensemble des dyades

Interactions Dyades	Geste/ mime	Pointer	Étiqueter	Répéter	Expliquer/ définir	Question contient MC	Question, réponse MC	Reformuler	Décrire illustrations	Répéter, préciser langue	Traduire	Total
Enfant 1	TOTAL : 0	TOTAL : 0	SYL : 3 SYL-ANG : 1 FRA : 1 TOTAL : 5	SYL : 4 TOTAL : 4	SYL : 1 TOTAL : 1	SYL : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	SYL-FRA : 1 TOTAL : 1	SYL : 9 SYL-ANG : 1 SYL-FRA : 1 FRA : 1 TOTAL : 12
Enfant 2	TOTAL : 0	TOTAL : 2	SYL : 2 TOTAL : 7	SYL : 5 SYL-FRA : 2 TOTAL : 16	SYL : 2 TOTAL : 2	SYL : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	SYL : 2 TOTAL : 2	SYL : 4 TOTAL : 4	SYL : 1 TOTAL : 1	SYL-FRA : 4 TOTAL : 4	SYL : 33 SYL-FRA : 6 TOTAL : 39
Enfant 3	TOTAL : 0	TOTAL : 1	OFF : 1 TOTAL : 7	OFF : 6 OFF-FRA : 1 TOTAL : 12	TOTAL : 0	OFF : 2 TOTAL : 2	OFF : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	OFF : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	TOTAL : 0	OFF : 23 OFF-FRA : 1 TOTAL : 24
Enfant 4	ESP : 1 TOTAL : 1	ESP : 2 TOTAL : 2	ESP : 9 FRA : 2 TOTAL : 11	ESP : 19 FRA : 2 TOTAL : 21	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	ESP : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	ESP : 32 FRA : 4 TOTAL : 36
Enfant 5	TOTAL : 0	TOTAL : 0	ESP : 1 ANG : 1 TOTAL : 2	ESP : 8 TOTAL : 8	ESP : 2 TOTAL : 2	TOTAL : 0	ESP : 1 TOTAL : 1	ESP : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	TOTAL : 0	TOTAL : 0	ESP : 13 ANG : 1 TOTAL : 14
Enfant 6	TOTAL : 0	TOTAL : 2	ESP-FRA : 1 TOTAL : 1	ESP : 4 FRA : 3 TOTAL : 7	ESP : 5 ESP-FRA : 3 TOTAL : 8	ESP : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	ESP : 1 TOTAL : 1	ESP : 1 TOTAL : 1	TOTAL : 0	TOTAL : 0	ESP : 14 FRA : 3 ESP-FRA : 4 TOTAL : 21
Total	1	7	33	68	13	5	2	5	6	1	5	146

Annexe 10 : Tableau XLIV : Nombre de mots connus par les enfants aux prétests et posttests productifs et nombre de mots acquis

Enfants	Nombre de mots connus aux prétests et aux posttests				Nombre de mots acquis			
	Français		LM		Français et LM	Français	LM	Total
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest				
Kamrul	11/44 (25%)	12/44 (27%)	5/44 (11%)	9/44 (20%)	Ø	1	4	5
Sayed	21/44 (48%)	29/44 (66%)	11/44 (25%)	18/44 (41%)	1	7 (+1)	5 (+1)	14
Sanjana	16/44 (36%)	19/44 (43%)	2/24 (8%)	8/44 (18%)	1	2 (+1)	5 (+1)	10
Paola	17/44 (39%)	23/44 (52%)	15/44 (34%)	26/44 (59%)	5	2 (+5)	6 (+5)	18
Ximena	5/44 (11%)	11/44 (25%)	5/44 (11%)	14/44 (32%)	2	3 (+2)	7 (+2)	14
Miguel	22/44 (50%)	34/44 (77%)	20/44 (45%)	29/44 (66%)	6	6 (+6)	4 (+6)	22
Total	92/264 (35%)	128/264 (48%)	58/264 (22%)	104/264 (39%)	15	36	46	83