



**HAL**  
open science

# Effets de l'instruction scolaire bilingue d'immersion sur l'apprentissage de la lecture en L1

Manon Boutin-Charles

► **To cite this version:**

Manon Boutin-Charles. Effets de l'instruction scolaire bilingue d'immersion sur l'apprentissage de la lecture en L1. Linguistique. 2017. dumas-02393922

**HAL Id: dumas-02393922**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02393922>**

Submitted on 6 Dec 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ  
**SORBONNE**  
NOUVELLE  
PARIS 3

UFR DE LANGUES, LITTÉRATURE ET DIDACTIQUE  
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

N0MR03  
MÉMOIRE POUR LE MASTER 2 DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE  
ÉTRANGÈRE ET DES LANGUES DU MONDE

**EFFETS DE L'INSTRUCTION SCOLAIRE  
BILINGUE D'IMMERSION SUR  
L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN L1**

*Mémoire rédigé par Manon Boutin-Charles  
Sous la direction de Malory Leclère*

Jury :  
Jean-Louis Chiss  
Malory Leclère

Soutenu le 8 septembre 2017



## Abstract

This thesis seeks to address the effects of immersive bilingual education on first language literacy education. Our aim is to provide a short, practical analysis of the stakes of an immersive bilingual education, issues and gains of such schooling and its specificities. Focusing on literacy learning in the early years, it outlines how young children demonstrate a better understanding of the arbitrary relation between sounds, written words and meaning when schooled in two or more languages and how young students from bilingual schools often have a higher mental flexibility. These two facts usually result in stronger literacy foundation for these children and thus in better reading skills. An experiment was conducted on 80 Australian children aged five to seven. Half of them were schooled in a traditional monolingual school while the other half was attending a French-English bilingual school. The children, who were all in the process of learning how to read, have demonstrated much stronger literacy skills when they were attending the bilingual school than when they were schooled in English only. Children from the bilingual school also showed higher cognitive abilities and phonological awareness, with a higher academic performance overall. Although more studies need to be carried out in a similar context, this thesis reveals that bilingual education allows children to be clearly ahead of their peers in literacy learning.

Keywords : literacy, bilingual education, bilingualism, phonological awareness

Ce mémoire porte sur les effets de l'instruction scolaire bilingue d'immersion sur l'apprentissage de la lecture en première langue. Son but est d'analyser les enjeux d'un apprentissage bilingue d'immersion, les problèmes et les bénéfices inhérents à ce type d'instruction scolaire, ainsi que ses spécificités. Notre travail se concentre sur l'apprentissage de la lecture par les jeunes enfants et démontre que ces derniers·ères ont des facilités à conceptualiser les relations arbitraires entre le son et le sens d'un mot lorsqu'ils et elles sont scolarisé·e-s dans deux ou plusieurs langues, ainsi que sur la façon dont les enfants scolarisé·e-s en école bilingue ont une plus grande flexibilité mentale. Ces deux faits résultent généralement en des compétences de lecture plus développées chez ces enfants. Une étude a été réalisée sur 80 enfants australiens entre cinq et sept ans. La moitié de ces enfants est scolarisée en école anglophone tandis que l'autre moitié des enfants est scolarisée dans une école bilingue anglais-français. Les enfants, qui sont tou·te·s en cours d'apprentissage de la lecture, ont fait preuve de meilleures capacités de lecture lorsqu'ils et elles étaient scolarisé·e-s dans les deux langues. Les élèves de l'école bilingue ont également obtenu des scores plus élevés dans nos tests relevant de la conscience phonologique et des compétences cognitives. Si de nouvelles études doivent valider ces découvertes, ce mémoire dessine un avantage net en lecture par les élèves d'école bilingue.

Mots-clé : littéracie, instruction scolaire bilingue, bilinguisme, conscience phonologique

## Respects

Conformément à la tradition australienne, je salue les peuples de l'alliance Kulin, sur les terres desquels ce mémoire a été réalisé. Je présente mes respects à leurs Anciens, passés et présents.

*I wish to acknowledge the people of the Kulin Nations, on whose land this thesis has been completed. I pay my respects to their Elders, past and present.*

## Remerciements

Je remercie en premier lieu Malory Leclère, directrice de ce mémoire, pour le temps et l'énergie précieuse qui m'ont été accordés cette année et qui ont permis à ce mémoire de se développer malgré la distance géographique me séparant de la Sorbonne Nouvelle.

Je remercie les enseignant·e·s et personnels de la Sorbonne Nouvelle qui m'ont permis de réaliser mon master et plus particulièrement l'année d'échange en Master 2 : Serge Martin, Valérie Spaeth, Jean-Christophe Sampieri, Julia Champagnac ainsi qu'Anne-Marie Duprat.

Je remercie les enseignant·e·s et personnels de Monash University pour leur accueil cette année, leur aide et leur intérêt quant à la réalisation de ce travail : Anne-Marie Barraja-Rohan, Barbara Wood, Morrison Bent, Karen Dresser, Ann Downton, Jasmina Lazendic-Galloway et Kate Henkel.

Je remercie chaleureusement les personnels et enseignant·e·s des écoles dans lesquelles j'ai conduit mes observations ainsi que les professionnel·le·s qui ont accepté de répondre à mes questions lors d'entretiens : Mindy, Kaye, Lucie, David, Karen, Isobel et Nina. Je tiens à remercier également Mme la Consule Myriam Boisbouvier-Wylie, le Consulat de France à Melbourne et l'Ambassade de France de Sydney en Australie pour leur intérêt pour ces recherches et leur appui durant cette année.

Je remercie infiniment mes proches qui ont pris le temps de relire ce travail, Agnès, Arthur, Cyril et Emily, ainsi que mes camarades étudiantes qui m'ont apporté conseil et soutien académique tout au long de l'année : Justine, Céline, Estelle et Margaux.

Enfin, je remercie ma famille et mes ami·e·s pour leurs encouragements et soutien sans faille : Ludovic, Diane, Billy, Blake, Megan, Kylie, Sébastien, Lachlan, Marc, David, Rowan, Andrew, Sybilla, ainsi que toutes les personnes qui m'ont permis de me sentir accueillie et entourée durant cette année en Australie. Merci.



## Table des matières

Introduction	12
<b>1 Repères théoriques des effets du bilinguisme sur la compétence de lecture chez l'enfant</b>	<b>17</b>
<b>Chapitre Un : Effets du bilinguisme sur le développement de l'enfant</b>	<b>19</b>
1.1.1 Bilinguisme et intelligence . . . . .	19
1.1.1.1 Premières recherches : effets négatifs du bilinguisme . . . . .	19
1.1.1.2 Critique et tournant dans les années 1960 . . . . .	20
1.1.1.3 Second tournant : bilinguisme additif et soustractif . . . . .	20
1.1.2 Bilinguisme et développement cognitif . . . . .	21
1.1.2.1 Qu'est ce que le développement cognitif? . . . . .	21
1.1.2.2 Conséquences du bilinguisme sur la différenciation son-sens . . . . .	22
1.1.2.3 Théorie du seuil de Cummins . . . . .	23
1.1.3 Bilinguisme et développement langagier . . . . .	25
1.1.3.1 Le concept de labellisation de Taylor . . . . .	26
1.1.3.2 Spécialisation des langues . . . . .	26
1.1.3.3 Les enfants bilingues ont-ils un retard d'acquisition langagière? . . . . .	27
1.1.4 Bilinguisme et développement socio-culturel . . . . .	28
1.1.4.1 Multiculturalisme et double identité . . . . .	28
1.1.4.2 Capacité de communication . . . . .	29
1.1.4.3 Statut social des langues parlées . . . . .	29
<b>Chapitre Deux : Apprentissage de la lecture : stratégies et démarche globale d'apprentissage</b>	<b>31</b>
1.2.0 Apprendre à lire l'anglais et/ou le français : quelles spécificités? . . . . .	31
1.2.1 Les étapes d'apprentissage de la lecture . . . . .	34
1.2.1.1 L'étape de la pré-lecture : découverte de la fonction symbolique du texte . . . . .	35
1.2.1.2 L'étape de la proto-lecture . . . . .	35
1.2.1.3 L'étape du renforcement : perfectionnement de la compétence de lecture . . . . .	37
1.2.2 Stratégies d'enseignement de la lecture . . . . .	39
1.2.2.1 Informations utilisées lors de la lecture . . . . .	40
1.2.2.2 L'utilisation de la méthode phonique . . . . .	41
1.2.2.3 Que disent les programmes scolaires? L'exemple des programmes scolaires australiens et victoriens. . . . .	42
1.2.3 Compétences liées à l'apprentissage de la lecture . . . . .	45



1.2.3.1	Compétences métalinguistiques . . . . .	45
1.2.3.2	Conscience phonologique . . . . .	46
1.2.3.3	La compréhension en lecture . . . . .	49
<b>Chapitre Trois : Synthèse sur le bilinguisme précoce et l'apprentissage de la lecture</b>		<b>51</b>
1.3.1	Bilitéracie et apprentissage de la lecture dans une langue seconde . .	51
1.3.1.1	Apprendre à lire dans sa langue « faible » . . . . .	52
1.3.1.2	Choisir la langue d'apprentissage de la lecture par les enfants dont le bilinguisme est équilibré . . . . .	53
1.3.1.3	Transfert, comparaison et avantages . . . . .	54
1.3.2	Compétences développées par les lecteurs bilingues . . . . .	55
1.3.2.1	Le développement des compétences métalinguistiques . . . . .	55
1.3.2.2	La conscience phonologique des lecteurs bilingues . . . . .	56
1.3.2.3	Compétences cognitives liées à l'apprentissage de la lecture en deux langues . . . . .	58
1.3.3	Synthèse des repères théoriques utiles à notre étude de terrain . . . .	59
1.3.3.1	Les conventions arbitraires qui régissent l'écrit sont-elles plus accessibles aux enfants scolarisé-e-s dans des écoles bilingues ?	59
1.3.3.2	Les enfants scolarisé-e-s dans deux langues ont-ils une plus grande flexibilité mentale ? . . . . .	60
1.3.3.3	Les élèves d'écoles bilingues sont-ils meilleurs en lecture ? . .	61
<b>2 Étude de terrain sur les effets de l'enseignement bilingue à Melbourne</b>		<b>63</b>
<b>Chapitre Quatre : Méthodologie d'enquête expérimentale dans les écoles victoriennes</b>		<b>65</b>
2.1.1	Phase exploratoire : découverte du système scolaire et des écoles victoriennes . . . . .	65
2.1.1.1	Observations de classe dans les banlieues résidentielles sud-est de Melbourne . . . . .	66
2.1.1.2	Entretiens avec des professionnel-le-s de l'éducation et enseignant-e-s australiens . . . . .	68
2.1.1.3	Formulaire parental et recueil d'informations sur les enfants .	70
2.1.2	Choix de la population . . . . .	70
2.1.2.1	Facteurs linguistiques du choix de la population . . . . .	71
2.1.2.2	Facteur de l'âge et du niveau d'avancement scolaire . . . . .	72
2.1.2.3	Variables sociales à prendre en compte . . . . .	73
2.1.3	Élaboration du protocole d'expérimentation . . . . .	74
2.1.3.1	Activités pour évaluer la compétence de lecture . . . . .	75
2.1.3.2	Élaboration du matériel de test . . . . .	76
2.1.3.3	Méthode de recueil des données et saisie des réponses au test	78
<b>Chapitre Cinq : Résultats de l'enquête dans les écoles et analyse</b>		<b>79</b>
2.2.1	Données quantitatives et scores des enfants aux tests . . . . .	79
2.2.1.1	Score des Foundation en reconnaissance et <i>blending</i> de lettres	79
2.2.1.2	Score des Grade 1 en <i>blending</i> de syllabes et lecture de mots	80

2.2.1.3	Score des Grade 1 en lecture et compréhension de texte . . .	81
2.2.2	Analyse des résultats des enfants aux tests . . . . .	82
2.2.2.1	Comparaison des résultats des élèves de Foundation . . . . .	82
2.2.2.2	Comparaison des résultats des élèves de Grade 1 en lecture de syllabes et mots . . . . .	84
2.2.2.3	Comparaison des résultats des élèves de Grade 1 en compré- hension de texte . . . . .	87
2.2.3	Observations et remarques quant au déroulement de l'étude . . . . .	88
2.2.3.1	Remarques sur les limites de l'élaboration de l'étude de terrain	88
2.2.3.2	Remarques sur le déroulement de l'enquête . . . . .	89
2.2.3.3	Présentation de profils d'enfants spécifiques . . . . .	90
2.2.4	Explication des résultats et réponse aux problématiques . . . . .	91
2.2.4.1	Les conventions arbitraires qui régissent l'écrit sont-elles plus accessibles aux enfants scolarisé·e·s dans des écoles bilingues?	92
2.2.4.2	Les enfants scolarisé·e·s dans une école bilingue ont-ils une plus grande flexibilité mentale? . . . . .	93
2.2.4.3	Les enfants scolarisé·e·s dans une école bilingue ont-ils un meilleur niveau de compréhension en lecture que leurs pairs monolingues? . . . . .	93
	<b>Conclusion</b>	<b>95</b>
	<b>Bibliographie</b>	<b>99</b>
	<b>Annexes</b>	<b>109</b>



## Table des figures

1	Analogie de l'iceberg de Cummins (1991) . . . . .	24
2	Figure reprise de Hamers et Blanc (1983 : 98) adaptée du modèle de Cummins (1976) . . . . .	25
3	Production d'enfant de 6 ans (EDF5031 - Monash University, 2017)	34
4	Différence entre compétence métalinguistique et compétence grammaticale. . . . .	46
5	Carte de la côte sud-est de l'Australie avec localisation du lieu d'étude	65
6.1	Répartition des langues parlées à la maison par le « groupe bilingue ».	72
6.2	Répartition des langues parlées à la maison par le « groupe monolingue ». . . . .	72
7	Répartition des différents groupes d'âge dans les deux écoles. . . . .	73
8	Genre des enfants sélectionnés lors de l'étude. . . . .	74
9	Tableau récapitulatif des scores des enfants de Foundation . . . . .	80
10.1	Premier tableau récapitulatif des scores des enfants de Grade 1 . . . .	81
10.2	Second tableau récapitulatif des scores des enfants de Grade 1 . . . .	82
11	Reconnaissance de lettres chez les enfants de Foundation . . . . .	83
12	Blending de syllabes chez les enfants de Foundation . . . . .	84
13	Progression des résultats en blending de syllabes entre Foundation et Grade 1 . . . . .	85
14	Lecture de mots par les élèves de Grade 1 . . . . .	86
15	Transfert de la valeur phonique de « ■ » en Grade 1 . . . . .	86
16	Lecture et compréhension de texte par les élèves de Grade 1 . . . .	87



# Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans une réflexion cadrée par le champ disciplinaire de la didactique des langues. Plus spécifiquement, il porte sur l'instruction scolaire bilingue anglais-français d'enfants débutant l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire entre quatre et sept ans. Ces recherches se déroulent dans la région de Melbourne, en Australie.

Afin de contextualiser le sujet de ce travail, il semble primordial de commencer par définir les termes et concepts les plus importants pour cette recherche. Le terme *litéracie* (parfois écrit « littéracie » ou « littératie »), au centre de ce mémoire, est de plus en plus utilisé depuis vingt-cinq ans. Selon Whalen (2004 : 5), il s'agit d'un terme « élastique » auquel on peut donner différentes définitions et prêter de nombreuses propriétés. La plupart des chercheurs-ses aujourd'hui en France, comme le relève Martine Marquillo-Larruy (2012), utilisent la définition de Jaffré qui définit la littératie comme désignant

« 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 » (2004 : 31).

Dans ce mémoire, le terme de litéracie est utilisé pour désigner les savoir-faire de la vie quotidienne en rapport avec la culture de l'écrit, qui incluent la pratique sociale de la lecture et de l'écriture dans ses aspects « fonctionnels » et « techniques », mais également, et c'est en cela que notre définition s'oppose à celle qui précède, l'utilisation de la langue et la communication de manière plus globale (Chiss, 2008 : 169 ; Bouchard & Kadi, 2012 : 11). Cette culture de l'écrit « induit la compréhension ambiante de ce que l'écrit peut permettre comme savoir, et l'accès à ces savoirs, et ce que cela implique comme logique mentale et comportements de la pensée » (Menigoz, 2001 : 133). Le terme de litéracie est expliqué en profondeur par plusieurs auteur-e-s, notamment Kristen H. Perry (2012) dont ce travail utilise les définitions. À la suite de Balslev & Saada-Robert (2002 : 89), c'est l'orthographe issue de la traduction du terme anglais « literacy », avec un seul « t » et un « c », qui est retenue pour sa proximité sémantique avec le concept discuté dans ce travail. En effet, il semblait important d'éloigner au maximum ce concept de celui de la littérature, qui n'est qu'un des nombreux aspects de la compétence de litéracie. Michel Dabène (2002 : 35) explique dans un article consacré à la littératie que le terme anglais « literacy » est un dérivé de « literate » et signifie « celui qui sait lire ». Cette dérivation ne fonctionne pas en français puisque le terme « lettré » évoque une personne cultivée et érudite, avec un fort lien avec la littérature. Si Dabène a choisi de garder l'orthographe « littératie », son argument est l'une des raisons qui nous pousse à l'abandonner pour « litéracie ». Martine Marquillo-Larruy (2012 : 49-50) explique que « l'instabilité orthographique en français de "literacy" n'est peut-être qu'un signe

avant-coureur - néanmoins symptomatique - des embarras de la migration en francophonie de ce concept britannique ». Si chaque auteur·e justifie aujourd'hui son choix d'orthographe dans la traduction par des raisons différentes, il est important de souligner que chacun de ces choix de traduction s'appuie sur des théories et explications précises qui, même lorsqu'il s'agit d'orthographes écartées dans ce mémoire, restent intéressantes.

Par extension avec le terme *littéracie*, la *bilitéracie* est donc l'apprentissage de la pratique sociale des savoir-faire rédactionnels et de lecture lorsqu'il se fait dans deux langues simultanément. Ce mémoire portera spécifiquement sur le développement de la bilitéracie en anglais et en français. Diane Dagenais (2012 : 17) rappelle que non seulement la littéracie intègre aujourd'hui beaucoup plus de moyens d'expression et de communication qu'il y a quelques années, avec un caractère multimodal fort (écrit, oral, musique, gestion de l'espace, gestuelle, audiovisuel, jeu vidéo, communication numérique, etc.), mais aussi qu'elle intègre à la fois les aspects individuels et cognitifs de la production et compréhension de langage et également les dimensions sociales autour de la communication écrite (ibid : 18).

À la suite de Gajo (2009) et Abello-Contesse (2013), sont appelées *bilingues* les formes d'enseignement qui donnent à une langue étrangère « un statut privilégié dans la construction des savoirs » (Gajo, 2009 : 15), servant de « média d'instruction » (Abello-Contesse, 2013 : 4) pour un certain nombre d'enseignements scolaires hors de l'apprentissage de cette langue.

D'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001 : 107), l'éducation bilingue dite *d'immersion* est plus précisément définie comme une forme d'éducation bilingue où les enseignements lors desquels la langue étrangère sert de médium d'instruction constituent la majorité du temps d'enseignement total. Ce mémoire porte sur les écoles bilingues d'immersion partielle qui donnent au français et à l'anglais un statut égal avec autant d'heures d'instruction dans chacune des deux langues. À la suite de Baetens Beardsmore (2000 : 79) et Baker & Jones (1998 : 470) se fait la distinction entre les écoles d'*immersion*, qui sont des écoles où les enfants parlant la langue nationale vont apprendre une nouvelle langue et les écoles de *submersion*, qui proposent à des enfants provenant de minorités linguistiques, souvent dans des cas d'immigration, une éducation bilingue dans leur langue maternelle et dans la langue nationale. Par exemple, une école d'immersion dans notre contexte serait une école australienne où les enfants de langue maternelle anglaise apprendraient le français, mais aussi d'autres sujets en français. Les programmes bilingues de submersion sont en revanche plutôt utilisés de façon transitoire avec pour vocation l'insertion - et donc abandonnés lorsque les élèves ont acquis un niveau suffisant dans la langue majoritaire. L'étude de terrain présente dans ce mémoire se focalise sur des écoles d'immersion où les enfants maîtrisent déjà la langue nationale, à savoir l'anglais. Le choix de l'école bilingue pour ces enfants est celui d'une nouvelle langue<sup>1</sup>. Il était décidé de limiter l'hétérogénéité de répertoire langagier des enfants, notamment sur le statut de l'anglais dans leur répertoire. Pour cette raison, uniquement des enfants dont la première langue (ou *L1*) est l'anglais ont été choisis. Cela signifie que c'est la langue acquise en premier par l'enfant. La *L1*

---

1. À cet âge-ci, un choix des parents pour leurs enfants.

est la langue utilisée à la maison ainsi que dans sa communauté. On peut également parler de *langue maternelle*.

Les chefs d'établissement d'éducation bilingue d'immersion partielle dans l'État du Victoria en Australie qui ont été contactés dans le cadre de la mise en place de cette étude ont tous confirmé le postulat d'Abello-Contesse quant à l'engouement pour l'éducation bilingue d'immersion que l'on remarque depuis les années 2000 (2013 : 3). En effet, l'école *Camberwell Primary* par exemple, première<sup>2</sup> école bilingue anglais-français de l'État du Victoria, a indiqué avoir plus que doublé ses effectifs entre 2000 et 2017. Les chefs d'établissement ont cependant noté une inquiétude des parents avant d'inscrire leurs enfants dans ces écoles : « Si mon enfant ne reçoit que 50% de son éducation en anglais, son niveau d'anglais sera-t-il inférieur à celui des élèves des écoles monolingues ? ». Selon Arnberg (1987 : 21), de nombreux parents, mais également des psychologues et des enseignants, se posent la question des effets du bilinguisme sur les enfants et leur développement. La relation entre bilinguisme et intelligence, par exemple, intéresse la recherche depuis les années 1920 (Saer, 1922, 1923 ; Smith, 1923).

Dans ce contexte, ce mémoire se donne pour objectif d'étudier les effets de l'éducation bilingue d'immersion sur le niveau de lecture des enfants en L1. Nous nous demandons si le fait d'entrer dans la littéracie dans deux langues simultanément a des répercussions sur la rapidité d'apprentissage et la performance des élèves en lecture dans chacune des langues. Le choix de travailler sur la lecture spécifiquement a été fait afin de pouvoir se pencher très précisément sur un aspect de la littéracie, plutôt que superficiellement sur l'ensemble des compétences langagières. De plus, nos recherches théoriques confirment que le bilinguisme a un effet considérable sur la compétence de lecture, puisque l'apprentissage de la lecture mobilise des compétences métalinguistiques, notamment lors du décodage. Aujourd'hui, à la lecture de publications dédiées, comme par exemple le *International Journal of Bilingualism* de SAGE Publications, nous remarquons que la majorité des articles s'intéressant à l'éducation bilingue se focalise sur l'éducation bilingue de submersion (évoquée plus haut), parfois appelée éducation bilingue d'*intégration*, pour des enfants dont la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation du pays ou territoire où ils se trouvent (Abello-Contesse, 2013). En Australie par exemple, une forte immigration chinoise a vu apparaître quelques écoles primaires destinées aux sinophones où le volume horaire en chinois mandarin diminue progressivement lorsque les élèves quittent les petites classes<sup>3</sup>. Lorsqu'il s'agit d'éducation bilingue d'immersion partielle, l'on trouve beaucoup moins de ressources et d'études. Cette recherche semble donc essentielle puisque les effets du bilinguisme ont été très peu étudiés auprès d'enfants scolarisés dans des écoles de ce type. Le contexte d'une éducation bilingue en immersion partielle est essentiellement différent d'un contexte où des enfants provenant d'une minorité culturelle et/ou linguistique - comme par exemple des enfants issus de l'immigration chinoise évoquée précédemment - se retrouvent dans un système éducatif dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore. En effet, les en-

---

2. En terme de nombre d'élèves (source : Department of Education and Training Victoria, 2017).

3. Ces informations ont été recueillies en interrogeant les chefs d'établissements et chargés de communication des écoles de l'État du Victoria dont la liste est disponible ici : <http://www.education.vic.gov.au/school/principals/curriculum/Pages/languagebilingual.aspx>.



fants provenant d'une éducation bilingue en immersion partielle ne pratiquent, pour la plupart du temps, leur seconde langue d'enseignement qu'à l'école, tandis que pour la submersion, leur seconde langue d'enseignement est également la langue nationale, ce qui crée un input considérable hors de l'école (médias, communauté, etc.).

À travers nos lectures personnelles, la question du développement des compétences métalinguistiques a semblé être un concept clé dans le développement de ce travail. La fonction métalinguistique est la capacité de la langue à se prendre elle-même pour objet (Cuq, 2003). Cette capacité de réfléchir ainsi sur la langue est pour nous liée à la capacité d'utiliser la langue de la même façon que les compétences métalinguistiques sont liées aux compétences de lecture et d'écriture.

Les questions suivantes se sont donc posées : l'apprentissage de la lecture dans deux langues simultanément permet-il une meilleure appréhension du mécanisme de lecture<sup>4</sup> en général ? L'apprentissage bilingue de la lecture développe-t-il davantage les compétences métalinguistiques que l'apprentissage monolingue ? La bilitéracie permet-elle aux enfants de comprendre plus facilement les notions abstraites (telles que l'arbitraire du signe) indispensables à la conceptualisation de l'écrit ?

Ce mémoire s'organise en deux grandes parties. La première présente dans un premier temps dans une partie théorique un ensemble de ressources sur les effets du bilinguisme sur le développement de l'enfant et sur l'apprentissage de la lecture et ses stratégies. Ces ressources sont synthétisées et analysées afin de comparer, contraster et parfois appuyer les recherches qui ont déjà été effectuées sur le bilinguisme précoce et sur l'apprentissage de la lecture. À la fin de cette première partie, une synthèse sur les enjeux de l'apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues prépare l'entrée dans une seconde partie.

Cette seconde partie détaillera une recherche expérimentale réalisée à la lumière de ces repères théoriques. Seront développées la mise en place de notre procédure de recherche avec le choix de notre population, la création de notre protocole de test ainsi que de notre matériel, la préparation en amont du jour du test. Ensuite, le déroulement du test sera rapporté en détail et ses résultats expliqués et analysés.

---

4. Les mécanismes de lecture sont les démarches et procédés par lesquels un-e enfant s'approprié la lecture. Une explication détaillée est donnée dans la partie 2.2.1.

## Première partie

# Repères théoriques des effets du bilinguisme sur la compétence de lecture chez l'enfant

Le bilinguisme chez l'enfant a été l'objet de recherches en linguistique et en psychologie depuis près d'un siècle. Dans la première partie de ce travail seront discutés les effets du bilinguisme sur le développement des enfants grâce à une revue des différentes études réalisées sur ce sujet des années 1920 à aujourd'hui dans une perspective historique linéaire mais également thématique. Ensuite, les mécanismes et stratégies d'apprentissage de la lecture seront discutés avec une attention particulière portée à la spécificité de la lecture en anglais et en français. Dans une dernière partie seront traités les apports spécifiques du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture par les enfants à l'aide de notions et mécanismes précis tels que la conscience phonologique, les compétences métalinguistiques et la conceptualisation de l'arbitraire du signe.



## Chapitre Un : Effets du bilinguisme sur le développement de l'enfant

Certains parents s'inquiètent des effets secondaires que pourrait avoir le bilinguisme sur les enfants et leur développement : retard langagier, confusion entre les langues, etc. Pour cette raison, Lenore Arnberg dresse un résumé des recherches qui ont été effectuées dans ce domaine dans une perspective historique (1987 : 21), résumé sur lequel cette partie s'appuie.

### 1.1.1 Bilinguisme et intelligence

Les premières recherches sur les effets du bilinguisme sur les enfants et les individus ne pouvaient se baser sur aucune théorie ou hypothèse ; le champ d'étude venait de naître. Par manque de données et de détails, les recherches ne se questionnaient pas sur la nature précise et le fonctionnement des effets engendrés par le bilinguisme, mais uniquement sur leur qualité positive ou négative. Ainsi, jusque dans les années 1970, on se demande si le bilinguisme a un effet plutôt positif ou plutôt négatif sur les aptitudes des enfants, et la plupart des auteurs utilisent le terme *intelligence*.

#### 1.1.1.1 Premières recherches : effets négatifs du bilinguisme

Très tôt, les chercheurs-ses se sont interrogés sur l'aspect positif ou négatif que pourrait avoir le bilinguisme. Leurs recherches portaient notamment sur les effets du bilinguisme sur l'intelligence et sur le développement cognitif, langagier et social. Les premières études sur le sujet (Saer, 1922, 1923 ; Smith, 1923) montraient que le bilinguisme anglais-gallois avait des conséquences négatives sur l'intelligence des locuteurs et provoquait une « confusion mentale » (Saer, 1923). Jusque dans les années 1960, les études trouvaient surtout des effets négatifs sur l'intelligence (Arnberg, 1987 ; Hamers & Blanc, 1983 : 90). Les tests d'intelligences utilisés lors de ces études se déroulaient dans l'une des deux langues de ces sujets bilingues. Cependant, les tests ne se sont pas intéressés au degré de maîtrise de chacune des langues parlées par les sujets. Arnberg (1987) estime donc que les faibles résultats obtenus étaient causés par un manque de compétences linguistiques dans la langue utilisée par le test plutôt qu'à une faible intelligence. Dans leur ouvrage, Hamers et Blanc expliquent que ce problème est « particulièrement aigu pour l'éducation des enfants des minorités ethnolinguistiques, qui suivent un enseignement donné dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle et dont les compétences sont testées dans cette seconde langue » (1983 : 64). En effet, tester l'intelligence d'enfants avec un matériel de test qui leur est inaccessible semble absurde et les résultats de ces

expérimentations ne peuvent donc pas décrire véritablement le niveau de ces enfants.

### 1.1.1.2 Critique et tournant dans les années 1960

Après les années 1960, de nouvelles études, mieux contrôlées, sont réalisées et montrent alors un effet extrêmement positif du bilinguisme sur l'intelligence. Le travail notamment de Peal et Lambert (1962) était l'un des premiers à étudier les effets positifs du bilinguisme. Carol Jaensch (2009 : 115) explique que cette étude de Peal et Lambert a révolutionné le champ d'étude, exposant que les enfants bilingues anglais-français de Montréal auraient un avantage linguistique par rapport aux autres enfants qui leur donnerait donc une plus grande flexibilité mentale. Ces études sont cependant tout autant critiquées : afin d'éviter le manque de contrôle des études précédentes, les chercheurs-ses avaient tendance à sélectionner des sujets possédant une haute voire très haute maîtrise dans leurs deux langues. Peal et Lambert (1962) ont notamment sélectionné des enfants après leur avoir fait passer un test de compétences linguistiques : les enfants devaient avoir une haute maîtrise du français et de l'anglais et leurs compétences linguistiques dans ces deux langues devaient être égales - mesurées à partir d'un « indice d'équilibre ». Cette sélection de population a été très critiquée par des chercheurs-ses qui ont considéré qu'un tel niveau de maîtrise dans deux langues nécessite par essence une haute intelligence et par conséquent que le bilinguisme n'était pas la cause de leur réussite aux tests mais plutôt une conséquence (Arnberg, 1987 : 22).

### 1.1.1.3 Second tournant : bilinguisme additif et soustractif

Après ces études qui montraient les effets positifs du bilinguisme sur l'intelligence, les chercheurs-ses se rendent compte de la très grande importance des facteurs sociologiques et ethnographiques dans le choix de leur population. On a donc un second tournant dans les années 1980. Hamers et Blanc expliquent que les enfants doivent être testés dans une langue qu'ils comprennent et que les enfants provenant de cultures très différentes peuvent parfois se retrouver devant un matériel qui ne leur est pas familier. Ils donnent comme exemple (1983 : 65) qu'on ne peut pas vérifier la connaissance du vocabulaire en utilisant des photos d'objets du quotidien si l'on n'est pas certain que cet objet fasse également partie du quotidien dans la culture d'origine de l'enfant testé-e.

Une distinction commune pour expliquer les différences importantes dans les effets du bilinguisme d'une étude à l'autre est celle établie entre le *bilinguisme additif* et le *bilinguisme soustractif*. Cette distinction a été introduite par Lambert (1974) pour expliquer les effets positifs du bilinguisme anglais-français au Canada en opposition aux effets négatifs de celui de certains natifs de langues minoritaires. Il explique que les deux langues officielles du Canada, l'anglais et le français, sont prestigieuses, ont des traditions littéraires riches et sont utilisées par une importante communauté au Canada. Dans ce contexte, Lambert parle d'un bilinguisme additif, c'est à dire que les effets du bilinguisme sont plutôt positifs. Les deux langues ont un haut statut social et sont respectées dans la société, et l'apprentissage de la seconde langue « ne présage pas le remplacement de la langue de la maison » (Lambert, 1977 : 18). Dans

le cas du bilinguisme additif, il y a « addition » à la formation culturelle et linguistique de l'individu sans préjudice à la première langue, qui continue à être utilisée dans des contextes sociaux et institutionnels de façon variée. Les enfants étudié-e-s en école bilingue d'immersion partielle sont un bon exemple de bilinguisme additif ; ils continuent à utiliser l'anglais dans des contextes variés auxquels le français vient s'ajouter sans y empiéter. En revanche, pour le bilinguisme soustractif, l'individu appartient à une communauté linguistique dont il doit « rejeter » les valeurs socio-culturelles et linguistiques au profit de celle d'une langue plus prestigieuse (Hamers, 1991). La seconde langue n'est plus une langue complémentaire mais une langue qui « doit » (Hamers, *ibid*) et va remplacer la langue maternelle. On pense par exemple aux enfants aborigènes d'Australie qui sont scolarisés en anglais et développent l'anglais au détriment de leur langue aborigène, ce qui au fur et à mesure des années est une des raisons pour lesquelles plusieurs langues aborigènes sont aujourd'hui en danger d'extinction (Dixon, 2011). Cependant, le modèle de Lambert prend en compte plusieurs facteurs et on ne peut pas le réduire simplement à l'appartenance à une minorité ou à une majorité linguistique ; ce modèle met l'accent (1) sur la compétence dans les deux langues, où une haute compétence dans les deux langues est souvent signe d'un bilinguisme additif, et (2) sur une identification ethnique aux deux groupes linguistiques, où un rejet des valeurs culturelles et linguistiques de l'un des deux groupes est souvent signe d'un bilinguisme soustractif.

### 1.1.2 Bilinguisme et développement cognitif

Petit à petit, le terme « intelligence » est abandonné car trop connoté, trop général. On ne cherche plus à expliquer si le bilinguisme a des effets positifs ou négatifs, mais on s'intéresse plutôt à décrire la nature des effets que le bilinguisme a sur les sujets, ainsi que comment et pourquoi ils se manifestent.

Une autre raison de cette transition de la notion d'« intelligence » à celle du « développement cognitif » est la découverte des travaux de Werner Leopold et son étude longitudinale sur plusieurs années d'observation de sa fille bilingue. Il explique dans un ouvrage en quatre volumes que, puisqu'il entend deux noms différents pour chaque objet et événement, l'enfant bilingue comprend plus rapidement la notion de l'arbitraire du signe (1939 ; 1947a ; 1947b ; 1949).

Cette partie s'attardera dans un premier temps sur la définition même du développement cognitif, avant de présenter plus précisément les conséquences du bilinguisme sur la différenciation entre le son et le sens. Sera ensuite introduite la théorie majeure du développement cognitif chez les bilingues : la théorie du seuil de Jim Cummins.

#### 1.1.2.1 Qu'est ce que le développement cognitif ?

Selon le Longman Dictionary of Applied Linguistics (Richards, Platt & Weber : 1985), on appelle développement *cognitif* la façon dont se développent la pensée logique, la mémoire, la perception, la reconnaissance, la classification et d'autres

procédés mentaux variés. La connaissance, la pensée, la capacité de résolution de problèmes, la conceptualisation, la symbolisation, etc. sont des capacités cognitives. Les études sur le bilinguisme sont en effet devenues plus précises.

Comme le rappellent Hamers et Blanc (1983 : 88), deux grands courants de pensée en psycholinguistique déterminent dans quelle mesure le bilinguisme va avoir des effets - ou non - sur le développement cognitif de l'enfant.

Le premier courant, la pensée piagétienne, considère le langage comme ayant une influence minimale sur le développement de la pensée, mais que celui-ci « agit comme un outil important pour l'expression de la pensée abstraite » (Hamers et Blanc, *ibid.*). Ainsi, le fait d'être bilingue, selon le courant piagétien, n'a pas d'effets sur la construction de la pensée, mais aura un rôle à jouer dans certains mécanismes cognitifs, spécifiquement ceux liés aux langues et à la comparaison et coordination des deux langues parlées.

Le second courant de pensée est le courant d'inspiration whorfienne. Whorf (1956) suggère que la structuration intellectuelle et cognitive est très fortement influencée par le langage. En effet, selon ce courant de pensée, la ou les langues maternelles influencent fortement la représentation du monde et donc la construction cognitive interne. Le bilinguisme, dans ce système, est donc l'existence pour un-e enfant de deux systèmes de pensée qui se développent en parallèle et donc deux façons différentes d'aborder l'environnement pour les enfants bilingues. Les conséquences ne sont donc pas uniquement linguistiques mais également sociales et culturelles.

### 1.1.2.2 Conséquences du bilinguisme sur la différenciation son-sens

Un des premiers chercheurs à étudier les effets du bilinguisme chez l'enfant est Werner Leopold. Ce dernier s'est plus spécifiquement intéressé aux effets du bilinguisme de naissance sur le développement cognitif de sa fille bilingue anglais-allemand dans une étude longitudinale sur plusieurs années (Leopold, 1939 ; Leopold, 1947a ; Leopold, 1947b ; Leopold, 1949). Il émet l'hypothèse que les enfants bilingues auraient plus de facilités à comprendre le concept saussurien de l'arbitraire du signe, en différenciant le signifié (ce qu'est l'objet) du signifiant (ce qui désigne cet objet).

Le concept de l'arbitraire du signe consiste à comprendre le lien arbitraire qui existe entre l'objet dont on parle et sa forme dans le langage. Par exemple, l'objet chaise n'a aucun lien avec le mot « chaise » et sa prononciation sonore /ʃez/. Ni le son ni l'orthographe du mot « chaise » n'ont de relation iconique avec l'objet « chaise ». Cette relation est arbitraire.

De nombreuses études ont pris pour objet d'étude l'apprentissage de la différenciation entre le son et le sens. En Afrique du Sud par exemple, Ianco-Worrall (1972) s'est demandé si les enfants bilingues anglais-afrikaans comprennent ce concept plus tôt que leurs camarades monolingues. Elle dit aux enfants « j'ai trois mots : "cap" (casquette), "can" (pouvoir) et "hat" (chapeau). Lequel est le plus comme "cap" ?

“can” ou “hat”? »<sup>5</sup> Ianco-Worrall note que les enfants de sept ans répondent tous dans les deux groupes « hat », choisissant ainsi un lien sémantique plutôt que phonologique. Pour les plus jeunes, dans un groupe d'enfants de quatre ans, 54% des enfants bilingues choisissent le lien sémantique contre 0% d'enfants monolingues. Ianco-Worrall conclut que les enfants bilingues sont capables, beaucoup plus jeunes, de se focaliser sur le sens plutôt que sur le son des mots. Dans cette même étude, elle demande aux enfants d'appeler un chien « vache » et une vache « chien », puis on leur demande quel animal donne du lait. La réponse attendue est « chien » - qui désigne l'animal vache. Encore une fois, les enfants bilingues ont un plus fort taux de réussite à cet exercice. Ianco-Worrall conclut que les enfants bilingues acceptent plus facilement le caractère arbitraire de la relation entre le son d'un mot et son sens.

Au delà de la conceptualisation de la relation son-sens, d'autres chercheurs-ses, expose Arnberg (1987 : 24)<sup>6</sup>, expliquent que le bilinguisme rendrait également les enfants plus flexibles grâce à un enrichissement de leur expérience cognitive causé par la nécessité de *switcher* entre plusieurs langues et cultures, ou encore que les enfants bilingues auraient plus tendance à remarquer des fautes de grammaire dans un discours, à les expliquer et à les corriger que des enfants monolingues du même âge.

### 1.1.2.3 Théorie du seuil de Cummins

Il y a donc une opposition entre des recherches qui décrivent un avantage cognitif pour les enfants bilingues et d'autres études plus anciennes pour lesquelles le bilinguisme s'apparente plutôt à un handicap (Hamers et Blanc, 1983 : 97). Afin de comprendre cette dichotomie, Jim Cummins propose la *théorie du seuil*, qui est encore aujourd'hui considérée comme une référence pour tous les didacticiens des langues et les chercheurs-ses en linguistique qui travaillent sur le plurilinguisme.

En 1976, Jim Cummins développe la théorie du seuil (ou *threshold hypothesis*) selon laquelle il faudrait obtenir un niveau seuil dans une langue étrangère avant de bénéficier des avantages du bilinguisme. Dans notre cadre d'étude, cela signifie qu'un-e enfant bilingue, comme par exemple ceux qui suivent les programmes d'immersion à l'école, doit avoir atteint un certain niveau dans chacune de ses deux langues (ou plus) afin de pouvoir bénéficier des effets positifs du bilinguisme. Cela fait écho au modèle de Lambert qui s'intéressait déjà au niveau dans chacune des langues. Cummins explique que si l'enfant a un niveau faible dans chacune de ses deux langues, alors les effets du bilinguisme peuvent même s'avérer négatifs, tandis que si l'enfant a une bonne maîtrise d'une langue et une maîtrise insuffisante de l'autre, alors le bilinguisme n'aura pas ou que peu d'effets sur son développement cognitif. De plus, Cummins explique que ces facteurs varient également selon le groupe d'âge des enfants et qu'ils et elles doivent avoir obtenu un certain niveau correspondant à leur âge.

---

5. « I have three words, CAP, CAN and HAT. Which is more like CAP; CAN or HAT? » (p.1398) traduction personnelle.

6. Arnberg ne précise pas le nom de ces chercheurs-ses.



Cummins explique qu'il y a une base commune aux deux langues chez le locuteur bilingue, avec la métaphore du « double-iceberg ». Les langues sont interdépendantes. Colin Baker (2011 : 147) va même encore plus loin et explique que « lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une unique source de pensée intégrée. »

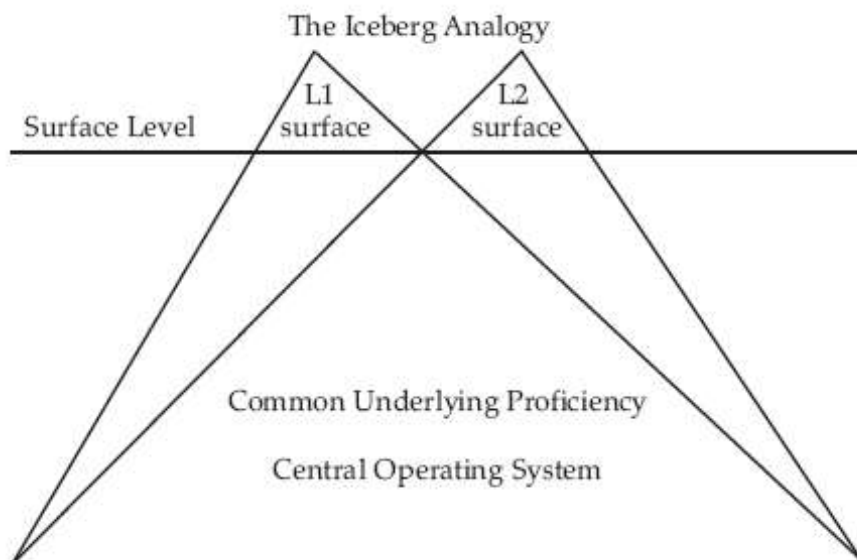


FIGURE 1 – Analogie de l'iceberg de Cummins (1991)

Dans cette figure, l'analogie du double iceberg est illustrée par les compétences visibles en surface (prononciation, vocabulaire, grammaire) des deux langues qui sont séparées et distinctes, tandis que la compétence commune sous-jacente (common underlying proficiency) est commune aux deux langues. Il s'agit de l'aspect sémantique, l'aspect fonctionnel des langues, par exemple la conceptualisation de ce qu'est une langue, ce qu'est l'écrit, etc. Ces concepts sont communs à toutes les langues et ne sont appris qu'une fois par l'enfant bilingue.

Le modèle de Cummins est associé à des théories en psychologie et en linguistique qui suggèrent de différencier (1) les représentations respectives des sous-systèmes grammaticaux respectifs de chaque langue, et (2) les aspects de la compétence de langage qui sont indépendantes des langues (Francis, 2012 : 88). Cependant, Bialystok et Cummins (1991 : 229) expliquent que s'il y a en effet des interactions entre les différentes langues, il y a aussi une spécialisation des langues (cf. 1.1.3.2). Parfois, un-e enfant aura plus de facilité, face à un problème exposé en langue A, à y répondre en langue B, tandis qu'un-e autre enfant préférera répondre dans la langue de l'énoncé. L'histoire linguistique spécifique de chaque enfant explique ces phénomènes.

Cette théorie, encore utilisée aujourd'hui par de nombreux-ses linguistes et chercheurs-ses en didactique des langues, passe cependant sous silence certains facteurs, comme l'ont relevé Hamers et Blanc (1983 : 99). Elle n'explique pas, par exemple, le développement de la compétence langagière et son effet sur le développement cogni-

Compétence langagière	Type de bilinguisme	État d'équilibre	Résultat cognitif
Seuil supérieur de compétence langagière	<i>Additif</i> : haut niveau de compétence dans les deux langues	tend vers l'équilibre	effets positifs
	<i>Neutre</i> : haut niveau de compétence dans au moins une des deux langues	dominant ou équilibré	pas d'effets
Seuil inférieur de compétence langagière	<i>Semi-linguisme</i> : bas niveau de compétence dans les deux langues	équilibré ou dominant	effets négatifs

FIGURE 2 – Figure reprise de Hamers et Blanc (1983 : 98) adaptée du modèle de Cummins (1976)

tif lors d'un bilinguisme simultané, ou encore les raisons pour lesquelles certain-e-s enfants n'atteignent jamais le seuil inférieur ou le seuil supérieur. La théorie du seuil s'intéresse surtout à un bilinguisme consécutif, où l'enfant apprend une langue, puis une autre. En ce sens, ce modèle est donc utile pour analyser une situation comme celle de notre étude où le bilinguisme est acquis à l'école dans une éducation bilingue, mais beaucoup moins pour étudier des enfants qui sont par exemple élevés dans un cadre familial plurilingue.

Ricciardelli (1992) essaie de vérifier cette théorie dans une étude menée en Australie sur des enfants de cinq à six ans, bilingues italo-anglophones et monolingues anglophones. Elle note que les enfants qui avaient un niveau « suffisant » en italien et en anglais bénéficiaient de meilleures compétences cognitives que les enfants monolingues ayant un bon niveau en anglais ou que les enfants bilingues ayant un « bon niveau » dans une langue et un niveau « insuffisant » dans une autre.

### 1.1.3 Bilinguisme et développement langagier

Apprendre à parler deux langues simultanément, ou bien apprendre une seconde langue alors qu'on ne maîtrise pas encore la première, peut sembler être un processus risqué. On se demande souvent si le bilinguisme peut causer un retard de développement langagier chez l'enfant ou même si l'enfant bilingue ne risque pas de « mixer » ses deux langues et de les confondre (Arnberg, 1987 : 25). Apprendre deux langues simultanément, est-ce synonyme de confusion ? Dans un premier temps sera développé le concept de labellisation de Taylor, qui traite du développement bilingue du langage. La séparation des deux langues à l'intérieur du cerveau d'un bilingue et la façon dont les langues peuvent ou non se mélanger sera discutée dans un second temps et enfin nous tenterons de comprendre si les enfants bilingues font réellement

face à un retard langagier, et pourquoi.

### 1.1.3.1 Le concept de labellisation de Taylor

En 1974, Taylor explique dans son ouvrage *Speculations on bilingualism and the cognitive network* que le bilinguisme dit « de naissance » peut entraîner un très léger retard dans le développement langagier des enfants. Cela est causé par ce qu'il appelle le « concept de labellisation ». En effet, pour acquérir le langage, un-e enfant doit comprendre que chaque objet ou concept correspond à un nom. C'est grâce à la répétition de ses parents, au pointage et au contexte que l'enfant acquiert des mots. Par exemple, si l'enfant entend le mot « doudou » à chaque fois qu'on lui présente une certaine peluche, il finira par comprendre que le son « doudou » correspond à l'objet qu'on lui présente régulièrement après avoir produit ce son. Ainsi, si un parent demande « Où est doudou ? », l'enfant qui a compris le mot saura qu'on lui parle de cet objet en particulier. Taylor explique que l'acquisition de la labellisation est plus longue chez les enfants bilingues qui entendent souvent deux « labels », que l'on peut également appeler signifiants (d'après Saussure) ou « formes phoniques », pour un seul concept. Le fait d'être donc exposé à deux signifiants ou « labels » différents pour un seul concept provoque une exposition à ce label moins systématique. Il faut donc plus de temps à ces enfants pour comprendre que les deux mots se réfèrent au même objet.

Plusieurs chercheurs-ses se sont attardés sur l'étude de la diversité et de l'originalité verbale des enfants plus âgés et ont remarqué que les enfants bilingues de douze ans utilisent une plus grande variété de verbes que leurs pairs monolingues (Cummins & Gulutzan, 1974), que les enfants bilingues anglais-gallois de 9 à 11 ans ont également une plus grande créativité verbale que leurs pairs monolingues anglais du même âge (Okoh, 1980) et que les enfants bilingues développent une capacité créative accrue pour les transformations verbales et substitutions de symboles (Ekstrand, 1980). Le retard que l'on avait pu noter chez les tout-petits avec le concept de labellisation de Taylor est rattrapé et dépassé durant l'enfance et les enfants bilingues ont souvent de grandes capacités créatives dépassant celles de leurs pairs monolingues.

### 1.1.3.2 Spécialisation des langues

Des chercheurs-ses canadiens ont testé les théories de Taylor et ont remarqué que les enfants bilingues avaient souvent des fonctions légèrement différentes pour leurs deux langues. Ainsi, des enfants bilingues anglais-français (à dominance anglophone) et des enfants monolingues anglophones sont testés. Les recherches ont montré que les enfants monolingues avaient plus de vocabulaire en anglais que leurs camarades bilingues au même âge. Cependant, si on ajoute les mots français, les enfants bilingues ont un vocabulaire beaucoup plus riche que les monolingues. Enfin, les chercheurs-ses ont compté le nombre de concepts plutôt que le nombre de labels (vocabulaire dans chacune des deux langues en enlevant les doublons) et ont remarqué que les enfants bilingues et les enfants monolingues avaient un vocabulaire semblable (Arnberg, 1987 : 26). Ces résultats montrent qu'il y aurait donc, même

pour des bilingues natifs, une spécialisation des langues avec des rôles distincts pour chacune des langues parlées.

### 1.1.3.3 Les enfants bilingues ont-ils un retard d'acquisition langagière ?

Comme vu avec les théories de Taylor, les enfants bilingues peuvent avoir un très léger retard dans l'acquisition langagière lorsqu'ils « naissent bilingues ». Ce retard est néanmoins rattrapé très rapidement, avant que l'enfant ait deux ans (Taylor, 1974). Ce retard peut-il se généraliser et arriver à des enfants plus âgé·e·s qui seraient eux et elles aussi confus par l'utilisation de différents labels pour un même objet ou concept ? Que se passe-t-il notamment avec des enfants entre quatre et six ans qui apprennent à lire ?

Une revue de la littérature de Jensen datant de 1962 dresse un bilan très négatif des effets du bilinguisme : un plus petit vocabulaire actif - le nombre de mots utilisés - et passif - le nombre de mots compris, une confusion sur le choix de la langue à utiliser, moins de phrases complexes produites, une mauvaise compréhension et utilisation des expressions idiomatiques, etc. Cependant, nous savons depuis qu'il faut émettre des réserves quant aux résultats des études plus anciennes, puisque le contrôle des populations étudiées à l'époque était assez réduit. En effet, la plupart des études citées par Jensen ont été réalisées sur des enfants bilingues dont les parents parlaient une langue issue d'une minorité linguistique tandis que leur seconde langue était une langue de scolarisation.

Même s'il est impossible de retrouver tous les sujets de ces études afin de leur faire passer d'autres tests, il est possible d'émettre l'hypothèse que beaucoup de ces enfants testés étaient en fait l'exemple type de « bilinguisme soustractif » dont parle Lambert. Nous savons, depuis, que le bilinguisme soustractif, avec des compétences faibles dans une ou dans les deux langues couplées à un rejet identitaire fort, conduit souvent à des enfants en difficulté scolaire voire en retard d'acquisition langagière.

De plus, des études montrent que souvent, les retards de développement langagier dont certain·e·s enfants bilingues peuvent faire l'expérience sont bien souvent rattrapés très rapidement durant l'enfance (Arnberg, 1987 ; Taylor, 1974). En effet, comme l'expliquent ces deux auteur·e·s, il paraît assez logique qu'apprendre deux langues prenne plus de temps que d'en apprendre qu'une seule et un léger retard peut être observé lors des premières années, qui est seulement causé par le fait que les enfants sont en train d'apprendre deux fois plus de mots. Enfin, Arnberg (ibid : 29) insiste notamment sur le caractère irrecevable de l'argument de la confusion entre les différentes langues, expliquant que les enfants bilingues testé·e·s comprennent tous, avant quatre ans, dans quelles situations et à quels interlocuteurs parler en quelle langue.

Nous pouvons donc dire que la revue de la littérature de Jensen n'est pas fautive : elle comporte simplement des études qui s'intéressent uniquement à des enfants qui sont dans une situation de bilinguisme soustractif. À la lumière de cette information, il est possible d'affirmer que le retard d'acquisition langagière existe mais qu'il

n'est pas le propre du bilinguisme : il est causé par les fragilités linguistiques qui s'y ajoutent.

#### 1.1.4 Bilinguisme et développement socio-culturel

Le fait de parler deux langues n'est jamais anodin. Comme l'a mis en évidence le modèle de Lambert, le bilinguisme participe à l'identité d'une personne et la langue n'est qu'une petite partie de la culture de cet individu. Une personne bilingue, c'est donc une personne biculturelle. Chaque langue se rapporte à une histoire, parfois à des origines ou à des migrations, à des événements dans la vie de cette personne. Ainsi, les enfants bilingues possèdent deux cultures, souvent deux communautés linguistiques dans lesquelles ils apprennent le langage. En cela, ils sont foncièrement différents d'enfants élevé-e-s dans une seule communauté culturelle. Nous allons voir en quoi le multiculturalisme est souvent synonyme d'ouverture à l'autre, de capacités de communication accrues, mais aussi que le statut social des langues parlées joue un rôle dans la construction sociale de l'enfant.

##### 1.1.4.1 Multiculturalisme et double identité

Être bilingue, ce n'est pas seulement maîtriser deux langues : c'est également souvent connaître deux cultures différentes. Que le bilinguisme enfantin soit la conséquence de deux parents qui parlent des langues différentes, d'une migration (la langue parlée à la maison n'est pas la langue du pays) ou d'un autre événement dans la vie de l'enfant, la culture y joue toujours un rôle important. Dans le cas de notre recherche, les parents choisissent d'apporter à leur-e enfant la langue et la culture française en plus de l'anglais et de leur culture australienne.

Lorsqu'il se développe, un-e enfant se forme un concept d'identité ethnique du « moi » opposé aux « autres ». Cette identité se construit souvent sur des facteurs physiques (couleur de peau, taille) mais aussi sociaux (âge, genre). Un concept identitaire fort est celui de la langue. Genesee, Tucker et Lambert (1978) ont mené une étude au Canada auprès d'élèves anglo-canadiens dans trois écoles. La première école était une école monolingue en anglais, la seconde école était une école bilingue d'immersion française (moitié des cours en français) et la troisième une école de submersion française (tous les cours en français). Les enfants, natifs de l'anglais, ont tous choisi comme « meilleure amie » une poupée identifiée ethniquement comme étant anglo-canadienne et ont choisi une poupée identifiée comme franco-canadienne comme meilleure amie d'un-e enfant franco-canadien. Lorsque l'on demande à ces enfants si la poupée franco-canadienne leur ressemble, les enfants qui sont dans une école bilingue (immersion et submersion) répondent plus positivement que les enfants provenant d'une école monolingue anglaise. On voit donc que les enfants testé-e-s lors de cette étude ont développé deux cultures identitaires simultanément malgré une préférence pour la culture de la langue dominante.

#### 1.1.4.2 Capacité de communication

On se demande si cette double culture peut apporter aux enfants une ouverture d'esprit et une tolérance plus importante chez les enfants bilingues que chez les enfants monolingues. En effet, la biculturalité permet aux enfants d'être, très jeunes, ouvert·e·s à deux cultures différentes. Dans les indications du programme scolaire national australien pour la petite enfance (*Early Years Learning Framework*, Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009), il est préconisé de sensibiliser les enfants à différentes cultures afin de développer la tolérance et l'ouverture à l'autre. Ainsi, peut-on supposer que les enfants bilingues, qui sont donc biculturel·le·s, sont de naissance sensibilisé·e·s à deux cultures et donc potentiellement plus ouvert·e·s et tolérant·e·s ?

Ces questions ont été étudiées notamment par Genesee, Tucker et Lambert (1975), qui ont testé la capacité de communication d'enfants bilingues et monolingues. Les enfants devaient expliquer à un camarade comment utiliser un jeu. L'enfant qui donne les explications peut voir le jeu, mais l'enfant qui reçoit les explications a les deux yeux bandés. Les chercheurs·ses ont noté que les enfants bilingues ont mieux réussi que les enfants monolingues du même âge à se mettre à la place de l'enfant privé·e de la vision. Leurs consignes étaient donc plus imagées et efficaces. Ils ont dans une plus grande proportion pensé à décrire visuellement le matériel afin de parer au fait que leur camarade ne pouvait pas voir le jeu. On estime que la capacité de communication, mais également l'empathie et le développement social sont plus approfondis chez les enfants bilingues (et biculturel·le·s) que chez les autres enfants.

#### 1.1.4.3 Statut social des langues parlées

Les enfants bilingues et biculturel·le·s auraient donc plus d'empathie et des compétences sociales plus développées que les autres enfants. Cependant, les effets résultent encore une fois surtout de la réception du bilinguisme de l'enfant par la société. Si l'enfant provient d'une minorité linguistique, son bilinguisme n'aura pas les mêmes conséquences sur le développement social que s'il est dans une école bilingue privée, par exemple (Arnberg, 1987).

Lambert (1977 : 20) a étudié plusieurs communautés bilingues franco-américaines en Nouvelle-Angleterre et en Louisiane et a remarqué dans trois communautés différentes que ces individus avaient tendance à ignorer l'une ou l'autre de leurs cultures, c'est à dire soit leurs origines francophones, soit leurs origines américaines. Ils se tournaient donc vers une seule facette de leur identité. Cependant, une quatrième communauté se définit au contraire comme à la fois francophone et anglophone. Ce groupe, plus jeune, est défini par Lambert comme ayant eu un fort soutien parental dans l'apprentissage du français et de l'anglais et un niveau d'éducation globalement plus élevé. Cette réception positive de leur bilinguisme a supposément aidé ces jeunes à être plus compétent·e·s à la fois en français et en anglais. Lambert explique que le support des parents et leur attitude envers la langue additionnelle est un facteur primordial dans la réussite scolaire de l'élève bilingue (ibid : 22).

Dans le Nord du Maine, où 85% des familles continuaient en 1977 d'utiliser le

français, certains enfants (une classe) ont participé à une étude et ont été scolarisé-e-s un tiers du temps en français, tandis qu'un groupe contrôle (l'autre classe) a continué à être scolarisé uniquement en anglais. Après les cinq ans d'école primaire, Lambert note qu'au sein d'une même école, les enfants ayant bénéficié du programme en deux langues ont de meilleurs résultats que le groupe contrôle dans toutes les matières du programme, y compris en anglais.

Nous avons pu voir dans cette première partie sur les effets du bilinguisme sur le développement de l'enfant que le bilinguisme n'a pas simplement un effet positif ou négatif comme cherchaient à le montrer les premières études. En effet, des chercheurs-ses comme Lambert (1974) et Cummins (1976) ont théorisé et expliqué qu'il y avait plusieurs types de bilinguismes et une base cognitive commune dans toutes les langues d'un même locuteur. Il n'y a donc pas un mais bien plusieurs effets possibles du bilinguisme sur le développement d'un-e enfant selon sa situation particulière. Cependant, deux tendances se tracent avec un bilinguisme additif et un bilinguisme soustractif, chacun possédant des caractéristiques propres - comme par exemple une créativité verbale pour le bilinguisme additif (Cummins et Gulutzan, 1974 ; Okoh, 1980 ; Ekstrand, 1980). Lorsqu'il s'agit de multiculturalisme et de la dimension socio-culturelle, qui est fortement encouragée par les programmes scolaires australiens, on remarque que les enfants bilingues, sous couvert d'avoir été élevé-e-s dans le respect et la tolérance vis à vis de leurs deux - ou plus - langues (Lambert, 1977), ont une intelligence sociale plus développée (Genesee, Tucker, Lambert, 1975).

## **Chapitre Deux : Apprentissage de la lecture : stratégies et démarche globale d'apprentissage**

La lecture est centrale dans les apprentissages scolaires. En effet, une fois qu'un-e enfant sait lire, tous les apprentissages utilisent la lecture et l'écriture comme médium principal afin de transmettre de nouveaux savoirs, mais aussi de les évaluer. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture ouvre les portes à tous les autres apprentissages ; un-e enfant qui sait lire pourra lire un livre par exemple sur la science et sa maîtrise de la lecture sera donc un outil dans son apprentissage des sciences. Mais la lecture et l'écriture sont des apprentissages performatifs (Winch, Johnston, March, Ljungdahl & Holliday, 2014) ; apprendre à lire ou à écrire, c'est déjà lire ou écrire. L'enfant qui apprend à lire ne considère pas son apprentissage comme un exercice mais plutôt comme un acte de communication entre lui et l'auteur du texte. On peut aussi imaginer que la lecture d'un texte, même si son but premier est par exemple d'enseigner les sciences, fait aussi partie de l'apprentissage de la lecture. Ces réflexions montrent à quel point l'apprentissage de la lecture est une notion à la fois centrale mais aussi complexe chez les jeunes enfants.

Seront dans un premier temps développées les différentes étapes dans l'apprentissage de la lecture. Dans un second temps, les stratégies de lecture et les indices utilisés par les enfants apprenant à lire, et donc également par les éducateurs-rices qui l'enseignent, seront présentés. Enfin, les compétences langagières et cognitives qui jouent un rôle dans cet apprentissage seront abordées. Avant de commencer à développer notre discussion, il nous semble important d'apporter quelques précisions sur les systèmes écrits de l'anglais et du français, précisions qui seront apportées dans une partie « 0 ».

### **1.2.0 Apprendre à lire l'anglais et/ou le français : quelles spécificités ?**

Le choix de la langue a-t-il une incidence sur le processus d'apprentissage de la lecture ? L'anglais et le français possèdent tous les deux des systèmes d'écriture à principe phonographique - où les symboles de l'écrit (les graphèmes) correspondent généralement à des sons - et sémiographique - où les graphèmes ou suites de graphèmes ont un sens contextuel.

Ces deux langues sont également majoritairement alphabétiques - c'est à dire que ces graphèmes correspondent généralement chacun à un phonème. Mais elles ne sont pas entièrement alphabétiques, puisque certains graphèmes n'ont pas de contre-



partie phonologique, comme par exemple les terminaisons du pluriel en -s et -x en français.

L'anglais et le français ont donc des systèmes très proches, contrairement par exemple aux hiraganas japonais - qui est un système phonographique syllabique - ou aux panneaux routiers qui utilisent majoritairement un système idéographique. Ainsi, cette proximité a des effets conséquents sur les enfants bilingues dans ces deux langues et l'expérience sera différente de celle d'enfants par exemple bilingues anglais-chinois.

Dans un système d'écriture alphabétique, l'écrit est un codage de l'oral qui se réalise par la médiation de lettres (Sprenger-Charolles, 1989 : 79). Les lettres sont des unités distinctives de la deuxième articulation, c'est à dire qu'elles n'ont pas de sens et sont en nombre défini. Les unités de première articulation au contraire sont en nombre indéfini : ce sont les unités minimales de sens, comme les morphèmes. La double articulation est un principe qui permet, grâce à un nombre fini d'unités distinctives, de pouvoir exprimer une infinité d'énoncés. La limite du système alphabétique, explique Sprenger-Charolles, est son caractère abstrait (ibid), puisque les lettres ne possèdent pas de sens précis.

L'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique nécessite donc une segmentation des mots en sons et l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes. Cependant, les langues à système alphabétique n'ont pas toujours la même régularité orthographique. La transparence de l'orthographe d'une langue peut déterminer la facilité avec laquelle les enfants apprennent à lire. Pour des enfants bilingues dont les deux langues ont des degrés de transparence très différents, il pourrait y avoir un avantage lors de l'apprentissage de la langue la moins transparente grâce à l'apprentissage préalable de la langue la plus transparente et donc plus simple. Le français et l'anglais, cependant, ont tous deux une faible transparence - c'est à dire que ce sont des langues difficiles à lire par rapport à l'espagnol ou l'italien par exemple. Plusieurs études (Frith, Wimmer et Landerl, 1998 ; Bentin, Hammer & Cahan, 1991 ; Wimmer et Goswami, 1994) montrent que les enfants monolingues dont la langue a une orthographe plus transparente (comme l'italien) progressent plus vite dans les tâches telles que la segmentation de sons et de syllabes et même plus généralement en lecture et en écriture que des enfants dont les langues ont une orthographe moins transparente. Ces résultats doivent cependant être pris avec précaution puisqu'il est impossible de créer avec précision des exercices identiques en terme de difficultés dans des langues différentes, surtout si elles ne possèdent pas la même transparence orthographique.

Ce sont des règles qui spécifient la relation entre un graphème et le phonème qu'il représente par convention (Field, 2004 : 124). Les règles de correspondance graphie-phonie (CGP) ont une valeur limitée dans le cas d'une langue dont le système alphabétique est « opaque », c'est à dire très peu transparent. On dit que le français et l'anglais ont une faible transparence parce que ces deux langues possèdent de très nombreuses irrégularités graphie-phonie : chaque lettre de l'alphabet ne correspond pas toujours à un seul phonème, et inversement. La CGP ne s'applique qu'environ 50% du temps (ibid). Il faut prendre en compte le contexte de positionnement, les

digraphes et les clusters. Les digraphes sont des graphèmes composés d'un ensemble de deux lettres et réalisent un seul phonème (en français, le son /ʃ/ est réalisé par le digraphe « ch » composé des lettres « c » et « h » - notons que pour l'anglais, il s'agit de la suite de lettres « sh »). Les clusters sont des lettres ou ensembles de lettres qui réalisent un ensemble de sons consonantiques qui ne sont pas entrecoupés par des voyelles (en français et en anglais, le graphème « x » réalise la suite de son /ks/). Mais il y a aussi des sons qui peuvent être réalisés par plusieurs graphèmes (le son /k/ peut être réalisé par les graphèmes « c », « qu » et « k » en français, et par les graphèmes « c », « k » et « ck » en anglais) et des graphèmes qui peuvent réaliser plusieurs sons (« g » en français peut être /g/ et /ʒ/, en anglais « th » peut se prononcer /θ/ ou /ð/), etc. À ces irrégularités dans la correspondance graphie-phonie s'ajoutent les irrégularités de contexte : des lettres muettes (qu'elles soient morphologiques ou étymologiques), des graphèmes qui changent de prononciation selon leur place dans le mot, etc. Dans ces situations, le principe phonographique est abandonné pour un principe sémiographique où les suites de graphèmes - par exemple « -ent » à la fin d'un verbe en français - possèdent un sens. De la même façon, la prononciation anglaise du mot « read » par exemple change selon le temps verbal employé.

Pour cette raison, on retrouve au début de l'apprentissage de la lecture dans les productions d'élèves une tentative de « régulariser » l'orthographe, avec par exemple « halpt a letl » pour « helped a little » (Read, 1971) ou « chfal » pour « cheval » (Bissex, 1980)<sup>7</sup>. Mais ce n'est pas la seule stratégie utilisée par les élèves. En effet, très tôt, les enfants comprennent que le système écrit de l'anglais - ou du français - n'est pas uniquement phonographique. Ainsi, on a des transferts - *calques* - de stratégies d'après les mots connus.

De nombreuses stratégies de régularisation de l'orthographe peuvent être remarquées dans la figure 3 - comme « stopt » pour « stopped » puisqu'on retrouve le son /t/ - mais également des stratégies de calque de mots connus. En effet, « made » devient « maed » car l'enfant sait que la terminaison « -ed » est généralement utilisée en anglais pour les verbes au passé. Dans cette production, le mot « we » (nous), correctement orthographié une première fois, devient « wee » par calque sur le mot « see » qui se trouve juste au dessus, car ils riment.

Il y a donc une nécessité lorsque l'on apprend à lire l'anglais ou le français de dépasser ce stade de la régularisation orthographique et d'intérioriser les irrégularités de la correspondance graphie-phonie. Mais ce n'est pas la seule épreuve de l'apprentissage de la lecture. En effet, le français et l'anglais présentent des frontières de mots (espaces). Pour commencer à écrire, les enfants doivent reconnaître la segmentation en mots. On a chez les jeunes enfants une confusion, notamment au niveau des déterminants, puisqu'ils sont souvent attachés aux noms. Cela peut se traduire par des productions orales telles que « le petit nâne » (Morais et al., 1987 : 543).

L'apprentissage de deux langues proches pourrait également être un avantage : Ringbom (1992) explique qu'en Finlande, les enfants parlant également suédois (bilingues finnois-suédois) apprennent plus facilement l'anglais que les enfants mono-

---

7. Les deux exemples sont tirés de Sprenger-Charolles, op.cit.

The sced Dynasre  
one day a Dynasre  
came to orw huse  
it Stopt it mued a  
hole in the floor  
it was vere sced  
it was so sced it on  
most fanted we came  
to see wat was hapang  
wee sede shoo  
and it was so sced  
it ran awy .

FIGURE 3 – Production d'enfant de 6 ans (EDF5031 - Monash University, 2017)

lingues finnois, pour des raisons de proximité entre l'anglais et le suédois (le finnois est une langue non-européenne, tandis que l'anglais et le suédois sont des langues indo-européennes germaniques).

### 1.2.1 Les étapes d'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture est, dans la plupart des systèmes éducatifs du monde, le focus des premières années de scolarisation. La littéracie et la numéracie - son équivalent mathématique - sont effectivement les deux compétences principales que l'on enseigne aux enfants de trois à dix ans. En ce qui concerne le processus d'acquisition de la littéracie, Ellen Bialystok (2001) définit trois étapes clés :

- Dans un premier temps, les enfants découvrent la fonction symbolique du texte. Cela peut se manifester lors de la lecture de livres d'images. Les enfants réalisent que l'histoire racontée par l'adulte provient des lignes de texte présentes dans le livre. Ils découvrent que ces « dessins particuliers » sont porteurs de sens ;
- Dans un second temps, les enfants développent des stratégies de lecture, comme par exemple le décodage grapho-phonique. Plusieurs chercheurs-ses (Harris & Coltheart, 1986 ; Sprenger-Charolles, 1989 ; Samuels, 1976) séparent ce second temps en plusieurs sous-parties, qui seront développées par la suite ;
- Enfin, on assiste à un perfectionnement de la compétence de lecture qui continue jusqu'à l'âge adulte. Les enfants vont apprendre à lire plus vite et plus efficacement, développent des stratégies pour les mots difficiles et d'autres pour les mots courants, etc.

Pour passer d'une étape à une autre, un·e enfant doit avoir acquis un niveau suffisant. Par exemple, un·e enfant ne peut pas s'approprier les stratégies nécessaires à la lecture - par exemple le décodage de la lettre « b » dont le graphème est « B » ou « b » et le son est /b/ - tant qu'il ou elle n'a pas compris que les mots écrits sont porteurs de sens. Suite à cette séparation d'Ellen Bialystok, chacune de ces étapes va être abordée plus en détail dans les trois prochaines parties.

### **1.2.1.1 L'étape de la pré-lecture : découverte de la fonction symbolique du texte**

Les enfants pré-lecteurs-rices sont capables de reconnaître leur prénom écrit, par exemple, quelle que soit la police d'écriture. C'est la phase « sight-vocabulary » (Harris & Coltheart, 1986), qui est une phase globale et logographique, c'est à dire que les mots sont reconnus comme des images et non comme des ensembles de composants (lettres). Cette phase ne repose pas uniquement sur les indices visuels puisque les enfants sont capables de reconnaître leur prénom dans une large palette de polices et types d'écritures.

Mais la lecture ne commence pas uniquement par la reconnaissance d'un ou deux mots écrits. Avant de pouvoir apprendre à lire, explique Masuhara (2007), un·e enfant doit avoir (1) un bon langage oral, qui passe à la fois par une compréhension de la langue - compétences syntaxiques - et par un vocabulaire suffisant - compétences sémantiques, (2) une bonne connaissance du monde et (3) un concept du langage écrit, qui s'acquiert par exemple grâce à la lecture des adultes et consiste à savoir comment tenir un livre, dans quelle direction écrire, etc.

Si cette étape de pré-lecture ne peut pas vraiment être considérée comme étant de la lecture, elle est indispensable aux enfants afin de leur permettre de comprendre ces mécanismes avant de commencer un apprentissage formel.

### **1.2.1.2 L'étape de la proto-lecture**

L'étape de la proto-lecture est l'étape des premières lectures. Elle est clairement différente de la phase de pré-lecture où l'enfant ne reconnaît que son prénom et parfois un ou deux autres (prénoms des frères et sœurs notamment) et correspond au début de l'apprentissage formel de la lecture, avec des enfants de cinq à dix ans. Il s'agit du moment de tâtonnement de ces enfants avant d'arriver à des stratégies de lecture viables. Ainsi, cette étape de proto-lecture comporte plusieurs phases différentes.

La première phase est la discrimination par coup de filet, où les enfants de cinq à six ans assument que tous les mots écrits sont des mots qu'ils connaissent et donc les comparent afin de deviner duquel il s'agit. Ils s'appuient sur des indices visuels partiels comme la longueur du mot écrit, sa forme - notamment le nombre de « bosses » vers le haut et/ou vers le bas - ou encore la présence ou non de certains éléments connus de l'enfant - boucle, ligne droite, vague. Grâce à ces indices visuels, les enfants sélectionnent la forme la plus plausible parmi les mots qu'ils connaissent.

Samuels (1976) explique que ce sont les « caractéristiques inhabituelles » d'un mot qui sont utilisées comme indices. Ainsi, si un·e enfant apprend à lire le mot « éléphant » dans une liste de noms d'animaux contenant également les mots « chat », « chien », « lion », « ours », alors la caractéristique inhabituelle de « éléphant » sera la longueur du mot. Il ou elle saura donc que le long mot de la liste est « éléphant ». Cependant, si l'on introduit un autre long mot comme « perroquet », alors cette technique ne fonctionne plus et l'enfant doit utiliser une autre technique, comme par exemple la forme du mot. « Perroquet » est le seul mot qui « descend » deux fois (lettres « p » et « q »). Cette technique encore une fois ne fonctionne pas dans une liste étendue ou en majuscules. Ainsi, l'enfant doit abandonner la technique du coup de filet.

Petit à petit, les enfants ne regardent plus le mot ou l'énoncé entier mais les lettres qui le composent. Ils et elles apprennent à différencier et reconnaître les symboles graphiques, appelés graphèmes. Pour ce faire, ils et elles ont besoin de comprendre quels aspects sont ou non discriminants. Par exemple, la taille d'un graphème n'est pas un facteur discriminant, ni sa couleur. En revanche, le fait qu'une ligne soit courbée ou angulaire est un facteur discriminant, par exemple pour les graphèmes « u » et « v » (Gibson ; 1976 : 255).

Une fois que l'enfant peut discriminer les graphèmes, le processus de décodage peut commencer. Il s'agit dans un premier temps d'associer un stimulus visuel et un stimulus sonore. Dans les méthodes comme la méthode phonique, l'enfant apprend dans un premier temps les différents phonèmes avec leur graphème associé, puis on effectue un « blending », c'est à dire une lecture de plusieurs phonèmes ensemble afin de construire des syllabes, mots et phrases. Certains chercheurs·ses pensent qu'il est préférable de travailler sur le mot dans sa totalité et d'en dériver les lettres ensuite, dans le courant de la méthode globale. C'est par exemple le cas de Carol Bishop (rapporté par Gibson, *ibid*), qui a réalisé une étude sur l'apprentissage de la lecture en arabe. Le groupe ayant appris les lettres puis les mots a obtenu de meilleurs scores que celui à qui l'on a enseigné à partir des mots directement. Cependant, dans ce second groupe, les individus qui ont compris la relation entre les différents composants des mots avaient des résultats aussi bons voire meilleurs que la moyenne des résultats du premier groupe. Toujours rapporté par Gibson (*ibid*), Bloomfield conseille que les langues irrégulières telles que l'anglais ou le français soient enseignées en commençant par les lettres et en ajoutant petit à petit les irrégularités.

Lorsque les enfants commencent à apprendre à lire et comprennent la façon dont fonctionnent les systèmes d'écriture alphabétiques, cette étape est remplacée par une procédure de recodage phonologique jusqu'à environ huit ans. Tous les enfants semblent passer par cette étape, qu'ils et elles apprennent ou non à lire avec une méthode phonique. Les enfants qui apprennent à lire avec une méthode globale semble cependant mettre plus de temps à atteindre la phase de recodage phonologique (Sprenger-Charolles, 1989 : 97).

Dans les langues comme l'anglais et le français, le système d'écriture alphabétique est « mixte », c'est à dire que l'écrit n'est pas un codage régulier de l'oral. La correspondance graphie-phonie ne suffit plus et on doit passer à un codage ortho-

graphique. Ce dernier utilise des règles de prononciation qui dépendent du contexte graphique du mot, des analogies orthographiques, de la décomposition morphémique, etc. La correspondance graphie-phonie n'est jamais totalement abandonnée, même chez les adultes, mais elle reste une stratégie - rare - parmi tant d'autres, utilisée dans le déchiffrement de nouveaux mots, uniquement dans les cas où d'autres stratégies n'auraient pas fonctionné, par exemple.

Selon Share et Jorm (1987 : 511), les procédures phonologiques servent non seulement de mécanisme d'auto-apprentissage qui permettent aux enfants d'apprendre des mots nouveaux, mais également permettent aux enfants de « renforcer leurs connaissances des relations entre phonologie et orthographe, ce qui en retour, augmente l'efficacité du mécanisme d'auto-apprentissage ». Ainsi, ces étapes de pré- et proto-lecture ne sont pas à voir comme des tentatives échouées de créer une stratégie de lecture efficace par les enfants, mais plutôt comme des étapes indispensables de leur apprentissage. En règle générale, explique Samuels (ibid), les techniques sont naturellement abandonnées lorsqu'elles se révèlent inutiles lors d'un transfert quand l'enfant apprend de nouveaux mots. Cependant, les techniques qui continuent à fonctionner - comme la reconnaissance « par cœur » des mots utilisés quotidiennement - persistent. Pour cette raison, un-e enseignant-e qui base l'apprentissage de la lecture par ses élèves sur ces techniques va remarquer, après une période d'apprentissage très intense, une chute drastique dans la vitesse d'apprentissage des nouveaux mots. Celle-ci correspond à la période lors de laquelle l'enfant fait le tri parmi ses techniques, abandonne celles qui ne fonctionnent plus et apprend à automatiser celles qui fonctionnent mieux (Samuels, 1976 : 275).

### **1.2.1.3 L'étape du renforcement : perfectionnement de la compétence de lecture**

Le recodage phonologique ne peut pas être utilisé par les bon-ne-s lecteurs-rices. Même dans les langues les plus transparentes, où l'orthographe est très proche de la correspondance graphie-phonie, cette procédure de recodage serait trop lente et trop prenante cognitivement.

En effet, si le lecteur ou la lectrice doit faire attention à chaque graphème lors de la lecture, il ou elle ne peut pas traiter beaucoup de mots à la minute. De plus, il ou elle aura également du mal à traiter à la fois ce grand nombre de phonèmes et le sens sémantique de ce qu'il ou elle lit. Cela aurait donc pour conséquence une surcharge cognitive et l'impossibilité de pouvoir lire et comprendre des textes longs et/ou compliqués. Il faut que les processus utilisés lors de la lecture soient automatisés, c'est à dire assez rapides et économiques pour que le lecteur ou la lectrice puisse orienter ses capacités cognitives vers les tâches de compréhension. Très jeunes, les enfants utilisent d'autres techniques que la correspondance graphie-phonie afin de lire des phrases et des textes, en s'aidant du contexte entre autres. Perfetti (1985), à la suite de Posner et Snyder (1975), explique que les bon-ne-s lecteurs-rices sont celles et ceux qui ont été capables d'automatiser leur lecture tandis que les enfants qui n'ont pas réussi à mettre en place ces processus automatiques lisent moins bien, car ils et elles utilisent encore les processus attentionnels, très coûteux cognitivement.

Les enfants, même jeunes, sont capables de reconnaître des mots de trois lettres comme étant une seule unité, plutôt que comme la somme de leurs lettres. C'est un processus logographique, qui se développe progressivement. Un·e lecteur·rice confirmé·e reconnaît donc la plupart des mots qu'il ou elle utilise régulièrement, ainsi que les morphèmes composant les mots compliqués qui reviennent souvent.

La reconnaissance des mots se réalise à travers plusieurs techniques différentes, expliquées notamment par Samuels (1976). Certains mots sont reconnus immédiatement comme des tous car ils sont très fréquents. Samuels les appelle « sight words ». Dans certaines méthodes de lecture, une liste de *sight words* comprend les mots fréquents mais à l'orthographe très irrégulière (« monsieur », « would »). Il note aussi que les lecteurs·rices utilisent le contexte. L'association de mots et d'informations liées au contexte d'une phrase peut aider à reconnaître un mot au moyen de prédictions.

En effet, Goodman (1967<sup>8</sup>) a suggéré que la lecture était donc construite sur le principe du « top-down » (du haut vers le bas), où le lecteur ou la lectrice utilise les informations contextuelles pour prédire les mots qui suivent. Ainsi, un·e bon·ne lecteur·rice n'a pas besoin de tout décoder. Goodman explique qu'un·e bon·ne lecteur·rice procède à une sélection qui implique l'utilisation d'une partie des indices visuels du langage écrit et des attentes et anticipations du lecteur ou de la lectrice. En traitant ces indices visuels, les hypothèses et anticipations sont confirmées, infirmées ou modifiées au fur et à mesure que la lecture avance (1976b : 498). Cette théorie est cependant contredite par Smith (1973) qui considère que le décodage est un processus beaucoup plus automatique - et donc moins coûteux cognitivement - que le « top-down ». En opposition, on appelle le décodage « bottom-up » (du bas vers le haut).

En faveur de la théorie de Goodman, Deborah L. Holmes (1973) a procédé à une étude de lecture rapide de lettres, mots et phrases. L'hypothèse de base est que les mots sont décomposés en lettres afin d'être décodés, car les mots se composent de lettres et que les lettres sont les unités porteuses de la relation graphie-phonie. Cependant, Holmes note que nous n'avons pas besoin de décomposer un mot en lettres pour le décoder, raison pour laquelle nous pouvons lire un mot même lorsque l'une de ses lettres est modifiée ou manquante. De plus, les mots sont lus plus rapidement qu'il serait possible d'en lire les lettres séparément, et les phrases sont lues plus rapidement qu'il serait possible d'en lire les mots séparément. Ainsi, le lecteur ou la lectrice compétent a besoin de moins de temps pour lire certains mots communs et fait des hypothèses sur les prochains mots qu'il ou elle va lire à l'aide du sens du reste de l'énoncé. Que ce soit pour une raison de coût cognitif ou non, les enfants passent progressivement de la phase de recodage phonologique à la phase orthographique, qui commence avant dix ans.

Geyer & Kolers (1976) expliquent qu'un·e lecteur·rice confirmé·e possède trois compétences distinctives en lecture :

- la reconnaissance des mots et des lettres résultant d'opérations visuelles ;

---

8. Nous avons consulté une réédition de 1976 de cet article, référencé donc à l'année 1976b dans la bibliographie.

- la sensibilité aux relations grammaticales dans un énoncé ;
- la capacité à comprendre et manipuler le sens du texte écrit.

Afin d'être un·e lecteur·rice confirmé, ils expliquent donc que ces trois compétences doivent être maîtrisées. Elles permettent au lecteur ou à la lectrice d'avoir plus d'aisance à reconnaître les mots dans leur totalité plutôt que lettre par lettre, surtout lors de la lecture rapide.

Lire, note Gibson, c'est à la fois recevoir l'information, réaliser une discrimination parmi les symboles graphiques, décoder ces symboles en énoncés et créer du sens à partir du texte écrit (1976 : 253). Cependant, les enfants qui apprennent à lire ne sont pas encore capables de maîtriser tous ces aspects de la lecture à la fois. Après les étapes de la pré- et proto-lecture où les enfants apprennent la correspondance entre lettres et sons, ils doivent apprendre à dépasser cette correspondance afin d'accueillir les nombreuses irrégularités du français et de l'anglais, mais surtout se focaliser sur le sens.

En effet, l'objectif lorsqu'un·e enfant apprend à lire est qu'il ou elle décode l'input graphique en unités de sens. Or aujourd'hui, beaucoup d'enfants commencent leur apprentissage par décoder l'input graphique en sons, puis les sons en unités de sens. C'est la compréhension que l'on cherche à atteindre lorsque l'on enseigne la lecture et non uniquement le décodage de graphèmes en phonèmes puis en mots. Cette compréhension nécessite des apprentis lecteurs·rices qu'ils trouvent et traitent les différentes informations présentes dans le texte (cf. 1.2.2.1). Kolers conclut que le lecteur ou la lectrice compétent·e ne décode plus les graphèmes en phonèmes et ne répond pas forcément aux formes morphémiques des mots (1970 : 48), il « traite les mots comme des symboles, et les exploite uniquement à travers leur sens et leurs relations avec les autres symboles » (ibid).

## 1.2.2 Stratégies d'enseignement de la lecture

Le développement de la capacité de lecture chez l'enfant a été abordé sans vraiment parler d'enseignement. Dans cette partie, nous allons dans un premier temps dresser un bilan de toutes les informations utilisées lors de la lecture, à l'aide d'un article de Goodman. Cette liste des différentes informations utilisées lors de la lecture permet de cerner les différentes composantes de la capacité de la lecture et ce qu'il faut enseigner. Dans un second temps, les deux principales méthodes utilisées pour enseigner la lecture seront abordées : la méthode phonique (ou syllabique) et la méthode globale. Ces deux méthodes seront présentées et comparées. Enfin, une troisième partie abordera la place de la littéracie et de la lecture dans les programmes scolaires australiens, ce qui permet de contextualiser la recherche qui fera l'objet de la seconde partie de ce mémoire.



### 1.2.2.1 Informations utilisées lors de la lecture

Pour savoir précisément comment enseigner la lecture, il faut connaître les besoins de ses élèves et notamment les informations utilisées lorsqu'ils et elles lisent. Afin de répondre à cette question, Goodman (1976a : 470) a essayé de comprendre ce qui est considéré comme de la lecture et ce qui ne l'est pas. Parmi les situations qu'il expose, une petite fille de sept ans qui lit à haut voix des articles politiques d'actualité sans savoir de quoi ils parlent, un autre enfant incapable de lire un mot qu'il n'a pas appris auparavant, un étudiant qui ne comprend pas le sens d'un article académique et un écrivain à succès qui n'arrive pas à déchiffrer un contrat légal. Ces situations nous amènent à réfléchir : si l'on imagine que la petite fille ne sait pas lire, mais décode uniquement, alors peut-on dire la même chose de l'auteur à succès ? Bien évidemment que non. Ces situations sont donc bien plus complexes qu'elles n'y paraissent. Alors, qu'est-ce qui fait la spécificité de la lecture, et quelles informations utilise-t-on pour lire ?

Afin d'être inclusif dans toutes ces situations, Goodman définit la lecture comme « un processus complexe lors duquel le lecteur reconstruit plus ou moins fidèlement un message encodé graphiquement par son auteur » (1976a : 472). Goodman explique que le décodage d'ensembles de graphèmes en un ensemble de sons, mais aussi la reconnaissance de motifs notamment au niveau des structures de phrases, sont deux éléments importants dans la lecture. Mais ce ne sont que deux des nombreuses informations utilisées (ibid : 479).

- Les informations grapho-phoniques :
  - Les informations graphiques : les graphèmes, ensembles de graphèmes et motifs graphiques séparés par des espaces et de la ponctuation ;
  - Les informations phonologiques : les phonèmes, ensembles de phonèmes et motifs sonores séparés par l'intonation, les pauses et les accentuations ;
  - Les informations phoniques : la relation de correspondance entre les informations graphiques et phonologiques.
  
- Les informations syntaxiques :
  - Les structures de phrases : les séquences grammaticales et relations entre les différentes parties d'une phrase, par exemple « Sujet - Verbe - Complément » ;
  - Les mots grammaticaux : les mots qui signalent la fonction du mot ou groupe de mots qu'ils accompagnent - déterminants, pronoms, conjonctions ;
  - Les morphèmes grammaticaux : par exemple les terminaisons verbales ;
  - La ponctuation et l'intonation qui sont à la fois grapho-phoniques et syntaxiques.
  
- Les informations sémantiques :
  - La connaissance du monde : les expériences passées du lecteur ou de la lectrice vont jouer un rôle sur sa réception du texte ;
  - Les concepts connus : le lecteur ou la lectrice organise la reconstruction du sens à travers les concepts qu'il ou elle a déjà acquis par le passé ;
  - Le vocabulaire : la façon dont l'enfant a lié ses expériences passées à des

concepts connus. Par exemple, le lien entre le concept de la déception et une expérience personnelle où il ou elle a ressenti de la déception formera l'entrée de « déception » dans son vocabulaire.

Cette liste, inspirée de Goodman, montre que la lecture utilise un nombre très important d'informations que les enfants apprenant la lecture doivent donc assimiler. Ainsi, pour en revenir aux situations exposées précédemment, une petite fille qui lit un article d'actualités politiques sans en comprendre le sens utilise bien les informations grapho-phoniques et certaines informations syntaxiques pour lire le texte, mais elle n'a pas dans son vocabulaire de quoi transformer cette suite de sons qu'elle a déchiffrée en sens. Pour l'étudiant et l'auteur à succès, on a un problème de vocabulaire technique avec des mots académiques et de droit précis, mais aussi et surtout des challenges syntaxiques avec des structures de phrases complexes, difficiles à aborder si l'on n'en a pas l'habitude.

Le modèle de lecture de Goodman (1976a : 491) s'appuie surtout sur l'utilisation de toutes ces informations afin d'effectuer des prédictions lors de la lecture. Si les prédictions ne correspondent pas à ce qui est ensuite décodé, alors le lecteur ou la lectrice « régresse » et relit sa phrase avec des prédictions différentes. Dans le cas de l'étudiant ou de l'auteur à succès, malgré de nombreuses relectures, le lecteur ne parvient pas à reconstruire le sens du texte. En revanche, dans le cas d'un·e enfant qui apprend à lire, avant que l'enfant puisse « régresser » et relire une phrase pour en comprendre le sens, il faut déjà que l'enfant ait compris que la lecture a pour objectif de décoder le sens d'un texte dans sa globalité.

### 1.2.2.2 L'utilisation de la méthode phonique

La méthode phonique est une méthode de lecture lors de laquelle les graphèmes sont appris un par un. Elle a pour but d'améliorer la compréhension qu'a l'enfant de la relation entre les phonèmes et groupes de phonèmes avec les graphèmes et groupes de graphèmes que l'on retrouve dans les mots.

Il y a un débat important aujourd'hui sur l'utilisation de telles méthodes par rapport à l'utilisation de la méthode globale. En effet, l'existence d'un « Fourth Grade Slump »<sup>9</sup> a été notée en Australie. C'est lors de cette année (qui correspond au CM1) que les enfants, selon les programmes scolaires australiens, sont censé·e·s passer de la phase de recodage phonologique à la phase orthographique. Cette chute des résultats en quatrième année s'explique par un échec de la transition pour certain·e·s enfants. Ainsi, celles et ceux qui ont pu faire la transition entre l'utilisation de la stratégie CGP uniquement à l'utilisation de diverses stratégies pourront sans problème s'adapter à la difficulté grandissante des textes proposés en classe. En revanche, les enfants qui n'auraient pas réussi à transitionner vont se retrouver dans l'impossibilité d'utiliser efficacement la CGP pour lire les textes plus complexes, ce qui résultera en une surcharge cognitive et une impossibilité de procéder à la compréhension de texte. En introduisant des stratégies de lecture variées dès les petites classes, les enseignant·e·s peuvent faciliter la transition future de leurs élèves (McGee

---

9. « La Dégringolade du CM1 », traduction personnelle.

& Richgels, 2004 ; Vukelich, Christie & Enz, 2002).

Les recommandations faites aux futur·e·s enseignant·e·s australien·ne·s<sup>10</sup> quant à l'utilisation de méthodes phoniques sont claires : l'utilisation de méthodes phoniques est encouragée dans les petites classes, à partir du moment où ce n'est qu'une ressource parmi d'autres dans l'enseignement de la littéracie. De nombreuses méthodes commerciales, dont la plus populaire est *Jolly Phonics* (Llyod & Wernham, 2001), sont utilisées dans les écoles. Elles proposent des séquences d'apprentissage toutes faites et organisées par semaine, mois et trimestre et se revendiquent « complètes ». Les futur·e·s enseignant·e·s sont encouragé·e·s à utiliser ces méthodes uniquement en complément d'autres activités. Jusqu'aux Grade 2 à 3 (CE1, CE2), les enseignant·e·s sont également encouragé·e·s à travailler en îlots (avec des groupes de quatre à six enfants travaillant en autonomie et un groupe travaillant avec l'enseignant·e) : les méthodes commerciales voire les applications sur tablettes sont utilisées pour les groupes en autonomie car elles requièrent peu d'explications.

En France, le même débat entre la méthode globale et la méthode phonique - ou méthode syllabique - existe. Henri Philibert, qui a été instituteur puis directeur d'école d'application, explique dans son ouvrage *Globale ou syllabique ? Voyage organisé au cœur d'un débat* qu'une méthode phonique ou syllabique n'est pas suffisante pour transmettre aux enfants le plaisir de la lecture ou encore la compréhension (2007 : 14). Il explique également que la méthode globale en soi n'existe pas et n'est qu'un idéal théorique : en effet, un·e enfant ne peut pas commencer son apprentissage par la maîtrise de la reconnaissance globale, réservée aux lecteurs experts - les adultes (ibid : 13). Ainsi, pour Philibert, une méthode mixte est ce qui devrait être utilisé par tou·te·s les enseignant·e·s.

### 1.2.2.3 Que disent les programmes scolaires ? L'exemple des programmes scolaires australiens et victoriens.

Après avoir vu les divers aspects théoriques de l'enseignement de la lecture, il est intéressant de regarder ce qu'il se passe en pratique. Nous allons donc étudier les programmes scolaires australiens, profitant de notre cadre d'étude de terrain. À la suite des recommandations formulées lors des conférences d'informations aux futur·e·s enseignant·e·s et enseignant·e·s en formation, les programmes scolaires en Australie mettent effectivement l'accent sur les diverses facettes de la littéracie et de son enseignement.

Dans un premier temps, une rapide contextualisation du fonctionnement politique de l'Australie s'avère nécessaire. L'Australie fait partie du Commonwealth et a donc à sa tête la reine Elizabeth II. Si le Commonwealth a quelques influences dans l'éducation tertiaire, notamment dans la mobilité des étudiant·e·s et jeunes diplômé·e·s, les écoles maternelles et primaires sont gérées aux niveaux national et étatique. Au niveau national, c'est l'*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA) qui s'occupe de définir les programmes des écoles primaires

---

10. Conférence « Teaching Literacy » à l'université de Monash délivrée par un représentant du Département d'Éducation (équivalent à l'Éducation Nationale), avril 2017.

et maternelles. Au niveau de l'État du Victoria, c'est le *Victorian Curriculum and Assessment Authority* (VCAA) qui gère les programmes. Les écoles doivent suivre les deux programmes mais bien souvent, suivre ceux des États est suffisant puisque ces derniers sont rédigés à partir du programme national.

Les programmes officiels des États sont très longs et très détaillés et correspondent à une part extrêmement importante de la formation d'un·e enseignant·e ou d'un·e futur·e enseignant·e. Ils sont renouvelés tous les ans ou tous les deux ans et s'appuient sur les dernières recherches effectuées, en Australie, en sciences de l'éducation. Chaque semaine, les enseignant·e·s d'une école se retrouvent lors de réunions de planification afin de décider, à partir des programmes nationaux et étatiques, les notions à aborder la semaine suivante. Beaucoup d'écoles privées rédigent également leur programme propre, qui suit - et bien souvent, va au-delà - des programmes obligatoires.

Le programme national pour la petite enfance est appelé *Early Years Learning Framework* (EYLF, 2009). Il définit les objectifs d'apprentissage pour les enfants de la naissance à cinq ans. Il est donc utilisé en crèche, école maternelle et « *Foundation* » (première année d'école primaire). À cet âge là, le programme national préconise que les enfants soient « confiants dans l'utilisation du langage sous toutes ses formes », notamment via la musique, la danse, les histoires, les arts plastiques, le théâtre, la parole, l'écoute, la lecture et l'écriture (ibid : 38). Ils et elles doivent être familiarisé·e·s avec des textes sur différents supports (livres, journaux et magazines, panneaux de signalisation, écrans, etc.). Ils et elles doivent également être activement engagé·e·s dans des activités de lecture et de reconstruction du sens à partir de textes, notamment en écoutant des histoires lues par l'enseignant·e, répondant à des questions de compréhension et en devenant conscients de la relation entre le texte écrit, le son du langage et le sens des mots (ibid : 41). Les enseignant·e·s sont encouragé·e·s à lire et partager une variété de genres littéraires sur différents supports et dans différentes langues, à proposer des jeux linguistiques à l'oral et à parler explicitement des sons et des rimes (ibid).

Le programme de la petite enfance dans le Victoria, *Victorian Early Years Learning and Development Framework* (VEYLDF, 2016), contrairement au programme national, concerne les enfants de la naissance à huit ans. Il s'appuie beaucoup sur l'EYLF avec cependant quelques différences. Le VEYLDF va notamment plus loin lorsqu'il s'agit de multiculturalisme et encourage les enseignant·e·s à utiliser des textes et des ressources orales dans les langues maternelles des enfants multilingues afin de les encourager à développer une vision positive de leur langue maternelle et à introduire de nouvelles langues pour les enfants monolingues (ibid : 12), ce qui rejoint les études de Lambert (1974). Le VEYLDF met également l'accent sur la structure des textes et des dialogues et son application dans le langage oral, notamment avec les tours de parole - structure de la conversation - mais aussi l'ordre des mots - structure de la phrase (VEYLDF, 2016 : 22).

Le VEYLDF propose de sensibiliser les enfants à la correspondance graphophonie et à utiliser le contexte visuel - illustrations - ainsi que le contexte écrit d'un texte afin d'en reconstruire le sens (ibid). Les enfants apprennent également à utiliser

la ponctuation, en lecture et en production écrite. À huit ans, le VEYLDF considère que les enfants doivent être capables de comprendre et de créer des textes courts à propos de sujets familiers et de différencier les principaux genres littéraires - fictions, textes informatifs, publicités, poésies, etc. (ibid). Le VEYLDF mentionne, contrairement à l'EYLF, les notions de syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique, phonologie et vocabulaire, qui doivent toutes être travaillées séparément aussi bien qu'ensemble.

Les programmes de l'école primaire sont beaucoup plus précis, notamment en terme d'âge, avec des préconisations séparées par classe et parfois par trimestre. Ainsi, le programme national (ACARA, 2016) préconise pour le niveau Foundation - équivalent de la grande section de maternelle en France - que les enfants comprennent que les textes sont composés de mots, eux-même composés de lettres, et que ce sont les mots ou groupes de mots qui véhiculent le sens (ACELA1434<sup>11</sup>).

Le programme met un accent sur les compétences phoniques, notamment en demandant que les enfants puissent :

- reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet et produire le son des graphèmes composés d'une seule lettre (ACELA1440) ;
- écrire des mots fréquents ainsi que leur prénom (ACELA1817) ;
- écrire des mots CVC - consonne, voyelle, consonne - composés de graphèmes connus (ACELA1820).

En Grade 1, les enfants doivent être capables de :

- décomposer des phrases simples pour retrouver le sens de mots ou groupes de mots (ACELA1451) ;
- décomposer des mots en morphèmes afin de différencier les terminaisons selon la fonction ou la nature d'un mot (ACELA1452) ;
- créer des familles de mots à partir des morphèmes (ACELA1455) ;
- manipuler les phonèmes avec notamment l'ajout, la suppression ou la modification de l'attaque ou de la rime (ACELA1457) ;
- lire les mots d'une ou deux syllabes à l'aide de la CGP (ACELA1778).

La méthode phonique est donc utilisée pour entrer dans la lecture, bien que très vite complétée par d'autres compétences, notamment le découpage en morphèmes dès le Grade 1.

Dans le programme du Victoria, c'est dès le niveau Foundation que les enfants sont encouragés à manipuler les phonèmes avec l'ajout, suppression et modification de l'attaque ou de la rime (VCELA169). Le reste du programme de Foundation est très similaire au programme national, avec néanmoins une importance sur l'appréciation et les sentiments liés à la lecture des textes : un aspect affectif dont le programme national ne parle pas du tout. Pour le programme de Grade 1, encore une fois, il est très similaire au programme national, avec cependant une emphase

---

11. Pour les deux programmes des écoles primaires, il n'y a pas de pages mais une suite de paragraphes numérotés pour les différents points du programme. Les numéros de ces paragraphes (codes commençant par ACELA - Australian Curriculum, English Language - ou VCELA - Victorian Curriculum, English Language) sont par conséquent utilisés comme références.

sur l'écriture collaborative avec notamment l'introduction de la « correction par les pairs » où les enfants doivent pouvoir lire un texte et en faire une critique constructive avec des conseils pour l'améliorer.

En conclusion, les programmes scolaires en Australie sont très précis en ce qui concerne l'enseignement de la littéracie, avec un descriptif complet de ce que les enfants doivent savoir et quand. Si les programmes encouragent les enseignant·e·s à introduire des textes en langue étrangère, ce n'est pas dans l'optique d'apprendre une nouvelle langue mais uniquement de l'utiliser de façon culturelle ou bien comme comparaison avec l'anglais - notamment avec une comparaison des systèmes d'écriture, de la direction de l'écrit, etc. Le programme du Victoria est très similaire au programme national, avec des différences très légères sur ce que les enfants doivent savoir et savoir faire pendant les deux premières années d'école. Cependant, le programme du Victoria met davantage l'accent sur l'affect et sur la collaboration des enfants entre eux, avec un fort accent mis sur les compétences communicatives, le vivre-ensemble, mais aussi sur la relation apprenant-savoir avec notamment le développement de la relation affective avec le texte écrit, qui est introduit comme un art, tandis que le programme national l'introduit comme un outil.

### **1.2.3 Compétences liées à l'apprentissage de la lecture**

Nous venons donc de voir que l'apprentissage de la lecture s'effectue à travers plusieurs étapes lors desquelles l'enfant acquiert des mécanismes cognitifs de plus en plus complexes et des compétences de plus en plus haut niveau. Dans cette partie, nous allons parler de ces compétences cognitives qui sont acquises avant ou pendant l'apprentissage de la lecture et en permettent le perfectionnement, notamment les compétences métalinguistiques, la conscience phonologique et la compétence de compréhension en lecture.

#### **1.2.3.1 Compétences métalinguistiques**

La fonction métalinguistique est un concept précis en linguistique. Le préfixe méta- vient du grec « au delà de », « après ». Ainsi, pour aller au plus simple, la métalinguistique renvoie à la réflexion sur le système linguistique. Dans ses « Essais de Linguistique Générale », une référence classique en linguistique, Jakobson expose dans un schéma les différentes fonctions du langage, dont la fonction métalinguistique. Il s'agit selon lui du langage qui parle du langage, en opposition au langage-objet (1963 : 53, 217). Cependant, explique Jakobson, le métalangage n'est pas uniquement le langage des linguistes et des théoriciens de la langue : on l'utilise dans les conversations de tous les jours pour demander des éclaircissements ou, et c'est ce qui concerne ce mémoire, pour enseigner.

On distingue « métalinguistique » et « métalangagier » de la même façon que l'on distingue « langue » et « langage ». Le terme métalangagier est plus large et inclut la métalinguistique, mais aussi tout ce qui relève des discours ou compétences d'analyse portant sur les discours (métadiscursif), les usages langagiers en

situation (métapragmatique), l'interaction (métaconversationnel, métainteractionnel), etc. (Trévisse, 1994a : 21). Dans l'opposition langue/langage, on le rapproche du terme « langage », puisqu'il ne s'agit pas de compétences spécifiques à un système linguistique (« une langue ») : toutes les langues possèdent des discours, des conversations, etc.

Le terme métalinguistique est plus restrictif et renvoie plus précisément aux discours et aux compétences d'analyse qui portent sur un seul système linguistique. On le rapproche du terme « langue » dans l'opposition langue/langage, puisque la métalinguistique renvoie à des spécificités propres à une langue comme par exemple sa structure (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique). Moore (1995 : 26) précise que « le développement de la conscience métalinguistique est marqué par deux traits, soit la capacité à porter son attention sur les formes du langage, et la capacité à manipuler ces formes ».

À la suite de Jakobson, Cuq définit la fonction métalinguistique comme étant la capacité de la langue à se prendre elle-même pour objet (Cuq, 2003 : 164). La compétence métalinguistique est en effet l'aptitude à réfléchir sur la langue et à conceptualiser son fonctionnement. Ainsi, avoir des connaissances métalinguistiques signifie avoir la capacité de porter son attention sur et manipuler des aspects du langage. Il ne faut pas confondre « métalinguistique » et « grammaire ». En effet, la grammaire est constituée de règles explicites et s'apprend à l'aide de connaissances déclaratives, tandis que les connaissances métalinguistiques sont implicites et se découvrent dans la langue - on parle alors d'une connaissance procédurale. Les capacités métalinguistiques ne sont pas liées à la capacité d'un-e enfant à parler ou non une langue mais plutôt à son appréhension du langage en tant que concept (Bialystok, 2001).

<p>Compétence métalinguistique Phénomène langagier Exemple : Changer de verbe modifie le sens d'une phrase.</p> <p>Reflète toutes les langues connues du locuteur.</p>	<p>Compétence grammaticale Phénomène linguistique Exemple : À la voix active en français, le sujet est à gauche du verbe.</p> <p>Reflète <i>une</i> langue du répertoire linguistique du locuteur.</p>
--	--

FIGURE 4 – Différence entre compétence métalinguistique et compétence grammaticale.

### 1.2.3.2 Conscience phonologique

Selon Natalie Rathvon, le traitement phonologique est la première compétence qui prédit les compétences de lecture d'un-e apprenant-e (2004 : 65). À la suite de Torgesen & Burgess (1998), Rathvon définit le traitement phonologique comme l'utilisation des indices phonologiques afin de traiter le langage oral ou écrit. En effet, ces deux auteurs ont admis que les enfants ayant un niveau faible voire des difficultés plus importantes - dyslexie, etc. - dans le traitement langagier avaient

également tendance à échouer dans les tests phonologiques. Le traitement phonologique se décompose en plusieurs catégories dont la plus significative est la conscience phonologique.

La conscience phonologique réfère à la « réalisation consciente de la structure des sons en dehors de toute signification » (Torgesen, Wagner, Rashotte, Alexander & Conway, 1997, cité par Rathvon, op.cit.). On peut aussi plus simplement définir la conscience phonologique comme la capacité à comprendre et manipuler les différents sons de la parole. C'est grâce à la conscience phonologique par exemple qu'un-e enfant est capable de segmenter un mot en différents sons ou encore de sélectionner deux mots qui riment parmi une liste de possibilités. Sprenger-Charolles (1989 : 89) définit la conscience phonologique comme étant « la manifestation d'une certaine forme de sensibilité des sujets aux unités de segmentation de la langue orale qui appartiennent à la seconde articulation » (cf. 1.2.0). Ellen Bialystok (2001 : 165-166) explique que la conscience phonologique joue un rôle important dans la littéracie. En effet, de nombreuses études, détaillées ci-dessous, ont prouvé que les enfants capables de segmenter et manipuler les différents sons de la parole avaient de plus grandes chances de lire tôt. Dans un système d'écriture alphabétique, la conscience phonologique a un rôle que Bialystok qualifie de crucial (ibid : 168), puisqu'elle permet aux enfants de comprendre le principe d'après lequel les sons - phonèmes - sont représentés arbitrairement par des signes - graphèmes (Rathvon, 2004 : 66).

Ce n'est pas uniquement via la compréhension de l'arbitraire du signe que la conscience phonologique peut apporter une aide dans l'apprentissage de la lecture. En effet, définie par Foorman et al. (1998) comme une sensibilité à la structure des sons plutôt qu'au sens du discours, la conscience phonologique aide aussi à entrer, puis plus tard à dépasser, le stade de la lecture par correspondance graphie-phonie. Un enfant phonologiquement conscient, par exemple, ne fait pas que comprendre le sens des mots « cat » et « hat », mais il comprend également que ces deux mots riment et donc, que s'il sait écrire « cat », il ne lui sera pas difficile de trouver comment écrire « hat ». La conscience des sons peut également permettre à un-e enfant de décomposer le mot « cat » /kæt/ en /k/, /æ/ et /t/, et d'en mélanger les sons afin d'obtenir par exemple /tæk/ ou /ækt/.

L'objectif des recherches dans le domaine de la conscience phonologique est d'étudier et évaluer la nature des relations entre celle-ci et l'apprentissage de la lecture. Notamment, on se pose la question de savoir s'il s'agit d'une relation causale ou d'une relation consécutive (Sprenger-Charolles, 1989). « La conscience phonique est-elle un produit et/ou un prédicteur (voire même un pré-requis) de l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique ? » (ibid).

On remarque que des enfants testé-e-s en conscience phonologique avant d'apprendre à lire et écrire ont des résultats très médiocres, mais que des enfants un peu plus âgé-e-s commençant tout juste l'apprentissage de la lecture-écriture obtiennent de bien meilleurs résultats (Bradley & Bryant, 1978). Cependant, Stanovich (1986 : 501) souligne que les progrès des enfants de six ans par rapport aux enfants de cinq ans sont difficilement explicables simplement par une année d'apprentissage de la lecture. Ainsi, Sprenger-Charolles se demande (1989 : 84) si la conscience phonologique



n'est pas plutôt un prédicteur de l'apprentissage de la lecture, plutôt que son produit.

Cette hypothèse est appuyée par Liberman (1973) qui réalise une étude longitudinale avec des enfants auxquels il fait passer un test de conscience phonologique à leur arrivée à l'école primaire, puis un test de lecture un an plus tard. Les meilleur·e·s lecteur·rice·s sont les enfants qui avaient le mieux réussi le test de l'année précédente et inversement les lecteur·rice·s les plus en difficulté étaient déjà les enfants qui avaient obtenu des résultats inférieurs au test de conscience phonologique.

Des études similaires ont été réalisées par de nombreux chercheurs·ses (Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990 ; Snowling & Taylor, 1998 ; Scanlon & Vellutino, 1996, Wagner et al., 1997 ; Fox & Routh, 1983 ; Bryant & Bradley, 1985) et ont obtenu des résultats allant dans le même sens, ce qui laisse supposer que le niveau de conscience phonologique est un prédicteur fiable (Sprenger-Charolles, 1989 : 85) des futures capacités en lecture, puisqu'il y a corrélation entre les deux résultats. Cependant, Sprenger-Charolles explique qu'il est possible que la conscience phonologique n'explique la réussite en lecture que dans le cas où l'enfant apprend la lecture avec une méthode centrée sur la correspondance graphie-phonie : si un·e enfant a de bons résultats au test de conscience phonologique, c'est donc qu'il ou elle est sensible aux relations entre les sons et on estime que cette capacité à manipuler les sons est un atout lors de la lecture par correspondance graphie-phonie. Si un·e enfant apprend à lire avec la méthode CGP alors qu'il ou elle a déjà une bonne conscience phonologique, alors on peut supposer qu'il ou elle aura des facilités lors de l'apprentissage de la lecture.

En effet, Alegria, Pignot et Morais (1982) se posent cette question lors d'une étude sur les méthodes d'apprentissage et la conscience phonologique. On demande à des enfants d'inverser des syllabes ou des segments (dira → radi, os → so, etc.). Les enfants qui apprennent la lecture avec une méthode reposant sur la CGP ont de meilleurs résultats (58%) aux tests de conscience segmentale que des enfants qui apprennent avec une méthode globale (15%). Lundberg, Frost & Petersen (1988) notent également que des enfants ayant bénéficié d'un « entraînement précoce » à la conscience phonologique en maternelle avaient des facilités lors de l'apprentissage de la lecture et lisaient mieux une fois à l'école primaire.

En conclusion, la conscience phonologique semble être un prédicteur fiable dans la réussite de l'apprentissage de la lecture. Cependant, elle est aussi un produit de cet apprentissage et se développe en parallèle, surtout - mais pas uniquement - chez les enfants qui sont confronté·e·s à un système alphabétique. Les sujets qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture n'arrivent souvent pas à développer leur conscience phonologique non plus et le choix des méthodes d'enseignement de la lecture joue un rôle clé dans le développement de la conscience phonologique. Le niveau de conscience phonologique n'est pas lié directement aux capacités métacognitives générales et les différences interindividuelles sont importantes.

### 1.2.3.3 La compréhension en lecture

Comme vu dans la partie 1.2.2.1, la lecture n'est pas simplement le décodage de texte écrit en sons. Une composante importante de la lecture est la reconstruction du sens. Ainsi, lire, c'est comprendre le texte que l'on lit. Giasson (2004) explique notamment que le décodage seul n'est pas suffisant pour accéder au sens. Par exemple, le mot « président » se décode différemment en fonction de la syntaxe de la phrase, selon s'il est en position verbale, s'il s'agit d'un nom, etc. (ibid : 4). La lecture n'est donc pas non plus une liste ordonnée de processus avec d'abord le décodage des phonèmes puis du mot puis de la phrase. Tous ces processus se déroulent en même temps. Il semble donc logique d'enseigner la compréhension de la lecture en même temps que le décodage des lettres. Dans les programmes australiens (cf. 1.2.2.3), la compréhension des histoires lues par l'enseignant-e est une part importante du programme d'anglais dès la petite enfance. Grâce à un enseignement explicite de la compréhension de la lecture, les enfants utilisent plus rapidement et plus facilement une stratégie de reconnaissance automatique des mots - abandonnant donc le décodage. De cette façon, les enfants peuvent se concentrer sur des tâches de compréhension sans que cela ne résulte en surcharge cognitive (ibid : 38). Lorsque le lecteur ou la lectrice est capable de lire en reconnaissant les mots entiers, on passe donc à l'enseignement de la lecture par groupes de mots. Il ne s'agit plus de lire les mots un par un mais bien de lire des groupes entiers de mots (ibid : 43). Giasson explique que s'il peut sembler paradoxal d'enseigner une technique qui sera finalement remplacée et non utilisée par des lecteurs-rices compétents, les étapes du décodage et de la reconnaissance de mots sont des intermédiaires nécessaires à l'apprentissage de la lecture (ibid : 39).

Mais la compréhension ne se joue pas qu'au niveau de la phrase. Ainsi, très jeunes, les enfants sont amenés à questionner l'idée principale d'un texte et à y relever les informations importantes. Le fait de pouvoir résumer un texte en sélectionnant une ou plusieurs idées principales va notamment servir à alléger encore le coût cognitif de la lecture en utilisant les prédictions. Ainsi, le lecteur n'a pas besoin de lire un mot ou un groupe de mots dans sa totalité s'il correspond à la prédiction qu'il avait faite. Pour réaliser des prédictions, le lecteur ou la lectrice utilise à la fois le contexte - les phrases précédentes du texte - et le co-texte - par exemple, les illustrations. Les enfants sont encouragé-e-s à utiliser les prédictions très jeunes. Ainsi, il est commun de voir des enfants utiliser la prédiction pour les mots fréquents. Les mots commençant par « sch- » auront de grandes chances d'être « school », etc. Nous verrons notamment dans notre propre observation (partie 2) que le mot « walk » a souvent été prédit comme étant « wake » par plusieurs enfants.

En conclusion, la lecture commence avec un langage graphique - par exemple un texte écrit. Son but est la reconstruction du sens. Le sens est encodé lorsqu'un auteur écrit un texte et le lecteur décode ce même texte afin de reconstruire le sens. Le sens est donc transmis de l'auteur au lecteur par le biais d'un processus d'encodage-décodage graphique. Dans les systèmes alphabétiques, il y a une relation directe entre le langage oral et le langage écrit. Les lettres ne possèdent pas de sens en elles-mêmes, mais renvoient à la forme sonore du morphème, mot ou groupe de mots qui, eux, sont associés à un sens. Ainsi, le sens n'existe que dans l'esprit des auteurs et lecteurs, mais pas dans le texte lui-même. Malgré tout, les lecteurs-rices sont tout

de même capables de lire et reconstruire - plus ou moins, explique Goodman (cf. 1.2.2.1) - le sens exprimé par l'auteur, même à travers un code qui n'a pas de sens en soi. Pour apprendre à lire, les enfants passent par plusieurs étapes stratégiques dont la plupart seront abandonnées progressivement. Même s'ils n'utiliseront pas ces techniques lorsqu'ils et elles deviendront des lecteurs-rices compétents, il est tout de même important pour leur développement cognitif et pour leur représentation cognitive de ce qu'est la lecture qu'ils et elles passent progressivement par ces différentes étapes.

Notre étude s'est concentrée sur les systèmes majoritairement alphabétiques comme l'anglais et le français. Des systèmes d'écriture très différents - comme par exemple le chinois mandarin - auront forcément des stratégies et caractéristiques différentes dans l'apprentissage de la lecture : ils développeront et mobiliseront d'autres compétences langagières.

## **Chapitre Trois : Synthèse sur le bilinguisme précoce et l'apprentissage de la lecture**

Les sujets du bilinguisme chez l'enfant et de l'apprentissage de la lecture par les enfants ont été évoqués séparément dans les deux premiers chapitres. Cependant, notre domaine d'intérêt est au point de rencontre de ces deux thématiques. Comment l'apprentissage de la lecture se déroule-t-il chez les enfants bilingues ? Quels sont les enjeux de l'apprentissage de la lecture par des enfants qui sont scolarisé·e·s dans une langue seconde ? Ces questions sont primordiales aujourd'hui dans un monde de plus en plus multiculturel où le bilinguisme est beaucoup plus fréquent que le monolinguisme.

Ce mémoire porte plus particulièrement sur les enfants scolarisé·e·s en école bilingue : comment l'apprentissage de la lecture fonctionne-t-il lorsqu'il se déroule dans deux langues différentes en même temps ?

Ce chapitre, qui fait la synthèse entre les deux précédents, s'intéresse aux recherches qui ont été faites sur les effets du bilinguisme sur la littéracie et nous conduit à formuler nos problématiques et hypothèses de recherche.

Dans un premier temps seront évoqués la bilitéracie et l'apprentissage de la lecture dans une langue seconde et les enjeux de l'enseignement de la lecture dans une seule langue pour les enfants bilingues. Ensuite, nous entrerons au cœur de notre problématique avec l'apprentissage simultané de la lecture dans deux langues. Les études réalisées dans ce domaine, qui montrent des avantages et des inconvénients à cette situation, nous intéressent particulièrement. Ces deux premières parties tentent de réfléchir sur la possibilité pour les enfants d'utiliser leurs connaissances dans une langue afin de les transférer dans l'autre. Enfin, ce chapitre se terminera sous forme de bilan, qui ouvrira les questions de recherche de ce travail ayant débouché sur la formulation de notre problématique ainsi que d'un protocole de recherche et l'étude qui a suivi.

### **1.3.1 Bilitéracie et apprentissage de la lecture dans une langue seconde**

« Contrairement aux enfants monolingues, les enfants bilingues - même lorsqu'ils proviennent de minorités linguistiques - possèdent une vaste étendue d'outils et de ressources, mais aussi tout autant de difficultés et d'épreuves à surmonter lors de

l'apprentissage de la lecture dans leur langue seconde<sup>12</sup> » (Genesee, Geva, Dressler et Kamil, 2006 : 153). Si la complexité de l'apprentissage de la lecture a déjà été traitée dans le chapitre précédent, il est aisé de réaliser à quel point cet apprentissage dans une langue seconde est un véritable défi pour beaucoup d'enfants. Cependant, Genesee et al. n'évoquent pas uniquement des difficultés, mais également des ressources et des outils. Les enjeux d'un tel apprentissage seront d'abord envisagés en ce qui concerne les enfants apprenant à lire dans leur langue dite faible. Sera ensuite évoqué le cas des enfants bilingues équilibré-e-s. Enfin nous discuterons des « outils et ressources » cités par Genesee et al. (ibid) dont bénéficient les enfants lecteurs-rices bilingues.

### 1.3.1.1 Apprendre à lire dans sa langue « faible »

La langue « faible » est, dans le cas d'un bilinguisme non équilibré, la langue dans laquelle l'enfant a le moins de compétences et de facilités langagières. Ainsi, pour un·e enfant qui entre à l'école et dont la famille provient d'une minorité linguistique, il est possible que sa langue « faible » soit la langue de scolarisation et parfois aussi la langue officielle du pays, tandis que sa langue maternelle, utilisée à la maison, est plus développée.

La langue « faible » n'est pas fixe. Ce même enfant, une fois au lycée, peut être beaucoup plus à l'aise et performant dans sa langue de scolarisation, qu'il utilise à l'école, avec ses ami·e-s et ses frères et sœurs scolarisés, tandis que sa langue maternelle reste uniquement utilisée avec ses parents, par exemple.

Pour étudier l'apprentissage de la lecture dans une langue « faible », deux facteurs sont à prendre en compte (Bialystok, 2001) :

- la connaissance de cette langue à l'oral ;
- la compétence de littéracie dans la langue dominante.

Ces deux critères déterminent l'aisance avec laquelle l'enfant pourra développer la littéracie.

La « compétence de littéracie dans la langue dominante » ne signifie pas forcément l'apprentissage guidé du processus de décodage en milieu institutionnel. À cet âge-là, on parle plutôt des expériences pré-littéraires qui permettent l'entrée dans la lecture. Lorsque ces expériences se font dans une autre langue que celle dans laquelle l'enfant a acquis les compétences liées à la première étape, la compétence de littéracie de l'enfant bilingue est dite « à risque » (Bialystok, 2001). En effet, dans le cas où les expériences de littéracie rencontrées dans la petite enfance (livres pour enfant, les parents écrivant à la maison, etc.) sont dans une autre langue que celle dans laquelle on apprend à décoder pour la première fois, il y a un travail supplémentaire à effectuer pour l'enfant.

Jean-Louis Chiss (2008 : 60) souligne en revanche la dimension culturelle de cet apprentissage. L'apprentissage de la lecture dans une langue faible et par exten-

---

12. Traduction personnelle.

sion la scolarisation dans une langue faible signifie souvent que les enfants n'ont pas bénéficié de l'acculturation, notamment littéraire, dans la langue de scolarisation pendant leur petite enfance. Il distingue trois pôles culturels dans l'apprentissage de la lecture en français avec des enfants non-francophones : (1) la culture littéraire, afin que l'apprentissage n'ait pas uniquement une valeur fonctionnelle, (2) la culture sociétale et la grande diversité de discours qui peuvent être utilisés dans l'apprentissage (publicitaires, politiques, administratifs) et (3) la culture comme « habitus » avec les conventions orales et écrites spécifiques au français.

Ellen Bialystok (2001) note que certaines études s'enthousiasment pour les programmes d'immersion linguistique dans lesquels les enfants sont scolarisés dans une langue étrangère qui n'a pas de statut officiel dans le pays : en effet, on estime que ces écoles, pensées pour promouvoir le bilinguisme, mettent en place des stratégies et techniques nécessaires pour faciliter l'apprentissage de la lecture dans une langue « faible ». Ici, le problème d'acculturation est moindre : tous les enfants sont supposément à égalité face à une nouvelle langue. Cependant, d'autres chercheurs-ses suggèrent qu'apprendre à lire uniquement dans la langue dans laquelle les enfants ont le plus faible niveau de compétence serait un handicap tout au long de la scolarité. Par exemple, Macnamara (1966) remarque un retard d'environ un à deux ans pour ces enfants à la suite d'une évaluation quantitative réalisée sur plusieurs années avec des groupes d'enfants bilingues irlandais-anglais. Dans le cas où l'enfant sait déjà lire dans une des deux langues et apprend à lire dans la seconde, ou bien apprend à lire dans les deux langues simultanément, alors les performances scolaires ne sont pas réduites et sont parfois meilleures (Bialystok, 2001 : 174-176).

Un travail sur la phonétique est à prévoir pour les enfants qui apprennent à lire dans leur langue faible. En effet, comme le remarque Lecocq (2012), si l'on parle de « phonologie » dans les apprentissage de lecture en langue maternelle, on parle plutôt de « phonétique » lorsque l'apprentissage se déroule dans la langue faible. En effet, les enfants qui apprennent à lire dans leur langue faible ne peuvent parfois pas s'appuyer sur leurs connaissances parfaites de la prononciation de la langue qu'ils apprennent à écrire. Lecocq parle effectivement d'une « situation complexe » dans l'apprentissage de la lecture en français langue seconde par exemple, puisque des enfants doivent à la fois acquérir la conscience phonologique nécessaire à tous les enfants apprenant à lire et aussi les spécificités phonétiques d'une langue qui n'est pas leur langue maternelle (2012 : 18).

### **1.3.1.2 Choisir la langue d'apprentissage de la lecture par les enfants dont le bilinguisme est équilibré**

Comme vu précédemment (cf. 1.2.0), il est impossible de mettre les deux langues d'un-e enfant bilingue exactement sur le même plan. Une langue plus ou moins transparente posera en effet plus ou moins de difficultés à l'enfant lors de son apprentissage de la lecture. Ainsi, pour les enfants dont le bilinguisme est équilibré à l'oral, l'apprentissage de la lecture peut faire apparaître un léger déséquilibre, avec une maîtrise supérieure à l'écrit de la langue la plus transparente (Schröter et Schroeder, 2016, cité par Bijeljac-Babić, 2017 : 136).

Pour les enfants dont le bilinguisme est équilibré, la question de la langue d'apprentissage de la lecture, généralement liée à la langue de scolarisation, se pose. Bialystok et al. (2005) présupposent qu'un apprentissage de la lecture simultanément dans les deux langues est peut-être la solution la plus avantageuse pour les enfants bilingues. Leur étude compare quatre groupes d'enfants : des monolingues anglophones, des bilingues anglais-espagnol, des bilingues anglais-hébreu et des bilingues anglais-chinois. Étaient testés les progrès en lecture de tous les enfants sur une période donnée ainsi que la capacité des enfants bilingues à transférer leurs compétences de lecture d'une langue à une autre.

Tous les groupes d'enfants bilingues ont semblé progresser plus rapidement que le groupe des enfants monolingues. La capacité à transférer leurs connaissances d'une langue à l'autre était beaucoup plus forte pour les enfants bilingues dont les deux langues sont proches (anglais et espagnol) que pour ceux dont les langues sont éloignées (anglais et chinois). Pour ces enfants bilingues, la capacité de transfert était directement liée à l'ampleur des progrès en lecture par rapport au groupe bilingue : plus les enfants transféraient leurs connaissances entre les deux langues, plus ils et elles progressaient en lecture. « Dans l'ensemble, apprendre à lire dans deux langues simultanément présente un double avantage, au moins en début de l'apprentissage de l'écrit » (Bijeljac-Babić, 2017 : 137).

### 1.3.1.3 Transfert, comparaison et avantages

L'apprentissage d'une L2 ne s'apparente pas à l'apprentissage d'une L1 : en effet, un·e enfant ayant déjà acquis le langage pourra transférer un grand nombre de compétences de sa L1 à ses autres langues. Pour l'écrit, le principe est le même : il y a un transfert des mécanismes de lecture de la L1 à la L2, mais aussi, dans le cas d'un bilinguisme équilibré, d'une langue à l'autre dans les deux sens. En effet, « le bilinguisme modifie le cours de l'apprentissage de la lecture par le fait que certaines compétences peuvent se transférer d'une langue à l'autre » (Bijeljac-Babić, 2017 : 136). Parmi les avantages de l'apprentissage simultané dans les deux langues, Bijeljac-Babić (ibid) mentionne :

- la compréhension plus efficace de la relation entre la parole et les symboles de l'écrit dans deux langues, et donc la compréhension du concept de système écrit ;
- le transfert des stratégies et expertises apprises dans une langue afin de faciliter l'apprentissage de l'autre langue, qui est d'autant plus efficace si les deux langues sont proches ;
- la motivation et la stimulation résultant de ces processus de transfert, assimilables à des jeux (devinette, décodage de « message secret », chasse au trésor linguistique).

En voyant des adultes écrire autour de lui en plusieurs langues, pour répondre à différents besoins et sur différents supports, l'enfant comprend plus facilement que le concept d'écriture est construit, arbitraire et propre à chaque langue. De plus, « apprendre [à écrire] deux langues en même temps, par exemple, aiderait à reconnaître des spécificités linguistiques de chacun des deux systèmes » (Clark, 1978 : 36). Ainsi, il ne s'agit pas uniquement de transfert de stratégies qui fonctionnent dans

deux langues semblables, mais également de toutes les tentatives de transfert qui, en échouant, permettent à l'enfant de réaliser que les langues sont différentes, et en quoi.

### 1.3.2 Compétences développées par les lecteurs bilingues

Si l'apprentissage de la lecture dans deux langues simultanément semble donc faciliter le processus d'entrée dans l'écrit, le fait d'être lecteur-riche dans deux ou plusieurs langues, que cet apprentissage ait été simultané ou non, semble être un avantage même lorsque l'on s'éloigne de la simple capacité de transfert.

#### 1.3.2.1 Le développement des compétences métalinguistiques

Selon Pearson (2009), les enfants bilingues excellent au niveau de la conscience métalinguistique, avec des résultats largement supérieurs à leurs pairs monolingues, indépendamment de leurs compétences écrites.

Une étude réalisée par Cummins en 1978 tente de mesurer cette différence. Il était demandé à des enfants bilingues et non bilingues d'imaginer que les noms du Soleil et de la Lune étaient inversés. Le Soleil s'appellerait « Lune » et la Lune, « Soleil ». Cummins demandait alors aux enfants quel astre brillait dans le ciel la nuit. Les enfants bilingues étaient plus à même de répondre « Soleil » par rapport aux autres enfants. Cette étude est expliquée et reprise par Bialystok (1991) avec deux jouets respectivement en forme de canard et de lapin. Les deux jouets possèdent une étiquette, l'une avec écrit « canard », l'autre avec écrit « lapin ». On explique à des enfants de cinq ans, encore non lecteurs-rices, que l'étiquette présente sur le jouet lapin se lit « lapin » et que l'étiquette présente sur le jouet canard se lit « canard », puis on demande aux enfants de décoller les étiquettes et de les inverser, puis de les lire à nouveau. Dans 62% des cas, les enfants monolingues affirment que l'étiquette « lapin » se lit « canard » lorsqu'elle est placée sur le jouet canard, et inversement. Seulement 18% des enfants bilingues font cette erreur.

Francis (2012 : 246) émet l'hypothèse que l'utilisation de deux langues dans des tâches cognitivement lourdes et prenantes en lecture et écriture facilite le développement de la compétence métalinguistique, grâce à la possibilité de comparaison qu'offre la connaissance de deux - ou plus - systèmes différents. Baker (2011) avait d'ailleurs suggéré que le bilinguisme, plutôt que de créer des déficits, pourrait même accélérer le processus de développement des capacités métacognitives. Cependant, Francis explique que ce développement de compétences métacognitives n'existe que si l'enfant bilingue utilise ses langues dans une situation d'apprentissage ou de comparaison. Ainsi, une école où l'enseignement est bilingue semble être un environnement idéal pour le développement des compétences métalinguistiques et métacognitives, dans l'hypothèse où cette école favoriserait l'articulation entre les deux langues d'enseignement et donc permettrait un développement optimum de ces capacités métalinguistiques.



### 1.3.2.2 La conscience phonologique des lecteurs bilingues

Une compétence métalinguistique particulière sur laquelle ce mémoire s'attarde est la conscience phonologique. Son importance a été décrite extensivement dans le chapitre précédent puisqu'il s'agit d'un concept important dans l'apprentissage de la lecture, qui est également central pour les publics d'enfants bilingues.

La possibilité que les enfants bilingues aient une conscience phonologique plus forte car ils parlent deux langues est probable, mais n'a pas encore été formellement prouvée. C'est particulièrement évident avec des bilingues « de naissance » qui grandissent avec deux systèmes linguistiques en parallèle. Les enfants bilingues pensent la langue différemment des enfants monolingues. Enfin, ils et elles ont un plus grand répertoire phonémique et entendent un plus grand nombre de distinctions à l'oral. Bialystok (2001 : 168-173) explique cependant que si plusieurs études ont été réalisées, leurs résultats sont fragiles. Les chercheurs-ses sont toutefois unanimes quant au fait que les enfants bilingues répondent aux tâches évaluant leur niveau de conscience phonologique de façon différente par rapport aux enfants monolingues. Les problèmes demandant une simple question sur la structure phonologique d'une langue donnent un avantage aux enfants bilingues, avantage que l'on ne retrouve pas dans les tâches plus complexes. Il semble donc que l'avantage du bilinguisme soit surtout remarqué dans des contextes où la tâche demandée est simple.

Rubin et Turner (1989) comparent la conscience phonologique d'enfants anglophones en Grade 1 (CP) en école monolingue à des enfants en école bilingue d'immersion française : le groupe d'enfants de l'école bilingue a de meilleurs résultats. Une autre étude, longitudinale cette fois-ci, de Bruck et Genesee (1995) compare la différence de niveau entre les enfants bilingues et monolingues entre le Kindergarten (Grande Section de Maternelle) et le Grade 1 (CP) : encore une fois, les enfants bilingues ont un avantage considérable en Kindergarten qui semble s'estomper, sans cependant disparaître, à la fin du Grade 1. Cela fait écho à Bijeljac-Babić (2017 : 137) qui expliquait que l'avantage en lecture des enfants bilingues était surtout important en début d'apprentissage. Cette découverte semble également corroborer le fait que les tâches dans lesquelles des enfants bilingues montrent un avantage clair au niveau phonologique sont des tâches simples (cf. paragraphe précédent). Ainsi, les enfants bilingues en début d'apprentissage seraient avantagés dans des tâches simples par rapport à leurs pairs monolingues.

Pour se préparer à l'apprentissage de la lecture, l'enfant doit comprendre comment la forme écrite contient le sens. Bialystok (1997) explique que de par leur maîtrise de deux ou plusieurs systèmes langagiers, les enfants bilingues ont plus de facilités à acquérir ces connaissances préalables à l'entrée en littéracie. Si les enfants peuvent s'appuyer sur leur langue première pour analyser la structure phonologique de leur langue seconde (ou langue faible en cas de bilinguisme) l'apprentissage de la lecture peut être simplifié. En effet, l'importance de la conscience phonologique peut ne pas sembler évidente pour des enfants parfaitement bilingues dont la compétence linguistique est égale dans chacune des deux langues. Cependant, elle joue un rôle primordial chez les jeunes enfants qui apprennent à lire dans une deuxième langue. S'ils ne sont pas forcément plus conscients de la structure formelle d'une langue que leurs pairs monolingues, ils et elles sont en revanche avantagés dans l'apprentissage

de la L2 puisqu'ils et elles ont déjà acquis un autre système phonologique (Bialystok, 2001 : 168-173). Cela résulte d'un transfert de haut niveau entre les deux structures phonologiques, comme le montrent Ciscero et Royer (1995) avec des enfants bilingues anglais-espagnol de cinq à six ans avec des niveaux variables dans chacune des deux langues. Les chercheurs·ses ont demandé aux enfants d'isoler la rime, le premier phonème et le dernier phonème de mots dans chacune des deux langues. L'étude montre que les résultats des enfants dans leur langue dominante à cinq ans prédisent les résultats que ces mêmes enfants auront dans leur langue faible à six ans, grâce à la capacité de transfert. Si l'avantage est donc plus important chez des enfants jeunes en début d'apprentissage, il a donc tout de même des répercussions plus tard.

Une autre étude (Durgunoğlu, Nagy et Hancin-Bhatt, 1993) confirme ces résultats : plus un·e enfant réussit dans les tâches de conscience phonologique dans sa langue dominante, plus il ou elle sera compétent sur la même tâche dans une autre langue. La conscience phonologique est donc une compétence langagière plutôt que linguistique : elle se rapporte en effet à la compétence langagière et non seulement à la maîtrise d'une langue. En cela, la conscience phonologique est une compétence transversale, c'est-à-dire qu'elle est mobilisée notamment dans l'apprentissage de deux - ou plusieurs - langues. Une remarque intéressante sur la conscience phonologique est que son champ d'action ne s'arrête pas à la dimension uniquement phonologique, mais qu'elle influe également sur la dimension graphique : ainsi, Durgunoğlu (1998) trouve que cette compétence de conscience phonologique a une influence sur la reconnaissance des mots lus « en un coup d'œil » quelle que soit la langue. La connaissance des caractéristiques phonologiques de la langue (rime, etc.) permettrait donc aux enfants de reconnaître un plus grand nombre de mots « en un coup d'œil ». Ainsi, une haute compétence de conscience phonologique aide à l'apprentissage de la lecture - dans une démarche holistique - des systèmes alphabétiques.

L'étude d'enfants bilingues espagnol-nahuatl (Francis, 2012 : 192) montre que des enfants élevé·e·s dans des familles parlant nahuatl mais scolarisé·e·s en espagnol sont capables, sans avoir appris formellement à lire dans leur langue maternelle, de déchiffrer des mots en nahuatl. Ainsi, les compétences de décodage et de lecture peuvent bénéficier de transferts positifs entre les langues. Francis explique que ces compétences sont liées à la conscience phonologique et qu'elles prouvent l'existence de principes universels qui facilitent l'apprentissage de la lecture et des stratégies de décodage de textes (2012 : 192-193). Une autre étude de Francis (1998) réalisée auprès de ce même public bilingue espagnol-nahuatl montre un lien entre la conscience métaphonologique et les compétences linguistiques d'enfants bilingues dans deux langues. Les résultats dans ces langues sont positivement corrélés aux résultats métaphonologiques encore une fois. On peut cependant dire que ces deux langues sont très proches et se demander dans quelle mesure les résultats dans le cas de langues différentes comme par exemple l'anglais et le chinois valideraient ces conclusions ou non. Cependant, ces deux études appuient l'idée que la notion de conscience phonologique reste une compétence langagière - s'appliquant à toutes les langues - et non linguistique - propre à un seul système.

Wang, Perfetti et Liu se sont posés cette question et ont regardé du côté d'enfants bilingues anglais-chinois. Ces langues sont extrêmement différentes, contrairement à

l'espagnol et au nahuatl. De plus, l'anglais et le chinois ont des systèmes écrits différents (alphabétique et idéographique). Quarante-six enfants dont la langue maternelle est le chinois mandarin et qui parlent également couramment anglais ont été testé·e·s en lecture de mots « en un coup d'œil » dans leurs deux langues. Leurs résultats ont montré que la conscience phonologique dans ces deux langues était étroitement liée, et notamment que les compétences en pinyin - un système d'écriture du chinois qui utilise l'alphabet latin - étaient corrélées aux compétences en anglais. Cependant, les compétences orthographiques en anglais ne semblent pas être proportionnelles aux compétences de lecture en chinois mandarin. Les chercheurs·ses en ont conclu que « l'acquisition bilingue de la lecture est composée à la fois de processus phonologiques partagés et de compétences orthographiques spécifiques »<sup>13</sup> (2005 : 83).

### 1.3.2.3 Compétences cognitives liées à l'apprentissage de la lecture en deux langues

De façon générale, les études dans le domaine des compétences cognitives de l'enfant bilingue (Ben-Zeev 1977 ; Bialystok, 1988 ; Ricciardelli 1992 ; Leopold, 1949 ; Ianco-Worrall, 1972) remarquent que ces derniers·ères repèrent plus facilement et plus jeunes le caractère arbitraire du signe, c'est à dire la relation signifiant-signifié. Nous avons vu qu'il s'agissait là d'une compétence métalinguistique bien utile à l'apprentissage de la lecture. Genesee (1981) suggère cependant que cette compétence à comprendre plus tôt le caractère arbitraire du signe est seulement un des effets d'une capacité extra-langagière des enfants bilingues. Pour Genesee, les enfants bilingues ont développé les outils nécessaires à l'analyse des aspects conceptuels sous-jacents à n'importe quel type d'information (Hamers et Blanc, 1983 : 93), et non seulement aux informations langagières. Ainsi, ils et elles posséderaient des avantages cognitifs pas forcément liés à la langue qui faciliteraient l'apprentissage de la lecture.

Ben-Zeev (1977) suggère par exemple que les enfants bilingues possèdent un avantage par rapport aux enfants monolingues car ils et elles sont capables d'analyser un input linguistique et d'éliminer l'interférence entre les langues lorsqu'ils et elles se trouvent dans une situation où plusieurs langues sont utilisées. Ainsi, le fait qu'un·e enfant bilingue soit capable de procéder à une analyse immédiate d'un input et de trier cet input en fonction de son système linguistique est un avantage même lors des situations non-bilingues. Ben-Zeev distingue notamment quatre stratégies que l'enfant bilingue utilise afin de traiter un input (Hamers et Blanc, 1983 : 94) :

1. l'enfant bilingue procède à une analyse plus poussée de l'input linguistique, par rapport à un·e enfant monolingue ;
2. l'enfant bilingue est plus sensible à l'environnement entourant cet input et notamment au feedback provenant de l'environnement dans lequel l'analyse linguistique a eu lieu ;
3. l'enfant bilingue a « tendance à maximiser les différences de structures entre les deux langues » (ibid). Il ou elle est donc plus attentif à la structure de la langue en règle générale ;

---

13. Traduction personnelle (original : « bilingual reading acquisition is a joint function of shared phonological processes and orthographic-specific skills »).

4. l'enfant bilingue possède un mécanisme qu'il ou elle utilise afin de neutraliser les structures à l'intérieur d'une langue.

Ces stratégies sont développées spécifiquement afin de traiter l'input dans une situation bilingue, mais se révèlent utiles pour traiter toute information. Les enfants bilingues développent donc une stratégie qui devient un avantage cognitif fort lors du traitement du langage. C'est en étudiant des enfants bilingues hébreu-anglais que Ben-Zeev a noté une grande supériorité des enfants bilingues dans l'analyse d'énoncés. Le traitement de l'information est une compétence primordiale nécessaire à l'apprentissage de la lecture, notamment lorsqu'il s'agit d'extraire le sens d'un texte.

### **1.3.3 Synthèse des repères théoriques utiles à notre étude de terrain**

À la lumière de ces nombreux repères théoriques, les questions posées au début de ce mémoire ont évolué. En effet, une période lors de laquelle l'apprentissage de la lecture dans deux langues simultanément semble avoir des effets importants sur la compétence de lecture des enfants a pu être délimitée : le début de l'apprentissage, c'est à dire entre cinq et sept ans. De nombreuses études qui semblaient montrer que les enfants bilingues et/ou étant scolarisé·e·s dans un milieu bilingue avaient tendance à accepter la relation arbitraire entre le son, le sens et la graphie ont été trouvées. Certaines d'entre elles attribuent une plus grande flexibilité mentale à ces enfants, notamment au niveau des compétences métalinguistiques. Cela pose une question nouvelle : le niveau de lecture dans sa globalité est-il plus élevé chez ces enfants par rapport à leurs pairs monolingues ? Trois grandes thématiques vont servir de base lors de l'élaboration de l'enquête de terrain : la conceptualisation de l'arbitraire du signe, la flexibilité mentale des enfants notamment lors des situations de transfert métalinguistique et phonologique et le niveau global de lecture. Cette enquête a pour but de vérifier ce qui a été découvert par d'autres chercheurs·ses dans d'autres contextes, de compléter ces recherches et enfin d'améliorer notre compréhension de l'apprentissage de la lecture et de ses enjeux, notamment en contexte bilingue.

#### **1.3.3.1 Les conventions arbitraires qui régissent l'écrit sont-elles plus accessibles aux enfants scolarisé·e·s dans des écoles bilingues ?**

Comme évoqué à plusieurs reprises, les enfants exposé·e·s jeunes à plusieurs langues, qu'ils soient bilingues, scolarisé·e·s dans une école bilingue, ou dans quelque autre situation de plurilinguisme ont un avantage sur les enfants monolingues dans la découverte et la compréhension du concept saussurien du caractère arbitraire de la relation entre le son et le sens (cf. 1.1.2.2).

Dans le cas des langues alphabétiques, et notamment du français et de l'anglais, il est plus aisé à un·e enfant de comprendre que l'écrit code surtout l'oral - et moins le

sens, s'il sait que l'oral lui-même est uniquement arbitrairement lié à ce sens. Ainsi, si, comme l'explique Masuhara (2007), l'acquisition du concept du langage écrit est primordial lors de l'étape de la pré-lecture que traversent les enfants entrant dans la littéracie et que cette acquisition est intimement liée à la relation arbitraire du signe, alors on peut supposer que les enfants en situation de plurilinguisme sont ici avantagé·e·s. Dans le cas d'une scolarisation en école bilingue, les enfants ne sont pas simplement exposé·e·s à ces concepts et outils qui leur permettent de comprendre le concept de l'écrit : en effet, les enseignant·e·s d'écoles bilingues s'appuient et enseignent de manière formelle ce concept de différence entre les langues. Ainsi, ces concepts sont mis en mots et acquis en école bilingue et cet apprentissage se déroule bien plus tôt pour ces enfants que pour leurs pairs monolingues.

Il semble intéressant de se demander dans quelle mesure les enfants scolarisé·e·s dans une école bilingue réussissent à conceptualiser l'arbitraire du signe, non pas forcément grâce à un bilinguisme de naissance, mais grâce à un apprentissage formel qui fait le lien entre deux langues. Un point d'intérêt de ce mémoire par exemple est de savoir si, lorsqu'un signe non-alphabétique (symbole) leur est présenté au milieu de signes alphabétiques (lettres), les enfants sont capables de l'isoler, ainsi que de lui accorder une valeur arbitraire.

### **1.3.3.2 Les enfants scolarisé·e·s dans deux langues ont-ils une plus grande flexibilité mentale ?**

Arnberg (1987 : 24), comme vu plus haut, expose que les enfants bilingues ont une grande flexibilité mentale. Cela s'explique par un enrichissement de leur expérience cognitive, lui-même causé par la nécessité de *switcher* entre deux ou plusieurs langues et cultures au quotidien. Mais cette « flexibilité mentale » n'est pas réellement définie. De quoi s'agit-il ? Ce concept est repris par Jaensch (2009 : 115) qui explique que les enfants scolarisé·e·s en école bilingue à Montréal ont une plus grande flexibilité mentale que leurs pairs monolingues. Le dictionnaire de psychologie Penguin (Reber, 1995) parle d'une souplesse au niveau des fonctions cognitives, d'une capacité d'adaptation et d'acceptation de situations non-routinières et d'une plus grande originalité dans la résolution de problèmes.

Ainsi, les enfants bilingues et les enfants scolarisé·e·s dans deux ou plusieurs langues seraient plus aptes à faire preuve de souplesse et de capacités d'adaptation, notamment lorsqu'ils et elles utilisent leur compétence langagière. L'originalité dans la résolution de problème peut également être mise en relation avec les études de Cummins & Gulutzan (1974) et Okoh (1980) qui parlent d'une plus grande originalité verbale dans les tâches de production langagière pour des enfants bilingues, en comparaison à leurs pairs monolingues.

Il semble intéressant, puisqu'il n'y a pas de données concernant le troisième point de la définition de la flexibilité mentale, de chercher à savoir si les enfants bilingues ont effectivement une capacité d'adaptation et d'acceptation plus développée. En lecture notamment, sont-ils et sont-elles davantage capables de procéder à une modification des « règles » assimilées ? Ont-ils et ont-elles une capacité plus accrue à s'adapter à un changement, par exemple dans la correspondance graphie-phonie ?

### 1.3.3.3 Les élèves d'écoles bilingues sont-ils meilleurs en lecture ?

Enfin, la question globale de la performance en lecture des enfants scolarisé·e·s en école bilingue par rapport aux autres enfants semble tout à fait impossible à élucider parfaitement. Les généralisations sont en effet impossibles et une réponse catégorique ne peut être apportée. Cependant, il semble intéressant de souligner l'aspect global du questionnement. Dire que les enfants bilingues font preuve de souplesse cognitive ou qu'ils comprennent tôt le concept de l'arbitraire du signe ne semble pas faire avancer le débat sur l'utilité ou même la nécessité d'une éducation bilingue. Il semble donc intéressant de se pencher sur les avantages possibles de ce type d'éducation sur la compétence de lecture dans sa globalité. L'élève d'école bilingue est-il plus performant ? Quelles différences peut-on noter avec un·e élève en école monolingue ?

Les recherches de Ben-Zeev (1977) exposent déjà que les enfants bilingues analysent les énoncés langagiers de façon plus méticuleuse que leurs pairs monolingues et qu'ils et elles sont plus attentifs·ves au contexte et à la structure de la langue. Goodman explique notamment que cette attention à la structure de la langue - syntaxe - est extrêmement importante pour l'acquisition de la lecture (1976 : 479).

Posner et Snyder (1975) décrivent également les bon·ne·s lecteurs·rices comme étant ceux et celles qui peuvent automatiser la lecture, notamment en utilisant les *sight words* et le transfert des connaissances. Dans un contexte monolingue, le transfert peut par exemple se dérouler lorsqu'un·e enfant sait que s'il ou elle écrit « cat », il ou elle peut vraisemblablement écrire « hat » en modifiant l'attaque de la syllabe. Dans un contexte bilingue, le transfert est beaucoup plus central et l'élève d'école bilingue transfère constamment ses nouveaux savoirs d'une langue à l'autre pendant la journée d'école. Ainsi, cette automatisation et cette optimisation des processus de la lecture, propres au « bon·ne lecteur·rice », sont plus développées par les élèves d'écoles bilingues que par leurs pairs monolingues.

Lors de notre étude de terrain, il semble important qu'une tâche de lecture et de compréhension en lecture soit proposée. S'il n'est pas possible de généraliser à partir d'une tâche de compréhension de l'écrit, il paraît cependant fondamental d'en inclure une tout de même, afin de pouvoir tracer des tendances. En effet, il est incomplet de parler de l'apprentissage de la lecture uniquement en proposant des tâches relevant de la sphère métalinguistique. Ce mémoire porte certes une attention particulière au décodage et à la reconnaissance des mots et des lettres résultant d'opérations visuelles (Geyer & Kolers, 1976), qui est particulièrement importante lors des premières années d'apprentissage, tout en n'oubliant pas que le lecteur ou la lectrice confirmé·e possède deux autres compétences de lecture : la sensibilité aux relations grammaticales dans un énoncé et la capacité à comprendre et manipuler le sens du texte écrit (ibid, cf. 1.2.1.3).



## Deuxième partie

# Étude de terrain sur les effets de l'enseignement bilingue à Melbourne

En début de ce travail a été soulevé un certain nombre de questions : l'apprentissage de la lecture dans deux langues simultanément permet-il une meilleure appréhension du mécanisme de lecture en général ? développe-t-il davantage les compétences métalinguistiques que l'apprentissage monolingue ? permet-il aux enfants de mieux conceptualiser l'écrit ? À la lumière des repères théoriques apportés par la première partie de ce mémoire, des premiers éléments de réponse ont été apportés et nos questions se sont affinées (cf. partie 1.3.3). Cela nous permet également d'amorcer une étude de terrain. Cette dernière est au cœur de notre travail et a pour but de compléter notre raisonnement. La seconde partie de ce mémoire explique la mise en place de notre recherche, son déroulement et ses résultats.





## Chapitre Quatre : Méthodologie d'enquête expérimentale dans les écoles victoriennes

Dans le cadre de ce travail, une recherche d'ordre expérimental a été menée dans l'État du Victoria, plus précisément au sud-est de Melbourne. La démarche expérimentale s'inscrit dans un processus hypothético-déductif où l'on fait des hypothèses à la lumière d'un cadre théorique, pour ensuite vérifier une relation de causalité entre des variables en les manipulant dans un contexte à l'aide d'un dispositif bien contrôlé (Simard, 1994 : 487). Pour cette raison, les variables ont été soigneusement contrôlées. Dans cette partie sera développé le travail exploratoire qui a conduit à l'élaboration de notre méthodologie d'enquête, le choix de sa population et enfin l'élaboration du protocole d'expérimentation.



FIGURE 5 – Carte de la côte sud-est de l'Australie avec localisation du lieu d'étude

### 2.1.1 Phase exploratoire : découverte du système scolaire et des écoles victoriennes

Avant de procéder à l'élaboration de notre méthodologie d'enquête, une phase d'exploration a été nécessaire afin de développer une réflexion et nous confronter à une culture éducative différente. De nombreuses observations de classes ainsi que des entretiens avec des professionnel-le-s de l'éducation ont été réalisés afin de créer une procédure et un matériel de test aussi efficaces que possible. Les parents d'élèves des écoles sélectionnées ont également été interrogés à l'aide d'un formulaire, qui a permis par la suite une sélection soignée de notre population.

### 2.1.1.1 Observations de classe dans les banlieues résidentielles sud-est de Melbourne

Des observations de classes ont été réalisées afin de nous familiariser avec le système scolaire australien et la façon dont se déroulent les journées d'école dans l'État du Victoria. Quatre écoles différentes ont été observées : deux écoles maternelles et deux écoles primaires. L'observation en maternelle a permis de comprendre ce qui était enseigné aux enfants avant leur entrée dans la scolarité obligatoire et à quel niveau les enfants entrant en « Foundation » (première année de l'école primaire, qui correspond à la Grande Section de maternelle en France en matière d'âge) pouvaient prétendre. Sur ces quatre écoles, deux enseignent le français : une école maternelle enseigne en français une journée par semaine et une école primaire bilingue enseigne en français la moitié du temps.

En école maternelle, où nous avons observé deux jours par semaine pendant deux mois, l'enseignement de la littéracie est presque uniquement centré sur l'oral. En effet, une des bases des programmes scolaires pour la petite enfance en Australie (cf. 1.2.2.3) est que l'apprentissage de la lecture passe par la découverte à l'oral des sons et des rimes. Les enfants - entre trois et cinq ans - sont surtout encouragés à développer leur « speaking » (production orale). Ainsi, si cela semble à première vue insensé, c'est via le développement d'autres compétences - la parole, la capacité à focaliser son attention sur une image ou un motif, le développement de la motricité, etc. - que les enseignant·e·s de maternelle préparent le terrain pour que les enfants puissent ensuite apprendre à lire à l'école primaire. Certains enseignant·e·s lisent des histoires, mais cela n'arrive pas tous les jours et n'est pas du tout une activité centrale de l'école maternelle comme c'est le cas en France. Nous avons cependant remarqué des liens évidents avec la littéracie à l'oral, notamment l'utilisation abondante de comptines et « nursery rhymes » (courts poèmes) qui jouent sur les allitérations et assonances. Ces comptines ont pour but, selon les enseignant·e·s observé·e·s, de commencer à développer une première conscience phonologique, par exemple en proposant aux enfants de créer leurs propres rimes, etc. Lors de notre observation de réunion de planification scolaire où les enseignant·e·s se réunissent afin d'expliquer ce qu'ils comptent faire avec leurs élèves et pourquoi, un fort accent est mis sur la préparation des enfants à la lecture. Un poster présent dans la salle de réunion résume bien cette volonté de « préparer le terrain » (cf. annexe 1) avec des affirmations telles que : « Je vais apprendre à lire, mais d'abord j'ai besoin de... » avec une liste d'activités et compétences qui sont effectivement développées quotidiennement dans cette école.

Dans l'établissement qui enseigne le français une journée par semaine, l'enseignante - formée en France - passe plus de temps à faire la lecture à voix haute et à montrer des albums et livres illustrés. L'enseignement de la littéracie en classe de français est donc plus explicite, avec un apprentissage des lettres de l'alphabet, de la prononciation de mots et de phrases - via la répétition après l'enseignante - et enfin, la lecture d'histoires et l'utilisation des indices visuels - illustrations - pour décoder à la fois le texte écrit et la langue étrangère. Il y a donc comme une séparation entre les aspects de bas niveau - lettres et mots - et les aspects globaux - la compré-

hension, construction du sens. Cette dissociation n'était pas du tout présente dans les enseignements en anglais. Puisqu'il s'agit d'une seule enseignante observée dans une seule école maternelle, il est impossible de tirer des conclusions ou explications générales quant aux raisons de cette différence. Il est probable qu'elle soit causée par le fait que les enfants de cette école maternelle suivent plutôt une « introduction » au français qu'un véritable enseignement bilingue puisqu'il s'agit d'une journée par semaine auprès d'enfants très jeunes qui ne parlent souvent pas français à la maison, ou bien qu'il s'agisse uniquement d'une méthode pédagogique différente utilisée par cette enseignante en particulier.

Pour les écoles primaires, nous avons procédé à deux fois une semaine complète d'observation dans une école bilingue, d'abord en Foundation puis en Grade 1. L'observation de l'école monolingue s'est déroulée à temps plein sur une semaine, alternant Foundation et Grade 1. Il est à noter que l'école monolingue propose une heure d'espagnol par semaine pour chaque classe.

Les deux écoles travaillent sur la conscience phonologique et les compétences métalinguistiques avec des jeux linguistiques sur le comptage des syllabes, des comptines et des « nursery rhymes », comme c'était déjà le cas en maternelle. Au niveau de l'apprentissage des relations phoniques, les deux écoles - bilingue et monolingue - fonctionnent avec l'étude des graphèmes un par un. Au même moment de l'année scolaire - trois mois après la rentrée - les élèves de Foundation de l'école monolingue avaient étudié treize graphèmes (s, a, t, i, p, n, k, f, e, u, l, o et d) tandis que ceux de l'école bilingue avaient étudié 22 graphèmes (les mêmes + g, m, r, h, b, c, et les digraphes sh, th et qu). En Grade 1, les enfants de l'école monolingue apprennent les graphèmes que les enfants de l'école bilingue ont déjà acquis l'année passée. Les enfants de l'école bilingue se concentrent sur les relations phoniques les plus difficiles (par exemple en anglais « igh », « ai/ay/ae » et en français « in/ain/ein/im », « o/au/eau ») et se dirigent peu à peu vers la méthode orthographique.

Notre première remarque à la suite de ces observations est que pour deux écoles SSSG (statistiquement similaires socialement, cf. 2.1.1.3), le niveau dans l'école bilingue nous a semblé très supérieur. En Foundation par exemple, les enfants de l'école bilingue étaient invité·e·s en cours d'anglais à écrire un texte persuasif court ayant pour sujet « *Do you think children should decide when they go to bed?* » (« Pensez-vous que les enfants devraient choisir leur heure de coucher? »). Ces enfants étaient également invité·e·s à développer leur argumentation à l'oral avec des présentations de livres ou d'objets qu'ils apprécient devant leurs camarades. En comparaison, les enfants de Foundation en école monolingue au même moment de l'année scolaire savent écrire une dizaine de mots fréquents et nomment tout juste l'intégralité des lettres de l'alphabet. De plus, les enseignants de l'école bilingue travaillent en binômes - un enseignant anglophone et un enseignant francophone - afin de mettre l'accent en classe sur les points communs et différents entre les deux langues. On assiste en effet à un apprentissage formel de la différence entre les langues, tout en mettant ces langues sur un point d'égalité : par exemple, les enfants apprennent la même semaine à utiliser le graphème « sh » en anglais et le graphème « ch » en français : les deux graphèmes équivalant au son /ʃ/.

### 2.1.1.2 Entretiens avec des professionnel·le·s de l'éducation et enseignant·e·s australiens

Afin d'approfondir ces observations, des entretiens avec des enseignant·e·s et professionnel·le·s de l'éducation ont été réalisés. Ces entretiens nous ont permis de compléter notre connaissance du système scolaire de l'État du Victoria, de mieux comprendre l'approche de l'enseignement de la littéracie des professionnel·le·s concerné·e·s et d'apporter des réponses à certaines de nos interrogations. Nos principales questions concernaient notamment la différence de niveau si importante entre deux écoles supposément SSSG (statistiquement similaires). Ces entretiens, réalisés en amont, ont été utiles dans le processus de création des activités et du matériel de test, dans la façon de recueillir et analyser les données, ainsi que dans la compréhension de nos résultats. Pour des raisons de respect de la vie privée, seuls les prénoms de nos interlocuteurs·rices seront mentionnés.

Notre première interlocutrice, Mindy, est la coordinatrice des programmes de français pour le Junior Campus de l'école primaire bilingue de notre observation, le Junior Campus étant un bâtiment séparé dédié aux classes de Foundation et Grade 1. Le travail de Mindy est de diriger l'équipe pédagogique et de superviser les enseignements, notamment en proposant un programme et une banque d'activité commune pour tous les enseignants. D'après Mindy, seulement 5% des élèves de l'école primaire parlent français dans leur famille proche - c'est à dire les parents et grands-parents. Selon les dossiers de candidature remplis par les parents avant l'inscription dans l'école, le choix d'une éducation bilingue est pour la majorité des parents une garantie d'excellence et une ouverture au multiculturalisme. Bien que l'école possède le label FrancEducation<sup>14</sup>, Mindy a expliqué qu'elle utilisait principalement des ressources canadiennes pour créer les programmes utilisés par les enseignants de l'école. Selon elle, les ressources canadiennes sont beaucoup plus nombreuses pour l'éducation bilingue en raison de la situation linguistique du Canada qui possède l'anglais et le français comme ses deux langues officielles. Enfin, Mindy a noté que le nombre d'élèves était de plus en plus réduit au fur et à mesure des années, avec notamment cinq classes de Foundation, quatre classes de Grade 1, 2 et 3, trois classes de Grade 4 et 5, deux classes de Grade 6 et moins de 40% des élèves qui poursuivent un enseignement bilingue en High School (collège et lycée, entre le Grade 7 et le Grade 12 - c'est à dire de 12 à 18 ans).

Puisque les enfants sont majoritairement non-francophones au début de leur scolarité, Mindy explique qu'un effort est fait pour toujours donner les objectifs pédagogiques aux enfants avant les leçons, spécialement avant les leçons de français : les enfants savent toujours ce qu'ils font et pourquoi, ainsi qu'en quoi cette leçon s'inscrit dans la séquence et dans leur année scolaire. Elle explique qu'une grande partie de son travail consiste à mettre en place un programme commun pour les huit autres enseignant·e·s du Junior Campus, d'observer ce qui fonctionne ou non, et de procéder le cas échéant à des ajustements.

Puisque notre recherche s'intéresse aux compétences de lecture en L1, c'est à dire en anglais, un entretien avec un·e enseignant·e anglophone de cette école bilingue

---

14. <http://www.labelfranceducation.org/>

qui avait également une expérience d'enseignement dans une école monolingue nous semblait important. Kaye est une enseignante de Grade 1 qui a trois ans d'expérience dans cette école bilingue et seize ans d'expérience en école monolingue avant ça, toujours dans la région sud-est de Melbourne. Elle explique que s'il semble y avoir un niveau beaucoup plus élevé en littéracie au niveau du Junior Campus, cette différence s'efface dans les classes suivantes, notamment en Grade 4 (CM1) où elle enseignait l'an passé dans cette même école. Cette différence de niveau s'explique selon elle par des attentes beaucoup plus élevées de la part de l'école bilingue et une charge de travail plus importante notamment en littéracie dans les petites classes. Ainsi, les enfants passent moins de temps à travailler sur les matières secondaires comme le sport, l'art plastique, etc. Elle explique également que les enfants de cette école bilingue semblent avoir une meilleure capacité de concentration, notamment grâce au fait qu'en changeant de langue et de salle toutes les 45 (Foundation) ou 75 minutes (Grade 1), ils et elles acquièrent très rapidement la capacité de *switcher* entre deux activités et bénéficient de pauses cognitives. Elle note cependant que ces attentes élevées sont un moyen de pousser les bon-ne-s élèves vers l'excellence, mais également de mettre en grande difficulté les enfants plus faibles qui doivent redoubler d'efforts pour s'adapter au rythme de l'école. Elle explique que ces enfants fragiles réussiraient sûrement mieux dans une école monolingue. Enfin, Kaye note que mettre l'accent sur la littéracie et la numéracie lors des deux ans de Junior Campus est certes académiquement impressionnant, mais que ces enfants ont tendance à être en retard au niveau de leur « développement émotionnel » une fois arrivés en Grade 4, 5 et 6 (équivalent CM1, CM2 et 6e - les trois dernières années d'école primaire en Australie).

Ces deux entretiens, parmi ceux réalisés, ont semblé être les plus pertinents pour notre mémoire de recherche. Parmi les autres entretiens réalisés, la vice-présidente de l'Association des Enseignants de Français du Victoria (AFTV), Lucie, a expliqué que le principal frein à l'enseignement du français-langue-étrangère dans les petites classes est la crainte qu'ont les parents que leurs enfants progresseront moins en anglais, problème évoqué dès l'introduction de ce travail. Nous avons également parlé à David, le secrétaire d'État chargé de l'éducation (petite enfance et école primaire) dans le Victoria qui a expliqué que l'État du Victoria s'intéressait de très près aux études, notamment longitudinales, sur les bénéfices de l'éducation bilingue et plus généralement de l'introduction de langues étrangères dès le niveau « Foundation ». L'État est notamment en train de mettre en place l'étude obligatoire des langues étrangères pendant les deux dernières années de l'école primaire - ce qui n'est pas encore le cas au niveau national - et, selon la réussite de cette réforme, l'étendra possiblement sur l'ensemble de l'école primaire. Enfin, David a expliqué que le nombre d'enfants choisissant le français, malgré son caractère non-obligatoire - les programmes mentionnent « une langue étrangère » et en laissent le choix aux écoles - était relativement stable depuis trente ans et que le français figurait parmi les trois langues étrangères les plus enseignées dans le Victoria.

Notre dernier très court entretien a eu lieu avec Karen, une de nos enseignantes à Monash University avec laquelle nous avons parlé de cette recherche. Karen nous a conseillé d'étudier une variable non négligeable de la compétence de lecture en L1 : l'investissement parental dans l'apprentissage de leurs enfants, notamment en

littéracie. Il s'agissait d'obtenir une idée du temps que les parents passaient à faire la lecture à leurs enfants, pour voir s'il y avait une corrélation avec le niveau de lecture. Afin de recueillir ces informations, un formulaire à destination des parents a été mis en place.

### 2.1.1.3 Formulaire parental et recueil d'informations sur les enfants

Le formulaire parental contenait surtout une présentation de l'étude avec une autorisation parentale, demandait aux parents quelle-s langue-s étai-en-t pratiquée(s) à la maison et dans la communauté de l'enfant, ainsi que la place de l'anglais dans le répertoire linguistique de l'enfant (cf. annexe 2). Ces informations étaient utilisées dans la sélection des enfants pour l'étude.

Afin de connaître le degré d'investissement parental dans le développement de la littéracie des enfants sélectionnés, nous avons souhaité mettre en place une question sur le temps passé à lire chaque semaine à la maison. Afin d'éviter de rendre la question trop moralisatrice, le formulaire à donner aux parents a été travaillé avec Kylie, une travailleuse sociale, afin d'axer le formulaire sur l'explication de notre recherche aux parents et en ne posant que les questions nécessaires au tri de nos résultats. La question sur l'investissement parental dans le développement des compétences de littéracie a été posée ainsi :

« Votre enfant passe beaucoup de temps à lire et à se faire faire la lecture à l'école. Poursuit-il ces activités à la maison ? Si oui, combien de temps votre enfant passe-t-il à lire où à se faire faire la lecture à la maison pendant une semaine d'école typique ? <sup>15</sup> »

Malgré les précautions prises afin d'éviter aux parents de se sentir « jugés », les réponses données sur ce sujet en particulier n'ont pas pu être prises en compte. Les réponses allaient de 6 à 80 heures par semaine, ce qui semblait peu réaliste. En effet, beaucoup d'enfants dont les parents rapportaient par exemple qu'ils et elles leur lisaient une à deux heures par jour ont raconté ne jamais lire à la maison. Les enseignant·e-s des enfants testé·e-s ont été contacté·e-s pour leur demander leur avis sur les réponses parentales et ces derniers·ères ont émis des doutes quant à la véracité de certaines réponses. Il est possible que ce décalage dans les réponses provienne d'une pression forte en Australie pour les parents de passer beaucoup de temps avec leurs enfants et de beaucoup s'investir dans l'éducation scolaire de leurs enfants (d'après notre entretien avec Karen). Il est possible que notre question ait été perçue comme étant moralisatrice. Pour ces raisons, ces réponses n'ont pas pu être prises en compte dans la sélection des enfants et dans l'analyse de nos résultats.

## 2.1.2 Choix de la population

Le choix de la population est primordial lors d'une étude expérimentale. Une procédure expérimentale nécessite de contrôler un maximum de facteurs afin de pouvoir

---

15. « Your child spends a lot of time reading or being read to during school time. Do they pursue these activities at home? If yes, how much time does your child spend reading or being read to at home in a typical school week? », traduction personnelle.

observer une variation d'un nombre de facteurs très réduits sur un résultat final. Ce type de procédure est donc plutôt utilisé dans les sciences exactes où il est plus simple de contrôler l'ensemble des facteurs. La difficulté de contrôler les facteurs humains est donc une des limites de la procédure expérimentale en sciences humaines. Cependant, la psychologie et notamment l'étude du développement langagier comprend des études expérimentales. Pour cette raison, ce type de procédure a été choisi pour notre étude de terrain. Lors de notre procédure expérimentale, un maximum de facteurs doivent être contrôlés, notamment au niveau de la population retenue pour l'étude. Ces facteurs de choix de la population ont été divisés en trois catégories : les facteurs linguistiques, l'âge et le niveau de scolarisation, et les facteurs sociaux. L'étude a ainsi été réalisée auprès de deux groupes d'enfants : un groupe d'enfants bilingues et un groupe contrôle d'enfants monolingues.

### 2.1.2.1 Facteurs linguistiques du choix de la population

Cette étude compare des enfants provenant de classes bilingues (groupe bilingue) à des enfants provenant de classes monolingues (groupe monolingue). Dans le groupe bilingue, ont été choisi·e·s des enfants dont les compétences en français - c'est à dire dans leur seconde langue - étaient assez développées pour que le bilinguisme soit « équilibré » (cf. 1.1). Sont ici considéré·e·s comme bilingues, à la suite de Hamers et Blanc (1983 : 22), les « individus ayant accès à deux ou plusieurs codes linguistiques » (ibid : 42).

Les enfants sélectionné·e·s pour le groupe bilingue de cette étude ont une compétence native en anglais et une compétence « presque native » - *native-like proficiency* - en français, c'est à dire que leur compétence linguistique est équivalente à celle acquise en moyenne par des enfants francophones monolingues du même âge. Les enfants du groupe monolingue ont une compétence native en anglais et aucune compétence dans aucune autre langue. Ces variables étaient contrôlées via l'avis des enseignants (pour la compétence native en français) et un formulaire rempli par les parents à notre demande (cf. annexe 2).

Sur les 248 enfants pré-sélectionné·e·s - c'est-à-dire tous les enfants en Foundation et Grade 1 dans les deux écoles sélectionnées - 150 enfants correspondant à ces critères ont été retenu·e·s.

Les parents des enfants des deux groupes ont rapporté à l'aide d'un formulaire les langues parlées à la maison et dans les communautés de leur enfant. Afin d'avoir deux groupes similaires dont le seul facteur variable était le fait d'apprendre la lecture dans une ou deux langues, seul·e·s les enfants qui parlaient anglais à la maison 50% du temps ou plus ont été retenu·e·s, c'est à dire un peu moins d'une centaine d'enfants. Les enseignant·e·s ont également donné des informations sur le niveau d'équilibre des compétences notamment entre l'anglais et le français. Le choix des enfants a donc été guidé à la fois par les enseignant·e·s et par les parents.



Nombre d'enfants dont l'anglais est la seule langue parlée à la maison	27
Nombre d'enfants qui parlent plusieurs langues à la maison (anglais L1)	12
Nombre d'enfants qui parlent plusieurs langues à la maison (anglais L2)	1
Nombre total d'enfants	40

FIGURE 6.1 – Répartition des langues parlées à la maison par le « groupe bilingue ».

Nombre d'enfants dont l'anglais est la seule langue parlée à la maison	34
Nombre d'enfants qui parlent plusieurs langues à la maison (anglais L1)	6
Nombre d'enfants qui parlent plusieurs langues à la maison (anglais L2)	0
Nombre total d'enfants	40

FIGURE 6.2 – Répartition des langues parlées à la maison par le « groupe monolingue ».

### 2.1.2.2 Facteur de l'âge et du niveau d'avancement scolaire

Nous avons choisi de réaliser l'étude auprès d'enfants en *Foundation* (entre 4 ans 9 mois et 5 ans 9 mois à la rentrée) et *Grade 1* (entre 5 ans 9 mois et 6 ans 9 mois à la rentrée). Cela correspond à la grande section de maternelle (dont l'âge est moins strictement fixé) et au cours préparatoire (entre 5 ans 9 mois et 6 ans 9 mois à la rentrée) en France. Il est utile de remarquer qu'en Australie, dans l'État du Victoria, l'année de « Foundation » s'effectue dans les écoles primaires : la transition Foundation - Grade 1 est donc moins brutale que la transition grande section de maternelle - cours préparatoire.

Ce choix de prendre des enfants de cet âge est surtout motivé par le fait de vouloir étudier des enfants qui commencent juste à apprendre à lire (dans une ou deux langues). En effet, c'est à cet âge-là que l'on peut observer leur façon de décoder, notamment avant que tout le processus de lecture se fasse par automatisme. C'est également un âge qui a été étudié dans la plupart des recherches abordées dans notre cadre théorique (Ianco-Worrall, 1972 ; Liberman, 1973 ; Stanovich, 1986 ; Bialystok, 1991 ; Ricciardelli, 1992 ; Ciscero & Royer, 1995 ; etc.). Les étapes clés dans l'apprentissage de la lecture définies par Bialystok (2001) montrent également que c'est l'âge du passage entre l'étape de pré-lecture, où les enfants découvrent la fonction symbolique du texte, et celle de la proto-lecture, où ils développent les stratégies d'apprentissage de la lecture. Cet âge semblait donc être le plus intéressant.

Au niveau des programmes scolaires australiens également (VCAA, 2017), nous avons trouvé que ces deux années étaient fondamentales dans l'apprentissage de la lecture. En effet, les enfants à la fin de l'année de Foundation doivent savoir ce qu'est une lettre et pouvoir associer chacune des lettres de l'alphabet au son auquel elle correspond, et être capables de procéder au « blending » et de lire des mots de trois lettres suivant le schéma « consonne - voyelle - consonne ». Ils et elles doivent également être capables de comprendre que les lettres n'ont pas de signification et que ce n'est qu'une fois qu'elles forment un mot que le sens peut se dégager. En

	Nombre d'enfants en Foundation	Nombre d'enfants en Grade 1	Total
Nombre d'enfants en groupe bilingue	20	20	40
Nombre d'enfants en groupe monolingue	20	20	40
Total	40	40	80

FIGURE 7 – Répartition des différents groupes d'âge dans les deux écoles.

Grade 1, les enfants doivent comprendre qu'un graphème peut représenter plusieurs phonèmes différents et être capables de lire des mots de deux ou trois syllabes. Ils et elles doivent être capables de lire et écrire des mots à l'orthographe régulière ainsi que des mots irréguliers très fréquents. Ils et elles doivent également pouvoir lire des textes courts sans en décoder les graphèmes un par un, en utilisant la prédiction au niveau des mots, et d'en dégager du sens. Enfin, les enfants doivent être capables de répondre à des questions de compréhension sur les textes et d'en raconter le contenu avec leurs propres mots à l'oral.

### 2.1.2.3 Variables sociales à prendre en compte

Une variable importante que nous avons décidé de prendre en compte en priorité est le niveau social et le groupe socio-économique dans lequel se placent les familles des enfants testé·e·s. Pour cette variable, le chiffre de l'index d'avantage socio-éducatif de communauté (« *Index of Community Socio-Educational Advantage* », ICSEA) qui mesure à la fois le niveau socio-économique des élèves et de la zone d'éducation mais aussi le pourcentage d'élèves d'origine aborigène, le niveau d'éducation des parents d'élèves et leur catégorie socio-professionnelle, a été utilisé. Les écoles sont ensuite classées en terme de résultats par l'*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA) et se voient attribuer une valeur qui sera ensuite pondérée. Ce classement ICSEA donne une idée du niveau social de chacune des écoles et les classe. Les écoles avec les scores les plus élevés sont donc considérées comme les meilleures écoles. En Australie, la carte scolaire est flexible et des parents peuvent déposer un dossier pour que leur enfant soit dans une école publique éloignée de leur domicile s'ils le souhaitent. Pour cette étude, deux écoles avec un score ICSEA proche ont été sélectionnées, dans une volonté d'avoir deux populations socialement homogènes. Cette sélection a été grandement facilité par l'ACARA qui propose des groupes d'écoles socialement similaires (« *Statistically Similar School Groups* », SSSG) composés de soixante écoles. L'école monolingue sélectionnée pour le groupe contrôle de l'étude a donc été choisie parmi les écoles présentes dans le SSSG de l'école bilingue choisie en amont.

Une autre variable que nous avons voulu inclure dans notre recherche était le temps consacré à la lecture à la maison. A la suite de Phillips, Norris & Anderson (2008), nous considérons les enfants dont les parents consacrent plus de temps à leur

faire la lecture à la maison comme ayant de meilleurs résultats en lecture à l'école. Afin de contrôler cette valeur, une question à ce propos a été incluse dans les formulaires destinés aux parents. Comme expliqué précédemment, ces réponses n'ont cependant pas pu être utilisées dans la suite de l'expérimentation.

Enfin, nous avons essayé d'avoir des groupes équilibrés au niveau du genre des enfants. La formation des différents groupes, parmi les enfants qui correspondaient à nos critères, a donc été réalisée en ayant pour objectif d'avoir un nombre équivalent d'enfants de genre masculin et féminin dans les différents groupes d'âge et de langue.

	Genre féminin	Genre masculin	Total
Enfants en Foundation monolingue	9	11	20
Enfants en Foundation bilingue	10	10	20
Enfants en Grade 1 monolingue	11	9	20
Enfants en Grade 1 bilingue	10	10	20
Total d'enfants	40	40	80

FIGURE 8 – Genre des enfants sélectionnés lors de l'étude.

### 2.1.3 Élaboration du protocole d'expérimentation

Afin d'élaborer notre protocole d'expérimentation, nous avons repris nos problématiques en cherchant en effet à savoir si les enfants de l'école bilingue auraient plus de facilités à conceptualiser l'arbitraire du signe que les enfants de l'école monolingue, s'ils et elles auraient une plus grande flexibilité mentale et s'ils et elles étaient globalement meilleurs en lecture. Pour répondre à ces questions, il a semblé judicieux de créer un protocole en trois temps.

L'ensemble des tests a été réalisé sur une période d'une semaine, afin que les résultats ne soient pas faussés par la progression au sein d'une même année scolaire. Tous les enfants devaient être testés au même moment de l'année scolaire. La mise en place du protocole de test devait respecter plusieurs autres contraintes. En effet, elle devait apporter le maximum de réponses à nos trois questions originales, sans pour autant que le test ne prenne trop de temps. Chaque enfant devait être interrogé individuellement pendant moins de quinze minutes afin de pouvoir conserver une attention constante. L'observation ne devait pas être perçue comme du travail; il fallait que le protocole soit ludique et simple afin que les enfants ne se découragent pas. Cependant, les enfants devaient également être évalués à leur juste niveau afin que le test ait un pouvoir discriminant. Le protocole a donc été scindé en trois grandes étapes.

La première étape se rapportait à l'identification des lettres de l'alphabet et à leur reconnaissance en tant que lettres, ainsi qu'au blending<sup>16</sup> de lettres en syllabes. La deuxième étape se rapportait à la lecture et compréhension de mots avec la présence d'indices visuels : les enfants devaient lire un mot et le relier à une illustration

16. Concept défini dans la partie 1.2.1.2.

correspondante. Enfin, la troisième étape se rapportait à la lecture et compréhension de texte sans indices visuels. Puisque les enfants de Foundation ne possèdent pas encore les compétences nécessaires pour lire des mots ou des phrases complètes, ils et elles n'ont été testé·e·s que sur la première étape. L'ensemble du matériel de test est disponible en annexe (cf. annexes 3).

### 2.1.3.1 Activités pour évaluer la compétence de lecture

De nombreux documents et ressources sont mis à disposition des enseignants, dans les écoles ou directement sur le site du gouvernement. Une observation soigneuse de ces documents a été réalisée en amont afin de créer des activités évaluatives qui soient représentatives de ce que les enfants font habituellement en classe. Ces activités ont été créées par nos soins spécifiquement pour cette recherche.

Le premier test présentait aux enfants des flashcards sur lesquelles étaient représentées des lettres et une forme géométrique « ■ », un rectangle noir. Les enfants devaient déterminer si la flashcard représentait une lettre ou autre chose. Certaines flashcards présentaient des lettres pivotées à 90 ou 180 degrés. Ce test avait pour but d'évaluer la capacité des enfants à reconnaître une lettre même si cette dernière était présentée à l'envers. Dans la seconde partie de ce test, après que les enfants ont remarqué que la carte représentant une forme géométrique n'était pas une lettre de l'alphabet, il leur était demandé d'imaginer que c'était une nouvelle lettre correspondant au son (/sk/).

Des suites de deux ou trois flashcards étaient ensuite présentées aux enfants à qui il était demandé de lire l'ensemble des sons pour former une syllabe, par exemple « s » et « a » donnant « sa », « u » et « p » donnant « up ». Dans un second temps, la forme géométrique était introduite, donnant « ■ » et « o » pour « sko » et « a » et « ■ » pour « ask ». Les mots et pseudo-mots étaient volontairement alternés, ainsi que les suites CV et VC voire CVC pour les enfants en Grade 1 (« ■ » est ici considérée comme étant une seule consonne). Ce test servait avant tout à mesurer la capacité des enfants à accepter la relation arbitraire entre un signe nouveau - le rectangle noir - et un son. Cela s'apparente à leur capacité ou non à conceptualiser l'arbitraire du signe.

Lors du second test, il était demandé aux enfants de lire un ensemble de mots dont un contenant la « lettre » « ■ ». Cette liste de mots « simples et réguliers » qui peuvent être lus uniquement grâce à la technique du blending provient de la méthode Jolly Phonics (Llyod & Wernham, 2001). Une liste de mots et leurs illustrations correspondantes sont donc présentées aux enfants et il leur est demandé de lire le mot puis de pointer du doigt l'illustration représentant ce mot. Les enfants en difficulté sont invités à utiliser la technique du blending par étirement des sons comme il est recommandé lors du Reading Recovery (soutien scolaire individuel en lecture proposé par le gouvernement australien et mis en place dans une grande majorité des écoles primaires<sup>17</sup>). Cette technique permet de fondre les lettres les unes

---

17. Ces informations sur le Reading Recovery proviennent d'un entretien réalisé avec une enseignante de Reading Recovery, Karen, de l'école monolingue utilisée dans l'étude. Nous avons

aux autres et donc d'accéder plus facilement au sens. En effet, on considère qu'une grande difficulté dans la lecture est que certains enfants ont du mal à lier les sons entre eux. Cette première partie du second test est également liée à la capacité de l'enfant à utiliser ce nouveau signe arbitrairement lié à un son, cette fois en contexte.

Après que l'enfant a lu cette liste de mots, il lui était proposé de « changer les règles du jeu » et de modifier la CGP de la lettre imaginaire « ■ » en modifiant son son en /ts/. Toute la seconde partie du premier test - blending syllabique - puis le second test entièrement - liste de mots - étaient donc repris avec cette fois-ci un mot à lire où « ■ » représente le son /ts/. Ce « changement des règles du jeu » servait à évaluer la capacité de transfert des enfants. Un enfant capable de transférer facilement le son correspondant à la lettre imaginaire « ■ » était considéré comme capable de comprendre la relation arbitraire entre la graphie d'une lettre et le son auquel elle correspond et, par extension, à son sens. Ce test mesurait donc la capacité à conceptualiser l'arbitraire du signe. Le fait d'effectuer à nouveau les deux premiers tests en modifiant la valeur de « ■ » permet de tester la flexibilité mentale des enfants et de savoir s'ils sont capables de s'adapter à ce changement arbitraire.

Pour la dernière partie du test, la lettre imaginaire « ■ » n'est pas utilisée. Un texte court en anglais, correspondant au niveau des programmes scolaires pour les enfants en Grade 1 (VCAA, 2017), a été produit pour l'occasion. Ce texte décrit une action - promenade d'un chien - à travers la description d'un certain nombre d'étapes. Il était demandé aux enfants de lire à haute voix l'histoire. Ils et elles devaient ensuite mettre en ordre des étiquettes comportant les différentes étapes de la promenade mises à l'écrit. Ils pouvaient s'aider du texte qu'ils avaient toujours à disposition, ainsi que de leur connaissance du monde. Ce test, plus global, servait surtout à comparer les résultats des deux premiers tests, très spécifiques, à des résultats globaux : les groupes bilingues sont-ils plus performants en lecture ou bien est-ce uniquement dans les tests métalinguistiques qu'on observe une différence de résultats ?

### 2.1.3.2 Élaboration du matériel de test

Le matériel de test a été créé afin de donner un aspect ludique au processus, en utilisant des dessins, des flashcards que les enfants pouvaient toucher, bouger sur la table, etc. Cependant, il était également important que le test ne soit pas non plus uniquement un jeu afin de ne pas déconcentrer les enfants qui passaient les tests. Pour cette raison, une partie des tests prévus originellement ont été modifiés dans cette optique - par exemple, l'idée d'utiliser des panneaux de signalisation en plastique pour répondre aux questions de compréhension a été abandonnée. En effet, après avoir utilisé certains de ces objets-« jouets » en classe, nous avons remarqué qu'ils étaient très pratiques pour permettre à un groupe d'être activement engagé dans une activité. Cependant, leur utilisation n'a pas été concluante chez les petits groupes ou binômes, qui ont tendance à manipuler le matériel sans parler, surtout les enfants les plus timides.

---

également échangé avec une des enseignantes de Reading Recovery de l'école bilingue utilisée lors de l'étude qui nous a confirmé l'utilisation de cette méthode.

Pour le premier test était utilisé un ensemble de flashcards représentant chacune une lettre (cf. annexe 3.1). À la suite de la plupart des manuels de la méthode phonique, mais aussi des retours de la part des enseignant·e·s, il a été décidé de focaliser le test sur les lettres s, a, t, i, n, p - les premières lettres que l'on enseigne aux enfants anglophones dans la méthode phonique - ainsi que e, o et k - des lettres que tou·te·s les enseignant·e·s interrogé·e·s avaient déjà abordé également et qui sont facile à isoler visuellement. Une dixième flashcard représentait un rectangle noir (« ■ »). Nous voulions inclure une flashcard qui ne représentait ni une lettre, ni un symbole ayant un sens concret - un cœur, un soleil, etc. Cette carte servait à déterminer si les enfants pouvaient discriminer cette carte parmi les autres lettres et « retrouver l'intrus », mais aussi pouvaient accepter le « jeu » consistant à lui donner une correspondance graphie-phonie. Le choix du rectangle a été fait car nous avons considéré qu'il ne ressemblait à aucune lettre de l'alphabet.

Deux documents étaient présentés aux enfants lors du second test. Le premier était une fiche sur laquelle étaient écrits les mots à lire - il y avait deux fiches différentes à utiliser avant et après le transfert de CGP de « ■ » - et le second une fiche sur laquelle les mots des listes sont représentés par des dessins. Les mots étaient chacun écrits d'une couleur différente, qui ne correspondait pas à la couleur de leur dessin. Les mots ont été choisis dans une liste de « mots simples » de la méthode Jolly Phonics (Llyod & Wernham, 2001) car leur orthographe est régulière, c'est à dire que l'on peut les lire uniquement en suivant les règles de la correspondance graphie-phonie<sup>18</sup>. Pour ces mots, un phonème correspond à un graphème et il n'y a pas de règle contextuelle ou de positionnement à connaître. Les mots de la première liste sont « bird », « trumpet », « broomstick », « cobweb » et « ■irt » (skirt). Après transfert, les mots de la seconde liste sont « pumpkin », « lemon », « mushroom », « magnet » et « ca■ » (cats). Des mots de longueurs différentes ainsi que deux paires de mots qui ont une même attaque consonantique ont été choisis afin de voir si les enfants s'aidaient plutôt du décodage ou plutôt des prédictions. Au niveau sémantique, les mots renvoient tous à des objets concrets et non abstraits. Enfin, « ■ » a été utilisé tantôt en début et tantôt en fin de mot afin de voir s'il y avait des différences dans la difficulté de décodage.

La création du texte pour le troisième test devait répondre à plusieurs contraintes. En effet, il devait être lisible pour une majorité d'enfants en Grade 1 au mois d'avril lorsque l'étude allait être réalisée, c'est à dire seulement après trois mois d'école<sup>19</sup>. Le texte devait également être ancré dans le réel, afin qu'un maximum d'enfants puisse utiliser sa connaissance du monde pour en aborder la compréhension. Pour ces raisons, le sujet choisi pour le texte est la promenade du chien car les deux écoles sélectionnées pour l'étude sont dans des banlieues résidentielles où beaucoup de familles ont des animaux de compagnie. Il est donc supposé que la plupart des enfants avaient des chiens dans leur entourage. Le texte est rédigé avec des mots simples du quotidien et des mots de liaison, et décrit cinq étapes de la promenade

---

18. L'anglais possédant différentes prononciations (anglais américain, britannique, etc.), nous nous sommes concentrés sur la variante australienne, qui est très proche de la variante britannique. De plus, nous notons que dans la méthode Jolly Phonics (Llyod & Wernham, 2001), « oo » et « ir » correspondent chacun à un seul graphème.

19. La rentrée en Australie est aux alentours du 1<sup>er</sup> février.

d'un chien. Au niveau des questions de compréhension, les enfants devaient remettre dans l'ordre les cinq étapes à l'aide d'étiquettes contenant des phrases. Ce test ne contenait aucun indice visuel.

### **2.1.3.3 Méthode de recueil des données et saisie des réponses au test**

La procédure devait être filmée et enregistrée de façon audio. Malheureusement, un nombre très faible de parents - moins d'une dizaine sur plus de 160 élèves autorisé-e-s à participer à l'enquête - a consenti à ce que leur enfant soit enregistré-e, que ce soit vocalement ou par une caméra. Pour cette raison, la méthode de recueil des données a été modifiée, ce qui a abouti à la création d'une grille d'encodage des réponses. Ce procédé, moins précis, ne permet pas d'analyser les productions des enfants avec le recul et l'attention désirée, mais a été pensé pour obtenir des données chiffrées significatives.

Sans enregistrement, notre méthode de recueil des données devait être rapide à utiliser. Les barèmes ont été simplifiés. Une grille de codage des données a été créée au dos des formulaires contenant les informations des enfants afin que tout soit réuni sur le même document. Pour la première tâche par exemple, dix cartes sont présentées aux enfants lors de la tâche de reconnaissance des lettres, afin de pouvoir noter la réussite de cette tâche sur dix. Le même procédé a été utilisé dans la tâche de lecture de mots avec dix mots à lire. Pour la capacité à accepter d'imaginer que « ■ » est une lettre, seule la réussite ou l'échec de l'enfant sur sa capacité d'acceptation de « ■ » a été notée, sous la forme oui/non. La même stratégie a été utilisée pour leur capacité à procéder au blending avec « ■ » (c'est à dire à lire les mots comprenant « ■ ») et leur capacité à transférer le son de « ■ » de /sk/ à /ts/. Enfin, la compréhension de lecture a été notée avec un barème sur trois : « non lu » (0), « lecture inachevée » (1), « non compris » (2) et « parfaitement compris » (3). Ces différentes stratégies de recueil des données (note sur 3 ou 10 et oui / non) ont permis d'obtenir des données chiffrées qui soient faciles à encoder en prise de notes directe sans procéder à un enregistrement.

En plus de ces données chiffrées, des notes spécifiques sur le déroulement du test, la nature des erreurs des enfants ou bien leurs commentaires à propos des activités ont également été prises lorsque ces informations étaient jugées intéressantes.

## Chapitre Cinq : Résultats de l'enquête dans les écoles et analyse

Dans ce dernier chapitre de notre travail, nous allons présenter les résultats issus de notre procédure de recherche. Il s'agit en premier lieu de scores chiffrés mais également de résultats qualitatifs provenant de la prise de notes d'observations et commentaires qui a accompagné le processus évaluatif. Ces données sont ensuite interprétées, analysées et comparées avec les hypothèses réalisées en amont de ce travail. Enfin, nous procéderons à une discussion de nos résultats afin de tracer des tendances, sans pour autant dépasser les interprétations possibles.

### 2.2.1 Données quantitatives et scores des enfants aux tests

La méthode de recueil des données utilisée pour cette étude permet d'obtenir des résultats chiffrés liés aux performances des enfants. Cette partie présente les scores obtenus par les enfants ainsi qu'une explication de la façon dont les chiffres ont été obtenus.

#### 2.2.1.1 Score des Foundation en reconnaissance et *blending* de lettres

Les enfants de Foundation ont été testé-e-s sur leur facilité à reconnaître et discriminer les lettres, à accepter une lettre imaginaire représentée par un rectangle noir (« ■ ») et sur leur capacité à procéder au *blending* - c'est à dire à la lecture de plusieurs phonèmes ensemble - de plusieurs lettres ensemble afin de former des syllabes.

Le premier test est celui de reconnaissance des lettres, qui évalue la capacité des enfants à reconnaître et nommer des lettres même lorsque celles-ci sont présentées à l'envers ou penchées. Les résultats à ce test sont exprimés en pourcentage de bonnes réponses sur les dix cartes présentées à chaque enfant. Le groupe provenant de l'école bilingue a obtenu une moyenne de 100%, tandis que celui de l'école monolingue a obtenu 84%. Cependant, la médiane des scores des enfants en école monolingue est à 90%, ce qui nuance le résultat : bien que certains enfants de l'école monolingue soient très en dessous du reste du groupe, la plupart des valeurs restent assez rapprochées. Le score le plus bas, 20% de lettres reconnues, est ainsi une valeur extrême par rapport aux autres (entre 80 et 100%).



	Foundation monolingues	Foundation bilingues
Reconnaissance des lettres	84% des lettres	100% des lettres
Acceptance de « ■ » comme graphème imaginaire	85% des enfants	100% des enfants
Blending de syllabes (sans « ■ »)	63% des syllabes	94% des syllabes
Blending de syllabes (contenant « ■ »)	55% des enfants ont pu lire avec « ■ »	95% des enfants ont pu lire avec « ■ »
Transfert de la valeur de « ■ » dans le blending de syllabes	55% des enfants	100% des enfants

FIGURE 9 – Tableau récapitulatif des scores des enfants de Foundation

La seconde mesure est le nombre d'enfants ayant décelé que « ■ » n'était pas une lettre de l'alphabet. Ce score représente ici un pourcentage d'enfants ayant réussi ce test. 85% des Foundation de l'école monolingue, contre 100% des Foundation de l'école bilingue, accepte d'imaginer que « ■ » est une lettre.

Lors de la lecture syllabique, les enfants de l'école monolingue ont pu lire 63% des syllabes proposées, tandis que 55% des enfants ont pu lire des syllabes contenant la lettre imaginaire « ■ ». Dans l'école bilingue, c'est 94% des syllabes qui ont été lues avec succès, avec 95% des enfants capables de lire une syllabe contenant la lettre imaginaire « ■ ».

Enfin, lorsqu'il est demandé aux enfants de modifier la valeur phonique de la lettre imaginaire « ■ », 55% des enfants de l'école monolingue sont capables d'effectuer ce transfert, contre 100% des enfants de l'école bilingue.

### 2.2.1.2 Score des Grade 1 en blending de syllabes et lecture de mots

Les enfants de Grade 1 ont été testé·e·s sur leur facilité à procéder au blending de plusieurs lettres ensemble afin de former des syllabes et sur leur capacité à lire des mots et à les relier à une image correspondante servant d'indice visuel. Lors de ces exercices, une lettre imaginaire « ■ » était proposée aux enfants. Leur capacité à lire des syllabes et des mots comportant cette lettre imaginaire ainsi qu'à modifier la valeur phonique de « ■ » a été mesurée.

Au cours du test de lecture syllabique, le nombre de syllabes correctement lues - sur un total de dix syllabes - par les enfants de Grade 1 a été mesuré en pourcentage. Les enfants de l'école monolingue ont pu lire 90,5% des syllabes « simples »

	Grade 1 monolingues	Grade 1 bilingues
Blending de syllabes (sans « ■ »)	90,5% des syllabes	100% des syllabes
Blending de syllabes (contenant « ■ »)	100% des enfants ont pu lire avec « ■ »	100% des enfants ont pu lire avec « ■ »
Lecture de mots (sans « ■ »)	83% des mots	98% des mots
Lecture de mots (contenant « ■ »)	65% des enfants	100% des enfants
Transfert de la valeur de « ■ » dans la lecture de mots	55% des enfants	95% des enfants

FIGURE 10.1 – Premier tableau récapitulatif des scores des enfants de Grade 1

(sans « ■ »). tandis que ceux de l'école bilingue ont lu 100% des syllabes simples avec succès. Dans les deux groupes, le nombre d'enfants ayant réussi à lire une syllabe contenant la lettre imaginaire « ■ » est de 100%.

Lors du test de lecture de mots, où le nombre de mots lus correctement a été mesuré, les enfants de l'école monolingue ont pu lire 83% des mots simples et 65% des enfants ont pu lire le mot contenant « ■ ». Dans l'école bilingue, c'est 98% des mots simples qui ont été lus avec succès avec 100% des enfants capables de lire le mot contenant « ■ ».

Enfin, lorsqu'il est demandé aux enfants de modifier la valeur phonique de la lettre imaginaire « ■ » au sein de la lecture de mots, 55% des enfants de l'école monolingue sont capables d'effectuer ce transfert, contre 95% des enfants de l'école bilingue.

### 2.2.1.3 Score des Grade 1 en lecture et compréhension de texte

Le dernier test évaluant les enfants de Grade 1 a mesuré leur capacité de compréhension d'un texte court sur un sujet quotidien. Les enfants ont obtenu un score allant de 0 à 3 : 0 étant une incapacité à commencer à lire le texte (l'enfant a refusé ou dit qu'il n'était pas capable de lire), 1 étant une lecture inachevée (l'enfant a abandonné en cours de lecture) ou une lecture « déchiffrage » où l'enfant ne savait pas ce dont parlait le texte à la fin de la lecture, 2 étant une lecture correcte mais où l'enfant n'a pas retenu les informations importantes du texte, et enfin 3 étant une lecture fluide dont l'enfant a retenu et a été capable de saisir les informations importantes du récit.

	Grade 1 monolingues	Grade 1 bilingues
Compréhension de texte (note moyenne)	2,4/3	2,8/3

FIGURE 10.2 – Second tableau récapitulatif des scores des enfants de Grade 1

Les enfants de l'école monolingue ont obtenu en moyenne un score de 2,4, avec comme score médian 2,5, tandis que les enfants de l'école bilingue ont obtenu une moyenne de 2,8 avec comme score médian 3.

## 2.2.2 Analyse des résultats des enfants aux tests

Après une présentation brute des résultats chiffrés de cette recherche expérimentale, nous allons maintenant passer à une analyse plus en détails des données et résultats de cette enquête.

### 2.2.2.1 Comparaison des résultats des élèves de Foundation

Si les deux groupes de Foundation ont été testés au même moment de l'année scolaire - en avril, trois mois après la rentrée scolaire en Australie - il y a un décalage évident entre le nombre de graphèmes abordés en classe par les enseignants des deux écoles. En effet il était expliqué en 2.1.1.1 :

« (...) les élèves de Foundation de l'école monolingue avaient étudié treize graphèmes (s, a, t, i, p, n, k, f, e, u, l, o et d) tandis que ceux de l'école bilingue avaient étudié 22 graphèmes (les mêmes + g, m, r, h, b, c, et les digraphes sh, th et qu). »

Lors de la reconnaissance de graphèmes, bien que les graphèmes choisis pour le test fassent partie de ceux déjà abordés en classe dans les deux écoles, il est possible de voir qu'en plus d'en avoir étudié davantage, les enfants de l'école bilingue ont également des connaissances plus solides et plus approfondies et ont reconnu l'intégralité des lettres présentées, contre un certain nombre « d'oublis » chez les enfants de l'école monolingue : par exemple, certains enfants ont indiqué « ne plus se rappeler » d'un graphème qu'ils avaient étudié en classe.

Nous avons vu que la différence de 16 points entre les moyennes des deux groupes était causée par une valeur extrêmement basse dans le groupe monolingue (cf. 2.2.1.1). Le décalage observé entre les moyennes des deux groupes ne peut donc pas être exploité tel quel et doit être observé avec prudence. Il faut en effet prendre en considération la médiane et la répartition des résultats. Malgré tout, même en procédant à une suppression des valeurs des premiers et quatrièmes quartiles afin d'obtenir des résultats moins extrêmes, une différence de réussite assez nette au profit de l'école bilingue au niveau de la reconnaissance des lettres est toujours constatable.

La figure ci-dessous représente les résultats des enfants des deux groupes à ce test sous forme de boîtes à moustaches. Les boîtes à moustaches représentent la distribution des scores dans les résultats d'un groupe, la « boîte » correspondant aux

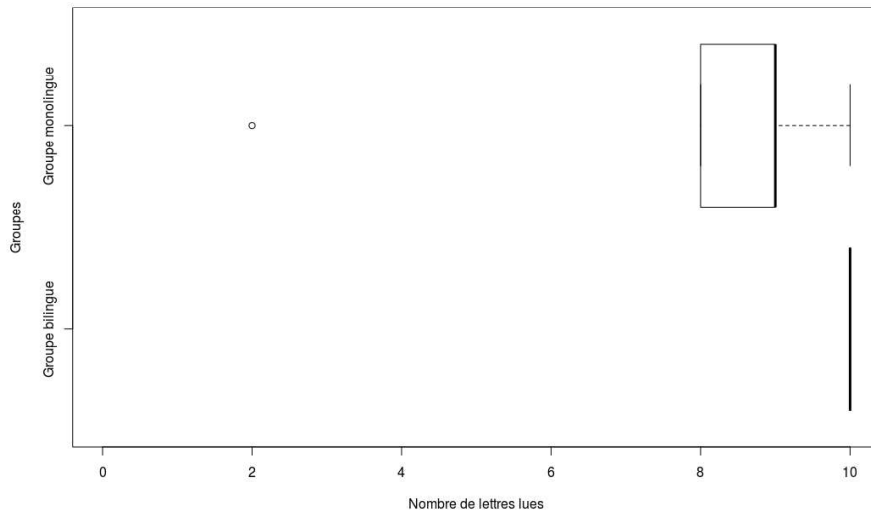


FIGURE 11 – Reconnaissance de lettres chez les enfants de Foundation

deuxième et troisième quartiles et les « moustaches » de chaque côté correspondant aux valeurs les plus extrêmes à savoir les premier et dernier quartiles. Le trait en gras correspond à la médiane. Ici, la valeur extrême en Foundation monolingue (2/10) a été exclue et apparaît sous la forme d'un point désolidarisé de sa « moustache ». Bien que les valeurs soient plus hautes (100% de réussite) en école bilingue, les résultats du groupe monolingue restent relativement élevés.

Le fait que 85% d'enfants en école monolingue acceptent de considérer « ■ » comme une « lettre imaginaire » et de l'utiliser lors du blending syllabique - contre 100% en école bilingue - semble montrer également que la capacité des enfants à accepter une relation arbitraire entre un stimulus graphique (ici « ■ ») et un son est plus développée chez les enfants de l'école bilingue.

Lors de la lecture syllabique, encore une fois, les enfants de l'école monolingue sont parvenus à lire moins de syllabes simples (ne contenant pas « ■ ») que leurs camarades de l'école bilingue (63% contre 94%) et moins de deux fois moins d'enfants de l'école monolingue ont pu lire les syllabes contenant « ■ » par rapport à leurs camarades de l'école bilingue. Le transfert de la valeur phonique de la lettre imaginaire « ■ » est également réussi par tous les enfants de l'école bilingue et seulement la moitié des enfants de l'école monolingue (il est intéressant de remarquer que ce ne sont pas forcément les enfants qui n'ont pas réussi à lire toutes leurs syllabes qui ont échoué au test de transfert). Le niveau de littéracie en Foundation, dans ces tests spécifiquement, semble donc beaucoup plus faible chez les enfants de l'école monolingue que chez les enfants de l'école bilingue.

Les boîtes à moustaches présentées ci-dessous et donnant les résultats obtenus à ce test permettent de voir qu'encore une fois les résultats du groupe bilingue sont beaucoup plus rassemblés dans les très hauts scores. Le groupe monolingue, en revanche, bien qu'ayant une moyenne haute, possède une plus grande variété de profils,

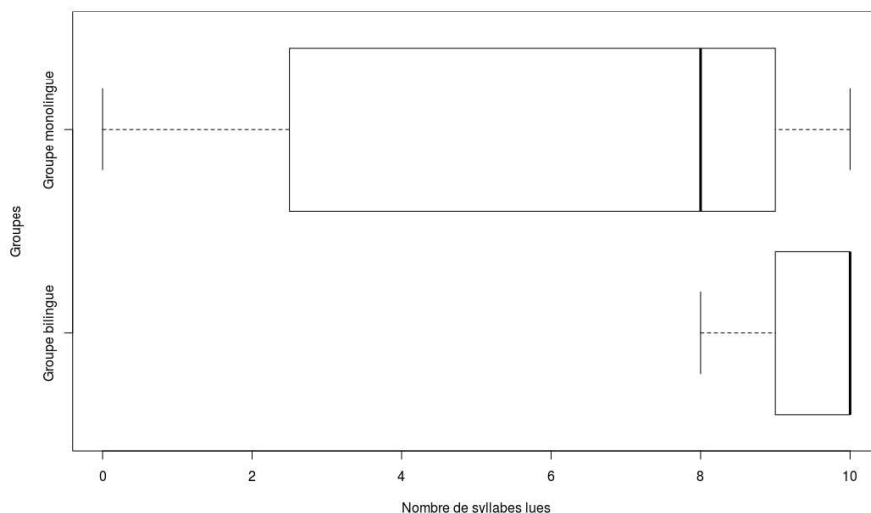


FIGURE 12 – Blending de syllabes chez les enfants de Foundation

notamment de profils ayant obtenu des scores bas ou moyens. Cette différence de résultats montre une nette différence en terme d'acquis ; le groupe bilingue a en grande partie acquis la compétence de blending de lettres en Foundation tandis que cette compétence est encore clairement en cours d'acquisition dans le groupe monolingue, avec une forte disparité de résultats. En effet, il est possible de constater avec ces boîtes à moustaches qu'il y a autant d'enfants - premier quartile - qui ne maîtrisent pas du tout le blending en Foundation monolingue (résultats entre 0 et 2) que d'enfants - dernier quartile - qui le maîtrisent parfaitement (résultats entre 9 et 10).

### 2.2.2.2 Comparaison des résultats des élèves de Grade 1 en lecture de syllabes et mots

Une avance a été remarquée chez les enfants de Foundation de l'école bilingue par rapport aux enfants de l'école monolingue en littéracie, avec notamment un plus grand nombre de graphèmes connus et une capacité, comme vu lors d'observations, à rédiger des textes argumentatifs dans l'école bilingue tandis que les élèves de la classe monolingue entrent à peine dans l'écriture. Cette différence se retrouve-t-elle en Grade 1 ? Est-elle aussi prononcée qu'en Foundation ?

Les résultats au test de lecture syllabique montrent que 100% des enfants dans les deux écoles ont réussi à lire des syllabes contenant la lettre imaginaire « ■ ». Plus de 90% des syllabes ont été lues par les enfants de l'école monolingue et 100% par les enfants de l'école bilingue. La différence est donc beaucoup moins importante qu'en Foundation où l'écart noté était de 50%. Cependant, il n'est pas possible de conclure que l'écart entre les performances des enfants des deux écoles a diminué de moitié : il est également envisageable que le test, « trop simple » pour certains enfants, n'ait pas pu tenir compte du niveau exact de tous. Mais la remarque la plus importante, c'est que cet exercice, le seul qui ait été donné à la fois aux enfants de Foundation

et aux enfants de Grade 1, montre que les enfants de Grade 1 en école monolingue ont moins bien réussi ce test que les enfants de Foundation en école bilingue. C'est donc une année d'avance que semblent avoir les enfants de l'école bilingue sur ceux de l'école monolingue.

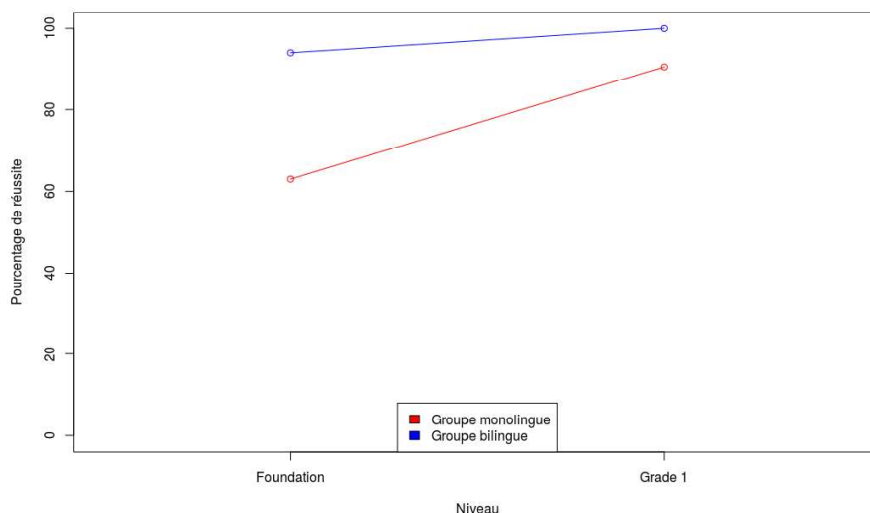


FIGURE 13 – Progression des résultats en blending de syllabes entre Foundation et Grade 1

Les résultats de l'épreuve de lecture de mots sont plus parlants pour refléter le niveau des enfants. Pour les mots simples ne contenant pas la lettre « ■ », on note un écart de 15 points de pourcentage entre les scores des deux groupes. Pour la lecture des mots contenant la lettre imaginaire « ■ », c'est une différence de 35 points avec les scores des élèves de l'école monolingue, encore très en dessous de ceux de leurs camarades de l'école bilingue. Encore une fois, on assiste bien à une compétence acquise par les enfants de l'école bilingue et en cours d'acquisition par les enfants de l'école monolingue.

Quant au transfert de la valeur phonique de « ■ », il est réussi par deux fois plus d'élèves en école bilingue par rapport à l'école monolingue. Cette différence est parfaitement identique à celle observée pour le transfert chez les groupes de Foundation. On remarque dans la figure 15 (ci-dessous) que les enfants du groupe bilingue font presque un sans faute tandis que dans le groupe monolingue, c'est à peine plus de la moitié des enfants qui réussit à effectuer le transfert de la valeur phonique de « ■ ». Cela semble illustrer une plus grande flexibilité mentale chez les enfants de l'école bilingue.

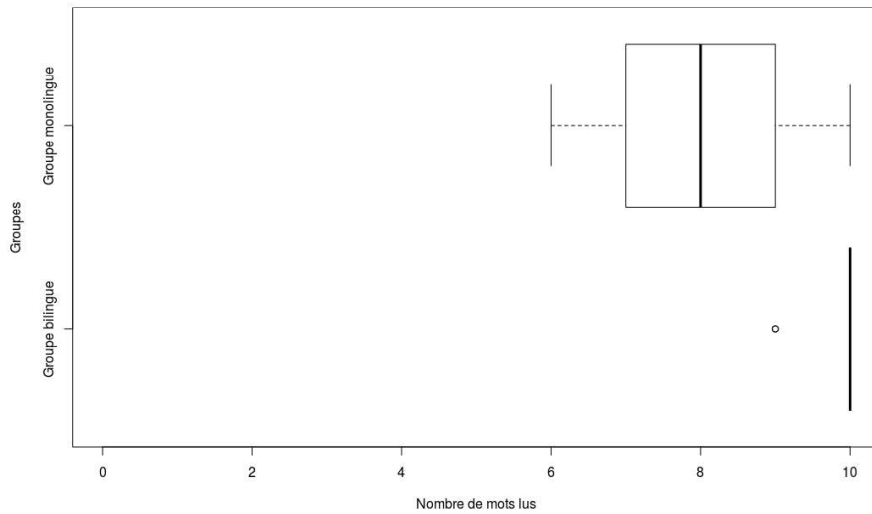


FIGURE 14 – Lecture de mots par les élèves de Grade 1

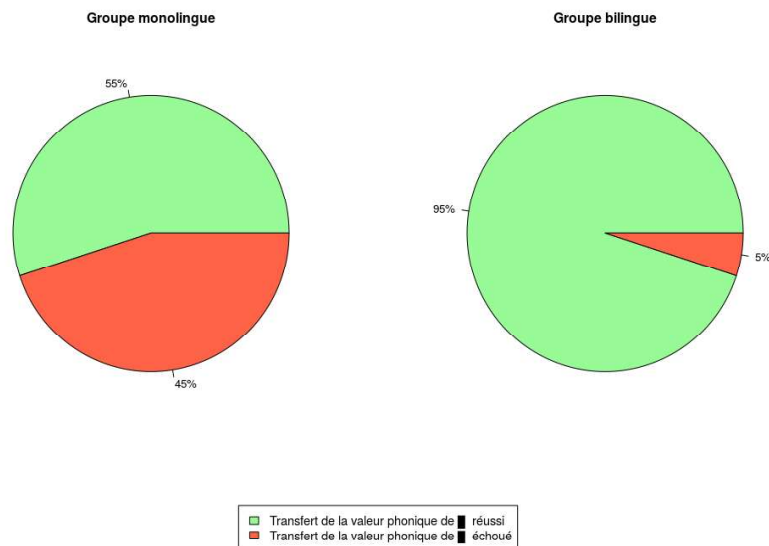


FIGURE 15 – Transfert de la valeur phonique de « ■ » en Grade 1

Les résultats obtenus sur la capacité de transfert de la lettre imaginaire lors de la lecture de mots sont toutefois à nuancer. En effet, lors de la création de l'exercice, l'impact de la position de la lettre imaginaire « ■ » au sein du mot n'a pas été prise en compte. Ainsi, la lettre imaginaire commence avec la valeur phonique /sk/ en début de mot (« skirt ») puis devient /ts/ dans le second exercice (« cats »). Ainsi, les résultats ne peuvent pas expliquer précisément si la position de « ■ » dans la syllabe a pu jouer un rôle sur la réussite ou non des enfants à cette tâche. De plus, au delà de la position au sein de la syllabe et du mot, la valeur sémantique de ces deux sons est différente. En effet, pour le mot « cats », les sons /t/ et /s/ n'appartiennent pas au même morphème sémantique. Le fait que le « s » soit une marque de pluriel a

pu induire des enfants en erreur.

### 2.2.2.3 Comparaison des résultats des élèves de Grade 1 en compréhension de texte

Pour les tests de compréhension de lecture, la différence de moyenne est moins importante. Les enfants de l'école bilingue ont encore une fois mieux réussi le test, mais la différence entre les scores moyens des deux groupes est de seulement 0,4/3 - c'est à dire une différence de 13%. La plupart des enfants de l'école bilingue n'ont eu aucune difficulté pendant la lecture à retenir les détails importants de l'histoire tandis qu'un certain nombre d'enfants de l'école monolingue ont semblé faire face à des difficultés pour déchiffrer des mots nouveaux, ce qui les a empêchés de focaliser leur attention sur le contenu. Cependant, une présentation des résultats sous la forme de boîtes à moustaches invite à nuancer cette analyse : en effet, l'exercice est maîtrisé par les enfants du groupe bilingue, à l'exception d'une petite part d'élèves dont la lecture reste « correcte » (note de 2). En revanche, dans le groupe monolingue, l'exercice n'est maîtrisé que par la moitié des enfants avec une proportion d'élèves en échec plus importante que la proportion d'élèves ayant obtenu un score de 2 dans le groupe bilingue. Si l'écart n'est pas flagrant, il mérite tout de même d'être remarqué.

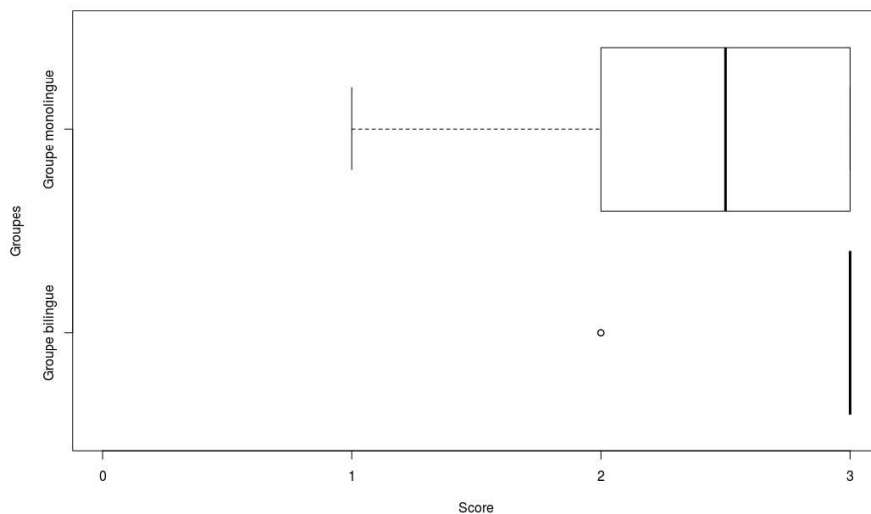


FIGURE 16 – Lecture et compréhension de texte par les élèves de Grade 1

De plus, notre texte comportait une difficulté majeure pour un grand nombre d'enfants des deux écoles : le mot « walk ». Ce mot en anglais ne se décode pas w-a-l-k mais bien w-al-k avec l'utilisation du digraphe « al ». Ce dernier, prononcé /ɔ :/, n'avait été enseigné dans aucune des deux écoles, ni en Foundation, ni en Grade 1. Ainsi, si certains enfants l'ont reconnu comme étant un mot fréquent - parce qu'ils l'avaient vu dans un texte et s'en souvenaient - d'autres l'ont lu à l'aide de prédiction - une majorité a lu « waking my dog... no... walking my dog » (« réveiller mon chien... non... promener mon chien »). Enfin, certains enfants n'ont pas réussi à



déchiffrer ce mot, qui est le premier mot du titre. Il a été décidé pour les enfants qui n'arrivaient pas à déchiffrer le mot qu'il leur serait donné, afin de pouvoir évaluer le reste de la lecture. Ainsi, il est plus difficile d'évaluer la compréhension du texte si le mot principal a été donné d'office.

Enfin, des différences entre les enfants des deux groupes dans leur manière de traiter le texte ont pu être remarquées. En effet, la plupart des enfants ayant réussi la lecture, dans les deux groupes, ont fait appel aux prédictions. C'est à dire qu'en lisant le début d'un mot, les enfants prédisaient de ce que ce mot allait être. Cela permet entre autres d'éviter de lire tous les graphèmes d'un texte et donc d'aller plus vite. Si des enfants des deux groupes ont effectué des prédictions, seuls les enfants du groupe bilingue semblaient procéder à une auto-correction. Par exemple, un enfant du groupe monolingue a lu « drivewalk » à la place de « driveway ». Une fois arrivé à la fin du mot, il ne s'est pas corrigé. Au contraire, plusieurs autres enfants du groupe bilingue ont fait de mauvaises prédictions ensuite corrigées (avec par exemple waking/walking comme exposé plus haut, ou encore fish/first, etc.).

### **2.2.3 Observations et remarques quant au déroulement de l'étude**

Avant de procéder à une revue de nos observations faites dans l'analyse des résultats et d'en tirer des conclusions, il est important d'apporter quelques précisions quant au déroulement de l'étude. En effet, certaines observations et remarques vont permettre d'apporter des informations qui peuvent nuancer la fin de ce travail.

#### **2.2.3.1 Remarques sur les limites de l'élaboration de l'étude de terrain**

Il s'agit de la première étude expérimentale que nous réalisons dans notre parcours de recherche. Bien que nos protocoles et matériels aient été créés après une longue réflexion et un travail d'observation important, certains points auraient pu être améliorés avec de l'expérience.

Un ajustement à réaliser est le niveau de difficulté des tests. Nous pensons que nos tests étaient trop faciles et n'ont pas permis de montrer l'écart réel qui existe entre les groupes bilingue et monolingue. En effet, dans plusieurs de nos tests, les enfants du groupe bilingue ont obtenu un résultat proche de 100%. Il n'est pas possible, avec nos résultats actuels, de savoir si un test plus difficile aurait montré une différence encore plus flagrante entre les deux écoles, ou si les enfants de l'école bilingue ont eu des tests correspondant exactement à leur niveau de lecture et auraient eu de moins bons résultats à des tests plus compliqués.

Il est intéressant de noter que, lors de la création du matériel de test, il a été décidé de créer une flashcard qui ne serait pas une lettre et le symbole « ■ » (un rectangle noir) a été choisi car il est simple, ne représente pas à notre connaissance une lettre dans aucun autre système d'écriture et, de notre point de vue, ne ressemble à

aucune lettre de l'anglais ou du français. Or, un nombre important d'enfants dans l'école monolingue ont considéré le « ■ » comme un « gros i » ou un « gros l ». Aucun enfant de l'école bilingue n'a fait cette remarque. Il est intéressant de remarquer que le Victoria en Australie, tout comme l'Angleterre, propose sur les sites Internet gouvernementaux une police de texte à télécharger<sup>20</sup> qui sert de référence pour l'apprentissage des lettres. Il est possible que les enseignants de l'école monolingue aient également introduit d'autres polices de texte afin de montrer aux enfants qu'il y a plusieurs façons de tracer des lettres, et que cela a pu en induire certains en erreur lors de la tâche de reconnaissance des lettres. Dans l'hypothèse où cette étude était réalisée une seconde fois, il serait intéressant de changer de symbole afin de voir si ce rectangle noir a réellement provoqué des confusions chez les enfants de l'école monolingue.

Concernant le texte du test de compréhension, il a été noté que plus de la moitié des enfants - 11 enfants sur 20 en école bilingue et 14 enfants sur 20 en école monolingue - a affirmé posséder un chien, ce qui a pu faciliter leur compréhension du texte qui parle de la promenade de chien. Parmi les enfants ne possédant pas de chien, seul un enfant a déclaré ne jamais avoir promené de chien. Cette thématique avait effectivement été choisie car nous pensions que les enfants seraient familiers avec ces animaux.

En règle générale, il aurait été utile de procéder à un « coup d'essai » de notre étude de terrain afin d'ajuster quelques paramètres comme la difficulté des différentes tâches ou bien le choix du symbole de la lettre imaginaire. Si un « coup d'essai » avait pu être réalisé sur un petit échantillon d'enfants avant de commencer la « véritable » étude, ces ajustements auraient pu être faits.

### 2.2.3.2 Remarques sur le déroulement de l'enquête

En plus des remarques faites sur la préparation des tests, divers éléments nous ont semblé intéressants à noter durant le déroulement du test en lui-même, du point de vue organisationnel ou par rapport aux enfants testés.

Comme évoqué plus tôt, l'enquête ne s'est pas déroulée exactement comme il était prévu. En effet, de nombreux parents ayant refusé que leur enfant soit enregistré de manière audio ou vidéo, il a fallu procéder à un recueil de résultats différent, en l'occurrence avec une grille de recueil. Si les tests avaient été créés dans l'optique d'un recueil de données audio ou vidéo, ils auraient sans doute été légèrement différents et il est possible que les résultats manquent de l'analyse en profondeur qui aurait pu être faite à partir de tels enregistrements.

Le fait d'avoir réalisé ce test pendant le temps d'école a également joué un rôle : si l'enfant passait pendant une activité d'école qu'il ou elle apprécie - comme par exemple le sport - alors le test s'avérait plus fastidieux et la concentration un peu plus compliquée. Pour parer à ce problème de concentration, il a été décidé, après

---

20. Sur le site du département d'éducation du Victoria : <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/Pages/handwriting.aspx>

concertation avec les enseignant·e·s, d'interroger les enfants les plus jeunes en début de matinée, lorsque leur capacité de concentration est optimale. Puisqu'il est impossible d'interroger tou·te·s les enfants en même temps, certain·e·s ont cependant effectué le test plus tard.

Selon l'activité que l'enfant devait « abandonner » pour participer à l'étude, les réactions et par extension les résultats pouvaient varier - nous avons notamment eu le cas d'un enfant « colérique » qui a refusé de participer car il ne voulait pas rater de temps de bibliothèque. Il est impossible de savoir dans quelle mesure exacte les différents comportements des enfants ont influencé les résultats, mais il est possible que ces différences de comportement aient eu un impact sur les données recueillies. En effet, il suffit qu'un·e élève qui excelle en lecture, ou au contraire qu'un·e élève ayant beaucoup de lacunes, refuse de participer pour que la moyenne du groupe change significativement.

Bien que les exercices aient été présentés de la même façon à chaque enfant dans les deux écoles, leurs réactions ont été variées. Certain·e·s enfants se sont pris au jeu et nous ont donné beaucoup d'informations, des réponses détaillées et justifiées et ont été très intéressé·e·s par la procédure. D'autres ont été très intimidé·e·s ou bien pas intéressé·e·s. Cela s'explique non seulement par l'heure de passage et l'activité interrompue mais également par leur personnalité, timidité, etc. Une différence de comportement en général a été notée entre les enfants de l'école monolingue et ceux de l'école bilingue. Les enfants de l'école bilingue nous ont en effet semblé avoir des réactions plus intenses quant à l'expérience : certain·e·s enfants étaient très heureux·ses de participer et se sont beaucoup investi·e·s, tandis que d'autres étaient totalement fermé·e·s à l'idée de répondre aux questions d'une personne étrangère à la classe. Dans l'école monolingue, les enfants n'ont pas semblé très perturbé·e·s par la présence d'une personne extérieure (l'enquêtrice). L'école monolingue accueille beaucoup de stagiaires en observation, ce qui a pu expliquer cette différence de comportement. Ainsi, il est possible que cet écart de comportement ait été causé par l'habitude des enfants de l'école monolingue à recevoir des adultes dans leur classe régulièrement, ou bien par une différence dans le développement émotionnel des enfants comme l'avait évoqué Kaye dans notre entretien.

### **2.2.3.3 Présentation de profils d'enfants spécifiques**

Deux profils ont particulièrement retenu notre attention parmi les enfants interrogés lors de l'étude.

Le premier profil est celui d'un petit garçon de Fondation de l'école monolingue. Cet enfant a eu 100% de réussite à tous ses tests. C'est l'enfant ayant obtenu les meilleurs scores parmi le groupe de Fondation monolingue, avec un résultat beaucoup plus proche de ceux des enfants de l'école bilingue que de ceux de ses camarades de l'école monolingue. Or, les parents de cet enfant ont indiqué qu'il était élevé dans une famille bilingue anglais-grec. Ce qui est particulièrement intéressant dans le cas de ce petit garçon, c'est que ses parents ont indiqué lui faire la lecture en grec chaque soir, ainsi qu'en anglais. Ce petit garçon a fait des remarques assez pertinentes lorsqu'on lui a présenté les flashcards et a mentionné que certaines lettres étaient « en

anglais », ce qui signifie qu'il était conscient du caractère arbitraire de cet exercice (qu'est-ce qu'une lettre, les lettres provenant d'un alphabet autre que l'anglais auraient-elles été acceptées, etc.). Ainsi, il aurait été intéressant d'utiliser, à la place du rectangle noir, des lettres ou des idéogrammes provenant d'autres langues pour voir si elles auraient été acceptées en tant que lettres par des enfants non-locuteurs de la langue dont elles proviennent. Le petit garçon ici ne profite pas d'une instruction scolaire bilingue mais bien d'une éducation familiale bilingue. Il est intéressant de se demander à quel point le bilinguisme familial a joué ou non sur les résultats des tests de cet enfant.

En Foundation bilingue, une petite fille a clairement démontré la limite de nos tests : si elle a obtenu, comme un grand nombre de ses camarades, 100% de réussite à tous ses tests, elle nous a semblé les réaliser avec beaucoup plus de facilités que n'importe quel autre enfant, tous groupes confondus. Cette petite fille, dont la langue maternelle est le chinois mandarin, parle trois langues couramment et a pu tenir une conversation avec nous en français, quand ses camarades de classe sont encore de niveau A1 ou A1.1. Lorsqu'on lui a demandé dans quelle langue elle se sentait le plus à l'aise, la petite fille a répondu que ses trois langues étaient « très faciles ». Nos données ne permettent pas d'aller plus loin et notamment de poser des questions aux parents quant aux raisons de sa maîtrise de trois langues à un jeune âge - les parents ont indiqué parler chinois mandarin à la maison - mais il semble intéressant de se demander comment cette petite fille a appris le français. La banlieue dans laquelle se situe l'école est connue pour posséder une communauté française importante avec des *playgroups*, lieux de culte francophones, restaurants, crèches et services de garde bilingues ou en français, etc. Bien que cette petite fille soit la seule enfant à sembler très en avance dans son apprentissage du français par rapport au reste de sa classe, son profil permet de se rendre compte que nous n'avons peut-être pas assez travaillé sur le répertoire linguistique et l'histoire de chaque enfant. Il a été demandé aux parents de décrire les langues parlées aux et par les enfants dans leur quotidien, mais pas les langues parlées aux et par les enfants par le passé. Il est possible que nous soyons passés à côté d'informations importantes sur l'histoire linguistique de certain·e·s enfants.

Ces deux profils montrent que l'instruction bilingue dont ce mémoire souhaite mesurer les effets n'est pas mesurable indépendamment du répertoire linguistique des individus. Il est en effet impossible de s'assurer que les données de notre étude expérimentale ne soient pas légèrement faussées par le fait qu'un·e élève soit exposé au grec, ou ait été exposé au français par le passé, etc. Cependant, l'étude s'intéressant à des groupes, on peut néanmoins tracer une tendance générale avec ses résultats.

## 2.2.4 Explication des résultats et réponse aux problématiques

Dans cette ultime partie, nous allons finalement mettre en relation nos questions originelles et les résultats obtenus lors de cette étude de terrain. Le sujet et la problématique de ce mémoire ont beaucoup évolué en deux ans de recherches et

ajustements. Deux domaines précis ont retenu notre attention : la conceptualisation de l'arbitraire du signe et la flexibilité mentale des enfants notamment lors des situations de transfert métalinguistique et phonologique. Nous nous sommes demandés en quoi ces deux concepts étaient différents pour des enfants dont la scolarité s'effectuait en école bilingue, comparativement à des enfants en école monolingue. Ces deux thématiques nous ont également poussé à prendre du recul et à nous poser une troisième question sur le niveau global de lecture des enfants scolarisés dans un milieu bilingue.

Nos résultats d'étude ont été extensivement développés dans ce chapitre et vont maintenant permettre d'apporter des réponses à nos problématiques.

#### **2.2.4.1 Les conventions arbitraires qui régissent l'écrit sont-elles plus accessibles aux enfants scolarisé·e·s dans des écoles bilingues ?**

L'étude de repères théoriques a permis de montrer que les enfants bilingues de naissance et élevé·e·s dans deux langues - ou plus - comprennent plus facilement le caractère arbitraire de la langue. Si cela s'explique par le fait qu'ils et elles ont appris la langue avec deux référents pour chaque objet ou concept, alors il semble logique qu'un·e enfant apprenant plus tard une seconde langue bénéficie de ce même avantage.

Avec notre premier test, nous avons voulu savoir si les enfants interrogé·e·s étaient capables d'accepter une relation imaginaire entre un signe nouveau (un rectangle noir) et un son nouveau. En disant aux enfants qu'il s'agissait d'un jeu et donc d'une « lettre imaginaire », nous voulions donc mesurer leur capacité à accueillir cette relation arbitraire imaginaire et à la traiter comme les autres relations arbitraires auxquelles ils et elles sont confrontés dans leur apprentissage : la correspondance graphie-phonie (CGP) des autres lettres de l'alphabet.

Les enfants de l'école bilingue ont montré une plus grande capacité à accepter cette relation arbitraire que les enfants de l'école monolingue, ainsi qu'à utiliser la lettre imaginaire en contexte syllabique. Ainsi, il semble que les enfants exposé·e·s à une éducation dans les deux langues soient plus à même de conceptualiser la relation arbitraire existant entre une lettre et le son qu'elle représente. Ce constat se présente en parallèle aux observations faites avant l'étude, ayant permis de constater que les enseignant·e·s de cette école bilingue travaillent par binômes afin de formaliser la « parallélisation » des langues dans l'apprentissage. Nous remarquons donc que leur utilisation de la différence entre deux langues pour appuyer et introduire formellement ce concept d'arbitraire dans la représentation des sons à l'écrit permet de tracer une nette différence entre deux groupes d'enfants de même âge, niveau social et avancement scolaire en ce qui concerne l'acquisition des conventions arbitraires qui régissent l'écrit.

#### **2.2.4.2 Les enfants scolarisé·e·s dans une école bilingue ont-ils une plus grande flexibilité mentale ?**

Nous nous intéressons, en terme de flexibilité mentale, à la capacité d'adaptation des enfants scolarisé·e·s dans une école bilingue : est-elle plus développée que celle de leurs camarades en école monolingue ? Notre second test, effectué à la fois par les enfants de Foundation et les enfants de Grade 1, s'intéressait à la capacité des enfants à s'adapter à un changement dans la CGP. Ce test avait pour but de mesurer la capacité des enfants à accepter un changement des « règles » régissant la lecture, à travers un transfert de la relation CGP d'une lettre imaginaire.

Les résultats de cette étude montrent effectivement que les enfants d'école monolingue réussissent ce transfert à 55% (Foundation et Grade 1 confondus) tandis que les enfants de l'école bilingue font presque un sans faute (plus de 97% tous âges confondus). Cela montre donc qu'il y a une différence importante entre les deux groupes d'enfants. Les élèves de l'école bilingue sont en effet beaucoup plus à même d'accepter un « changement des règles » dans la lecture.

Cette expérience et les résultats obtenus permettent de montrer que cette plus forte capacité à accepter le transfert de la valeur phonique de la lettre imaginaire « ■ » est directement liée à une plus grande flexibilité mentale dont font preuve les enfants scolarisés dans deux langues.

#### **2.2.4.3 Les enfants scolarisé·e·s dans une école bilingue ont-ils un meilleur niveau de compréhension en lecture que leurs pairs monolingues ?**

Après s'être attardé sur des questions de compétences métalinguistiques, nous avons conclu que les enfants scolarisé·e·s dans une école monolingue avaient des compétences métalinguistiques moins poussées que leurs pairs scolarisés en école bilingue. Cependant, nos repères théoriques ont montré que la relation entre les compétences métalinguistiques et le niveau global de lecture n'était pas forcément une relation de causalité. Il est possible que les compétences métalinguistiques soient développées plus tôt chez les enfants qui sont exposé·e·s au bilinguisme. Cependant, la souplesse cognitive ou le fait de conceptualiser plus tôt l'arbitraire du signe ne constituent pas des arguments pour l'utilité ou même la nécessité d'une éducation bilingue. Afin d'apporter des réponses concrètes à ce travail, nous nous sommes demandés si le niveau global de compréhension en lecture était affecté par l'instruction scolaire et le fait qu'elle se déroule dans une école bilingue plutôt qu'une école monolingue.

Notre étude semble montrer que les enfants scolarisé·e·s dans une école bilingue en Grade 1 sont plus performant·e·s en lecture et compréhension de texte que leurs pairs en école monolingue. Si l'écart n'est pas énorme en terme de moyennes, pour la lecture d'un même texte court, les enfants scolarisé·e·s en école bilingue réussissent presque tou·te·s à lire parfaitement, avec une faible proportion des enfants qui lisent seulement « correctement ». En école monolingue, seule la moitié des enfants parvient à lire le texte sans difficulté, les autres élèves ne réalisant qu'une lecture correcte voire, dans certains cas, n'arrivent pas à terminer la lecture.

Nous avons vu dans nos repères théoriques que Posner et Snyder (1975) décrivaient les bon-ne-s lecteurs-rices comme étant celles et ceux pouvant automatiser la lecture. Nos remarques quant aux prédictions effectuées par les enfants en école bilingue et en école monolingue montrent que les enfants scolarisé-e-s dans l'école bilingue maîtrisent ces processus d'automatisation - tels que les prédictions - tandis que ces derniers sont encore en cours d'acquisition par les enfants de l'école monolingue.

Cette étude de terrain a été l'occasion de découvrir un système scolaire relativement éloigné du nôtre : celui de l'État du Victoria, en Australie. Il s'agit d'un contexte dans lequel l'enseignement des langues étrangères n'est pas une priorité nationale et n'est pas considéré comme important. L'Australie, en effet, est un pays anglophone dans lequel l'apprentissage des langues n'est pas - encore<sup>21</sup> - valorisé. Le contexte précis des écoles bilingues dans ce pays est donc complexe. Nos observations, entretiens et différentes recherches autour de ces écoles ont montré qu'elles étaient rares et destinées à un public socialement privilégié.

Notre étude a donc tenté de comparer ces enfants avec des enfants scolarisé-e-s dans une école monolingue dans un niveau social et géographique similaire. D'après nos résultats, les enfants scolarisé-e-s dans une école bilingue possèdent une certaine avance dans leur apprentissage de la lecture par rapport à leurs camarades d'école monolingue ; les compétences métalinguistiques et la conscience phonologique ainsi que le niveau global de ces enfants en compréhension de lecture est plus élevé que celui de leurs pairs. Le fait d'apprendre deux langues, de bénéficier d'un apprentissage formel des concepts métalinguistiques sous-jacents à l'apprentissage de la langue et la parallélisation des deux langues d'enseignement de ces écoles résulte en une compétence de littéracie plus développée chez ces enfants que chez les enfants du même âge scolarisé-e-s dans une école monolingue voisine.

---

21. Il y a une volonté de remédier à cela avec des réformes à venir (cf. entretien avec le secrétaire d'État chargé de l'éducation, 2.1.1.2).

# Conclusion

Ce mémoire se focalise sur les effets de l'instruction scolaire bilingue d'immersion sur l'apprentissage de la lecture en L1. Dès les années 1960, le bilinguisme a été connu pour développer les compétences langagières des enfants ainsi que leur flexibilité mentale (Jaensch, 2009 : 115). La présence d'effets positifs chez les enfants bilingues témoigne d'un bilinguisme « additif », en opposition au bilinguisme « soustractif » qui est souvent signe d'une non-maîtrise d'une ou des deux langues de l'individu (Lambert, 1974). Ce travail s'intéresse aux enfants dont le bilinguisme est additif avec des enfants qui maîtrisent parfaitement l'anglais - sans lacune par rapport à leur âge - et qui en plus bénéficient d'une partie de leur instruction scolaire en français.

Leopold (1947a) a expliqué dans un ouvrage à propos de sa fille bilingue que le bilinguisme enfantin a pour effet d'aider les enfants à comprendre le concept saussurien de l'arbitraire du signe en différenciant le signifié du signifiant. Ianco-Worrall (1972) démontre dans ce sens que les enfants bilingues acceptent et comprennent plus facilement le caractère arbitraire de la relation entre le son d'un mot et le sens auquel ce mot renvoie. Une école qui favorise l'articulation entre les deux langues d'enseignement, comme l'école bilingue de notre étude, permettrait selon Francis (2012) un développement optimum des capacités métalinguistiques. Ainsi, notre étude de terrain a voulu compléter ces théories en mesurant la capacité d'enfants scolarisé-e-s en école bilingue à conceptualiser l'arbitraire du signe en mesurant leur degré d'acceptation d'une lettre imaginaire. Les résultats obtenus montrent que les enfants scolarisé-e-s dans une école bilingue avaient effectivement tendance à mieux comprendre le concept saussurien de l'arbitraire du signe que leurs camarades du même âge scolarisé-e-s en école monolingue.

Au niveau scolaire justement, nous avons évoqué le caractère central de la lecture dans les apprentissages scolaires. La lecture est en effet la reconstruction du sens à partir d'un input graphique. Cet input graphique, à l'école, peut être un prétexte - on fait lire un texte afin que les enfants apprennent à lire - ou une source de savoir - on fait lire une leçon de sciences, etc. Ainsi, apprendre à lire, c'est déjà lire, et lire, c'est aussi apprendre. L'apprentissage de la lecture se fait par étapes et via l'acquisition de différentes stratégies qui sont abandonnées ou améliorées au fur et à mesure. Il prend appui sur des compétences transversales telles que les compétences métalinguistiques, qui ne sont pas directement liées à la capacité d'un-e enfant à parler ou non une langue mais à son appréhension du langage en tant que concept. L'utilisation de deux langues dans des tâches cognitivement lourdes - comme par exemple la lecture - développe ces compétences métalinguistiques lorsque l'enfant est capable d'utiliser ces deux langues dans une perspective comparative (Francis, 2012). Ainsi, dans un milieu dans lequel ces deux tâches cognitivement lourdes sont effectuées dans une optique d'apprentissage et où une comparaison est enseignée formellement, les compétences métalinguistiques seraient donc plus développées. Cette étude a voulu vérifier cette hypothèse en mesurant la capacité d'enfants à transférer la valeur phonique d'une lettre imaginaire afin de mesurer les compétences métalinguistiques des enfants ainsi que leur flexibilité mentale. En effet, les enfants testé-e-s



en école bilingue avaient une plus grande facilité à transférer la CGP d'une lettre imaginaire que leurs camarades de l'école monolingue dans les deux groupes d'âge testés. Nous savons néanmoins que les compétences métalinguistiques et phoniques, bien qu'elles soient un prédicteur fiable de la réussite de l'apprentissage de la lecture, sont aussi un produit de cet apprentissage. Pour cette raison, il était nécessaire de réaliser un troisième test sur la compétence globale de lecture et compréhension écrite.

Ces remarques et théories sont valables dans un contexte monolingue où les enfants apprennent à lire dans leur langue maternelle. Cependant, l'apprentissage d'une L1 ne s'apparente pas à celui d'une L2. Les enfants de l'école bilingue étudiée débutent leur apprentissage du français en sachant déjà parler anglais. Cependant, ils commencent bel et bien leur apprentissage de la lecture dans les deux langues simultanément. Pour cette raison, on assiste à un double transfert de leurs compétences d'anglais - oral et écrit - vers le français, et du français - surtout écrit - vers l'anglais - encore une fois, surtout à l'écrit. Il y a un transfert mutuel entre les stratégies de lecture dans les deux langues. Comme exposé par Ringbom (1992), la proximité de ces deux langues est un avantage dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, l'hypothèse d'une meilleure compétence globale en lecture chez les enfants de l'école bilingue par rapport à leurs pairs de l'école monolingue avait été faite en début de ce travail. Les résultats obtenus à la fin de cette étude montrent en effet une différence significative entre les deux groupes. Cela laisse à supposer que les enfants scolarisé-e-s en école bilingue possèdent un avantage en lecture, compétence métalinguistique, conscience phonologique et conceptualisation de la langue au moins durant les deux premières années de leur scolarité, ainsi que d'une plus grande flexibilité mentale.

Il semble important de nuancer cependant nos résultats et les réponses qu'il est possible d'en tirer. Une première remarque importante à faire est la différence de niveau remarquée entre les deux écoles, en littéracie, lors de nos observations. En effet, avant même de procéder à l'étude de terrain, il a été remarqué (cf. 2.1.1.1) :

« Notre première remarque à la suite de ces observations est que pour deux écoles SSSG (statistiquement similaires socialement, cf. 2.1.1.3), le niveau dans l'école bilingue nous a semblé très supérieur. En Foundation par exemple, les enfants de l'école bilingue étaient invité-e-s en cours d'anglais à écrire un texte persuasif court ayant pour sujet « *Do you think children should decide when they go to bed?* » (« Pensez-vous que les enfants devraient choisir leur heure de coucher? »). Ces enfants étaient également invité-e-s à développer leur argumentation à l'oral avec des présentations de livres ou d'objets qu'ils et elles appréciaient devant leurs camarades. En comparaison, les enfants de Foundation en école monolingue au même moment de l'année scolaire savent écrire une dizaine de mots fréquents et nomment tout juste l'intégralité des lettres de l'alphabet. »

L'entretien avec Kaye, l'enseignante anglophone des Grade 1 dans l'école bilingue, expliquait en effet que les attentes en littéracie et en numéracie dans les deux premières années de scolarité étaient très importantes à l'école bilingue par rapport à des écoles monolingues dans lesquelles elle avait travaillé auparavant. Ainsi, il est possible de supposer que ce n'est pas uniquement le fait d'être scolarisé en deux langues, mais également d'autres facteurs, qui expliquent la différence impor-

tante de niveau entre les deux groupes d'enfants étudiés dans le cadre de ce mémoire.

L'écart noté entre nos groupes bilingue et monolingue est cependant important et ne peut donc pas uniquement avoir été causé, en Foundation par exemple, uniquement par trois mois de scolarisation dans des écoles aux attentes différentes. Au delà d'un déséquilibre dans les attentes, une différence entre les apprentissages bilingues et monolingues est forcément responsable de cet écart. Afin de répondre à nos questions de manière définitive, une seconde étude semble alors nécessaire : cette recherche pourrait en effet être réalisée de nouveau, par exemple sur un échantillon d'enfants plus important, en apportant quelques ajustements au protocole qui a été suivi. Un échantillon d'enfants plus important, notamment dans plusieurs écoles bilingues et monolingues différentes, permettrait de « diluer » ces variables et même de gommer les « cas particuliers » et profils d'enfants dont les résultats sont trop extrêmes. Les résultats seraient également plus précis.

Malgré tout, même si nos réponses doivent être nuancées, ce mémoire de recherche a tout de même permis d'observer plusieurs effets de l'instruction scolaire bilingue d'immersion sur l'apprentissage de la lecture en L1. Les conventions arbitraires qui régissent l'écrit semblent être plus accessibles aux enfants scolarisé·e·s dans des écoles bilingues, notamment lorsque les enseignant·e·s de ces écoles construisent l'apprentissage de la lecture sur la différenciation entre les deux langues d'enseignement. Les enfants scolarisé·e·s dans une école bilingue semblent faire preuve d'une plus grande flexibilité mentale et d'une capacité d'acceptation plus accrue face à un changement de règles dans la correspondance graphie-phonie. Enfin, ces mêmes enfants réussissent mieux à des tests de compréhension écrite que leurs pairs monolingues du même âge.

## Déclaration sur l'honneur

Je, soussignée Manon BOUTIN-CHARLES, déclare avoir rédigé ce travail sans aides extérieures ni sources autres que celles qui sont citées. Toutes les utilisations de textes préexistants, publiés ou non, y compris en version électronique, sont signalées comme telles.

Ce travail n'a été soumis à aucun autre jury d'examen sous une forme identique ou similaire, que ce soit en France ou à l'étranger, à l'université ou dans une autre institution, par moi-même ou par autrui.

Le 1<sup>er</sup> septembre 2017,

Manon BOUTIN-CHARLES

## Bibliographie

- ABELLO-CONTESSA, C. (2013). Bilingual and Multilingual Education : An Overview of the Field. In Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R. (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century : Building on experience*. Multilingual Matters.
- ALEGRIA, J., PIGNOT, E., & MORAIS, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory & Cognition*, 10(5), 451-456.
- ALLARD, R., & LANDRY, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality : A comparison of two measures. *International journal of the sociology of language*, 108(1), 117-144.
- ARNBERG, L. (1987). *Raising Children Bilingually : The Pre-School Years*. England, UK : Multilingual Matters Ltd.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (2000). Typologie des modèles de l'éducation bilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications : Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, (numéro spécial)*, 77-84.
- BAKER, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 5th Edition (1993)*. Multilingual Matters.
- BAKER, C., & JONES, S.P. (Eds.). (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- BALSLEV, K., & SAADA-ROBERT, M. (2002). *Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive* (pp. 89-110). De Boeck Supérieur.
- BENTIN, S., HAMMER, R., & CAHAN, S. (1991). The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness. *Psychological Science*, 2(4), 271-274.
- BEN-ZEEV, S. (1977). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. In P.A. Hornby (ed.) *Bilingualism : Psychological, social, and educational implications*, New York, San Francisco, London : Academic Press Inc., 29-55.
- BERTELSON, P. (1986), The Onset of Literacy, *Cognition*, 24, 1-2, 1-30.
- BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in development : Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- BIALYSTOK, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental psychology*, 33(3), 429.
- BIALYSTOK, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental psychology*, 24(4), 560.

- BIALYSTOK, E., & CUMMINS, J. (1991). Language, cognition, and education of bilingual children. *Language processing in bilingual children*, 222.
- BOUCHARD, R., & KADI, L. (2012). Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. *Le français dans le monde. Recherches et applications : Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, (51), 9-14.
- BRADLEY, L., & BRYANT, P. E. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*.
- BRUCK, M., & GENESEE, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22(02), 307-324.
- BRYANT, P. & BRADLEY, L. (1985). *Children's reading problems : psychology and education*. Oxford : Basil Blackwell.
- BRYANT, P. E., MACLEAN, M., BRADLEY, L. L., & CROSSLAND, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental psychology*, 26(3), 429.
- CISERO, C. A., and ROYER, J. M. (1995). The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 275-303.
- CHISS, J. L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137-138), 165-178.
- CHISS, J. L. (2008). *Immigration, école et didactique du français*, Didier, 304 pages.
- CUMMINS, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, No. 9.
- CUMMINS, J., & GULUTZAN, M. (1974). Some effects of bilingualism on cognitive functioning. In S.T. Carey (Ed.) *Bilingualism, Biculturalism and Education*, Edmonton, the University of Alberta Press.
- CUQ, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- DABÈNE, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage. *Le français dans le monde*, 57-64.
- DABÈNE, M. (2002). « Réactions à la notion de littératie », *La Lettre de la DFLM*, n°30, pp. 33-36.
- DAGENAIS, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2).
- DIXON, R. M. (2011). *The languages of Australia*. Cambridge University Press.
- DURGUNOĞLU, A. Y., NAGY, W. E., & HANCIN-BHATT, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of educational psychology*, 85(3), 453.
- DURGUNOĞLU, A. Y. (1998). Language and literacy development in Spanish and English : The USA context. *Literacy development in a multilingual context : A cross-cultural perspective*,

135-146.

- EKSTRAND, L. (1980). Optimum age. Critical period, harmfulness or what in early bilingualism? Paper presented at the 22nd International Congress of Psychology, Leipzig : July 6-12 1980.
- FIELD, J. (2004). *Psycholinguistics : The key concepts*. Psychology Press.
- FOORMAN, B. R., FRANCIS, D. J., FLETCHER, J. M., SCHATSCHNEIDER, C., & MEHTA, P. (1998). The role of instruction in learning to read : Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37.
- FOX, B., & ROUTH, D. K. (1983). Reading disability, phonemic analysis, and dysphonetic spelling : A follow-up study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 12(1), 28-32.
- FRANCIS, N. (1998). Bilingual children's reflections on writing and diglossia. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 1(1), 18-46.
- FRANCIS, N. (2012). *Bilingual competence and bilingual proficiency in child development*. MIT Press.
- FRITH, U., WIMMER, H., & LANDERL, K. (1998). Differences in phonological recoding in German-and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2(1), 31-54.
- GAJO, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Langues modernes*, (4), 15-24.
- GENESEEE, F. (1981). Cognitive and social consequences of bilingualism. *A Canadian social psychology of ethnic relations*. Toronto : Methuen.
- GENESEEE, F., GEVA, E., DRESSLER, C., & KAMIL, M. (2006). Synthesis : Cross-linguistic relationships. *Developing literacy in second-language learners : Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, 153-174.
- GENESEEE, F., TUCKER, G. R., & LAMBERT, W. E. (1975). Communication skills of bilingual children. *Child development*, 1010-1014.
- GENESEEE, F., TUCKER, G. R., & LAMBERT, W. E. (1978). The development of ethnic identity and ethnic role taking skills in children from different school settings. *International Journal of Psychology*, 13(1), 39-57.
- GEYER, J. & KOLERS, P.A. (1976). Some Aspects of the First Stage of Reading. In H. Singer, R. B. Ruddell (eds.) *Theoretical models and process of reading*, (2nd Ed, 1st ed 1967) Newark : International Reading Association.
- GIASSON, J. (2004). *La compréhension en lecture (5e ed)*. De Boeck Université.
- GIBSON, E. (1976) Learning to Read. In H. Singer, R. B. Ruddell (eds.) *Theoretical models and process of reading*, (2nd Ed, 1st ed 1967) Newark : International Reading Association.
- GOODMAN, K. S. (1976a). Behind the eye : What happens in reading. In H. Singer, R. B. Ruddell (eds.) *Theoretical models and process of reading*, (2nd Ed - 1st Ed 1967) Newark : International Reading Association.

- GOODMAN, K. S. (1976b). Reading : a psycholinguistic guessing game. In H. Singer, R. B. Ruddell (eds.) *Theoretical models and process of reading*, (2nd Ed - 1st Ed 1967) Newark : International Reading Association.
- GROSBOIS, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. Les Cahiers de l'Acedle, 4, 65-83.
- HAMERS, J. F. (1991). L'ontogenèse de la bilinguïté : dimensions sociales et transculturelles. Reynolds, AG (éd). *Bilingualism, multiculturalism and second language learning*, 127-144.
- HAMERS, J. F., & BLANC, M. (1983). *Bilinguïté et bilinguïsm* (Vol. 129). Éditions Mardaga.
- HARRIS, M., & COLTHEART, M. (1986). *Language processing in children and adults : An introduction*. Routledge.
- HOLMES, D. L. (1973). The Independance of Letter, Word and Meaning Identification in Reading. In Smith, F. (ed) *Psycholinguistics and reading*. Holt, Rinehart & Winston.
- HUOT, D., & SCHMIDT, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), 89-127.
- IANCO-WORRALL, A. D. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child development*, 1390-1400.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, traduction de Nicolas Ruwet. Paris VIe : Les Éditions de Minuit.
- JAENSCH, C. (2009). L3 Enhanced Feature Sensitivity as a Result of Higher Proficiency in the L2. *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, I. Yk. Leung (ed), 115-143.
- JAFFRÉ J.-P., (2004). « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept ». Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl (dir.), *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan, Espaces Discursifs, pp. 21-41.
- JENSEN, J. V. (1962). Effects of childhood bilingualism. *Elementary English*, 39(2), 132-143.
- JORDAN, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company
- KOLERS, P. A. (1973). Three stages of reading. In Smith, F. (ed) *Psycholinguistics and reading*. Holt, Rinehart & Winston.
- LAMBERT, W. E. (1974). A Canadian Experiment in the Development of Bilingual Competence. *Canadian Modern Language Review*, 31(2), 108-116.
- LAMBERT, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual : Cognitive and socio-cultural consequences. In Peter A. Hornby (ed). *Bilingualism : Psychological, social, and educational implications*, 15-27.
- LAMBERT, W. E. & TUCKER, G. R. (1972). Bilingual education of children : The St. Lambert experiment.
- LANDRY, R., & ALLARD, R. (1994). Diglossia, ethnolinguistic vitality, and language behavior. *International Journal of the Sociology of Language*, 108(1), 15-42.

- LECOCQ, B. (2012). *Entrer dans la lecture : quand le français est langue seconde*. SCÉRÉN-CRDP Nord-Pas-de-Calais.
- LEOPOLD, W. (1939). *Speech development of a bilingual child. Vol I : Vocabulary growth in the first two years*. Northwestern University Press.
- LEOPOLD, W. (1947a). *Speech development of a bilingual child. Vol II : Sound-learning in the first two years*. Northwestern University Press.
- LEOPOLD, W. (1947b). *Speech development of a bilingual child. Vol III : Grammar and general problems in the first two years*. Northwestern University Press.
- LEOPOLD, W. (1949). *Speech development of a bilingual child. Vol IV : Diary from age two*. Northwestern University Press.
- LLOYD, S., WERNHAM, S. (2001). *Jolly Phonics Starter Kit*. Chigwell : Jolly Learning Ltd.
- LUNDBERG, I., FROST, J., & PETERSEN, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 263-284.
- MARQUILLO-LARRUY, M. (2012). Littérature et multimodalité ici & là-bas... *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2).
- MASUHARA, H. (2007). The role of proto-reading activities in the acquisition and development of effective reading skills. *Language acquisition and development : Studies of learners of first and other languages*, 15-31.
- MCGEE, L. M., & RICHGELS, D. J. (2004). *Literacy's Beginnings : Supporting Young Readers and Writers*. Boston : Pearson Education.
- MENIGOZ, A. (2001). *Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues : L'exemple du plateau dogon au Mali*. Paris : L'Harmattan.
- MOORE, D. (1995). *L'éveil au langage (Vol. 1)*. ENS Éditions.
- MUTER, V., HULME, C., SNOWLING, M., & TAYLOR, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of experimental child psychology*, 71(1), 3-27.
- OKOH, N. (1980). Bilingualism and divergent thinking among Nigerian and Welsh school children. *The Journal of Social Psychology*, 110(2), 163-170.
- PEAL, E., & LAMBERT, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs : general and applied*, 76(27), 1.
- PERRY, K. (2012). What is Literacy? A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- PERFETTI, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- PHILIBERT, H. (2007). Globale ou syllabique? Voyage organisé au cœur d'un débat. Retz.
- PHILLIPS, L. M., NORRIS, S. P., & ANDERSON, J. (2008). Unlocking the door : Is parents' reading to children the key to early literacy development?. *Canadian Psychology/Psychologie*



*canadienne*, 49(2), 82.

- POSNER, M., SNYDER, C. (1975). Attention and cognitive control. In R. Solso (ed.) *Information Processing and Cognition*. Hillsdale : Erlbaum.
- RATHVON, N. (2004). *Early reading assessment : A practitioner's handbook*. Guilford Press.
- REBER, A. S. (1995). *The Penguin Dictionary of Psychology*. Penguin Press.
- RICCIARDELLI, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of psycholinguistic research*, 21(4), 301-316.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. & WEBER H. (1985). Longman Dictionary of Applied Linguistics. Longman : Harlow, Essex, England. 323p.
- RINGBOM, H. (1992). On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language learning*, 42(1), 85-112.
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Hatier-Crédif.
- RUBIN, H., & TURNER, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and writing*, 1(1), 73-86.
- SAER, D. J. (1922). An Inquiry Into the Effect of Bilingualism Upon the Intelligence of Young Children. *Journal of Experimental Pedagogy & Training College Record*.
- SAER, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*. General Section, 14(1), 25-38.
- SAMUELS, S.J. (1976) Modes of Word Recognition. In H. Singer, R. B. Ruddell (eds.) *Theoretical models and process of reading*, (2nd Ed, 1st ed 1967) Newark : International Reading Association.
- SCANLON, D. M., & VELLUTINO, F. R. (1996). Prerequisite skills, early instruction, and success in first-grade reading : Selected results from a longitudinal study. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 2(1), 54-63.
- SEGALOWITZ, N., & HEBERT, M. (1994). Phonological Recoding in the First-and Second-Language Reading of Skilled Bilinguals. *Bilingual Performing in Reading and Writing*. Ann Arbour, Amsterdam, Philadelphia : Language Learning/John Benjamins Publishing Company, 103-135.
- SHARE, D. L., & JORM, A. F. (1987). Segmental analysis : Co-requisite to reading, vital for self-teaching, requiring phonological memory. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 5, 509-513.
- SIMARD, C. (1994). « La didactique du français langue maternelle : analyse d'une recherche bibliographique fondamentale ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 19, n°4. 481-489.
- SMITH, F. (1923). Bilingualism and mental development. *British Journal of Psychology*. General Section, 13(3), 271-282.
- SMITH, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. Holt, Rinehart & Winston.

- SMITH, M. E. (1957). Word variety as a measure of bilingualism in preschool children. *The Journal of genetic psychology*, 90(2), 143-150.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1989). Note de synthèse - L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique. *Revue française de pédagogie*, volume 87, pp. 77-106. [En ligne : [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1989\\_num\\_87\\_1\\_1422](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_87_1_1422) consulté le 19 mars 2017]
- STANOVICH, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 360-407.
- TAYLOR, M. M. (1974). Speculations on bilingualism and the cognitive network. *Repr. from Working Papers on Bilingualism(Toronto), Issue 2, Mar. 1974 p 68-124.*
- TORGESEN, J. K., & BURGESS, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood : Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. *Word recognition in beginning literacy*, 161-188.
- TRÉVISE, A. (1994a). « Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59 : 171-190.
- TRÉVISE, A. (1994b). « Activités métalangagières et acquisition/apprentissage des langues. Quelques réflexions à l'issue de la journée sur les journaux de bord ». In R.Porquier (Ed.), *Les journaux d'apprenants de langues, Actes de la journée d'études du 29.11.94*, Groupe Jan Comenius : Paris-X-Nanterre : 21-32.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2017). *F-10 Curriculum : English at the Foundation level and the Year 1 level*. Melbourne : Department of Education and Training. [En ligne : <http://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu>]
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2016). *Victorian Early Years Learning and Development Framework*. Melbourne : Department of Education and Training. [En ligne : <http://www.education.vic.gov.au>]
- VUKELICH, C., CHRISTIE, J. F., & ENZ, B. (2002). *Helping young children learn language and literacy*. Allyn & Bacon.
- WAGNER, R. K., TORGESEN, J. K., RASHOTTE, C. A., HECHT, S. A., BARKER, T. A., BURGESS, S. R., & GARON, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers : a 5-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 33(3), 468.
- WANG, M., PERFETTI, C. A., & LIU, Y. (2005). Chinese-English biliteracy acquisition : Cross-language and writing system transfer. *Cognition*, 97(1), 67-88.
- WHALEN, T. (2004). « High stakes, mistakes, and staking claims : Taking a look at literacy », *Ethnologies*, vol. 26, no 1, p. 5-34.
- WIMMER, H., & GOSWAMI, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development : Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51(1), 91-103.
- WINCH, G., JOHNSTON, R., MARCH, P. LJUNGDAHL, L. and HOLLIDAY, M. (2014). *Literacy : Reading, Writing and Children's Literature (5th Ed.)*. South Melbourne : Oxford



# Annexes



# Annexe 1 - Poster d'école maternelle



## I will learn to read *but first I need to...*

**Rhyme**  
I need to recognise the sounds that letters make before I can read



**Look at books**  
I need to be interested in words and books to read



**Track**  
I need to follow objects with my eyes to read



**Talk**  
I need an extensive vocabulary to understand what I read



**Do puzzles**  
I need to differentiate size, shapes, lines and directions to read



**Build**  
I need to use my fingers and hands independently to hold books and turn pages



## Annexe 2 - Formulaire de contact parental



STUDENT NAME: .....

I am the parent/legal guardian of the child named above. I have received and read your letter regarding the research taking place in my child's classroom and agree to the following:

- I DO give permission for my child to appear on the audio recording.
- I DO give permission for my child to appear on the video recording.
- I DO give permission for my child to be assessed by the researcher.  
I understand my child's name will not appear in any written material accompanying the results and recordings. I answer the following questions:

1/ Would you say your child speaks English at home :

- (almost) all the time
- half of the time
- most of the time
- less than half of the time

2/ What languages are spoken regularly to your child outside school (family, community, nanny, etc)?

.....

3/ Your child spends a lot of time reading / being read to during school time. Do they pursue these activities at home? If yes, how much time does your child spend reading / being read to **at home** in a school week? in what languages?

.....

.....

### Annexe 3 - Matériel de test

#### Flashcards lettres

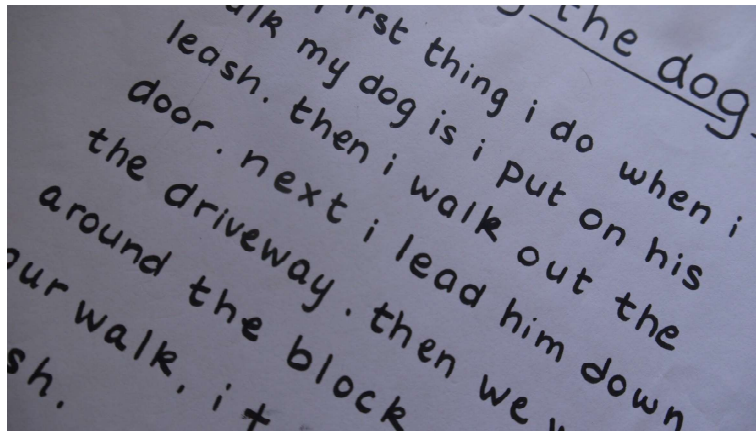


#### Mots et dessins





## Histoire



Texte intégral :

### Walking the dog

The first thing I do when I walk my dog is I put on his leash. Then I walk out the door. Next I lead him down the driveway. Then we walk around the block. After our walk, I take off his leash.

