



HAL
open science

Apprentissage de la lecture : étude longitudinale à partir de tâches de lecture à voix haute d'enfants anglophones scolarisés en école d'immersion française

Lucie Vialettes Vialettes-Basmoreau

► To cite this version:

Lucie Vialettes Vialettes-Basmoreau. Apprentissage de la lecture : étude longitudinale à partir de tâches de lecture à voix haute d'enfants anglophones scolarisés en école d'immersion française. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. NNT : 2012TOU20041 . tel-00728347

HAL Id: tel-00728347

<https://theses.hal.science/tel-00728347>

Submitted on 5 Sep 2012

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.



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Présentée et soutenue par :
Lucie VIALETES, ép. BASMOREAU

Le mardi 3 juillet 2012

Titre :

Apprentissage de la lecture : étude longitudinale à partir de tâches de lecture à voix haute d'enfants anglophones scolarisés en école d'immersion française

ED CLESCO : Sciences du langage

Unité de recherche :

URI OCTOGONE - Jacques Lordat EA 4156

Directeur(s) de Thèse :

Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, Professeure des Universités, Université Toulouse 2 Le Mirail

Rapporteurs :

Dominique GROUX, Professeure des Universités, ISP, Institut Catholique de Paris
Joan NETTEN, Honorary Research Professor, Memorial University of Newfoundland, St John's, Canada

Autre(s) membre(s) du jury :

Michel FAYOL, Professeur des Universités, LAPSCO, CNRS, Clermont-Ferrand
Benoît JEUNIER, Directeur de Recherche, Université de Toulouse 2, Le Mirail

Remerciements

Je remercie tout d'abord ma directrice, Nathalie Spanghero-Gaillard, pour m'avoir accompagnée sur ce long chemin, pour n'avoir jamais douté de ma capacité à mener ce travail à bien. Par vos corrections, la qualité votre écoute et les idées que vous avez partagées avec moi, vous avez grandement contribué à faire grandir ma réflexion. Je vous dois beaucoup.

Merci à Dominique Groux et à Joan Netten, pour avoir accepté d'évaluer mon travail et d'en être les rapporteurs ainsi qu'à Michel Fayol et Benoît Jeunier de les rejoindre lors de la soutenance.

Je remercie chaleureusement le personnel de l'école de Normandale, les enseignantes de Première année et particulièrement Mme Norlander, qui m'ont accueillie et permis de rencontrer les familles souhaitant participer à mon étude. Un grand merci également aux 4 enfants (Gabriel-Pierre, Gillian, Nathan et Sophie) et à leurs familles, sans qui ce travail n'aurait jamais pu voir le jour. Mois après mois, les enfants et leur famille ont toujours été fidèles au rendez-vous. Ces rendez-vous ont eu lieu via la plateforme Centra 7 de l'IUFM Midi-Pyrénées. Merci à Benoît Jeunier pour m'avoir permis d'y avoir accès et pour le temps qu'il m'a consacré. D'autres enfants, plus près de Toulouse, ont également participé à ces tests, je les remercie ainsi que leur institutrice Mme Zentkowski et le chef d'établissement de cette école pour m'avoir ouvert les portes de leur classe et de leur école.

Je remercie également Michel Billières qui m'a lancée dans le monde de la recherche et grâce à qui je me suis intéressée à la problématique de la lecture.

La thèse est un travail solitaire mais qui ne pourrait se passer de la présence des autres. Un grand merci à tous les membres, enseignants-chercheurs, jeunes docteurs et doctorants du laboratoire Octogone où j'ai été si bien accueillie. Un merci particulier à Barbara Köpke, à Pascal (pour son solide soutien, moral et logistique), à Cynthia (pour avoir posé les bonnes questions au bon moment), à Vanda (pour les moments partagés à Lyon et les livres prêtés). Un grand merci aux collègues avec qui j'ai partagé les pauses déjeuner, thé et café et les discussions thèse et autres : Charlotte A. (merci pour la transcription), Marie L., Audrey, Nicole, Emilie L. et Kamran (les magiciens des stats),

Tania, Clémentine, Lionel, Yolibeth, Mélanie, Halima, Emeline, Sophie, Nelly, Carine, Quentin, Emilie B., Sören, Julien.

Merci à Evelyne Vilon, qui pense à tout et est toujours d'un grand secours. Merci à Charlotte V., Marie-Mandarine, Emilie M. et Karine pour leur grand soutien. Vous avez grandement contribué à adoucir les moments difficiles.

Je remercie les collègues de l'université de Perpignan qui m'ont accueillie cette année, Mireille, Valérie, Michel, Françoise, Bénédicte.

Un grand merci à mes amis, sur qui j'ai pu compter, Céline, Mathieu, Johanna, Florent, Ilona, Jennifer, Calum (mes chers juges anglophones !) et Clothilde.

Un grand merci également à ma maman qui m'a toujours soutenue, même dans les moments de doute, Camille et Michael (j'ai tiré le courage de mon désespoir et j'ai fini !), Marion et Eric, mes grands-parents, mes oncles et tantes, mes cousins. Merci également à ma belle-famille.

Merci également à toutes les personnes qui m'ont apporté, d'une manière ou d'une autre, leur aide et leur soutien.

Enfin un grand merci à Jérôme, mon mari, mon coach, qui m'a soutenue pendant ces années. Tu n'as jamais cessé de croire en moi et tu m'as donné des ailes...

Sommaire

SOMMAIRE	1
LISTE DES SIGLES	3
INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1. APPRENDRE A LIRE EN LANGUE MATERNELLE ET EN LANGUE ETRANGERE	11
1.1. DESCRIPTION DES DEUX LANGUES EN JEU	16
1.1.1. <i>Présentation des deux langues</i>	17
1.1.2. <i>Le système phonologique du français et de l'anglais</i>	22
1.1.3. <i>Les correspondances graphie-phonie en français et en anglais</i>	31
1.1.4. <i>La syllabe en français et en anglais</i>	38
1.1.5. <i>La prosodie du français et de l'anglais</i>	43
1.2. POINT DE VUE PSYCHOLINGUISTIQUE SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	50
1.2.1. <i>La lecture, un processus complexe : contours</i>	50
1.2.2. <i>Modèles développementaux d'apprentissage de la lecture</i>	56
1.2.3. <i>La conscience phonologique et son développement</i>	61
1.2.4. <i>La boucle phonologique dans la mémoire de travail</i>	69
1.2.5. <i>Modèles interactifs d'apprentissage de la lecture</i>	80
1.3. LES DIFFERENTES METHODES POSSIBLES POUR ENSEIGNER/APPRENDRE A LIRE	91
1.3.1. <i>La méthode syllabique ou phonique</i>	93
1.3.2. <i>La méthode globale</i>	97
1.3.3. <i>La méthode semi-globale</i>	99
1.3.4. <i>La méthode à Normandale</i>	100
1.4. LECTURE ET COMPREHENSION	109
1.4.1. <i>La charge cognitive</i>	110
1.4.2. <i>Modèles de compréhension en langue écrite</i>	114
1.4.3. <i>Développement des habiletés de compréhension</i>	118
1.5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	122
CHAPITRE 2. DESCRIPTION ET ANALYSE DES PARTICIPANTS ET DU TERRAIN DE L'ETUDE	125
2.1. ÉLÉMENTS DE PSYCHOLOGIE DEVELOPPEMENTALE POUR COMPRENDRE NOTRE PUBLIC D'ENFANTS	130
2.1.1. <i>Piaget et la théorie du développement</i>	130
2.1.2. <i>Vygotsky et la zone proximale de développement</i>	133
2.1.3. <i>L'attention conjointe et l'étayage de Bruner</i>	135
2.2. L'ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ LES ENFANTS	138
2.2.1. <i>Le développement phonologique</i>	138
2.2.2. <i>Le développement lexical</i>	142
2.2.3. <i>Le développement syntaxique</i>	144
2.3. APPRENTISSAGE PRESECONDAIRE DES LANGUES ETRANGERES	146
2.3.1. <i>La notion d'âge critique et les avantages conférés aux enfants</i>	147
2.3.2. <i>Pédagogie de l'apprentissage présecondaire des langues</i>	152
2.3.3. <i>La pédagogie à Normandale</i>	159
2.4. PRESENTATION DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	168
2.4.1. <i>Le système scolaire aux Etats-Unis</i>	168
2.4.2. <i>L'environnement familial des enfants de Normandale</i>	174
2.4.3. <i>L'immersion aux Etats-Unis</i>	178

2.4.4. Proposition de classification des programmes d'immersion	182
2.4.5. Atouts et faiblesses de l'immersion	187
2.5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	196
CHAPITRE 3. EXPERIMENTATION	201
3.1. HYPOTHESES DE TRAVAIL	203
3.1.1. Hypothèses sur les performances en prononciation en lecture à voix haute en L1 et en L2	203
3.1.2. Hypothèses sur les effets de l'apprentissage.....	205
3.1.3. Hypothèse sur les transferts de compétences entre la L2 et la L1.....	206
3.1.4. Hypothèses sur la compréhension en L1 et en L2.....	209
3.1.5. Récapitulatif des hypothèses.....	212
3.2. MISE EN PLACE DU PROTOCOLE	214
3.2.1. Le type d'expérience	214
3.2.2. Caractéristiques des participants aux tests.....	215
3.2.3. Mise en place du dispositif.....	217
3.3. PRESENTATION DU PROTOCOLE	221
3.3.1. Présentation individuelle des participants	221
3.3.2. Matériel : les textes proposés.....	226
3.3.3. Les textes en français.....	229
3.3.4. Les textes en anglais	243
3.4. LA PASSATION DU PROTOCOLE	254
3.4.1. Les questionnaires	254
3.4.2. Les tâches de lecture.....	257
CHAPITRE 4.....	259
RESULTATS, DISCUSSION ET PISTES DIDACTIQUES.....	259
4.1. RESULTATS	261
4.2. DISCUSSION ET PISTES DIDACTIQUES.....	284
CONCLUSION	311
BIBLIOGRAPHIE.....	315
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	343
ANNEXES	349

Liste des sigles

ART	Author recognition test (Test de reconnaissance des auteurs)
ATILF	Analyse et traitement informatique de la langue française
BBC	British broadcasting corporation
BICS	Basic interpersonal communication skills (les compétences basiques pour la communication interpersonnelle)
C	Consonne
CAL	Center of applied linguistics (Centre de linguistique appliquée)
CALP	Cognitive academic language proficiency (les compétences cognitives pour la langue académique)
CARLA	Center for advanced research on language acquisition (Centre pour la recherche avancée sur l'acquisition du langage)
CE1	Cours élémentaire 1 ^{ère} année (élèves de 7 à 8 ans)
CE2	Cours élémentaire 2 ^{ème} année (élèves de 8 à 9 ans)
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEDRE	Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon
CGP	Correspondances graphie-phonie
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNIL	Commission nationale de l'informatique et des libertés
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CP	Cours préparatoire (élèves de 6 à 7 ans)
CPG	Correspondances phonie-graphie
CUP	Common underlying profeciency (compétence commune sous-jacente)
DIBELS	Dynamic indicators of basic early literacy skills (Indicateurs dynamiques des compétences basiques et précoces de la littératie)
DNL	Disciplines non linguistiques
FLE	Français langue étrangère
HOME	Home observation for measurement of the environment (Observations pour la mesure de l'environnement familial)
ICAR	Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations. Université de Lyon 2
ICOR	Nom attribué aux conventions de transcription utilisées dans cette étude
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
JAPD	Journée d'appel et de préparation à la défense
JDC	Journée défense et citoyenneté

L1	Langue première ou maternelle
L2	Langue étrangère
LE	Langue étrangère
MCA	Minnesota comprehensive assessments (tests de l'Etat du Minnesota correspondant aux exigences du No Child Left Behind Act)
MCLM	Mots correctement lus par minute (mesure de la fluence en lecture à voix haute)
MCT	Mémoire à court terme
MDT	Mémoire de travail
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MLT	Mémoire à long terme
NCLB	No Child Left Behind (Aucun enfant au bord du chemin) ; nom de la loi américaine de 2001 concernant l'éducation
NRP	National reading panel
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIF	Organisation internationale de la francophonie
PISA	Program for international student assesment (Programme pour une évaluation internationale des élèves)
RP	Received pronunciation (Prononciation de référence pour l'anglais britannique)
TLFI	Trésor de la langue française informatisé
TRT	Title recognition test (Test de reconnaissance des titres)
V	Voyelle
ZPD	Zone proximale de développement

Introduction

En tant qu'enseignante de français langue étrangère, nous avons travaillé dans l'école d'immersion Normandale, terrain de notre étude présentée dans ce mémoire. Cette école d'immersion française est située aux Etats-Unis, dans le Minnesota, à la frontière avec le Canada. Il s'agit d'une école d'immersion précoce publique, les enfants y sont scolarisés en français dès leur entrée en maternelle. Le contexte d'apprentissage de la langue étrangère est particulier de par l'âge des apprenants (ils entrent à l'école à l'âge de 5 ans) et également de par leur exposition intensive à cette langue (environ 5 heures par jour). Une autre originalité de cette école consiste à enseigner la langue écrite française avant de la faire dans la langue anglaise. Ainsi, cette singularité nous a permis de mettre en place une étude rendant compte des apprentissages en lecture effectués en parallèle, d'une part explicites en français langue étrangère et d'autre part implicites en anglais langue maternelle. Avant d'explicitier la démarche que nous avons suivie, nous allons mentionner les caractéristiques clés de la situation didactique¹ cadre de notre étude.

La pratique immersive de Normandale s'inspire des programmes qui existent au Canada depuis le début des années 60 (Lambert et Tucker, 1972). Les écoles d'immersion, dans ce pays, ont pour vocation d'enseigner les matières scolaires dans une langue étrangère, de faire en sorte que les enfants soient capables de communiquer dans cette langue et de leur proposer une ouverture sur une culture différente, via la langue enseignée. Les objectifs que s'assigne Normandale sont du même ordre. Ce bain dans la langue étrangère serait bénéfique pour les enfants car il leur permettrait « *de maîtriser une langue, de s'ouvrir sur le monde extérieur, d'approcher de l'intérieur la culture de l'autre et de véritablement s'éduquer à l'altérité* » (Groux, 2006, p.102). Les parents, interrogés pour notre étude, ont argumenté le choix de cette école pour la scolarisation de leur enfant parce qu'ils estiment qu'elle leur offre une chance supplémentaire de réussite dans leur vie future. De fait, les parents ont totalement confiance en la pédagogie proposée au sein de cet établissement.

¹ Spanghero-Gaillard propose une définition de ce terme que nous reprenons ici : une situation didactique se « *définit par la présence de ses composantes, au nombre de quatre : a) un individu qui décide d'apprendre, b) le lieu où il apprend, c) ce qui est visé par l'apprentissage, d) un autre individu ou une entité reconnue comme une aide à apprendre* » (Spanghero-Gaillard, 2008, p.17).

Cette pédagogie linguistique est fondée sur une entrée dans l'écrit différée dans une des deux langues. Dans un premier temps, au cours de la 6^{ème} année de vie de l'enfant, l'école se charge de leur apprendre à lire et à écrire en français, en ayant recours à une méthode que nous décrivons dans la partie 1.3.4 de notre travail. Parallèlement, les parents proposent à leur enfant de l'écrit en anglais, par le biais, par exemple de lectures partagées. Dans un deuxième temps, l'école organise une remise à niveau en anglais au cours de la quatrième année de scolarisation (les enfants ont alors entre 8 et 9 ans). En effet, à la fin de cette année, les enfants sont évalués en lecture en anglais par le biais de tests instaurés par l'Etat fédéral (partie 2.4.1). Depuis le début de ces tests en 2001, les résultats des enfants de l'école en lecture en anglais sont très élevés et même supérieurs à ceux des autres écoles de la région, sans programme d'immersion dans une langue étrangère, où les enfants apprennent à lire en anglais.

Ce sont ces constats qui ont constitué le point de départ de notre questionnement. Cette situation nous a incitée à mettre en place une **étude longitudinale** visant à mieux comprendre comment un enfant scolarisé dans un programme d'immersion précoce apprend à lire et comment il progresse en lecture dans les deux langues, français et anglais.

Notre travail de thèse s'inscrit dans la perspective de la didactique cognitive des langues (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005). Elle cherche à faire dialoguer les différents domaines que sont la linguistique, la psychologie (psychologie cognitive et psycholinguistique) et la pédagogie² (Germain & Netten, 2010, p.519). Ces trois domaines ont un point commun, ils s'intéressent à l'apprentissage d'une langue par un individu et donc, par extension, à son enseignement.

Les relations entre ces trois domaines apparaissent dans la méthode que la recherche en didactique des langues s'assigne. L'originalité de la démarche réside en premier lieu dans le fait qu'elle est initiée par une situation concrète, une situation didactique qui va poser une question ou une difficulté à l'enseignant. De cette question vont naître des hypothèses explicatives, que le chercheur va élaborer en allant consulter les travaux déjà effectués en sciences cognitives, en psycholinguistique et dans les disciplines connexes nécessaires à convoquer. A partir des hypothèses ainsi formulées, de la littérature existante dans les domaines à considérer, le chercheur en didactique cognitive va procéder à un recueil de données précises et contrôlées. Pour cela, il élabore une expérimentation. Les résultats obtenus « *peuvent confirmer, compléter ou infirmer les*

² Nous entendons ici « pédagogie » au sens de Galisson et Coste (1976) : « *action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Le terme de pédagogie peut alors se définir comme le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement* »

hypothèses à l'origine de l'expérience » (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005, p.123). Il est possible que ces résultats fournissent des éléments directement utiles au pédagogue et apportent ainsi une solution à la difficulté rencontrée initialement en classe. Il est également possible que les résultats ne puissent pas trouver d'applications directes mais qu'ils constituent le point de départ de nouvelles hypothèses.

La question initiale de notre réflexion peut être formulée ainsi : les enfants de 6-7 ans apprenant d'abord à lire en L2 (français) avant la L1 (anglais) rencontrent-ils des difficultés lors de la lecture à voix haute dans chacune de ces langues ?

Les nombreux travaux menés sur l'immersion depuis la création de ces programmes au Canada, font émerger un principe d'interdépendance, et donc de transfert (Cummins, 1981 ; Hamers & Blanc, 1983, par exemple) entre les deux langues auxquelles les enfants sont confrontés. Les compétences académiques, dont la lecture ferait partie, pourraient se transférer d'une langue à l'autre, si trois conditions sont remplies : a) les connaissances en anglais (L1) au moment de l'entrée dans la lecture en français devraient avoir atteint un certain seuil, b) l'instruction à la lecture en français (L2) est efficace et c) les enfants sont dans un environnement qui met en valeur la L1 et les motive à la pratiquer. Ce positionnement nous a paru intéressant et nous a poussée à aller questionner les domaines théoriques s'intéressant d'une part à la lecture et d'autre part à l'apprentissage d'une langue étrangère par de jeunes enfants. Nous avons donc pu formuler des hypothèses et proposer un protocole afin de recueillir les productions de lecture à voix haute des enfants au cours d'une année (de janvier 2009 à janvier 2010) dans les deux langues. De plus, nous avons collecté des informations sur les familles à partir d'un questionnaire.

Dans ce travail, nous ferons référence tour à tour à la linguistique, pour décrire les langues en jeu, à la psycholinguistique, pour présenter les modèles d'apprentissage de la lecture, à la psychologie, pour évoquer le développement de l'enfant et la façon dont il acquiert le langage, à la didactique pour expliciter les programmes d'immersion linguistique et enfin à la pédagogie, en exposant les méthodes existantes pour apprendre à lire et également en évoquant les dispositifs spécifiques qui peuvent s'appliquer quand les apprenants sont des enfants. Nous prenons également en compte l'environnement, à la fois institutionnel et familial des enfants. C'est ce cheminement qui nous a permis de poser des hypothèses de travail (cf. partie 3.1).

Un **premier chapitre** va poser le cadre théorique de notre étude et va s'intéresser à la lecture et à son apprentissage, à la fois dans un contexte de langue maternelle et quand des données sont disponibles, dans un contexte de langue étrangère. Cet exposé va être réalisé en prenant en compte les apports de la linguistique, de la psycholinguistique et de la pédagogie. Il nous paraît important de retenir ces trois approches car elles touchent, de près ou de loin à la lecture. La linguistique, car elle propose d'étudier le fonctionnement du support de la lecture : la langue écrite, mais également orale dans la mesure où elle intervient en lecture et notamment au moment de son apprentissage. La description de la langue orale est indispensable pour comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les apprentis lecteurs. En outre, la structure de la langue, et notamment la complexité de ses relations graphie-phonie, joue un rôle certain dans l'apprentissage de la lecture. Cette description du matériau ne saurait se passer d'une présentation des processus cognitifs sous-jacents à l'apprentissage de la lecture, c'est ce que nous apportent les travaux en psychologie cognitive et en particulier ceux en psycholinguistique, les modèles proposés en la matière. Nous nous intéresserons au développement des processus de bas niveau (impliqués dans la reconnaissance des mots) et à celui des processus de haut niveau (qui permettent la compréhension). Enfin, nous ferons référence à la pédagogie de la lecture, par le biais notamment des différentes méthodes aujourd'hui mises à jour pour concourir à cet apprentissage. Outre le développement cognitif de l'individu et la structure de la langue dans laquelle il apprend à lire, il semblerait que la méthode d'instruction joue un rôle dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi ce premier chapitre va définir avec plus de précision la compétence que nous souhaitons évaluer chez les enfants de notre étude.

Le **deuxième chapitre** a pour but de contextualiser notre travail et va s'intéresser aux caractéristiques des participants ainsi qu'à celles du terrain. Dans un premier temps, nous exposerons le développement cognitif des enfants, à partir des travaux en psychologie développementale. Nous nous attacherons notamment à expliciter la façon dont les enfants entrent dans le langage oral. Pour l'apprentissage des langues étrangères, les enfants constituent un public spécifique, ce qui suppose de mettre en place un dispositif pédagogique qui corresponde aux capacités cognitives des enfants et à leurs caractéristiques. Nous serons également amenée à discuter de l'avantage qu'auraient les enfants par rapport à des apprenants plus âgés face à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce chapitre sera également l'occasion de décrire notre terrain : l'école d'immersion. Nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité mais tenterons de proposer un panorama précis de ce qu'est l'immersion et des diverses réalités qu'elle

peut recouvrir. Nous évoquerons enfin l'environnement des enfants, tant du côté institutionnel que du côté familial.

Une fois les cadres théorique et contextuel exposés, nous présenterons l'expérimentation que nous avons réalisée pour ce travail dans le **troisième chapitre**. Dans un premier temps, nous formulerons les hypothèses qui ont émergé puis nous décrirons le protocole que nous avons mis en place pour y répondre. Les hypothèses reposent sur plusieurs questions que nous nous sommes posées : a) en ce qui concerne la prononciation, existe-il une influence d'une langue sur l'autre ? Si oui quel est le sens de cette influence ? b) L'apprentissage de la lecture en français à l'école est-il visible via la tâche que nous avons demandé aux enfants de réaliser ? c) Peut-on observer, grâce à nos données un transfert de compétences ou de stratégies d'une langue vers l'autre ? d) Quels sont les facteurs permettant d'évaluer la compréhension des textes lus par les enfants ? Ce chapitre, sera l'occasion de présenter de manière précise le protocole que nous avons mis en place, le matériel que nous avons élaboré et la façon dont la passation s'est déroulée.

Enfin, le **quatrième chapitre** présentera, dans un premier temps, les résultats que nous avons obtenus en réponse aux hypothèses formulées. Ils concerneront les performances des enfants en matière de prononciation en lecture à voix haute dans les deux langues. La réalisation des mots connus dans les textes en français ainsi que la mesure des progrès (en termes de prononciation et de fluence) seront pris en compte afin d'apprécier l'effet de l'apprentissage de la lecture en français chez les enfants. Le possible transfert d'une langue sur l'autre sera observé via les types d'erreurs que les enfants ont réalisés sur les phonèmes. Enfin, les scores de compréhension des enfants seront rapprochés de ceux obtenus pour la fluence et des profils de leur famille. La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à la discussion des résultats obtenus en rapport avec le cadre théorique posé et en regard, lorsque cela sera pertinent, avec les données provenant des mêmes tâches soumises à des enfants français (population contrôle). Dans une perspective de didactique cognitive, nous proposerons également des pistes pédagogiques, relatives à notre terrain d'étude.

Chapitre 1.

Apprendre à lire en langue maternelle et en langue étrangère

La lecture est un processus complexe et son apprentissage est au centre de notre travail. En ce sens, il renvoie à plusieurs domaines d'étude qui prennent chacun en charge un aspect de cet apprentissage. Tout d'abord, nous devons prendre en compte l'objet de l'apprentissage : la langue écrite. Cela incombe à la linguistique, qui permet de décrire, à l'aide de plusieurs unités la langue, écrite mais également orale. Le fonctionnement cognitif du sujet, dans notre cas l'apprenti-lecteur, est pris en compte par la psychologie cognitive qui « *se centre sur l'étude du comportement [...]. Elle s'intéresse aux activités mentales supérieures, complexes ; mais pas uniquement à ces activités supérieures : la perception, la motricité constituent aussi des champs importants de son domaine* » (Gaonac'h, 2006, p.7). La psycholinguistique permet également d'expliquer le fonctionnement cognitif de l'individu par le biais des modèles qu'elle propose, quant à l'interaction de la cognition et du langage. Selon Dubois (1972) la tâche du psycholinguiste serait la suivante, il doit « *tenter de résoudre l'équation (langage + activités psychologiques = comportements verbaux) en reposant de façon adéquate les hypothèses quant à la nature même du langage, c'est-à-dire de le considérer non seulement comme un ensemble de règles productives qui engendrent des structures ou formes, mais aussi un contenu dont il est impossible de négliger la référence au monde et aux activités que l'homme y déploie* » (Dubois, 1972, p.512). Enfin, il est également nécessaire de prendre en compte la situation dans laquelle se déroule cet apprentissage : l'école. C'est là le travail du didacticien ainsi que celui du pédagogue. Notre travail s'inscrit dans une perspective de didactique cognitive. Rappelons-en brièvement la définition : elle « *s'assigne pour objectif de caractériser les processus et les stratégies sur le plan cognitif qui sous-tendent aussi bien l'acquisition/apprentissage des langues que les pratiques enseignantes* » (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005, p.100). Dans cette partie, nous allons adopter un point de vue plus pédagogique, dans la mesure où nous allons nous intéresser aux méthodes de lecture existantes.

Ainsi, plusieurs disciplines entrent en interaction dans l'étude de l'apprentissage de la lecture : la psycholinguistique, la linguistique et la pédagogie. Ces disciplines seront tour à tour convoquées dans cette première partie de notre travail.

Ainsi, le regard porté sur la lecture par la psycholinguistique, mais également les connaissances sur la langue apportées par la linguistique, peuvent aider le didacticien à mieux connaître la façon dont les apprenants novices en lecture, traitent et comprennent des stimuli écrits, de nature différentes selon l'organisation et le système d'écriture de la langue étudiée. De fait, dans notre étude, nous analysons le comportement d'enfants à

qui on demande une lecture de textes à voix haute, d'une part, dans leur langue maternelle (l'anglais), et d'autre part dans une langue étrangère (le français) ; nous observons ensuite leur compréhension de chaque texte.

La lecture « *convertit les formes écrites en formes parlées* » (Perfetti, 1997, p.45) et elle revêt deux facettes :

- d'une part, la **reconnaissance des mots écrits**, pouvant être directe ou indirecte,
- d'autre part, la **compréhension** des énoncés et plus largement du texte, c'est-à-dire de plusieurs mots associés dans le but de transmettre un message.

Cette partie sur l'apprentissage de la lecture permettra d'aborder cette activité via les disciplines précitées : la linguistique, la psycholinguistique et la didactique.

Dans une première partie de ce chapitre, nous allons aborder la lecture d'un point de vue linguistique, à travers les différentes unités en jeu et les caractéristiques des deux langues avec lesquelles les enfants de notre étude sont en contact : l'anglais, leur langue maternelle et langue de la communauté à laquelle les enfants appartiennent et le français, langue de l'école d'immersion où ils sont scolarisés. En effet, la nature de la langue va entraîner un apprentissage de la lecture plus ou moins difficile. Par exemple, comme l'ont noté Sprenger-Charolles, Colé et Serniclaes (2006), les enfants anglophones, de par la complexité de la langue anglaise, à la fois orthographique et syllabique, ont plus de difficultés à apprendre à lire que les enfants non-anglophones.

Dans une deuxième partie, nous aborderons la lecture sous l'angle de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive. En guise d'introduction, nous reviendrons d'abord sur la complexité de la lecture et sur les processus cognitifs des différents niveaux auxquels elle fait appel. Nous décrirons également brièvement comment la lecture se réalise physiquement, c'est-à-dire quels sont les mouvements oculaires impliqués. Dans un deuxième temps, cette partie va présenter les différents modèles qui existent pour rendre compte de ce qui se passe lors de l'apprentissage de la lecture, en langue maternelle, et plus précisément au moment de la reconnaissance des mots écrits. Nous verrons qu'il peut s'agir de modèles sériels, fonctionnant par étapes, ou bien de modèles interactifs, se basant sur des réseaux neuronaux. Nous verrons également en quoi l'oral joue un rôle dans l'apprentissage de la lecture, notamment par le biais de deux concepts, sur lesquels nous allons nous appuyer : la conscience phonologique et la boucle phonologique. Ces deux hypothèses ont été mises en avant, notamment, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle. Nous les lierons également à l'apprentissage de la lecture en langue

étrangère, dans la mesure où les enfants au cœur de notre travail apprennent à lire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Par ailleurs, l'aspect oral est très important à mettre en avant dans ce travail dans la mesure où les enfants qui apprennent à lire en français sont exposés à cette langue depuis très peu de temps, environ un an.

En outre, l'apprentissage de la lecture dépend de nombreux facteurs, de l'enfant lui-même, mais également de son environnement. Dans la majorité des cas, l'enfant apprend à lire en contexte scolaire à l'intérieur duquel est appliquée une méthode d'apprentissage de la lecture. Dans les langues transparentes, comme l'espagnol ou l'italien, dans lesquelles les relations graphie-phonie sont univoques, la question de la méthode est moins importante que pour l'appréhension des écrits dans des langues où le système d'écriture est opaque. En effet, une fois que l'enfant aura appris les relations entre les sons qu'il entend et les graphèmes qu'il voit, alors il sera capable de lire. En revanche, pour des langues plus irrégulières, comme l'anglais, ou même le français, cela ne semble pas aussi évident, les relations graphie-phonie n'étant pas univoques. C'est pour cela que « *certaines chercheurs anglo-saxons des années 70 ont condamné la méthode du déchiffrage au profit d'une méthode globale qui interdit toute forme de déchiffrage* » (Ziegler & Montant, 2005, p.3). Deux approches antinomiques concernant les méthodes d'apprentissage de la lecture existent : la méthode syllabique ou phonique (*phonics*) et la méthode globale (*whole language*). Dans une quatrième partie, nous reviendrons sur les méthodes d'enseignement de la lecture et verrons quelle méthode est utilisée dans l'école où sont scolarisés les participants à notre étude.

Enfin, l'objectif de l'apprentissage de la lecture est de faire en sorte que l'apprenti lecteur soit capable d'accéder au sens de ce qu'il est en train de lire. Ceci peut être retardé du fait qu'au début de l'apprentissage de la lecture, le lecteur débutant doit dédier une grande partie de son attention à des processus, qui par la suite vont s'automatiser, reconnaissance des mots, par exemple. Nous aborderons donc dans cette dernière partie, la théorie de la charge cognitive qui nous permet de lier les processus de reconnaissance des mots et ceux de la compréhension. Ces processus de compréhension seront également présentés par le biais de modèles. Ces derniers se rapportent à la compréhension des lecteurs experts. Nous serons également amenée à voir comment la compréhension se développe chez des apprentis-lecteurs.

1.1. Description des deux langues en jeu

Cette première partie va décrire les deux langues en jeu dans notre étude d'un point de vue linguistique. En effet, nous avons demandé aux enfants de lire des textes à haute voix, en français et en anglais et ces derniers sont composées d'unités linguistiques : les mots (ou lexèmes), eux-mêmes composés d'un ou de plusieurs morphèmes pouvant à leur tour se décomposer en graphèmes. La lecture, et d'autant plus la lecture à haute voix, suppose une interaction entre écrit et oral, entre les réalisations graphique et sonore.

Nous avons décidé de présenter les deux langues qui nous intéressent en faisant référence à la linguistique et notamment à la phonologie et la phonétique qui prennent en compte et décrivent l'aspect oral de la langue. Les unités orales (phonèmes) seront mises en rapport avec les unités écrites (graphèmes), afin de pointer les éventuelles difficultés que l'enfant pourrait rencontrer en lecture, et en particulier en reconnaissance de mots écrits, du fait de la langue dans laquelle il apprend à lire. Dans notre cas, les deux langues seront évoquées car si les enfants apprennent à lire à l'école en français, une fois chez eux, les moments de lecture avec leurs parents se font dans leur langue maternelle, l'anglais.

La phonologie étudie le système sonore abstrait qui sous-tend la langue oralisée. Elle se propose, dans sa perspective générativiste (Chomsky & Halle, 1968), d'analyser les phonèmes d'une langue donnée selon des traits distinctifs (acoustiques ou bien articulatoires), non hiérarchisés. La phonétique, quant à elle, s'intéresse à la matérialisation de ce système dans l'acte de la parole. La phonétique est constituée en discipline qui possède trois champs d'étude : les phonétiques articulatoire, acoustique et perceptive. La première s'intéresse à la façon dont les sons sont articulés et co-articulés, la deuxième s'intéresse à l'onde sonore qui se propage dans l'air une fois les sons produits et enfin la dernière a pour objet d'étude les sons du point de vue de la perception. Phonologie et phonétique sont donc complémentaires car elles décrivent d'une part un aspect théorique, d'organisation du système sonore et de l'autre, la réalisation concrète de ce système.

La lecture implique également la prise en compte de la langue écrite. Ainsi, nous nous intéresserons à l'aspect orthographique de la langue, notamment par le biais des

correspondances entre les phonies, les réalisations sonores et les graphies, les réalisations scripturales d'une langue. Rappelons brièvement que l'orthographe « *correspond au codage des formes linguistiques en formes écrites* » (Perfetti, 1997, p.38).

Cette interaction entre oral et écrit est source de difficultés pour les apprentis lecteurs, en particulier pour ceux dont la langue est considérée comme opaque, ce qui est le cas du français et de l'anglais. Nous reviendrons plus loin dans cette partie sur ce qu'est une langue opaque. Il nous paraît important de nous arrêter sur la matière phonique du français et de l'anglais mais également sur la représentation à l'écrit de cette matière phonique dans les deux langues.

Dans un premier temps, nous aborderons les caractéristiques générales de ces deux langues, comme leur origine, leur localisation géographique, le nombre de locuteurs qu'elles comptent. Nous nous attacherons ensuite à décrire les plus petites unités segmentales de ces deux langues, les phonèmes, et aborderons le problème des relations entre la graphie et la phonie. Nous nous intéresserons également à la syllabation, la structure des syllabes mais également à la prosodie, dont font partie l'intonation et le rythme, notamment.

La description de ces éléments va nous aider à comprendre quelles peuvent être les difficultés des enfants qui ont participé à notre étude.

1.1.1. Présentation des deux langues

L'anglais et le français font toutes deux partie de la famille des langues indo-européennes. Le français se rattachant à la branche italique, appelée également romane, et l'anglais à la branche germanique. Ainsi, si les deux langues font partie de la même famille, elles n'ont pas les mêmes origines, le français étant du côté des langues romanes, issues du latin, comme l'espagnol ou l'italien et l'anglais du côté des langues germaniques. Toutefois, certains chercheurs arguent de leur proximité, par exemple, pour André Martinet, en 1994, « *l'anglais, langue germanique a emprunté la moitié de son vocabulaire au français, langue romane* » (Robert, 2008, p.16). Pour Walter (2001), « *l'anglais est la plus latine des langues germaniques, quelque 60 % de son lexique provenant du français* » (Forlot, Beaucamp, 2008, p.77).

L'arrivée massive de mots français dans la langue anglaise s'est faite au moment de la conquête normande (1066). Il est également important de souligner que ces emprunts au français n'ont pas été réalisés pour pallier un manque de vocabulaire mais les nouveaux mots français sont des synonymes de mots anglais déjà existants dans la langue anglaise. Le vocabulaire de la langue anglaise s'est donc considérablement enrichi.

Les deux langues sont parlées dans plusieurs pays, avec une expansion plus grande de l'anglais, en nombre de locuteurs. Le tableau suivant montre un des classements des langues dans le monde possible compte tenu du nombre de locuteurs recensés

Rang	Langue	Pays principal	Locuteurs
1	chinois mandarin	Chine	845 000 000
2	espagnol	Espagne	329 000 000
3	anglais	Etats-Unis	328 000 000
4	arabe classique (et dialectes)	Égypte	221 000 000
5	hindi	Inde	182 000 000
6	bengali	Bangladesh	181 200 000
7	portugais	Brésil	178 000 000
8	russe	Russie	144 000 000
9	japonais	Japon	122 000 000
10	allemand	Allemagne	90 300 000
11	javanais	Indonésie	84 600 000
12	chinois wu	Chine	77 200 000
13	télougou	Inde	69 800 000
14	vietnamien	Vietnam	68 600 000
15	coréen	Corée du Sud	66 300 000
16	français	France	67 800 000
17	marathi	Inde	68 100 000
18	tamoul	Inde	65 700 000
19	pendjabi de l'Ouest	Pakistan	62 600 000
20	italien	Italie	61 700 000
21	ourdou	Pakistan	60 600 000
22	turc	Turquie	50 800 000
23	gujarati	Inde	46 500 000
24	polonais	Pologne	40 000 000
25	malais	Malaisie	39 100 000

Tableau 1 : Les 25 langues les plus parlées au monde (d'après Ethnologue, 2009)

Nous voyons que l'anglais occupe la troisième place dans ce classement, derrière le chinois et l'espagnol. Le français arrive en seizième position avec 67 800 000 locuteurs. Toutefois, ce classement est donné à titre indicatif, sachant que *Ethnologue*, ouvrage défini par ses auteurs comme « *un ouvrage encyclopédique de référence, répertoriant les 6909 langues vivantes connues dans le monde*¹ », ne prend pas en compte tous les locuteurs d'une langue donnée. Les langues prises en compte par cette base de données sont « *identifiées communément comme la première langue ou la langue maternelle d'une personne*² ». Cette prise de position explique pourquoi le français compte si peu de locuteurs. Revenons brièvement sur les notions de langue maternelle, de langue première et de langue étrangère. La langue maternelle « *est la première langue qui s'impose à chacun* » (Cuq & Gruca, 2003, p.90). Toutefois, comme le fait remarquer Defays (2003), ce n'est pas toujours la langue de la mère, ni la première langue apprise. Cuq et Gruca (2003, p.92) en donnent 5 paramètres définitoires et opératoires dans le domaine de la didactique³ : a) les paramètres biologique et social ; b) le rang d'appropriation ; c) le mode d'appropriation, la langue maternelle serait acquise naturellement ; d) le critère de référence de l'individu quand il apprend une nouvelle langue, c'est « *le pôle de départ de son interlangue* » (Cuq & Gruca, 2003, p.92) ; e) le critère d'appartenance qui fait référence au pendant culturel de la langue « *sans lequel l'appropriation d'un idiome ne devient pas véritablement une appropriation linguistique* » (Ibid.). La langue première (L1) est « *celle que l'individu a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage* » (Cuq, 2003, p.152).

La langue étrangère (LE), quant à elle, se définit par rapport à la langue maternelle et Dabène (1994, p.35-36) donne trois critères qui permettent de caractériser cette distance :

- La distance matérielle et géographique,
- La distance culturelle,
- La distance linguistique.

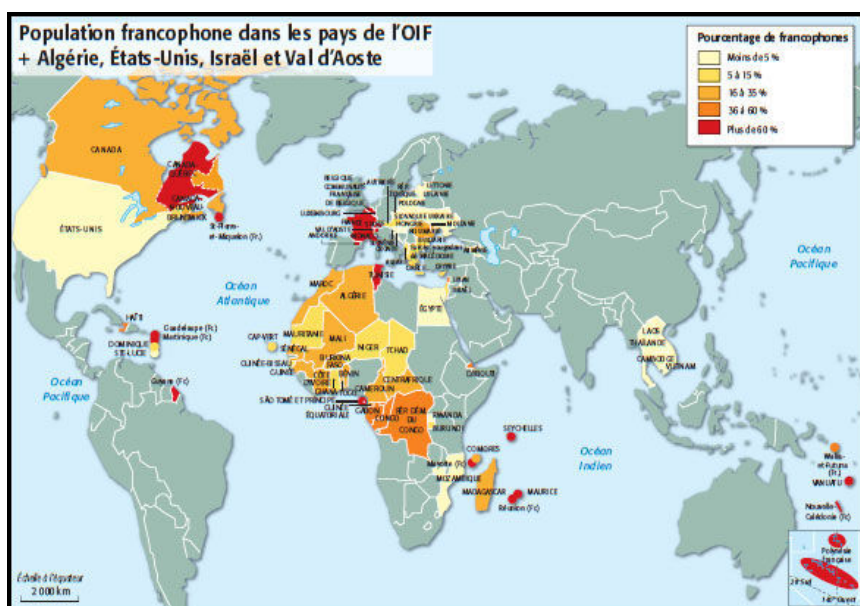
¹ *An encyclopedic reference work cataloging all of the world's 6,909 known living languages* [Notre traduction], <http://www.ethnologue.com/>

² *These languages are commonly referred to as a person's "first language" or "mother tongue* [Notre traduction], site Internet http://www.ethnologue.com/ethno_docs/introduction.asp

³ Ils sont présentés dans le même ordre que dans l'ouvrage de Cuq et Gruca, du moins important au plus important, selon les auteurs.

Or, pour avoir une idée de la position d'une langue dans le monde, il nous paraît intéressant de prendre également en compte les personnes qui parlent le français ou l'anglais mais dont ce n'est ni la langue première, ni la langue maternelle.

Pour plus de précisions sur le français, nous pouvons citer l'Organisation Internationale de la Francophonie (désormais OIF) qui, dans une synthèse sur la langue française publiée en 2010, compte « *de façon certaine* » (2010, p.5) 220 millions de Francophones dans le monde.



Carte 1 : Répartition de la population francophone dans le monde (d'après La langue Française dans le Monde 2010)

Cette carte montre les pays dans lesquels est présente une population francophone. La langue française est parlée et représentée sur les cinq continents, même aux Etats-Unis, pays terrain de notre étude, où l'OIF a dénombré « *2,1 millions de personnes [qui] parlent le français à la maison d'après le recensement de 2000* » (2010, p.5). Selon un rapport de 2006 publié par la *Délégation générale à la langue française et aux langues de France*, le français est langue officielle unique dans 12 pays, dont la France et Monaco, le reste étant des pays africains (le Bénin, le Burkina Faso, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo). Elle est également langue officielle dans un contexte multilingue dans 16 pays, dont le Canada, la Suisse, la Belgique et le Luxembourg. Enfin, pour terminer sur les données chiffrées concernant le français, c'est une langue apprise par 116 millions de personnes dans le monde, selon le rapport de l'OIF de 2010, qui se répartissent comme suit :

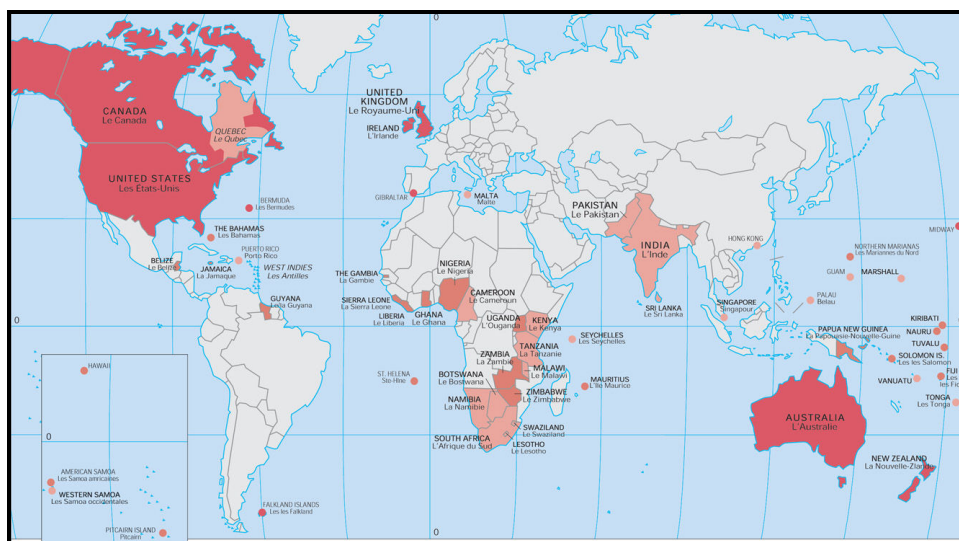
- 44% pour l'Afrique subsaharienne et pour la zone Océan Indien
- 23,4% pour Europe

- 22,6% pour l'Afrique du Nord et pour le Moyen-Orient
- 8% pour l'Amérique et les Caraïbes
- 2% pour l'Asie et l'Océanie.

Ainsi, nous voyons que la langue française reste assez présente dans le monde et qu'elle compte un nombre d'apprenants important. Voyons ce qu'il en est pour la langue anglaise.

Les chiffres pour la langue anglaise ne sont pas aussi accessibles que ceux concernant la langue française et varient considérablement d'une source à l'autre. Nous avons retenu les chiffres proposés par le British Council, « *organisation internationale qui a pour but de créer des relations durables entre le Royaume-Uni et les autres pays dans le monde, par le biais d'échanges culturels et éducatifs*⁴ ».

Selon ces chiffres, la langue anglaise a un statut de langue officielle ou de langue administrative, seconde ou de scolarisation dans environ 75 pays, ce qui représente une population avoisinant les 2 milliards de personnes.



Carte 2 : Carte du monde anglophone (d'après Editions.larousse.fr⁵)

Les pays représentés en rouge foncé sont ceux où l'anglais est langue maternelle, pour la majorité de la population et langue officielle (le Royaume-Uni, les Etats-Unis, l'Australie, la Nouvelle Zélande). Pour ce qui est du Canada, le pays aurait dû être classé dans la catégorie des pays où l'anglais est l'une des langues officielles étant donné que la langue française est devenue langue officielle en 1969. Dans les pays en

⁴ <http://www.britishcouncil.org/fr/france-about-us.htm>

⁵ http://www.editions-larousse.fr/Espace_education/Espace_enseignants/anglais_monde.asp

rose et rose clair, elle est langue officielle (rose) ou l'une des langues officielles (rose clair) mais elle n'est pas la langue maternelle de la majorité de la population. Toujours selon les chiffres communiqués par le British Council, en l'an 2000, le nombre d'apprenants de la langue anglaise s'élevait à un milliard de personnes à travers le monde. L'anglais est également considéré comme langue de communication mondiale, En effet, si l'on se trouve en présence d'une personne dont on ne parle pas la langue et qui ne parle pas la nôtre, nous aurons recours, sans doute à l'anglais. Cette langue apparaît donc comme étant en position dominante, ce serait donc la *Lingua Franca* des temps modernes, sorte de langue véhiculaire, plus ou moins maîtrisée et utilisée pour communiquer.

Cette très brève présentation de l'anglais et du français a montré que si ces deux langues sont parlées un peu partout dans le monde, elles n'ont pas le même statut. L'anglais est aujourd'hui utilisé comme langue de communication internationale alors que c'est beaucoup moins le cas du français, même si on constate que son apprentissage attire toujours, avec tout de même plus de 100 millions d'apprenants dans le monde, dont les enfants qui font partie de notre étude. Ajoutons à ces faits statistiques que la langue française est toujours perçue à l'étranger en général, et aux Etats-Unis en particulier, comme une langue certes difficile mais prestigieuse, la langue d'une certaine élite.

Après ces considérations géographiques, nous allons nous intéresser à la structure linguistique de ces deux langues. Comme nous l'avons déjà précisé, pour la tâche que nous avons demandée aux enfants de réaliser, la lecture à voix haute, l'aspect oral de la langue entre en interaction avec sa face écrite. Dans la suite de notre travail, nous allons nous concentrer sur la segmentation de la langue orale en phonèmes et syllabes (oral) et en graphèmes (écrit) mais nous allons également aborder certains aspects de la prosodie qui jouent un rôle dans la prononciation des apprenants.

1.1.2. Le système phonologique du français et de l'anglais

Dans cette partie, il sera question des systèmes phonologiques des deux langues avec lesquelles les enfants de notre étude sont en contact. Nous allons commencer par nous intéresser aux phonèmes qui composent l'anglais et le français. Un phonème est

« *l'unité distinctive minimale de prononciation* » (Léon, Léon & Léon, 2009, p.136) et n'est pas porteur de sens. Dans notre présentation des phonèmes des deux langues, la description est faite d'un point de vue articulatoire afin que le lecteur se rende compte des différences qui existent entre les phonèmes de ces deux langues. Nous nous intéressons davantage au système phonologique et non phonétique des deux langues dans la mesure où, d'après Intravaia (2002) ; « *la variété des réalisations phoniques qui parviennent à notre oreille est infinie* » (Intravaia, 2002, p.219). Il attribue cette grande diversité à la fois à des variations interindividuelles, qui dépendent par exemple de l'âge ou du sexe d'un locuteur, mais également à des variations intra-individuelles, par exemple, la réalisation d'une même consonne peut changer en fonction de la voyelle qui la suit. Malgré cette diversité, nous les percevons comme identiques car « *ces sons, tout en présentant des réalisations phonétiques différentes sont équivalents du point de vue phonologique c'est-à-dire du point de vue de leur fonction linguistique* » (Ibid.). Ainsi, dans notre travail de présentation des deux langues, il nous paraît plus pertinent de nous attacher à décrire leurs systèmes phonologiques respectifs dans la mesure où cela va nous permettre de voir comment ils sont organisés et également de proposer, en comparant les deux systèmes, des hypothèses quant aux erreurs des apprenants.

Dans un premier temps, le système du français sera étudié puis nous nous intéresserons à celui de l'anglais.

Le nombre de phonèmes que compte la langue française peut varier entre trente-quatre et trente-huit, selon les auteurs, par exemple, Léon & Léon (1997, p.11) en comptent trente-sept (dix-huit consonnes, seize voyelles et trois semi-consonnes), Tranel (2003, p. 263), en dénombre pour sa part trente-cinq (quinze voyelles, dix-sept consonnes et trois semi-consonnes). Le français, de par le fait qu'il s'agit d'une langue parlée au quatre coins du monde possède une multiplicité de systèmes phonologiques, c'est même le cas à l'intérieur de l'Hexagone, entre le nord et le sud du pays. Par exemple, on compte trois voyelles nasales dans la partie nord du pays mais quatre pour les personnes du sud de la France. Notre exposé va prendre comme parti pris de ne présenter que le système phonologique du français dit standard, dans un souci de clarté de la présentation. Ainsi, dans notre optique, le français compte 37 phonèmes, nous reprenons le chiffre avancé par Léon & Léon en 1997.

Notre description va tout d'abord concerner les consonnes et les semi-consonnes puis nous nous intéresserons aux phonèmes que nous avons pris en compte dans notre travail : les voyelles.

Les consonnes et les semi-consonnes du français

Afin que la présentation soit la plus claire possible, nous allons représenter les consonnes dans un tableau à double entrée. D'un côté, se trouve le point d'articulation, c'est-à-dire le lieu, dans la cavité buccale où sont articulées les consonnes et d'un autre côté le mode d'articulation qui est « *la manière d'articuler* » (Léon & Léon, 1997, p.22). D'après Gromer et Weiss (1990), les deux consonnes les plus fréquentes en français sont [ɓ] et [ʝ], avec des fréquences respectives de 6,9% et de 6,8%.

		POINT D'ARTICULATION							
		BI-LABIALE	LABIO-DENTALE	APICO-DENTALE	APICO-ALVEOLAIRE	PRE-PALATALE	MEDIO-PALATALE	DORSO-VELAIRE	
MODE D'ARTICULATION	Occlusives	Non voisées	p		t				k
		Voisées	b		d				g
		Nasales	m		n			ɲ	
	Liquides	Non voisées		f		s	ʃ		
		Voisées		v		z	ʒ		
		Latérale			l				
		Vibrante							ʁ
	Glissantes							j	
								ɥ	w

Tableau 2: Les consonnes du français, représentées selon leurs caractéristiques articulatoires (d'après Léon, 2011, p.94-95)

Les semi-consonnes du français sont au nombre de trois [j], [ɥ] et [w] et elles sont classées dans le tableau articulatoire des consonnes. On peut également les nommer semi-voyelles. Elles correspondent aux voyelles [i], [y] et [u] mais ont une articulation plus fermée que ces dernières. Les semi-consonnes apparaissent quand les voyelles [i], [y] et [u] sont suivies d'une autre voyelle. Ces trois phonèmes peuvent être nommés « *glides*⁶ du mot anglais signifiant "glissement" » (Léon & Léon, 1997, p.26). Ce terme insiste sur la notion de transition, qui caractérise ces phonèmes.

⁶ Souligné par les auteurs.

Antérieures		Postérieure
Ecartée	Arrondie	Arrondie
[j]	[y]	[w]

Tableau 3 : Les traits articulatoires les semi-consonnes (d'après Léon & Léon, 1997)

Les consonnes et semi-consonnes du français sont au nombre de vingt, dix-sept consonnes et trois semi-consonnes. Nous allons maintenant passer à la description des voyelles du français, phonèmes qui nous intéressent particulièrement dans notre travail.

Les voyelles du français

Le système vocalique du français comporte seize voyelles. Le tableau suivant les classe en fonction de leurs caractéristiques :

LIEU D'ARTICULATION		ANTERIEURE				POSTERIEURE			
		Non arrondie		Arrondie		Non arrondie		Arrondie	
NASALISATION		orale	nasale	orale	nasale	orale	nasale	orale	Nasale
APERTURE	Fermée	i		y				u	
	Mi fermée	e		ø				o	
	Mi ouverte	ɛ	ẽ	ə				ɔ	õ
	Ouverte	a				ɑ	ã		

Tableau 4 : Représentation des voyelles du français selon leur critère articulatoire d'après Léon (d'après 1982, p.82)

- La zone (ou lieu) d'articulation qui concerne le lieu où est produite la voyelle. Elle peut être postérieure ou antérieure. On peut également faire une distinction entre voyelles orales et nasales. Pour ces dernières, une partie de l'air est expulsé par la cavité nasale.
- Le critère d'aperture. Il peut être défini « *par rapport au degré plus ou moins écarté de la mâchoire et à l'élévation plus ou moins importante de la langue* » (Léon, 2005, p.79).
- Le trait d'arrondissement. Les lèvres sont projetées vers l'avant, ce qui va créer une cavité supplémentaire, à l'inverse des voyelles non-arrondies, qui lors de leur production, demandent une rétractation des lèvres. On peut

également remarquer que plus la voyelle est ouverte, moins l'arrondissement est marqué (Martin, 1996).

- Le trait de nasalité, ceci est particulier au système français et à quelques autres langues (le portugais, par exemple). Ces voyelles nécessitent, pour être produites, un abaissement du voile du palais. Delvaux (2009) écrit à leur propos « *on pourrait faire l'hypothèse que la contrainte posée à la réalisation phonétique des nasales en français, quel que soit le dialecte, concerne le contraste à maintenir, tant en production qu'en perception, entre orales et nasales, ainsi qu'entre les nasales elles-mêmes* » (Delvaux, 2009, p.53). La difficulté pour un étranger apprenant le français s'en trouverait donc renforcée.

Afin de permettre une meilleure comparaison entre les voyelles de l'anglais et celles du français, le trapèze articulatoire des voyelles du français, construit grâce aux traits présents dans le tableau ci-dessus, s'avère nécessaire.

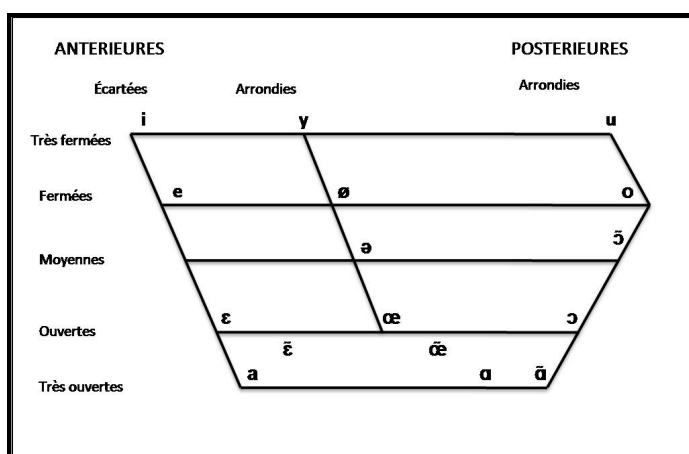


Figure 1: Trapèze articulatoire des voyelles françaises (d'après Léon, 2011, p.114)

Parmi les phonèmes présentés dans ce tableau et ce graphique, certains vont poser des problèmes aux apprenants anglophones car ils ne sont pas présents dans leur système phonologique. Troubetzkoy (1939) a posé l'hypothèse de l'existence du crible phonologique pour expliquer les difficultés de prononciation des apprenants de langue étrangère. Il écrit : « *Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit* » (Troubetzkoy, 1939, p.54). Une fois confronté à l'acquisition d'une langue étrangère « *la subordination au **crible**⁷ de la langue maternelle donne naissance à des systèmes d'erreurs quasiment identiques pour tous les ressortissants d'une même communauté* » (Intravaia, 2002, p). Ainsi, pour les

⁷ Souligné par l'auteur

apprenants anglophones, les phonèmes qui vont poser des difficultés sont ceux qui n'existent pas dans le crible phonologique de leur langue maternelle.

Nous allons passer à la description du système phonologique de l'anglais. A la suite de cet exposé, nous pourrions désigner les phonèmes, et en particulier les phonèmes vocaliques qui peuvent représenter un problème pour les petits Américains apprenant le français.

L'anglais possède un système phonologique différent de celui du français. Cela concerne tout d'abord le nombre de phonèmes. La langue anglaise comporte plusieurs variantes. Ce que l'on appelle le RP (Received Pronunciation) English ou plus communément aujourd'hui le BBC English est le modèle de la prononciation de l'anglais britannique. Le RP English était celui pratiqué « *par la population éduquée de la ville de Londres et des comtés alentours*⁸ » (English Pronouncing Dictionary, 17th Edition, 1997, p.V). Ce modèle est aujourd'hui dépassé mais l'acronyme RP est resté, même si la réalité qu'il reflète n'est pas la même. A présent, on parle plutôt de BBC English, comme modèle de référence pour la prononciation de l'anglais britannique. Il s'agit de « *la prononciation des personnes employées par la BBC comme présentateurs de journaux télévisés ou animateurs sur les chaînes de télévision BBC1 et BBC2*⁹ » (Ibid.). Il existe également une variante pour l'anglais américain, le General American, où la prononciation de certains phonèmes change selon le contexte. Toutefois, le système phonologique reste sensiblement le même que pour l'anglais britannique étant donné que la fonction linguistique des phonèmes reste la même.

En ce qui concerne le nombre de phonèmes de l'anglais, Roach (2009) en compte quarante-trois, soit vingt-deux consonnes, deux semi-voyelles et dix-neuf voyelles, qui se décomposent en six voyelles courtes, cinq voyelles longues et huit diphtongues. On peut également ajouter cinq triphthongues. Ginésy (1995) arrive à vingt-deux consonnes, deux semi-voyelles, douze voyelles simples, dans cette catégorie, il place les voyelles courtes et longues, huit diphtongues et seulement deux triphthongues.

Nous allons d'abord nous intéresser aux consonnes et aux semi-consonnes de l'anglais et le cas échéant montrer les différences entre la prononciation britannique et la prononciation américaine. Nous procéderons de même avec les voyelles

⁸ (...) *having its base in the educated pronunciation of London and the Home Counties (the counties surrounding London)* [Notre traduction].

⁹ *this is the pronunciation of professional speakers employed as newsreaders and announcers by BBC1 and BBC2 television* [Notre traduction].

Les consonnes et les semi-voyelles de l'anglais

Comme pour les consonnes et les semi-consonnes du français, nous allons utiliser, pour cette présentation, un tableau à double entrée, celle du point d'articulation et celle de la zone d'articulation.

		POINT D'ARTICULATION								
		BI-LABIALES	LABIO-DENTALES	DENTALES	ALVEOLAIRES	PALATO-ALVEOLAIRES	PALATALES	VELAIRES	GLOTALLE	
MODE D'ARTICULATION	Plosives	Non voisées	p			t			k	
		Voisées	b			d			g	
		Nasales	m			n			ŋ	
	Affriquées	Non voisées				tʃ				
		Voisées				dʒ				
	Fricatives	Non voisées		f	θ	s	ʃ			h
		Voisées		v	ð	z	ʒ			
	Latérale					l				
		Approximantes	w				r	j		

Tableau 5 : Représentation des consonnes et semi-voyelles de l'anglais¹⁰, selon leurs traits articulatoires (d'après Ginésy, 1995 et Roach, 2009)

En comparant ce tableau avec celui des consonnes du français, on note plusieurs différences. Tout d'abord, il y a des phonèmes consonantiques qui existent en anglais mais pas en français, comme [tʃ], [dʒ], [θ], [ð], [h] et [r]. On constate également que les phonèmes français [ŋ] et [ʁ] ne sont pas présents dans le système consonantique anglais. Si nous nous basons sur la notion de crible phonologique dégagée par Troubetzkoy, on peut supposer que lorsque les enfants américains vont commencer à parler français, ils vont avoir des difficultés à prononcer ces deux consonnes. Ainsi, lors de la tâche de lecture à voix haute, il se peut que les enfants éprouvent des difficultés

¹⁰ En anglais américain, quand le phonème [t] est placé entre deux voyelles, il se prononce [t̬], un son à mi-chemin entre le [t] et le [d]. Le signe sous le phonème signale son voisement (Jobert & Mandon-Hunter, 2009, 21).

pour prononcer ces phonèmes. De plus, on peut supposer qu'en présence de graphèmes se prononçant à l'aide d'un phonème qui n'existe pas en français, les enfants anglophones vont utiliser le phonème de l'anglais correspondant. Par exemple, quand /ch/ est placé en début de mot en anglais, il est, en général prononcé [tʃ].

Une autre différence est le lieu d'articulation de certaines consonnes plosives comme [t] et [d], qui sont dentales en français et alvéolaires en anglais. Notons également que le phonème [ŋ], qui correspond à la graphie de la terminaison -ing est également présent en français, dans une moindre mesure, pour les mots provenant de l'anglais comme shopping, marketing, etc. Enfin, comme pour la langue française, la différence entre les traits voisé (ou sonore) et non-voisé (sourde) existe aussi en anglais. En ce qui concerne les semi-voyelles, notées approximantes dans le tableau 5, il y en a une de moins en anglais qu'en français, il s'agit du phonème [ɹ]. Les deux autres semi-voyelles [j] et [w] sont les mêmes dans les deux langues.

Nous allons à présent passer aux phonèmes qui nous intéressent le plus, dans cette étude, les voyelles.

Les voyelles de l'anglais

Pour plus de clarté, nous allons procéder par étapes. Tout d'abord, un trapèze vocal, graphique comparable à celui que nous avons proposé en français, présentera les voyelles que Ginésy appelle « simples » et que Roach divise en deux catégories : les voyelles courtes et les voyelles longues. Dans un deuxième temps, nous aborderons les diphtongues.

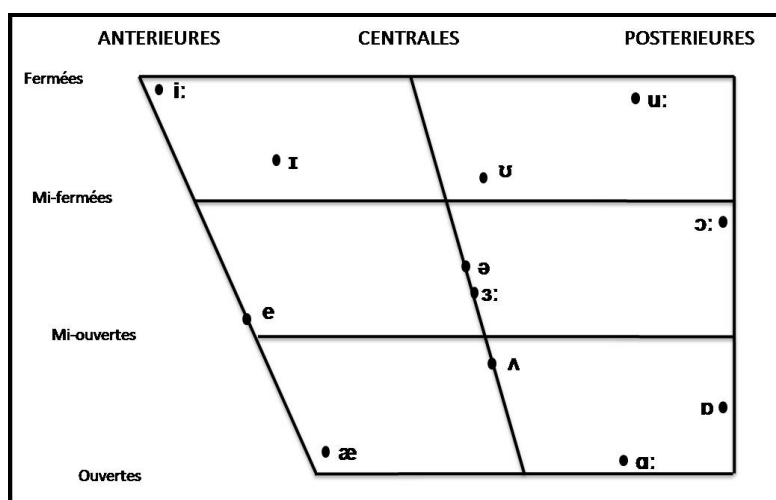


Figure 2 : Les voyelles de l'anglais¹¹, (d'après Roach, 2009 p.15)

¹¹ En anglais américain, le phonème [ə] se prononce [ə] et le phonème [ɜ:] se prononce [ɜ:] ou [ɜ:r] (Jobert & Mandon-Hunter, 2009, p.24-25).

Contrairement au français, l'anglais dispose de voyelles longues (5). De plus, le système vocalique anglais ne comporte pas de voyelles nasalisées, contrairement à celui du français.

En anglais, la prononciation des voyelles peut être influencée par la position de la syllabe dans laquelle la voyelle apparaît, nous y reviendrons dans la partie qui traitera des syllabes.

Autre particularité du système vocalique anglais : les diphtongues et triptongues. Nous ne mentionnerons pas les triptongues dans notre travail étant donné que ce sont des phonèmes que l'on ne peut observer qu'en anglais britannique (Jobert, Mandon-Hunter, 2009, p.26). En ce qui concerne les diphtongues, il y en a 8 en anglais britannique et seulement 5 en anglais américain. Elles peuvent être définies comme « *des sons qui consistent en un mouvement ou un glissement d'une voyelle vers une autre*¹² » (Roach, 2009, p.17). La figure ci-dessous représente les diphtongues de l'anglais britannique et américain.

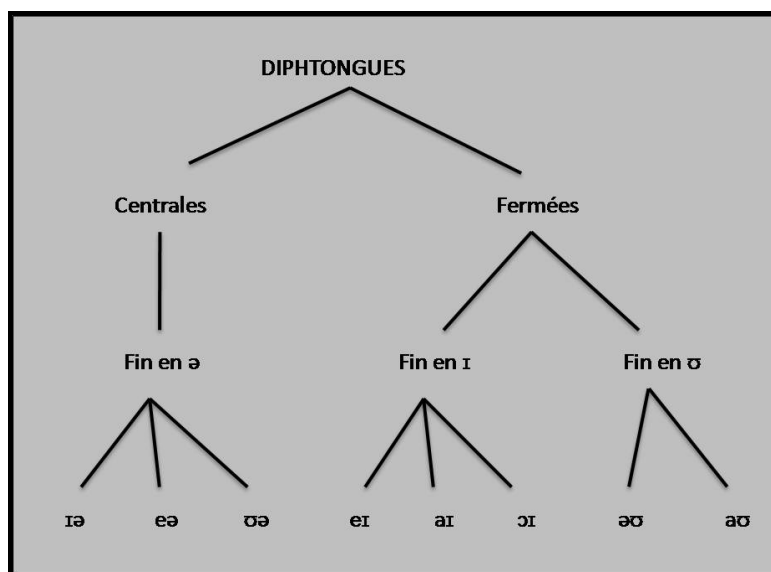


Figure 3 : Les diphtongues en anglais britannique (d'après Roach, 2009, p.17)

Les diphtongues qui n'existent pas en anglais américain sont les diphtongues centrales, celles dont le mouvement se fait vers le centre du trapèze vocalique. Elles existent en anglais britannique car le r historique a disparu, ce qui n'est pas le cas en anglais américain (Jobert & Mandon-Hunter, 2009, p.43).

¹² Sounds which consist of a movement or glide from one vowel to another [Notre traduction].

Ainsi les sons équivalents pour ces trois diphtongues en anglais américain sont les suivants :

- /ɪə/ → /ɪr/
- /eə/ → /er/
- /ʊə/ → /ʊr/

De plus, en anglais américain, la diphtongue /əʊ/ (le son que l'on entend dans *go*) de l'anglais britannique est notée /oʊ/ en anglais américain.

Dans l'optique de l'existence du crible phonologique, les locuteurs anglophones parlant français devraient avoir tendance à utiliser des diphtongues bien qu'elles n'existent pas dans cette langue. On peut s'attendre à ce que les participants à notre étude, en tâche de lecture à voix haute produisent des diphtongues, en particulier quand la graphie du français correspondrait à un phonème diphtongue en anglais. Nous allons à présent passer à la présentation des relations graphie-phonie dans les deux langues.

1.1.3. Les correspondances graphie-phonie en français et en anglais

Cette partie est importante dans le cadre de notre travail car nous avons vu, dans la première partie, que ces relations sont très importantes pour la lecture. En effet, il est nécessaire d'associer le graphème avec le son correspondant avant de pouvoir le dire. Notons qu'en lecture, les correspondances graphie-phonie (désormais CGP) sont plus importantes à prendre en compte que les correspondances phonie-graphie (désormais CPG), qui pour leur part, concernent davantage l'écriture.

Nous allons tout d'abord présenter un tableau pour le français avant de le faire pour l'anglais.

Ce tableau présente les phonèmes du français et 114 graphèmes possibles, parmi les 130 que Catach a dénombrés. On voit que le nombre de graphèmes correspondant aux phonèmes vocaliques est plus important que celui correspondant aux phonèmes consonantiques. Nous avons désigné les graphèmes des voyelles utilisés dans nos textes, en utilisant le gras et l'italique dans le tableau.

PHONEMES	PRINCIPALES REALISATIONS GRAPHIQUES	EXEMPLES
/a/	a , â, e, oi = [wa]	pas, passâmes, solennel, moi
/ɑ/	a, â, oi = [wa]	las, pâte, mois
/e/	é , er, ez, es	passé, marcher, chez, les
/ɛ/	e , è, ê, é, ai , aî, ei , et, ë	jette, mère, fête, événement ¹³ , lait, seize, complet, Noël
/i/	i , y, î, î	vie, type, îlot, mais
/o/	o , ô, au, eau	sot, côté, chaud, oiseau
/ɔ/	o , au, u	or, Paul, minimum
/u/	ou , où, où	flou, goût, où
/ø/	eu, œu	queue, œufs
/œ/	eu , œu, œ, e, ai	leur, cœur, œil, le, faisons
/y/	u , û, eu	su, sûr, eu
/ɑ̃/	en, an , em, am, aon, aen	mentir, chant, exemple, jambon, faon, Caen
/ɛ̃/	in, im, ain, aim, ein, eim, en, yn, ym	vin, simple, main, faim, sein, Reims, chien, syntaxe, sympathique
/ɔ̃/	on , om	bon, ombre
/œ̃/	un , um	brun, parfum
/ə/	e	Cheval
/p/	p, pp	parler, appeler
/t/	t, tt, th	tendre, attirer, théâtre
/k/	c, cc, ch, k, q, qu	calme, accroche, cœur, képi, cinq, qui
/b/	b, bb, bh	bol, abbé, abhorré
/d/	d, dd, dh	adorer, addition, adhérer
/g/	g, gg, c, gu	gaver, aggraver, seconde, guise
/m/	m, mm	mou, pomme
/n/	n, nn	notre, annuité
/ʁ/	gn	Agneau
/f/	f, ff, ph	faire, affaire, philosophie
/s/	s, ss, c, ç, sc, t, x	savoir, poisson, ces, ça, conscience, attention, six
/ʃ/	ch	Chapeau
/v/	v, w	voir, wagon
/z/	z, s, x	zoo, bise, sixième
/ʒ/	j, g	jeu, girafe
/l/	l, ll	lapin, ville
/ʁ/	r, rr	rive, arriver
/j/	y, ill, i	coyote, famille, hier
/ɥ/	u	lui

¹³ A noter que pour ce mot les deux orthographes *événement* ou *évènement* sont possibles.

/w/	ou, oi, oin	oui, oie, joindre.
-----	-------------	--------------------

Tableau 6 : Les principales correspondances graphie-phonie en français (d'après Catach, 2003)

Catach (2003, p.27) distingue plusieurs types de graphèmes, en effet, selon elle l'organisation du langage reposerait sur l'existence de plusieurs niveaux. Son analyse est basée sur les statistiques des différents types de graphèmes :

- il y a tout d'abord les phonogrammes (80 à 85% des signes graphiques). Leur rôle consiste à transcrire les sons. Ils comprennent les « *archigraphèmes et leurs variantes positionnelles ; leur usage est réglé par les lois de position* » (Catach, 2003, p.16). Les archigraphèmes sont des unités qui rassemblent un nombre donné de graphèmes correspondant au même phonème ou archiphonème.
- Les morphogrammes (3 à 6%), ils apportent un « *complément d'ordre syntagmatique (positionnel) ou paradigmatic (flexionnel ou dérivatif)* » (Catach, 2003, p.28). Ils se trouvent dans des positions spécifiques dans le mot et dans des cas précis. C'est par exemple pour le cas pour les marques du féminin, du pluriel, de la dérivation (le D dans marchand, par exemple).
- Les lettres étymologiques, historiques ou diacritiques. Catach les considère comme « *hors-système* » ou bien comme appartenant à un système de langue dépassé. Ce sont ces signes, en particulier, qui rendent l'orthographe de notre langue compliquée.
- Les logogrammes (3 à 6%) sont des mots qui ont une graphie propre et identifiable. Elle « *ne fait qu'un avec le mot* ». Ils servent à distinguer les homophones, par exemple *sept, cet ; vers, vert, verre*, etc.

Catach (1988) souligne toutefois qu'en « *réalité, aucun de ces sous-systèmes n'est "pur" : la plupart des graphèmes, y compris les phonogrammes, sont polyvalents (du point de vue des correspondances entre l'oral et l'écrit et des fonctions graphiques) et parfois polysémiques (du point de vue des sens)* » (Catach, 1988, p.15).

En outre, le tableau 6 nous permet de constater, à l'instar de Sprenger-Charolles qu'en français « *les CGP pour les voyelles sont hautement prévisibles, tandis que les CPG ne sont pas aussi aisées à manipuler car il est souvent nécessaire de choisir entre des orthographes alternatives pour un phonème vocalique en particulier*¹⁴ » (Sprenger-

¹⁴ *Grapheme-phoneme correspondences for vowels are highly predictable whereas phoneme-grapheme correspondences are not so easy to manipulate because it is often necessary to choose between alternative spellings for a particular vocalic phoneme* [Notre traduction].

Charolles, 2004, p.46). En ce qui concerne les consonnes, il semblerait que les CGP et les CPG du français soient moins consistantes que celles de l'espagnol, également consistantes avec celles de l'allemand mais plus consistantes que celles de l'anglais (Ibid.).

En anglais, comme nous l'avons déjà dit, le nombre de graphèmes possible est très élevé, environ un millier. La liste que nous proposons n'est donc pas exhaustive, nous prenons en compte les graphèmes les plus fréquents. Nous privilégierons les phonèmes de l'anglais américain étant donné que les participants à notre étude sont de nationalité américaine.

De la même façon que ce que nous avons fait pour le français, les graphies des voyelles que nous avons utilisées dans nos textes sont en gras et en italique dans le tableau.

PHONEMES	PRINCIPALES REALISATIONS GRAPHIQUES	EXEMPLES
/e/	e , ea, a , ai	when, jealous, parents, fairy
/æ/	a	cat
/ʌ/	u , o , o (= [w ʌ]), ou, oo, oe	cut, come, one, touch, blood, does
/ɪ/	i , y , e , o, u	sister, physics, become, women, business
/ɑ:/	o , a , ar	holiday, watch, start
/ʊ/	u, oo , o , ou	pull, fool, to (forme forte), could (forme forte)
/i:/	ee , e , ea , ey, i , ae, ei, ie, ay, eo	cheese, these, release, key, he (forme forte), caesarean, conceive, niece, quay, people,
/ɜ:/	er , ur, ir, ea	serve, further, stir, learn
/ɔ:/	a , oa, ar, or , ore, au, aw, ou , oo, ou (= [j ɔ:]), o , er , ere	all, board, war, chord, before, cause, straw, bought, door, your (forme forte), for (forme forte), winter, there (forme faible)
/u:/	u , oo, ue , u (= [ju:]), wo	music, loose, true, useless, two
/ə/ ¹⁵	a , e , o , i , or, er, u, ough, ou, ou (= [j ə])	about, upper, tomorrow, the (forme faible), forget, perhaps, support, thorough, gracious, your (forme faible)
/eɪ/	a , ai , ay , ey, ei, ea	waste, raise, day, grey, eight, great
/aɪ/	i , y , uy, igh, ie , ei	friday, deny, buy, light, die, Eiffel
/ɔɪ/	oi, oy	voice, boy
/oʊ/	o , ow , oa	home, own, load
/aʊ/	ou , ow , o	ground, crowd, tower
/p/	p, pp	party, approach
/t/	t, tt, tw	tear, attach, two
/k/	c, k, cc, ch, qu	cage, keep, accompany, choir, quaint

¹⁵ En anglais britannique, le schwa est noté /ə/. Les graphies qui lui correspondent appartiennent à des parties non accentuées du mot.

/b/	b,	Bee
/d/	d, dd, ld	death, address, could
/g/	g, gg, gu	give, aggressive, plague
/m/	m, mm	mask, accommodation, climb
/n/	n, nn, kn, gn	night, announce, knight, sign
/ŋ/	ng, n	making, singer
/tʃ/	ch, t+ure	cheap, nature
/dʒ/	j, g	just, age
/f/	f, ff, ph, gh	Fear, affair, philosophy, enough
/v/	v	Live
/θ/	th	Theatre
/ð/	th	the, this
/s/	s, ss, sc, c, st	sure, assault, science, rice, listen
/z/	s, z, ss, zz	phasing, zip, possess ¹⁶ , fuzzy
/l/	l, ll, sl	long, hill, island
/ʃ/	sh, ss	Irish, Russia
/ʒ/	g, s	garage, measure
/r/	r, rr, wr, rh	round, arrive, wrong, rhyme
/w/	wi, ui, wh	twin, quit, what
/h/	h, wh	house, who
/j/	u, ue	pure, cue

Tableau 7 : Les principales relations graphie-phonie en anglais (d'après Sprenger-Charolles, 2004 ; Roach, 2009 ; Jobert & Mandon-Hunter, 2009)

Notons que la voyelle neutre /ə/ (schwa) est très présente en anglais, « où presque toutes les voyelles peuvent devenir un schwa quand elles sont placées dans une syllabe inaccentuée¹⁷ » (Sprenger-Charolles, 2004, p.45). Nous pouvons également constater qu'en anglais les CGP et les CPG pour les voyelles sont moins consistantes qu'en français, de par, notamment, la complexité des diphtongues et de leur orthographe. En ce qui concerne les consonnes, nous pouvons également voir que les CGP et les CPG sont moins consistantes en anglais qu'elles ne le sont en français.

Venezky (1970, 1999) a travaillé sur l'orthographe anglaise, américaine plus exactement et il a, à l'image de Catach en français, établi des catégories de graphèmes. Tout d'abord, les unités fonctionnelles (*functional units*) sont les unités qui sont « significatives pour la prédiction des sons¹⁸ » (Venezky, 1999, p.78). Dans cette catégorie, il distingue deux types de graphèmes : les unités relationnelles (*relational units*) et les marqueurs

¹⁶ Le son /z/ porte sur le graphème ss souligné.

¹⁷ *Where almost all vowels can become a schwa in an unstressed syllable* [Notre traduction].

¹⁸ *significant for the prediction of sound* [Notre traduction].

(*markers*). Une unité relationnelle est « *soit une lettre seule qui est liée à un phonème ou plus ou bien une chaîne de lettres ayant un correspondant phonémique*¹⁹ » (Ibid.). Prises en dehors de cette chaîne, ces lettres n'ont pas de rapport avec le son auquel elles correspondent lorsqu'elles sont associées (ex : *ch* pour /tʃ/). Un marqueur est une lettre qui ne se prononce pas et qui est utilisée pour des questions de règles graphotactiques ou morphotactiques (par exemple le *u* de guide). On pourrait le rapprocher des morphogrammes de Catach. De plus l'anglais comporte également, comme le français, des lettres qui sont issues de l'évolution de la langue et qui ne correspondent ni à des phonèmes, ni à des marques morphologiques.

Ces deux tableaux nous ont permis de voir que pour un même phonème, le nombre de graphème disponible est très important. De même, un même graphème peut se prononcer de différentes façons. De plus, dans les deux langues, des consonnes peuvent être silencieuses. En anglais, elles peuvent être placées à divers endroits dans les mots (Sprenger-Charolles, 2004). Par exemple, en début de mot, *kn* devient /n/, comme dans *knowledge*, *ps* devient /s/, comme dans *psychology*. En milieu de mot, le graphème *gh* ne se prononce pas, comme dans *night* ou bien dans *high* (suivi par un *t* ou bien à la fin d'un mot). On peut également citer le *t* et le *k* qui disparaissent quand ils sont placés entre un *f* ou un *s* et un *n* ou un *l*, par exemple dans les mots *often*, *castle* ou *muscle*. En revanche, en français, les consonnes silencieuses sont en général placées à la fin des mots et peuvent être prononcées avec le mot suivant, si ce dernier commence par une voyelle, soit par le phénomène d'enchaînement consonantique ou celui de la liaison²⁰.

On comprend mieux, grâce à ces tableaux, ce que signifie la notion d'opacité, telle que mise en avant par Frost, Ram et Bentin (1987) ou Jaffré et Fayol (1997, p.49). En effet, Frost et al. (1987, p.104) ont distingué les systèmes d'écriture transparents des systèmes opaques, en proposant les définitions suivantes :

- « *dans une orthographe peu profonde, les codes phonémiques et orthographiques sont isomorphes ; les phonèmes d'un mot parlé sont représentés par des graphèmes d'une manière directe et univoque*²¹ ». On parlera dans ce cas d'un système d'écriture transparent.

¹⁹ *A relational unit is either a single letter that relates to one or more phonemes or a string of two or more letters that has a phonemic correspondent* [Notre traduction].

²⁰ Dans les deux cas, la consonne finale d'un mot s'enchaîne avec la voyelle du mot suivant. Pour l'enchaînement cela se fait au sein d'un même groupe rythmique et la valeur phonologique de la consonne ne change pas. Cela peut être le cas pour la liaison. Il existe trois types de liaisons : les liaisons obligatoires, facultatives et interdites.

²¹ *In a shallow orthography, the phonemic and the orthographic codes are isomorphic; the phonemes of the spoken word are represented by the graphemes in a direct and unequivocal manner* [Notre traduction].

- « dans une orthographe profonde, la relation de l'orthographe au son est plus opaque. La même lettre peut représenter différents phonèmes dans des contextes différents, de plus, le même phonème peut être représenté par des lettres différentes²² ». Ce système sera qualifié d'opaque.

Ainsi, pour reprendre cette terminologie, nous pouvons dire que la langue française est opaque et que la langue anglaise l'est plus encore. Ainsi, on peut avoir une opacité en lecture mais également en écriture. Dans les langues opaques, « la seule connaissance des correspondances phonèmes-graphèmes, même assortie de règles contextuelles, ne permet de transcrire correctement qu'environ 50% du lexique » (Fayol, 2005, p.204).

Dans son article de 2004, Sprenger-Charolles rappelle des études statistiques de Ziegler, Jacobs et Stone (1996) sur la consistance dans les langues anglaise et française. D'après les auteurs, il existe deux types d'inconsistance : a) de l'orthographe à la phonologie et b) de la phonologie à l'orthographe. Dans leur étude, les auteurs ont pris en compte les rimes de mots, en effet, ces derniers (monosyllabiques) ont été découpés en attaque (groupe consonantique) et en rime. Selon la terminologie, les « mots sont inconsistants "feedforward" si la forme orthographique de la rime a plus d'une prononciation possible, comme par exemple dans "pint" et "mint". Les mots sont inconsistants "feedback" si la forme phonologique de la rime a plus d'une orthographe possible, comme par exemple /i:p/ dans "deep" et "heap"²³ » (Ziegler, Jacobs & Stone, 1996, p. 505). Pour ce qui est du premier type d'inconsistance, de l'orthographe à la phonologie, elle est plus élevée en anglais (12,4%) qu'en français (4,9%). En ce qui concerne l'autre type d'inconsistance, de la phonologie à l'orthographe, elle est beaucoup plus élevée en français (50,3%), qu'en anglais (28%). Même si ces données statistiques confirment les observations faites au moyen des tableaux dressés, Sprenger-Charolles rappelle que les bases de données, pour le français, ne prennent en compte que des mots monosyllabiques, qui ne représentent que 6,70% des 36000 mots du Petit Robert de 1986 (Content, Mousty & Radeau, 1990 in Sprenger-Charolles, 2004, p. 50). D'une manière générale, nous pouvons dire que la langue française est plus inconsistante de la phonie vers la graphie que de la graphie vers la phonie. En revanche, l'inconsistance de la langue anglaise est plus grande que celle du français, dans les deux sens, de la graphie vers la phonie et de la phonie vers la graphie.

²² In a **deep orthography**, the relation of spelling to sound is more opaque. The same letter may represent different phonemes in different contexts; moreover, different letters may represent the same phoneme [Notre traduction].

²³ Words are **feedforward inconsistent** if a word's spelling body has more than one possible pronunciation, such as -int in *pint* and *mint*. Words are **feedback inconsistent** if a word's phonologic body has more than one possible spelling, such as /i:p/ in *deep* and *heap* [Notre traduction].

En ce qui concerne les correspondances de la graphie vers la phonie du matériel que nous avons utilisé, nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 3.2 de notre travail, intitulée Présentation du protocole.

Nous allons à présent passer à la présentation des unités supérieures aux phonèmes des deux langues. Nous gardons toujours comme objectif de ne mentionner que les éléments phonologiques des deux langues ayant un lien avec notre hypothèse, la présentation qui suit n'est donc pas exhaustive.

1.1.4. La syllabe en français et en anglais

Avant de nous intéresser aux structures syllabiques de ces deux langues, nous allons apporter une définition de ce qu'est une syllabe. La syllabe peut se définir comme une unité linguistique qui permet de découper la chaîne parlée. De plus, elle est relativement facile à repérer, même si lorsqu'on demande aux locuteurs anglophones de compter le nombre de syllabes dans un énoncé donné, « *il y a souvent une grande quantité de désaccords*²⁴ » (Roach, 2009, p.56), alors qu'il y en a moins chez les locuteurs francophones. La structure de la syllabe peut être schématisée comme dans la figure ci-après.

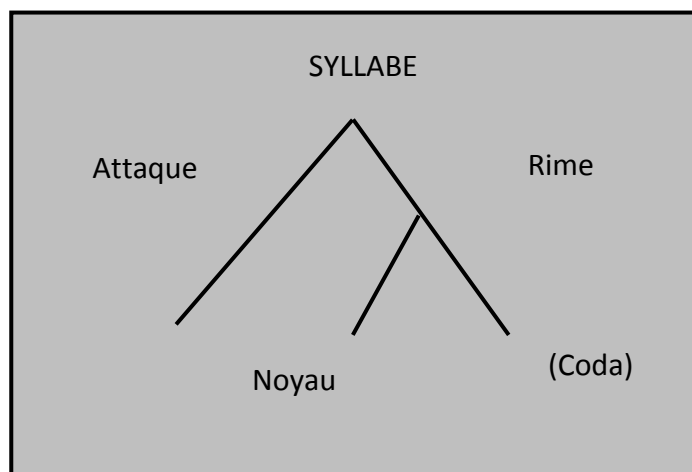


Figure 4 : La structure de la syllabe (d'après Labrune, 2005, p.101)

On considère ce modèle comme universel. La syllabe serait une structure binaire, composée d'une attaque et d'une rime, elle-même comportant un noyau et une coda. L'élément essentiel de la syllabe est le noyau, en française ce noyau est obligatoirement

²⁴ *There is a considerable amount of disagreement* [Notre traduction].

une voyelle (Léon, 2005, p.65). De plus, le français serait « *une langue où la syllabe est probablement une unité cruciale du traitement de la parole*²⁵ » (Colé, Magnan, Grainger, 1999, p.527). En revanche, en anglais, il est possible les phonèmes consonantiques [l], [r], [n], [m] et [ŋ] constituent un noyau syllabique, quand la syllabe en question n'est pas accentuée. Léon prend l'exemple du mot *little* qui peut être prononcé [lɪtl̩].

D'autre part, il se peut que la coda ou même l'attaque ne soit pas présente. Labrune souligne que « *l'attaque peut être phonétiquement vide, mais elle est structurellement présente, en creux, en tant que position d'accueil* » (Labrune, 2005, p.101), elle prend comme exemple le phénomène de la liaison en français. Ce modèle peut convenir à toutes les langues dans la mesure où il peut prendre en compte de nombreuses structures syllabiques possibles, par exemple CV, CVC, CCV, CCVC, CVCC, etc. La lettre C signifie consonne et la lettre V, voyelle. A l'intérieur d'une syllabe, les voyelles et les consonnes peuvent être agencées de différentes façons.

	français	Anglais
CV	59,9	27,6
CVC	17,1	31,8
CCV	14,2	4,0
VC	1,9	11,9

Tableau 8: Les types syllabiques les plus fréquents en pourcentage (d'après Léon, 2005, p.96)

On note, d'après ce tableau que la structure syllabique la plus fréquente en français est CV, on l'appelle syllabe ouverte, alors qu'en anglais, il s'agit de CVC, une syllabe fermée. Une syllabe ouverte se termine par une voyelle, à l'inverse, une syllabe fermée se termine par une consonne. Le fait que le français soit en majorité composé de syllabes ouvertes donne à la langue une sonorité plus grande qu'à l'anglais.

Cette différence de structure syllabique risque de jouer un rôle sur la façon dont lisent les enfants anglophones participant à notre étude, notamment en français. Nous avons vu qu'en français, un type de graphème (les morphogrammes) est muet. Il sert notamment à marquer le genre et le nombre. Nous avons également vu que l'enfant est fortement influencé par sa langue maternelle qui joue le rôle d'un crible phonique par lequel passe la perception des autres langues. Ainsi, compte tenu de la structure syllabique plutôt fermée de l'anglais, il est possible que les enfants prononcent des lettres muettes finales, lorsqu'ils vont lire en français.

²⁵ *A language where the syllable is likely to be a critical unit in the processing of speech* [Notre traduction].

Pour Seymour, Aro et Erskine (2003), les langues dont la majorité des syllabes sont fermées ont une structure plus complexe que celles dont la majorité des syllabes sont ouvertes. Combinées à l'opacité de l'orthographe de la langue, cela peut, selon lui, expliquer des difficultés croissantes en lecture selon que la langue est plus ou moins complexe. Pour classer les langues européennes qu'ils ont utilisées dans leur étude, Seymour et al proposent le tableau suivant :

		Profondeur orthographique			
		Peu profonde		Profonde	
Structure syllabique	Simple	Finnois	Grec Italien Espagnol	Portugais	Français
	Complexe	Allemand Norvégien Islandais	Hollandais Suédois	Danois	Anglais

Tableau 9: Classement hypothétique des langues européennes à l'étude, prenant en compte la complexité de la structure syllabique (simple, complexe) et la profondeur orthographique (de peu profonde à profonde) (d'après Seymour, Aro, Erskine, 2003, p.146)

L'anglais est classé comme étant la langue la plus complexe, du fait de son orthographe mais également de sa structure syllabique. Le français est considéré comme complexe à par l'aspect orthographique (comme l'anglais), en revanche, sa structure syllabique est, quant à elle simple.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'accentuation des syllabes. En anglais et en français, les syllabes peuvent être accentuées ou non. En français, on trouve deux types d'accent :

- L'accent lexical qui « *participe à la définition du groupe accentuel et se place sur la dernière syllabe (prononcée) de ce groupe* » (Martin, 2009, p.14) ;
- Un accent secondaire, qui est « *une accentuation mélodique (initiale) de mots comparable à celle de l'anglais* » (Fónagy, 1979 ; Hirst & Di Cristo, 1984 ; Rossi, 1985 ; Vaissière, 1991 in Magnen, 2009, p.105).

En anglais, on retrouve également deux types d'accents, l'accent primaire et l'accent secondaire. Toutefois, sa place n'est pas fixe comme en français, elle est fonction de 4 critères (Roach, 2009) :

- le fait que le mot soit simple, complexe (contenant des affixes – préfixes ou suffixes), ou bien composé ;
- la catégorie grammaticale du mot ;
- le nombre de syllabes contenus dans le mot ;
- la structure phonologique de ces syllabes.

L'accent peut être défini du côté de la production ou de la perception. En production, l'accent implique un surcroît de tension musculaire. En perception, la syllabe est perçue comme proéminente, quatre critères sont retenus pour décrire ce phénomène (Roach, 2009, p.74) :

- L'intensité (*loudness*), cela donne l'impression que la syllabe accentuée est prononcée de façon plus forte que les autres.
- La durée (*length*), la syllabe accentuée aura une durée supérieure à celles qui ne le sont pas. « *Elle fonctionne presque toujours en français standard comme la marque essentielle de l'accentuation* » (Léon, 2005, p.105).
- La hauteur (*pitch*), elle est liée à la vibration des cordes vocales, il s'agit d'une caractéristique perceptuelle de la parole.
- La qualité (*quality*), une syllabe accentuée peut être ressentie comme différente qualitativement de ses voisines. Cet effet est important en anglais. En effet, dans cette langue, certaines voyelles [ə, i, u] ne peuvent se trouver en position accentuée. Ces voyelles seront toujours présentes dans des syllabes faibles. La voyelle [ə] (schwa) est la plus fréquente en anglais. Elle est toujours associée avec des syllabes non-accentuées. Le phonème vocalique [ɪ] est la forme neutralisée de [i:] et de [i:] et [u] celle de [ʊ] et de [u:]. On utilise ces deux phonèmes neutralisés en position atone car la différence entre les deux voyelles dont elles sont issues n'est pas nette dans une syllabe non accentuée.

Les syllabes s'organisent en groupes rythmiques, plus ou moins réguliers (en termes de nombre de syllabes et en termes de durée). Ces groupes sont entrecoupés de pauses.

Les pauses font partie de la parole et « *elles correspondent à une cessation de l'activité verbale qui se traduit au niveau acoustique par une interruption du signal sonore* » (Duez, 1999, p.91). Ces silences ne sont pas tous de la même nature et, en parole spontanée, la personne marque des temps d'arrêt pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il y a les pauses respiratoires qui permettent au locuteur de reprendre son souffle. Elles coïncident en général avec les frontières syllabiques (Lieberman, 1967 *in* Duez, 1999, p.91). Elles déterminent des groupes de souffle (Léon, 2011, p.142).

Les pauses grammaticales servent, quant à elles à structurer l'énoncé, le discours. Ainsi, elles sont liées à l'organisation syntaxique de l'énoncé. Léon (2005) signale également des pauses dont le but est de lever les ambiguïtés, « *elles participent alors à la joncture* » (Léon, 2005, p.101). Elles vont, par exemple, servir à faire la différence entre « la tension » et « l'attention », dans le premier cas, le locuteur fera une pause, dans le deuxième, non.

Enfin, les pauses d'hésitation peuvent être de deux natures, elles sont soit silencieuses et se traduisent, comme les autres par une interruption du signal sonore, ou bien elles sont remplies (Grosjean & Deschamps, 1975 *in* Léon, 2011, p.144). Le locuteur peut allonger une voyelle ou une syllabe, il peut également répéter une syllabe ou un mot. Elles sont « *étroitement liées à l'encodage et ont un rôle important dans les activités de planification de la parole (Goldman-Eisler, 1968)* » (Duez, 1999, p.91).

Dans le cadre de notre étude et de la tâche de lecture à voix haute, nous pensons que ces trois types de pauses sont présents quand les enfants lisent. En effet, ils ont besoin de reprendre leur respiration et doivent également marquer une pause lorsqu'ils voient un signe de ponctuation. Nous allons, pour notre part, recenser les pauses d'hésitation produites par nos participants, qu'elles soient silencieuses ou bien remplies. Par exemple quand un enfant tente de décoder un mot et qu'il fait cela à haute voix, nous considérerons qu'il s'agit d'une pause remplie. Ainsi, les structures syllabiques des deux langues diffèrent à la fois par leur complexité, celle du français est simple, avec une majorité de syllabes ouvertes, celle de l'anglais est complexe, avec une majorité de syllabes fermées, mais également par leur nature. En effet, celles de l'anglais sont fortes ou faibles, suivant leur place dans le mot. Celles du français ne sont accentuées qu'en fonction du rythme et donc dans des unités supérieures au mot. Les pauses qui séparent les groupes syllabiques nous intéressent également, et notamment les pauses d'hésitation, dans la mesure où elles vont être le signe du traitement du signal écrit par l'enfant.

1.1.5. La prosodie du français et de l'anglais

La prosodie²⁶ pourrait être définie à grands traits comme étant la mélodie d'une langue donnée, regroupant les paramètres du rythme et de l'intonation. Toutefois, sa définition est plus complexe et fait entrer en jeu de nombreux paramètres. Aura, Astesano, Lubrano, Prod'homme et Köpke (2011) en proposent trois groupes :

- Les paramètres prosodiques regroupant le rythme, l'intonation et l'accentuation.
- Les paramètres acoustiques que sont la fréquence fondamentale²⁷ (F0), la durée et l'intensité.
- Les fonctions linguistiques et paralinguistiques comme la structuration, la hiérarchisation, la démarcation (les pauses, dont nous avons parlé dans la sous-partie précédente) et la modalisation des unités linguistiques. Par exemple, la prosodie permet de marquer la ponctuation à l'oral, elle permet également de faire passer des sentiments, l'ironie, etc.

Di Cristo (2000 *in* Magnen, 2009, p.102) propose la définition suivante de la prosodie : « *la prosodie (ou la prosodologie) est une branche de la linguistique consacrée à la description (aspect phonétique) et à la représentation formelle (aspect phonologique) des éléments de l'expression orale tels que les accents, les tons, l'intonation, et la quantité, dont la manifestation concrète, dans la production de la parole, est associée aux variations de la fréquence fondamentale (F0), de la durée et de l'intensité (paramètres prosodiques physiques), ces variations étant perçues par l'auditeur comme des changements de hauteur (ou de mélodie), de longueur et de sonie (paramètres prosodiques subjectifs).* ». Cette définition est intéressante dans la mesure où elle montre que la prosodie est à la fois un phénomène qui relève de la phonologie, elle peut donc être décrite formellement, mais également de la phonétique, ses réalisations peuvent varier d'un locuteur à l'autre.

²⁶ Le Trésor de la Langue Française Informatisé en donne les définitions suivantes :

- A. (Voix) Prononciation correcte et régulière des mots selon l'accent et la quantité des syllabes.
- B. (Métrique) Ensemble des règles de versification qui concernent la quantité des voyelles, les faits accentuels et mélodiques, surtout en grec et en latin (d'apr. MOUNIN 1974).
- C. (Linguistique). **"Étude de phénomènes variés étrangers à la double articulation mais inséparables du discours, comme la mélodie, l'intensité, la durée, etc."** (MOUNIN 1974)
- D. (Musique). Ensemble des règles concernant les rapports de quantité, d'intensité, d'accentuation entre la musique et les paroles.

²⁷ « Le fondamental est produit par la vibration des cordes vocales » (Léon, 2005, p.43). Il s'agit de la fréquence la plus grave.

La prosodie est une donnée importante de la lecture à voix haute. En effet, « *la prosodie est mentalement projetée par les lecteurs sur la chaîne de mots écrite*²⁸ » (Fodor, 2002b, p.83). Nous allons évoquer dans cette partie ce qu'Aura et al. appellent les paramètres prosodiques, c'est-à-dire, l'accentuation, le rythme et l'intonation des deux langues.

Lorsque nous avons évoqué les syllabes, nous avons déjà mentionné ce qu'était l'accentuation et comment elle était produite et perçue. Rappelons néanmoins qu'en français, le paramètre essentiel qui permet de repérer une syllabe accentuée dans la parole est sa durée. En effet, « *une syllabe accentuée est en moyenne deux fois plus longue qu'une syllabe inaccentuée* » (Léon, 2005, p.107). De plus, elle se situe, en général, en fin de groupe rythmique. En anglais, en revanche, c'est le paramètre de qualité qui doit être pris en compte avec l'apparition en syllabe atone de phonèmes vocaliques particuliers ou la présence de phonèmes consonantiques placés au centre de la syllabe.

En français et en anglais, l'accentuation a une fonction démarcative, elle permet la compréhension de l'énoncé. En anglais, elle a une fonction supplémentaire, qui est la fonction distinctive. Cela permet de distinguer les verbes des substantifs, par exemple [ˈdezət] (le désert) et [dɪˈzɜ:t] (désert). Ainsi, comme nous l'avons vu la langue anglaise possède à la fois un accent lexical, qui fait que sur chaque mot, l'accent primaire a une place définie et également un accent de groupe qui fait que certains mots grammaticaux, en contexte de phrases, apparaissent dans leur forme faible, étant donné qu'ils sont en position atone. Par exemple, « that » peut se prononcer [ðæt], dans sa forme forte ou bien [ðət] dans sa forme faible²⁹.

Les rythmes ont aussi leur importance. En effet, Selon Pike (1965), les langues s'organiseraient en deux types de rythme :

- certaines, comme le français, auraient une rythmicité syllabique (*syllable-timed*), « *toutes les syllabes, qu'elles soient accentuées ou non, ont tendance à apparaître à des intervalles de temps réguliers et le temps entre les syllabes*

²⁸ *Prosody is mentally projected by readers onto the written or printed word string* [Notre traduction].

²⁹ Les mots concernés étant peu nombreux, en voici la liste, d'après Roach, 2009, p. 90-95 : the, a, an, and, but, that, than, his, her, your, she, he, we, you, him, them, us, at, for, from, of, to, as, some, there, can, could, have, has, had, shall, should, must, do, does, am, are, was were. Nous avons accepté comme correcte la forme forte même quand il aurait fallu prononcer une forme faible, nous ne l'avons pas considéré comme une erreur, car même si cela ne sonne pas natif aux oreilles des anglophones, il est possible de n'utiliser que des formes fortes.

*accentuées sera plus long ou plus court proportionnellement au nombre de syllabes non-accentuées*³⁰ » (Roach, 2009, p.108) ;

- d'autres, comme l'anglais, auraient une rythmicité accentuelle (*stress-timed*), « *le laps de temps qui sépare deux syllabes accentuées reste le même, et il n'est pas tenu compte du nombre de syllabes non-accentuées qui les séparent*³¹ » (Ibid.).

Notons qu'un troisième type peut être ajouté, il s'agit des langues rythmées par les mores, structure plus fine que la syllabe, comme par exemple le japonais (Ladefoged, 1975 in Ramus & Mehler, 1999, p.513). « *La more est la mesure du poids de la syllabe [des syllabes légères/courtes, comme a (l'article indéfini [en anglais]) est une more, des syllabes lourdes/longues comme par exemple "see" contient deux mores*³² » (Gervain & Mehler, 2010, p.202).

La dichotomie mise en avant par Pike, entre autres, a été vérifiée notamment par une étude, menée par Nazzi, Bertoncini et Mehler (1998) sur des nouveaux nés, ils ont montré que ces derniers « *discriminent des phrases filtrées issues de langues à rythmicité syllabique de celles de langues à rythmicité morique (...) et des phrases issues de langues à rythmicité accentuelle et celles de langues à rythmicité syllabique (...), mais pas des phrases provenant de deux langues différentes à rythmicité accentuelle*³³ » (Nazzi, Bertoncini et Mehler, 1998, p.762).

Toutefois, tous les auteurs ne sont pas d'accord avec Pike. Selon Wioland, « *les unités rythmiques successives ont tendance à s'équilibrer sur le plan temporel ; tout se passe comme si les unités qui forment une séquence rythmique avaient le même poids temporel, une égale valeur, quelles que soient en réalité les différences objectives qui existent entre ces mêmes unités* » (Wioland, 1991, p.38). Ainsi, si deux groupes rythmiques successifs sont composés d'un nombre différent de syllabes, le locuteur va procéder à des ajustements, par exemple, il peut accélérer son débit pour le groupe qui comporte le plus de syllabes ou bien, pour celui qui en a le moins, y introduire une pause. Cela se passe en anglais mais également en français. Ainsi, la classification opérée par Pike serait affinée.

³⁰ *All syllables, whether stressed or unstressed, tend to occur at regular time-intervals and the time between stressed syllable will be shorter or longer in proportion to the number of unstressed syllables* [Notre traduction].

³¹ *The times from each stressed syllable to the next will tend to be the same, irrespective of the number of intervening unstressed syllables* [Notre traduction].

³² *The mora is the measure of syllable weight [light/short syllables such as a (the indefinite article) consist of one mora; heavy/long syllables such as see consist of two morae]* [Notre traduction].

³³ *Newborns discriminate filtered sentences from stress-timed and mora-timed languages (...) and from stress-timed and syllable-timed languages (...) but not from two different stress-timed languages* [Notre traduction].

L'idée de rythme reposerait alors sur trois principes (Dauer, 1983 *in* Bouzon, 2004) :

- La structure syllabique : « *les langues à rythmicité accentuelle ont une plus grande variété de types de syllabes que les langues à rythmicité syllabique*³⁴ » (Ramus, Nespors, Melher, 1999, p.270).
- La réduction des voyelles, qui, comme nous l'avons évoquée en partie 1.1.4., existe en anglais mais pas en français. Cette différence serait fondamentale car les locuteurs francophones divisent la parole en syllabes tandis que les anglophones se basent sur une distinction syllabe forte vs syllabe faible (Cutler, 1991, p.159).
- L'importance de l'accent, sa prééminence. Rappelons que la prééminence peut être définie comme étant le fait que des « *syllabes paraissent [...] plus fortes, plus importantes, parfois plus longues ou plus modulées que d'autres* » (Martin, 2009, p.14). D'après Dauer, l'accent serait moins saillant dans les langues que Pike considérait comme des langues syllabiques. En anglais, l'accent est beaucoup plus important qu'en français.



Figure 5 : Axe représentant le degré d'importance de l'accent (d'après Dauer, 1983, p.60 et Bouzon, 2004, p.164)

Ces trois facteurs, combinés, donnent l'impression que les langues ont des rythmes différents. Dauer (1987) a mis en avant l'idée que ces trois facteurs (structure syllabique, réduction des voyelles et importance de l'accent) seraient « *indépendants et pourraient être cumulés : une langue ne devrait pas être soit à rythmicité accentuelle soit à rythmicité syllabique avec leurs propriétés correspondantes mais, plutôt plus une langue présente des caractéristiques typiques des langues à rythmicité accentuelle, plus elle possède ce type de rythmicité et moins elle peut être à rythmicité syllabique* ³⁵ » (Ramus, Nespors, Melher, 1999, p.270)

Cette façon d'envisager le rythme nous permet de mettre en lumière les différences qui existent entre les deux langues de nos participants et donc d'imaginer ce qui pourrait les

³⁴ *stress-timed languages have a greater variety of syllable types than syllable-timed languages* [Notre traduction].

³⁵ *independent and cumulative: a language shall not be either stress-timed or syllable-timed with the corresponding properties; rather, the more typical stress-timed language properties a language presents, the more it is stress-timed, and the less it is syllable-timed* [Notre traduction].

conduire à produire des erreurs en français, en lecture à voix haute. Au niveau de la structure syllabique, celle de l'anglais, comme nous l'avons vu (Seymour et al. 2003, tableau 9), n'est plus complexe que celle du français. De plus, nous avons également observé que la réduction vocalique existe en anglais, avec une voyelle sur deux qui peut être réduite en schwa alors que ce phénomène n'est pas présent en français. Enfin, la figure 5 nous montre que l'accent est plus important en anglais qu'il ne l'est en français.

Enfin, nous allons passer à l'intonation, qui fait également partie de la prosodie. Elle « *organise la dépendance des groupes rythmiques entre eux, dans la phrase et les phrases dans le paragraphe* » (Léon, 2005, p.119). Pour Léon et Léon, en français, elle a une fonction démarcative. Delattre (1966), la définit de la façon suivante : « *il faut donc comprendre le terme "intonation" comme une notion subjective qui nous permet de distinguer un mode d'expression logique d'un autre (question, commandement, continuation, finalité, etc.) ou une simple attitude émotive d'une autre (surprise, curiosité, impatience, peur, joie, etc.). Ce que nous percevons subjectivement comme une certaine intonation se réalise objectivement par les variations d'un ensemble de traits acoustiques-facteurs irréductibles de la voix: l'intensité, la durée, et la fréquence* » (Delattre, 1966, p. 2).

Roach (2009) lui attribue quatre fonctions :

- Une fonction attitudinale (*attitudinal function*), qui va permettre de transmettre les émotions et les attitudes du locuteur.
- Une fonction accentuelle (*accentual function*) dans le sens où grâce à l'intonation, le locuteur peut mettre l'accent sur une partie spécifique de l'énoncé.
- Une fonction grammaticale (*grammatical function*), grâce à elle la structure syntaxique de la phrase est repérable.
- Une fonction discursive (*discourse function*), grâce à cette fonction, le locuteur peut souligner ce qu'il considère comme nouveau, par opposition à ce qu'il considère avoir déjà dit.

Nous allons à présent décrire brièvement les patrons intonatifs de base des deux langues qui nous concernent.

Les patrons intonatifs

Pour le français, ils ont été établis pour la première fois par Delattre en 1965, qui en a compté 10. Ces patrons appartiennent au domaine de la phonologie, nous ne nous trouvons pas en réalisation concrète de la parole. Léon et Léon en ont proposé cinq, principaux, s'organisant sur 4 niveaux de hauteur.

CONTINUE MINEURE	CONTINUE MAJEURE	INCISE	FINALITE	QUESTION TOTALE
4	-ture,			-ster ?
3	envoi-			
2 ils doivent partir			à cinq	Vous re-
1		je crois,	heures.	

Tableau 10: Les cinq patrons intonatifs de base en français (d'après Léon & Léon, 2007 p.90)

Si nous cherchons à rapprocher ces courbes intonatives des différents types de phrases qui existent en français, nous pouvons dire que les phrases affirmative, impérative et exclamative possèdent une intonation descendante. En revanche, les phrases interrogatives se caractérisent par une intonation montante.

En anglais, d'après Roach, il y a quatre types d'intonation, qui sont :

- *Fall* (chute) ; qui est utilisée pour exprimer la finalité, elle correspond à la finalité en français.
- *Rise* (montée), dont on se sert pour poser une question générale, énumérer ou bien signaler à son interlocuteur que l'énoncé n'est pas terminé.
- *Fall-rise* (chute-montée), elle est utilisée pour exprimer le doute ou pour faire une requête.
- *Rise-fall* (montée-chute), elle correspond à la modalité exclamative et permet d'exprimer la surprise.

Les différences entre les patrons intonatifs de l'anglais et du français ne sont pas vraiment très grandes. Dans les deux langues, une phrase affirmative est exprimée à l'aide d'une intonation de finalité, il en va de même pour la question qui est signalée par une intonation montante. Ainsi, dans les productions en lecture à voix haute, nous nous attendons à voir apparaître peu de problèmes dus à l'intonation. En revanche, nous

imaginons qu'un certain nombre de difficultés pourraient être imputables aux différences rythmiques des deux langues.

Les deux langues avec lesquelles les enfants sont en contact, même si elles proviennent de la même grande famille de langues et même si elles partagent un certain nombre de mots, présentent des différences. L'anglais semble être une langue plus complexe que le français, notamment de par ses correspondances graphie-phonie plus équivoques encore que celles de français, de par sa structure syllabique plus fermée et des phénomènes qui n'existent pas en français, comme par exemple la réduction de certaines voyelles. Cette description de l'anglais et du français nous a permis de répondre à la première question que nous nous sommes posée, à savoir, quelles sont les caractéristiques de la langue dans laquelle les enfants apprennent à lire, nous avons vu que cela joue un rôle dans cet apprentissage. Les deux langues ont été traitées en parallèle car si les enfants apprennent à lire à l'école en français, une sensibilisation à l'écrit en anglais doit être également pratiquée dans la famille, au travers par exemple de la lecture d'ouvrages en anglais par les parents aux enfants. L'apprentissage de la lecture est un apprentissage complexe qui fait intervenir différents facteurs : la langue (comme nous l'avons vu dans cette partie) mais également des facteurs environnementaux, comme les méthodes d'apprentissage utilisées dans l'institution ou bien également la famille de l'enfant. Nous explorerons ces deux facteurs plus loin dans notre travail. Les apprentissages, quels qu'ils soient, font également appel à l'individu apprenant et à ses capacités cognitives. A ce titre, nous nous sommes tournées vers la psycholinguistique, qui propose des modèles d'apprentissage de la lecture et fournit des outils (conscience phonologique et boucle phonologique) qui permettent de se figurer comment les enfants entrent dans la lecture, que ce soit dans leur langue maternelle ou bien en langue étrangère.

1.2. Point de vue psycholinguistique sur l'apprentissage de la lecture

Cette partie va se concentrer sur les connaissances que la psycholinguistique a apportées sur la lecture en général et sur son apprentissage en particulier. Nous allons tout d'abord voir que la lecture est un processus complexe faisant appel à des traitements cognitifs de différents niveaux. Nous dirons également un mot de sa réalisation physique. Cette partie va également être consacrée aux différents modèles qui ont été proposés pour rendre compte de l'apprentissage de la lecture. Ces modèles seront abordés de la façon suivante. Tout d'abord, nous aborderons les modèles développementaux, qui envisagent l'apprentissage de la lecture comme un processus sériel. La prise en compte de l'influence du langage écrit sur le langage parlé a permis de mettre en avant deux concepts : la conscience phonologique et la boucle phonologique, nous en discuterons dans un deuxième temps. Enfin, nous ferons état de différents modèles interactifs.

1.2.1. La lecture, un processus complexe : contours.

Dans la version informatisée du Trésor de la Langue Française (CNRS-ATIFL), sous l'entrée « lire », on trouve plusieurs acceptions :

- 1) « A. *Établir la relation entre les séquences de signes graphiques (alphabétiques, idéographiques) d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales)* ». Cette première définition fait référence aux mécanismes de bas niveaux, ceux qui nous permettent de mettre en relation une suite de signes écrits avec les unités linguistiques correspondantes.
- 2) « B. *Prendre connaissance du contenu d'un texte écrit ; Attribuer une signification par-delà le sens littéral* ». La deuxième acception renvoie aux processus de haut niveau, ceux qui permettent la compréhension du texte.

Une autre définition est donnée, elle est classée dans la deuxième catégorie, il s'agit de « *dire à haute voix le contenu d'un texte qu'on lit* ». Cette dernière acception nous semble difficile à catégoriser car elle fait appel à la fois aux processus de bas et de haut niveaux. En effet, quand on lit un texte à voix haute, il est nécessaire, à la fois de bien lire les mots qui composent le texte mais également de proposer une lecture qui prenne en compte les paramètres intra et inter phrastiques, tels que, par exemple la ponctuation ou les relations sémantico-syntaxiques entre les mots et les phrases. Les processus de bas et haut niveaux sont interdépendants dans la lecture à voix haute. Enfin, quand nous devons lire à voix haute, nous devons produire du langage et l'aspect recodage phonologique impliqué dans la lecture est important. Nous reviendrons sur les contraintes de la lecture à voix haute à la fin de cette partie, lorsque nous évoquerons la charge cognitive.

Avant toute chose, revenons à la lecture de façon plus générale. Comme le montrent les définitions citées plus haut, il s'agit d'une activité complexe qui implique un certain nombre de paramètres. Pour rendre compte de cette complexité, Vigner, qui travaille sur la lecture en Français Langue Etrangère (désormais FLE) a proposé un tableau que nous reprenons ici. Soulignons que nous nous trouvons dans le cas d'un lecteur expert.

	<i>Indice</i>	<i>Traitement</i>	<i>Visée</i>
Opérations de haut niveau	Contexte	Analyse de la situation de communication	Orientation de la prise d'information ; Mise en éveil
	Thème	Recherche en mémoire à long terme et mobilisation des connaissances antérieures	Construction d'une macrostructure/sélection d'un schéma = élaboration d'une représentation du sens global du texte
	Texte type genre	Recherche dans le répertoire de formes disponibles	Anticipation sur la suite du texte ; Focalisation de l'attention sur les points spécifiques, originaux ou déviants
	Image mise en page typographie	Vérification de la congruence des codes	Activation des représentations les plus pertinentes
	Structures rhétoriques	Repérage des unités importantes	Facilitation des traitements ultérieurs
	Articulation (chapitres, paragraphes)	Repérage du découpage du texte	Passage d'un mode de stockage de l'information à un autre (du stockage temporaire en mémoire de travail au stockage sémantique en mémoire à long terme)
	Suites lexicales Suites de phrases	Repérage des relations lexicales à l'intérieur du champ lexical du texte ; Effectuation des inférences	Résolutions des ambiguïtés ; Confirmation de la cohésion et de la cohérence du texte
Opérations de bas niveau	Phrase	Repérage des unités – phrases	Passage d'un mode de stockage à un autre
	Ponctuation	Distinguer les phrases, les groupes à l'intérieur de la phrase	Organisation des mots en groupes de sens ; Lever les ambiguïtés
	Construction syntaxique	Vérification de l'ordre des mots dans la phrase	Orientation du sens de la phrase
	Morphologie	Établissement de la fonction des mots ; Décomposition morphologique (racines/désinences/dérivations)	Spécification du sens des mots ; Reconnaissance des mots

	Mot	Recherche des marques de genre et de nombre ; Recherche des sens associés	Regroupement des mots en unités de sens ; Première activation sémantique
	Aspects graphémiques	Recherche des régularités orthographiques et des probabilités des suites de lettres ; Médiation phonologique	Accès au lexique mental par le fichier orthographique ; Reconnaissance par référence à une compétence phonologique

Tableau 11 : Les niveaux de traitement engagés dans l'activité de lecture (d'après Vigner, 1996, p.64)

Les facteurs qui entrent en jeu dans l'activité de lecture sont à la fois inhérents au lecteur mais proviennent également de l'environnement de ce dernier. En effet, la lecture demande des traitements de bas et de haut niveau, contrôlés par les fonctions exécutives que sont notamment l'attention, l'anticipation, la mise à jour et la focalisation. Par ailleurs, l'attention du lecteur en lecture va dépendre de ses connaissances sur la thématique abordée dans le texte qu'il va lire, ses connaissances linguistiques, s'il lit dans une langue qui lui est familière ou pas, par exemple.

Ce tableau nous permet aussi de constater qu'il existe deux types de traitement de l'information en tâche de lecture : un traitement ascendant et un autre, descendant.

Le traitement ascendant (appelé aussi *bottom-up*) repose sur les processus de bas niveau de l'individu. Les modèles qui posent le traitement ascendant comme premier sont séquentiels. Le lecteur partirait de la lettre, pour passer à la syllabe et enfin au mot. Ainsi, selon ces modèles, la compréhension serait subordonnée au décodage. Le principe de base de ces modèles est le suivant : « *la lecture d'un texte – donc l'accès à sa signification – est un acte qui se construit principalement à partir de l'encodage de ses unités de base* » (Rafoni, 2007, p.141) Ainsi, les modèles qui considèrent que le traitement de l'information est ascendant reposent sur le principe que « *la lecture (...) n'est pas une activité naturelle, qui se développerait à partir d'une expérience libre de l'écrit* » (Golder & Gaonac'h, 1998, p.35). A ce propos, Gough et Hillinger (1980) disaient que « *l'apprentissage de la lecture devrait être considéré comme un acte anti-naturel* » (Stanovich, 1989, p.51).

Le traitement descendant dans la tâche de lecture (appelé aussi *top-down*) a été notamment mis en avant par les travaux de Goodman, pour qui « *lire est une devinette psycholinguistique*³⁶ » (Goodman, 1967, p.127). Ils ont été suivis par les travaux de Smith et Goodman (1971). D'après ces auteurs, lire consiste à faire des hypothèses sur le sens du texte et à « *aller chercher des indices linguistiques dans le texte pour confirmer ces hypothèses* » (Golder & Gaonac'h, 1998, p.30). Pour Goodman, le contexte est très important et va aider le lecteur à lire et comprendre. Ce contexte se

³⁶ *Reading is a psycholinguistic guessing game* [Notre traduction].

décompose en « *contexte linguistique*³⁷ (ce qui a été dit ou lu précédemment) [et en contexte] *extralinguistique*³⁸ (images, situations, vécu...) » (Rafoni, 2007, p.142). Il est important de noter que Goodman n'établit pas de différences entre lecteurs experts et lecteurs débutants. En effet, pour lui, le lecteur, quel que soit son niveau est « *un utilisateur de la langue, [qui] interagit avec les stimuli graphiques alors qu'il cherche à reconstruire le message encodé par celui qui l'a produit*³⁹ » (Goodman, 1969, p.15). Dans cette perspective, la lecture est un acte naturel dont le moteur est la curiosité. Pour Goodman, « *la lecture est un processus de sélection. Elle implique un usage partiel des indices langagiers disponibles et sélectionnés depuis le stimulus visuel, sur la base des attentes du lecteur. Au fur et à mesure que cette information partielle est traitée, des décisions provisoires sont prises et elles seront confirmées, rejetées ou affinées au cours de la lecture*⁴⁰ » (Goodman, 1967, p.127).

Cette prise de position a largement été remise en cause par les modèles d'apprentissage de la lecture reposant sur des procédures ascendantes. Il a par exemple été montré (Stanovich, West, Feeman, 1981) que ce n'étaient pas, contrairement à ce que proposait Goodman, les bons lecteurs qui s'aidaient du contexte mais ceux qui réussissaient le moins cette activité. Plus « *on est lecteur expert (il faut comprendre plus le déchiffrage graphie-phonie est automatisé), et moins on utilise le contexte pour reconnaître les mots écrits* » (Golder & Gaonac'h, 1998, p.35). Ainsi, pour Goodman, la tâche de décodage n'est pas incontournable pour comprendre ce qui est écrit et seules les connaissances linguistiques et extra linguistiques du lecteur, ainsi que l'aide du contexte, agiraient comme moteur dans la tâche de lecture. Au contraire Gaonac'h (1990) affirme que « *un tel objectif [lire pour comprendre] ne se trouve réalisé qu'à travers la mise en œuvre d'un grand nombre de processus, de nature variée, plus ou moins complexes, et, pour beaucoup d'entre eux, inaccessibles à l'intuition du lecteur* » (Gaonac'h, 1990, p.75).

Ces différents positionnements concernant les types de traitement de l'information en tâche de lecture vont donner naissance à des méthodes d'enseignement de la lecture diamétralement opposées. Les tenants de chacune de ces méthodes vont même entrer en « guerre » (*the reading wars*⁴¹) aux Etats-Unis. Nous y reviendrons plus longuement

³⁷ Souligné par l'auteur.

³⁸ Souligné par l'auteur.

³⁹ *The reader, a user of language, interacts with the graphic input as he seeks to reconstruct a message encoded by the writer* [Notre traduction.]

⁴⁰ *Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected, or refined as reading progresses* [Notre traduction].

⁴¹ Il s'agit d'un terme utilisé aux Etats-Unis pour désigner le « conflit » qui existe entre les partisans d'une méthode globale (*whole language*) et ceux d'une méthode syllabique (*Phonics*).

dans la partie 1.3 de ce chapitre. La lecture implique la mise en jeu de traitements de différents niveaux en même temps. C'est cette simultanée qui rend cette activité si complexe et si difficile pour les apprentis lecteurs.

La technique de l'occulomètre nous permet d'appréhender la réalisation physique de la lecture, notamment chez un apprenti lecteur. Les études sur les mouvements de l'œil en lecture sont nombreuses et nous ne prétendons pas en faire ici un inventaire exhaustif. Cependant, elles ont apporté plusieurs éclairages sur les temps de fixation de l'œil qui nous informent sur ce qui pose un problème à l'apprenti lecteur dans sa langue maternelle.

Le mouvement de l'œil ne suit pas une ligne qui aurait été tracée selon le sens de lecture, par exemple de gauche à droite pour le français. La lecture se fait par saccades oculaires très rapides et par fixations. Ainsi, l'œil va effectuer des sauts toutes les sept à neuf lettres. Les fixations peuvent durer entre 200 et 250 millisecondes et représentent 90% du temps de lecture. Lorsque l'œil est fixe, il existe trois types de visions : fovéale, para fovéale et périphérique. « *La région fovéale est celle dont nous pensons qu'elle se situe au centre du focus, elle englobe entre 3 et 6 espaces de lettres (...). La région para fovéale (entre 24 et 30 espaces de lettres) est adjacente à la région fovéale et la région périphérique inclut tout ce qui se situe dans le champ de vision mais au-delà de la zone para fovéale (Just & Carpenter, 1987)⁴²* » (Paulson, Flurkey, Goodman, Goodman., 2003). L'acuité visuelle est meilleure au centre de la fovéa et se détériore très rapidement dès que l'on s'en éloigne. De plus, « *la probabilité qu'un mot soit fixé plus d'une fois est très faible quand l'œil se fixe près du centre du mot et augmente au fur et à mesure que la position initiale de fixation de l'œil dévie de ce "point de fixation optimal", sur la gauche ou sur la droite⁴³* » (Nazir, Jacobs & O'Regan, 1998, p. 810).

En ce qui concerne la position du regard chez les enfants, des études ont été réalisées et « *contrairement à ce qui a été trouvé chez des lecteurs experts, la performance des lecteurs débutants a été significativement influencée par la longueur du mot à lire⁴⁴* » (Aghababian & Nazir, 2000, p.142). Ainsi pour les lecteurs débutants, plus le mot est long, moins bonnes sont les performances, ce qui n'est pas le cas pour des lecteurs

⁴² *The foveal region is the area we think of as being in focus and extends about 3 to 6 letter spaces (...). The parafoveal region (about 24 to 30 letter spaces) is adjacent to the fovea, and the peripheral region includes everything in the visual field beyond the parafoveal region (Just & Carpenter, 1987) [Notre traduction].*

⁴³ *The probability that a word is fixated more than once is minimal when the eye lands near the middle of a word, and increases as the eye's initial fixation position deviates either leftwards or rightwards from this "Optimal Viewing Position" [Notre traduction].*

⁴⁴ *Contrary to what is found with proficient readers, the performance of beginning readers was significantly affected by the length of the word to be reported [Notre traduction].*

experts (Montant, Nazir & Poncet, 1998). Toutefois, mis à part cet effet de longueur de mot, Aghababian et Nazir n'ont pas noté d'autres différences qualitatives entre les lecteurs débutants et les lecteurs experts. Ainsi, l'effet de la position de l'œil sur la lecture du mot ou le rappel des lettres qui le composent est le même chez les débutants et chez les experts.

Enfin, Golder et Gaonac'h (1998, p.24-25) pointent également que les temps de fixation des mots, chez les lecteurs experts varient selon :

- Le statut grammatical du mot : les verbes sont fixés plus longtemps que les noms ;
- La valeur sémantique du mot : les mots polysémiques sont fixés plus longtemps ;
- Le contexte : les mots prévisibles dans le contexte sont fixés moins longtemps ;
- Les contraintes de l'intégration sémantique : un pronom anaphorique, par exemple, est fixé d'autant plus longtemps que l'antécédent correspondant en est éloigné dans le texte.

Ces résultats montrent, d'une part, l'importance du contexte⁴⁵. Si le mot est prévisible, alors le lecteur le fixera moins longtemps, le contexte joue un rôle facilitateur, comme nous l'avons vu précédemment. Les connaissances antérieures du lecteur sont également importantes pour lever l'ambiguïté qui pourrait exister par rapport à un mot polysémique. Nous voyons, en ce qui concerne les mouvements de l'œil que les traitements ascendants et descendants dont nous avons parlé s'opèrent en parallèle. En effet, ce que le lecteur voit a une influence sur le temps de traitement, par exemple, le lecteur débutant va fixer plus longtemps un mot plus long et réciproquement, un contexte connu du lecteur entraînera un temps de fixation moins long.

La lecture est donc un processus qui fait intervenir différents types de traitement, des traitements physiques, avec les mouvements de l'œil, des traitements ascendants et descendants de l'information écrite. Pour un lecteur expert, ces traitements sont automatisés. Les procédures de bas niveau qui sont en jeu dans l'acte de lire

⁴⁵ Rappelons ici la différence entre contexte et cotexte. « *Toute production verbale constitue aussi un acte concret, émanant d'un émetteur, éventuellement en présence d'un récepteur, l'une et l'autre de ces entités matérielles étant situées dans les coordonnées du temps et de l'espace* » (Bronckart, 1993, p.4), nous retiendrons cette définition pour et le contexte. Le cotexte, quant à lui, désigne le contexte linguistique, « *l'environnement textuel immédiat d'une forme linguistique à interpréter* » (Cislaru & Sitri, 2009, p.91). Nous pouvons rapprocher le cotexte de ce que Rafoni (2007) appelle contexte linguistique et contexte de ce qu'il nomme contexte extralinguistique.

représentent une charge cognitive moindre. En revanche, pour le lecteur débutant, il n'en est rien. Il doit passer par un apprentissage. Nous allons voir dans la prochaine partie, les différents modèles qu'ont proposés la psychologie cognitive et la psycholinguistique pour comprendre comment les enfants entrent dans la lecture. Il existe deux grandes familles de modèles : les modèles développementaux et les modèles interactifs. Les premiers comportent des stades et « *ont pour objectif de rendre compte en termes développementaux des différentes étapes par lesquelles passe l'enfant dans la reconnaissance des mots écrits* » (Ecalte & Magnan, 2002, p.25). Ces modèles reposent sur des étapes qui se succèdent, or cette caractéristique a été remise en cause et certains travaux ultérieurs ont débouché sur la proposition de modèles interactifs, s'inspirant du courant connexionniste, que nous verrons dans un deuxième temps. Les modèles interactifs semblent également provenir d'une plus grande prise en compte de l'influence du langage parlé sur le langage écrit. Cette influence se manifeste, selon nous, par le biais de deux concepts : la conscience et la boucle phonologique. Ainsi, la sous-partie suivante va s'attacher décrire les modèles développementaux puis nous aborderons la relation entre oral et écrit avant de nous intéresser aux modèles interactifs.

1.2.2. Modèles développementaux d'apprentissage de la lecture

Les modèles développementaux ou cognitivistes présentent deux caractéristiques. La première est qu'ils s'inspirent des modèles de reconnaissance des mots à double entrée des lecteurs experts (*dual-route models*, Coltheart, 1978). En effet, ils reposent sur l'hypothèse que le lecteur expert accède au mot (son déchiffrage et son sens) par deux voies possibles : la voie directe et la voie indirecte.

- La voie indirecte (appelée aussi procédure par assemblage ou encore par médiation phonologique) est définie de la façon suivante : « *la chaîne graphique est découpée en constituants graphémiques, chaque constituant étant mis en correspondance avec un phonème. Les phonèmes sont assemblés et le mot est prononcé sur la base de ce code phonologique pré lexical* » (Sprenger-Charolles, 1994, p.554).
- La voie directe quant à elle (dite aussi procédure par adressage ou encore par médiation orthographique) se définit comme suit « *le mot écrit, apparié*

directement avec l'entrée lexicale correspondante, est prononcé sur la base d'une phonologie post lexicale » (Ibid.).

Ainsi, dans la première procédure, le lecteur fait appel à ses connaissances sur les correspondances graphie-phonie avant d'accéder au lexique, alors que dans la deuxième, l'accès au lexique est direct et dicte par la suite la prononciation. En outre, les modèles développementaux se caractérisent par les étapes qui se succèdent avec un ordre strict et identique pour tous les apprentis lecteurs. Frith précise que « *les (...) trois stratégies [ou étapes] sont supposées se suivre dans un ordre séquentiel strict*⁴⁶ » (Frith, 1985, p.307). De plus, avant de passer à l'étape suivante, l'enfant doit maîtriser l'étape précédente : « *chaque nouvelle stratégie [ou étape] est supposée "capitaliser" sur les précédentes*⁴⁷ » (Ibid.).

Deux modèles sont proposés pour rendre compte de ces étapes : celui de Frith (1985) en trois phases et celui de Ehri (1987, 1997, 1998), en quatre phases. Nous allons nous appuyer sur l'ossature du modèle proposé par Frith et le compléter grâce aux propositions d'autres chercheurs, dont Ehri, ayant travaillé sur les modèles d'apprentissage de la lecture. Frith propose trois phases, que nous allons détailler par la suite :

- la phase logographique
- la phase alphabétique
- la phase orthographique.

Tout d'abord, la phase logographique « *fait référence à la reconnaissance instantanée de mots familiers*⁴⁸ » (Frith, 1985, p.306). « *L'accès au sens des mots s'effectue directement, à partir d'indices visuels, sans médiation phonologique* » (Bastien-Toniazzo, 1995, p.52). La reconnaissance du mot se ferait ainsi grâce à des indices visuels, indices qui peuvent varier selon les auteurs, comme le remarque Bastien-Toniazzo (1995). L'enfant peut prendre en compte :

- L'environnement extralinguistique (Mason, 1980 ; Masonheimer, Drum & Ehri, 1984) ;
- Les traits visuels saillants (Marsh, Friedman, Welch & Desberg, 1981 ; Harris & Coltheart, 1986)

⁴⁶ *The (...) three strategies are hypothesised to follow each other in a strict sequential order [Notre traduction].*

⁴⁷ *Each new strategy is assumed to "capitalize" on the earlier ones [Notre traduction].*

⁴⁸ *Logographic skills refer to the instant recognition of familiar words [Notre traduction].*

- La forme globale du mot (Gough & Hillinger, 1980).

A ce stade, il semblerait également que l'enfant ne prenne pas en compte l'ordre des lettres (Seymour & Elder, 1986). L'enfant prononce une fois qu'il l'a reconnu. Ainsi, le traitement linguistique du mot n'intervient pas et il est traité comme un objet, faisant partie de l'environnement de l'enfant.

Certains auteurs (Mann, 1986 ; Bradley, 1988 ; Ehri, 1989, 1997) considèrent que cette phase présente un intérêt moindre dans la mesure où aucun traitement linguistique n'est effectué et qu'elle ne prend pas en considération le fait que l'acquisition de la langue orale précède celle de la langue écrite. Ehri (1989) considère que « *la première étape est nécessairement phonologique et non visuelle* » (Ecalte & Magnan, 2002, p.28) et au lieu de parler de phase logographique, elle préfère le terme de « phase pré-alphabétique » au cours de laquelle « *les lecteurs débutants se rappellent comment lire les mots perçus en établissant des connexions entre les indices visuels qu'ils ont sélectionnés dans les mots et la prononciation ou la signification de ces mots et en stockant ces associations en mémoire*⁴⁹ » (Ehri, 1998, p.17).

La deuxième phase est dite alphabétique. Elle « *fait référence à la connaissance et à l'utilisation de phonèmes et graphèmes isolés et mis en correspondance*⁵⁰ » (Frith, 1985, p.306). Cette procédure est également nommée procédure par médiation phonologique dans la mesure où l'enfant s'appuie sur les correspondances graphie-phonie qu'il connaît pour décoder les mots qui lui sont proposés. D'ailleurs, si Frith utilise le terme « alphabétique » pour désigner cette phase, d'autres (Harris & Coltheart, 1986) préfèrent parler de « procédure phonologique » ou bien, comme Marsh et al. (1981) de « décodage séquentiel ». Ainsi, lors de cette phase, l'ordre des lettres devient important et le recours à la phonologie systématique, contrairement à ce qui se passe pour la phase précédente. Cela suppose un apprentissage explicite de ces correspondances et peut conduire à des erreurs de la part des enfants, comme par exemple des difficultés à lire des mots dont la graphie serait irrégulière, par exemple, *femme* – [fam] - ou bien une impossibilité de distinguer des homophones hétérographes, ce sont « *des mots qui se prononcent de la même façon (homophones) mais s'écrivent différemment (hétérographes)* » (Jaffré & Fayol, 1997, p.115), par exemple, *vert, verre, vers*.

⁴⁹ *Beginners remember how to read sight words by forming connections between selected visual attributes of words and their pronunciations or meaning and storing these associations in memory* [Notre traduction].

⁵⁰ *Alphabetic skills refer to knowledge and use of individual phonemes and graphemes and their correspondences* [Notre traduction].

Pour Ehri (1997, 1998), cette phase alphabétique peut se décomposer en deux sous-phases : une phase alphabétique partielle et une complète. La phase alphabétique partielle, est celle où « *les débutants commencent [...] à utiliser quelques lettres particulières, celles en position initiale, en position finale ainsi que leur valeur phonologique* » (Ecalte & Magnan, 2002, p. 30). Par exemple, un enfant qui serait capable d'identifier un mot, non pas par des indices visuels mais en utilisant des indices phonologiques, comme la première syllabe de ce mot. Cette phase est appelée partielle car « *il manque aux lecteurs une connaissance complète du système orthographique, en particulier pour les voyelles ; de plus, ils ne savent pas comment segmenter la parole en phonèmes qui correspondent à l'éventail des unités graphémiques*⁵¹ » (Ehri, 1998, p.19). Les apprentis lecteurs n'ont donc pas encore toutes les connaissances nécessaires, au niveau orthographique comme au niveau phonémique. Lors de la deuxième partie de la phase alphabétique, la phase alphabétique complète, les lecteurs peuvent associer chaque graphème à un phonème. Cela est possible car ils « *comprennent comment la plupart des graphèmes symbolise les phonèmes dans le système d'écriture conventionnel (Venezky, 1970)*⁵² » (Ehri, 1998, p.20). Lors de cette phase, les lecteurs débutants parviennent à faire correspondre graphèmes et phonèmes.

La troisième étape proposée par Frith (1985) est appelée phase orthographique. Elle « *fait référence à l'analyse instantanée de mots en des unités orthographiques, sans passer par la phase de conversion phonologique*⁵³ » (Frith, 1985, p.306). L'enfant traite le mot sans recours à la médiation phonologique, il passe directement par le code orthographique. Autrement dit, l'étape de recodage phonologique n'est plus nécessaire étant donné que l'accès au mot peut se faire uniquement par la reconnaissance des lettres. Cette phase correspond à ce qu'Ehri appelle la « *phase alphabétique consolidée* ». Lors de cette phase, « *les enfants établissent des connexions à partir d'éléments écrits plus grands tels que la syllabe ou le morphème*⁵⁴ » (Ehri & Roberts, 2006, p.116).

⁵¹ *Readers lack full knowledge of the spelling system, particularly vowels; also, they do not know how to segment speech into phonemic that match up with the array of graphemic units* [Notre traduction].

⁵² *Readers understand how most graphemes symbolize phonemes in the conventional spelling system* [Notre traduction].

⁵³ *Orthographic skills refer to the instant analysis of words into orthographic units without phonological conversion* [Notre traduction].

⁵⁴ *The consolidated alphabetic phase occurs when children form connections out of larger spelling patterns including syllables and morphemes* [Notre traduction].

La figure suivante représente le modèle de l'apprentissage de la lecture de Frith, à trois phases et intègre celui d'Ehri, composé de quatre étapes.

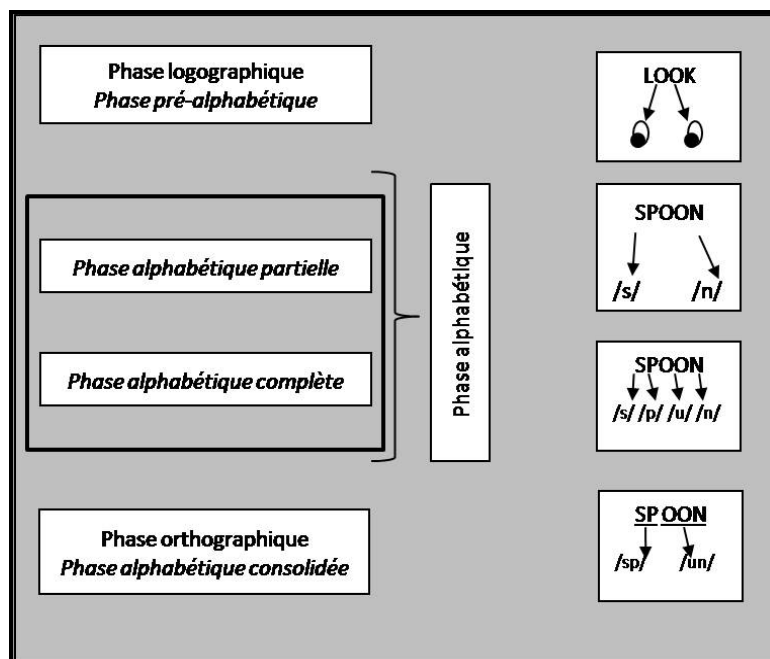


Figure 6 : Représentation d'un modèle d'apprentissage de la lecture par étapes (d'après Frith ,1985 ; Ehri, 1997, 1998 et Ecalle et Magnan, 2002)⁵⁵

Enfin, notons que Frith accorde une grande place, dans son modèle, à l'interaction entre le développement de la lecture et celui de l'écriture. Selon elle « *l'une des habiletés, lecture ou écriture, constitue un "stimulateur" pour le développement de l'autre* » (Eccalle & Magnan, 2002, p.28). Elle a donc proposé un modèle qui prend en compte le développement des deux habiletés et montre comment l'une influence l'autre.

Les modèles développementaux sont intéressants dans la mesure où ils ont mis en lumière les différents processus impliqués dans l'apprentissage de la lecture. Toutefois, ils ont été remis en question par de nombreux chercheurs (Seymour, 1997 ; Perfetti, 1989, 1992 ; Goswami, 1999) et ce pour plusieurs raisons. D'une part, ils apparaissent comme des cadres descriptifs très généraux, dont le séquençage strict ne permet pas de rendre compte des différences interindividuelles qui peuvent exister entre les enfants. D'autre part, les modèles développementaux présentent les deux procédures (alphabétique et orthographique ou alphabétique partielle et alphabétique consolidée) comme étant strictement subséquentes l'une à l'autre. Les recherches actuelles tendraient à montrer qu'elles sont toujours disponibles pour l'individu devenu lecteur

⁵⁵ Les phases en caractères en italiques sont celles du modèle d'Ehri, celles qui ne sont pas en italiques sont celles du modèle de Frith.

avisé. Ainsi, la procédure alphabétique pourrait être activée par un lecteur qui traiterait déjà les mots de manière orthographique, il n'existerait pas de procédure spécifique aux apprentis lecteurs qui s'effacerait au profit d'une autre. Aujourd'hui, les modèles développementaux sont supplantés par des modèles interactifs, qui d'un côté prennent en compte le fait que les deux procédures ci-dessus exposées sont disponibles pour un lecteur au cours du développement de ses compétences en lecture et d'un autre, que les connaissances antérieures du lecteur jouent un rôle important. Les modèles développementaux ont l'avantage d'avoir mis à jour et explicité les procédures impliquées par l'activité de lecture. De fait, ils ont servi de base pour les modèles ultérieurs.

Avant de nous intéresser aux modèles interactifs, nous allons évoquer deux concepts qui permettent de lier les modalités orales et écrites, ce qui selon nous constitue un élément important des modèles interactifs. Il nous paraît donc approprié de présenter dans un premier temps la conscience phonologique, puis la boucle phonologique avant de présenter les modèles interactifs d'apprentissage de la lecture.

1.2.3. La conscience phonologique et son développement

La conscience phonologique peut être définie comme « *la capacité à identifier les composants des unités linguistiques et à les manipuler de façon délibérée* » (Gombert, 1990 *in* Demont, 2001, p.274). Ce concept repose sur l'analyse linguistique des systèmes d'écriture des langues alphabétiques. Dans ces langues, le français et l'anglais en font partie, un mot peut être découpé en phonèmes, en syllabes ou encore en attaque et rime – qui sont des unités infra syllabiques.

La conscience phonologique rend compte d'un traitement de type métalinguistique (Tunmer, 1989), c'est-à-dire qu'il permet une prise de conscience de l'existence des structures de la langue (parlée ou écrite) et une manipulation consciente de ces structures. Ainsi, il s'agit d'un processus faisant appel à la métacognition dont Flavell (1976) propose la définition suivante : « *la métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage* » (Flavell, 1976 *in* Gombert, 1996, p.42). En effet, « *la conscience phonologique va [...] au-delà de la discriminabilité perceptive, elle résulte d'une réflexion*

sur les propriétés phonologiques des expressions, plus exactement, elle est cette réflexion » (Morais, 1994, p.98). Ainsi, ce concept permet-il d'expliquer « un phénomène apparemment paradoxal, à savoir le fait que les enfants peuvent aisément discriminer les sons de la parole et utiliser des différences phonémiques pour distinguer entre des significations différentes, mais ont du mal à segmenter les mots en phonèmes » (Tunmer, 1989, p.198).

La prise de conscience de ces différentes segmentations donnerait lieu chez le locuteur à la naissance de différents niveaux de conscience phonologique, que nous allons présenter, en partant de l'unité la plus grande vers la plus petite :

- La conscience syllabique désigne « *une compétence basique dans la mesure où la syllabe est une unité de parole facilement identifiable*⁵⁶ » (Cisero & Royer, 1995, p. 275). Nous verrons plus tard que cette identification facile n'est pas forcément évidente dans toutes les langues.
- En revanche, les distinctions des attaques et des rimes, unités inférieures à la syllabe et la composant, seraient plus aisées à effectuer. On parle alors de conscience infra-syllabique. Ainsi bien avant une maîtrise complète de la langue, un individu peut identifier que « rue » et « tue » riment.
- La conscience phonémique résulterait de la capacité à distinguer les phonèmes, les plus petites unités discrètes du langage. Dans une langue à système alphabétique, le fait qu'un seul phonème change à l'intérieur d'un mot peut engendrer une signification du mot différente. Ainsi, c'est la composante la plus sophistiquée de la conscience phonologique.

Gombert (1990, 1996) précise que la conscience phonologique est une habileté métalinguistique et qu'à ce titre, elle passerait par plusieurs étapes de développement :

- 1. *Des traitements linguistiques primaires à l'œuvre à un niveau présymbolique. Il s'agit de cycles qui relient des réponses conditionnées à des stimulations, les unes et/ou les autres étant objectivement de nature linguistique ;*
- 2. *Des traitements cognitifs, à l'œuvre dès que le traitement dépasse le niveau de la simple réponse associative, contrôlant les processus primaires mais non disponibles pour l'accès conscient et la gestion intentionnelle ;*

⁵⁶ *Syllable awareness is a very basic skill because the syllable is an easily recognizable unit of speech* [Notre traduction].

- 3. *Des traitements métacognitifs de mentalisation d'opérations effectuées sur le langage.* (Gombert, 1996, p.44) (appelé processus épilinguistique)
- 4. *Une automatisation des méta-processus: une réduction de la charge cognitive est atteinte grâce à l'automatisation d'aspects métacognitifs*⁵⁷ (Duncan, Seymour, Hill, 1997, p.191) (désigné par processus métalinguistique)

Gombert reprend les termes épilinguistique et métalinguistique empruntés à Culioli (1968) pour désigner des stades de développement. Cette approche expose que le type de traitement effectué sur la langue par le locuteur passe d'un traitement non conscient et non-intentionnel, conséquence de l'interaction de ce locuteur avec son environnement linguistique, à une manipulation consciente. De plus, Gombert ajoute que la « *conscience phonologique peut prendre des formes épi ou métalinguistiques et peut progresser selon des rythmes différents pour chaque unité sonore, ceci dépend des demandes externes provenant de l'environnement linguistique*⁵⁸ » (Duncan, Colé, Seymour, Magnan, 2006, p.371). C'est ce même environnement linguistique qui va déterminer le moment du passage d'un stade épilinguistique vers un stade métalinguistique.

Après avoir défini ce qu'est la conscience phonologique, nous allons développer les arguments mettant en évidence son rôle dans l'action de lecture et dans son apprentissage, à la fois en langue maternelle mais également en langue étrangère.

La prise de conscience de relations entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture est née d'une expérience menée par Liberman, Shankweiler, Fischer et Carter (1974). Ces chercheurs ont constaté que, sur une tâche de « *tapping*⁵⁹ » impliquant des unités de linguistiques de tailles diverses (syllabes et phonèmes), les enfants pré-lecteurs et les enfants lecteurs débutants obtenaient des résultats différents. En 1977, Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler et Fischer ont postulé « *que les différences quant à la façon dont les enfants utilisent le codage phonétique puissent être liées à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage de la lecture*⁶⁰ » (Shankweiler, Liberman, Mark, Fowler, Fischer, 1979, p.532). Depuis cette prise de position, de nombreuses études ont confirmé que conscience phonologique et apprentissage de la

⁵⁷ *Automation of the metaprocess. Reductions in cognitive load are achieved by automation of aspects of meta functioning* [Notre traduction].

⁵⁸ *Phonological awareness takes epi- and metalinguistic forms and can progress at different rates for each unit of sound according to the external demands of the linguistic environment* [Notre traduction].

⁵⁹ Cette tâche consiste à demander aux enfants de découper un mot ou un non mot en syllabes ou en phonèmes en tapant, par exemple, sur une table.

⁶⁰ *The possibility that differences in children's use of phonetic coding may be related to success or failure in learning to read* [Notre traduction].

lecture en L1 étaient liées (par exemple, Bruck, 1992 ; Stanovich & Siegel, 1994 ; Share & Stanovich, 1995).

Par ailleurs, les liens entre conscience phonologique et lecture sont complexes : la conscience phonologique est considérée à la fois comme un prérequis pour l'apprentissage de la lecture mais également comme une conséquence de cet apprentissage. D'un côté, les deux premiers niveaux de la conscience phonologique, que sont la conscience syllabique et la conscience infra syllabique (*onset-rime awareness*) sont des prérequis pour l'apprentissage de la lecture et y jouent un rôle (Sprenger-Charolles, Siegel, Béchennec & Serniclaes, 2003 ; Demont & Gombert, 1996 ; Goswami & Mead, 1992 ; Stuart & Coltheart, 1988). En effet, un entraînement précoce à la conscience phonologique améliore le niveau en lecture (Bradley & Bryant, 1983 ; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988 ; Hatcher, Hulme, & Snowling, 2004). De plus, « *la conscience phonologique influence indirectement la compréhension des textes lus, par le biais de la capacité de recodage phonologique (...)* (Stanovitch, Cunningham & Freeman, 1984 ; Tumner & Nesdale, 1985) » (Tumner, 1989, p.200). D'un autre côté, la conscience phonologique, et plus particulièrement son troisième niveau, la conscience phonémique, peut être considérée comme une conséquence de l'exposition à l'écrit (Perfetti, 1985 ; Ehri, 1998). L'observation d'adultes illettrés n'obtenant pas de bons résultats aux tests a débouché sur cette interprétation (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979).

En complément de la question précédente, de nombreuses études se sont penchées sur le développement de la conscience phonologique et sur l'ordre dans lequel les enfants apprenant à lire dans une langue alphabétique acquièrent les différents stades de la conscience phonologique. Treiman et Zukowski (1996) pointent deux hypothèses : la première fondée sur le statut linguistique des unités et la deuxième sur leur taille. Selon l'hypothèse du statut linguistique (*linguistic status*), « *les enfants ont d'abord la capacité de segmenter la parole en mots. Ensuite, ils deviennent capables de diviser les mots en syllabes, puis les syllabes en unités intrasyllabiques, et finalement, les unités intrasyllabiques en phonèmes* (Treiman, 1992)⁶¹ » (Treiman & Zukowski, 1996, 194). Dans ce cas, ce qui compte c'est bien le statut linguistique et donc le niveau des unités les unes par rapport aux autres. L'hypothèse de la taille (*size*) prend en compte la taille des unités et non plus leur statut linguistique. Les plus grandes unités seraient les

⁶¹ *Children first gain the ability to segment speech into words. They next become able to divide words into syllables, then syllables into intrasyllabic units, and finally intrasyllabic units into phonemes* (Treiman, 1992) [Notre traduction].

premières à être identifiées, qu'importe leur statut linguistique. Dans les deux hypothèses, les phonèmes seraient les unités les plus difficiles à isoler. Il s'agit de retenir deux mesures différentes, une linguistique et l'autre physique. Que l'on adopte l'une ou l'autre de ses hypothèses, « *les modèles existants ont eu tendance à promouvoir un développement **universel** qui peut être caractérisé comme une progression pour la conscience des sons partant des GRANDES vers les PETITES unités (syllabe → attaque/rime → phonème)⁶² » (Duncan, Colé, Seymour & Magnan, 2006, p.370).*

Toutefois, cette affirmation ne fait pas l'unanimité et a été remise en cause, notamment ses aspects linéaire et universel. En effet, de nombreuses recherches aboutissent à des résultats qui viennent confirmer le fait que les facteurs externes (l'environnement linguistique mais également la méthode avec laquelle les enfants ont appris à lire) jouent un rôle dans le développement de la conscience phonologique. Dans une étude de 1997, Duncan, Seymour et Hill ont constaté, que dans un certain type de tâche, les enfants se basaient sur des compétences rythmiques alors que pour d'autres ils étaient plus en réussite avec des petites unités (les phonèmes) qu'avec des unités plus grandes (les rimes).

D'autre part, il semblerait également que la nature de la langue, et notamment la complexité de la structure syllabique (Duncan, Colé, Seymour & Magnan, 2006, p.371) joue un rôle dans le développement des habiletés métaphonologiques. Pour les deux langues qui intéressent notre étude, le français et l'anglais, il semblerait, d'après les auteurs suscités, que le motif de développement de la conscience phonologique ne suive pas la séquence « du plus grand vers le plus petit ». En anglais, l'ordre suivi semblerait être phonème → syllabe/attaque-rime tandis qu'en français, il s'agirait de syllabe → phonème/attaque-rime. Les auteurs expliquent en partie cette différence en mettant en avant le fait qu'au Royaume-Uni, l'apprentissage formel de la lecture commence un an plus tôt qu'en France. De nombreuses études ont comparé les performances des lecteurs débutants anglophones avec des lecteurs débutants francophones, germanophones et hispanophones. Sprenger-Charolles, Colé et Serniclaes (2006) ont repris les résultats de ces études et ont constaté des différences à la fois quantitatives et qualitatives entre ces deux types de lecteurs (anglophones vs. non-anglophones). Par ailleurs, en 2010, Maïonchi-Pino, Magnan et Ecalte ont montré

⁶² *Existing models have tended to promote a **universal** developmental pathway that can be characterised as LARGE-TO-SMALL units (syllable → onset/rime → phoneme) progression in awareness of sound [Notre traduction].*

que la syllabe était une unité privilégiée par les francophones lors de l'apprentissage de la lecture. Ces expériences mettent en évidence le fait que la nature de la langue ainsi que l'environnement extérieur, par exemple l'enseignement qui est fait de la lecture, ont une influence sur le développement de la conscience phonologique des enfants.

On peut alors se demander ce qui peut se passer pour des enfants qui sont confrontés parallèlement à deux langues dans des tâches de lecture. Selon l'hypothèse de Cummins portant sur l'interdépendance entre les langues des enfants scolarisés en immersion, il est proposé que : « *Dans la mesure où l'instruction en Lx [le français dans notre cas] est efficace pour encourager une compétence en Lx, le transfert de cette compétence en Ly [l'anglais dans notre cas] arrivera, pourvu qu'il y ait une exposition adéquate à Ly (que ce soit à l'école ou dans l'environnement de l'enfant) et une motivation adéquate pour apprendre Ly*⁶³ » (Cummins, 1981, p.29). Parmi les compétences auxquelles Cummins fait référence, se trouve la conscience phonologique. Elle fait partie de ce que Cummins appelle les CALP (Cognitive Academic Language Proficiency – les compétences cognitives pour la langue académique) qui sont des compétences repérées nécessaires pour la réussite à l'école. Ainsi, selon Cummins, la conscience phonologique, qu'il définit comme étant la capacité à savoir que la langue est composée d'unités discrètes (Cummins, 2005), pourrait se transférer d'une langue à l'autre à condition que l'enfant évolue dans un environnement favorable.

Durgunoğlu, Nagy et Hancin-Bhatt ont trouvé, pour des enfants de langue maternelle espagnole apprenant à lire en anglais que « *les enfants qui obtenaient de bons scores à des tests portant sur la conscience phonologique en espagnol étaient plus susceptibles d'être en mesure de lire des mots en anglais ainsi que des pseudo-mots ressemblant à de l'anglais que des enfants qui avaient obtenus des scores très bas à ces mêmes tests*⁶⁴ » (Durgunoğlu et al., 1993, p.461). Ainsi, on voit que **les habiletés en conscience phonologique dans une langue peuvent être transférées par l'enfant** pour pouvoir lire les mots dans une autre langue. A propos d'un éventuel transfert de la conscience phonologique, Koda (2007) cite des études dont les « *résultats suggèrent que la conscience phonologique en L1 et en L2 sont étroitement liées et les faibles*

⁶³ *To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly.* [Notre traduction].

⁶⁴ *Children who could perform well on Spanish phonological awareness tests were more likely to be able to read English words and English-like pseudo words than children who performed poorly on phonological awareness tests* [Notre traduction].

lecteurs ont des compétences en conscience phonologique qui sont faibles dans leurs deux langues (par exemple ; August, Calderon, & Carlo, 2001 ; Carlisle & Beeman, 2000 ; Cormier & Kelson, 2000 ; Verhoeven, 2000 ; Wade-Woolley & Geva, 2000 ; Gholamain & Geva, 1999 ; Abu-Rabia, 1995 ; Da Fontoura & Siegel, 1995)⁶⁵» (Koda, 2007, p.26).

De plus, Chiappe, Siegel et Gottardo (2002) ont trouvé lors d'une étude portant sur des enfants ayant des parcours linguistiques différents (anglais natifs, bilingues anglais et une autre langue, enfants venant d'arriver au Canada – terrain de l'étude – et apprenant l'anglais comme langue seconde) que *« les mêmes compétences sous-jacentes, la connaissance du système alphabétique, l'orthographe et le traitement phonologique étaient fortement liés au développement de la littératie en anglais pour les enfants provenant des trois groupes⁶⁶ »* (Chiappe, Siegel & Gottardo, 2002, p.112). En 2011, Haigh, Savage, Erdos et Genesee ont montré chez des enfants scolarisés en immersion l'existence d'un lien entre la manipulation des phonèmes en langue anglaise en maternelle et la réussite de ces enfants en lecture en anglais et en français. Cela tendrait à montrer qu'il n'y aurait que des parties de la conscience phonologique qui pourraient prédire la future réussite en lecture.

D'autres études portant sur l'apprentissage en lecture en langue étrangère avec les combinaisons de langues suivantes, anglais et français (Jared, Cormier, Levy et Wade-Wolley, 2011 ; Cormier & Kelson, 2000 ; Comeau, Cormier, Grandmaison & Lacroix, 1999 ; Bruck & Genesee, 1995), anglais et espagnol (Cisero & Royer, 1995), anglais et hébreu (Geva & Siegel, 2000) confirment que les résultats obtenus à des tests de conscience phonologique dans une langue donnée peuvent prédire *« les compétences de reconnaissance de mots, à la fois dans cette langue (la première) mais également dans la deuxième⁶⁷ »* (Geva, 2000, p.20). Cela va également dans le sens des résultats mis en avant par Demont (2001, p.275) qui montrent *« la supériorité des enfants bilingues à des épreuves métalinguistiques telles que des épreuves de manipulation phonologique du langage (e.g. Bialystok, 1988 ; Bialystok & Majumder, 1998 ; Rubin & Turner, 1989 ; Campbell & Sais, 1995) »*.

Enfin, certaines études ont porté sur la comparaison du développement de la conscience phonologique chez des enfants unilingues anglais et français et chez des enfants

⁶⁵ *Their findings suggest that L1 and L2 PA are closely related and that poor readers are uniformly weak in phonological skills in both languages (e.g., Abu-Rabia, 1995; August, Calderon, & Carlo, 2001; Carlisle & Beeman, 2000; Cormier & Kelson, 2000; Da Fontoura & Siegel, 1995; Gholamain & Geva, 1999; Verhoeven, 2000; Wade-Woolley & Geva, 2000) [Notre traduction].*

⁶⁶ *The same underlying skills, alphabetic knowledge, spelling and phonological processing, were strongly related to literacy acquisition in English for children from the three language groups [Notre traduction].*

⁶⁷ *word recognition skills within and cross-linguistically [Notre traduction].*

anglophones scolarisés en école d'immersion française. « *Bruck, Genesee, et Caravolas (1997) ont fait passer à des enfants de maternelle huit tâches de conscience phonologique conçues pour tester le degré de conscience que ces enfants avaient de la syllabe, de l'attaque/rime et du phonème et ils ont trouvé que le meilleur prédicteur pour les enfants francophones en termes de lecture de mots en première année était la tâche de conscience syllabique, alors que la tâche de conscience de l'attaque/rime était un prédicteur significatif pour les enfants anglophones*⁶⁸ » (Jared, Cormier, Levy et Wade-Wolley, 2011, p.120). L'étude de Bruck et al. portait sur des enfants unilingues anglais vs des enfants unilingues français, ceci confirme « *les travaux [qui sont] conduits dans le domaine de la perception de la parole chez l'adulte [et qui] décrivent la syllabe comme une unité naturelle de perception et de production dans le français oral (Mehler, Dommergues, Frauenfelder & Segui, 1981; Ferrand, 1998)* » (Magnan & Bianchéri, 2001, p.303). Dans une étude de 2004, Tingley, Dore, Lopez, Parsons, Campbell, Kay-Raining Bird et Cleave ont mis en évidence les mêmes observations que celles de Bruck et al. en 1997, une meilleure conscience syllabique, chez des enfants anglophones en immersion française (en première année également) par rapport à des enfants anglophones scolarisés en école anglaise unilingue. On pourrait donc penser que les prédicteurs pour la lecture en langue anglaise ne sont pas de la même nature pour des enfants scolarisés dans une école anglaise unilingue que dans une école d'immersion française.

En revanche, Jared et al. (2011) ont observé que « *le développement de la lecture chez les enfants scolarisés en immersion étaient consistants avec ceux d'études précédentes menées sur des enfants anglais monolingues, en dépit du fait que [leurs] participants recevaient la plupart de leur scolarité en français*⁶⁹ » (Jared, Cormier, Levy et Wade-Wolley, 2011, p.135). D'après ces résultats contradictoires, il semble que cela soit difficile de vérifier l'influence de la langue d'instruction de la lecture sur les enfants anglophones scolarisés en immersion française. Notons tout de même que les enfants ayant participé aux deux premières études étaient en première année et que ceux de la deuxième étaient en maternelle. Ainsi, l'influence de l'étude du français sur la conscience phonologique des enfants anglophones pourrait véritablement commencer uniquement une fois que l'apprentissage de la lecture a débuté et non avant.

⁶⁸ *Bruck, Genesee, and Caravolas (1997) gave kindergarten children eight phonological awareness tasks designed to assess syllable, onset-rime, and phoneme levels of awareness and found that the best predictor of French speaking children's word reading ability in Grade 1 was a syllable awareness task, whereas onset-rime awareness tasks were significant predictors for English-speaking children* [Notre traduction].

⁶⁹ *French immersion children's English reading development were largely consistent with those of previous studies of monolingual English children, despite the fact that our participants were receiving much of their schooling in French* [Notre traduction].

Le développement de la conscience phonologique, qui commencerait avant l'apprentissage de la lecture et continuerait durant ce processus est important pour les langues dont le système d'écriture est alphabétique. Les enfants se rendent compte que la ou les langue(s) qu'ils parlent et apprennent à lire peuvent être divisées en unités de plus en plus petites (jusqu'au phonème) et que ces unités correspondent, avec plus ou moins de consistance, à des sons. Ainsi, cela va les aider en reconnaissance de mots.

Cette oralisation passe également par la médiation phonologique, « *l'hypothèse selon laquelle une étape préalable [...] consiste à fabriquer, à partir du mot écrit, une représentation mentale qui spécifie comment le mot s'entend et se prononce* » (Content, 1993, p.82). Cette étape se fait via la boucle phonologique, présente dans mémoire de travail, qui permet un recodage phonologique du mot lu. La partie suivante va présenter ce mécanisme, très important dans notre cas car les enfants de notre étude font appel à la médiation phonologique pour lire en français, mais que se passe-t-il si leur système phonologique dans la langue cible n'est pas stabilisé ? La théorie de la boucle phonologique nous proposera quelques éléments de réponse.

1.2.4. La boucle phonologique dans la mémoire de travail

La mémoire fait partie intégrante de notre vie quotidienne. Grâce à elle, nous pouvons nous rappeler d'un événement, retenir des dates importantes, effectuer des actions (conduire, faire du vélo, etc.), mais elle est surtout au cœur du processus d'apprentissage et des connaissances. « *La mémoire fait référence au processus (ou, plus justement, aux processus), responsable de l'acquisition, de la conservation et de la récupération des contenus de l'apprentissage (ou de l'expérience) pour leur utilisation dans des situations ultérieures* » (Malcuit, Pomerleau & Maurice, 1995, p.193). Par ailleurs, « *la mémoire de travail est pertinente pour la lecture car le lecteur doit décoder et/ou reconnaître des mots tout en mémorisant ce qui vient d'être lu et en récupérant des informations, comme par exemple, les règles de conversion grapho-phonologique⁷⁰* » (Siegel, 2004, p.683). Les recherches sur la mémoire s'appuient sur des observations de sujets normaux ainsi que de sujets souffrant de lésions cérébrales. En comparant les

⁷⁰ *Working memory is relevant to reading because the reader must decode and/or recognize words while remembering what has been read and retrieving information such as grapheme-phoneme conversion rules* [Notre traduction].

résultats obtenus pour ces différents types de participants, les mécanismes relatifs à la mémorisation ont pu être interprétés.

Plusieurs modèles ont été développés pour rendre compte du fonctionnement de la mémoire dans le processus d'apprentissage. La mémoire serait composée de modules, interagissant et permettant d'encoder, de stocker et de récupérer les informations et les connaissances. En 1968, Atkinson & Shiffrin proposent un modèle (Fig. 7) à l'intérieur duquel ils dissocient mémoire à court terme (désormais MCT) et mémoire à long terme (désormais MLT). Selon eux, « *les processus de contrôle qui se situent dans la mémoire à court terme permettent de prendre des décisions, de réguler le flot d'informations, et de ce fait, ils contrôlent l'apprentissage et l'oubli*⁷¹ » (Atkinson & Shiffrin, 1971, p.1). La MLT est caractérisée comme un espace de stockage, depuis lequel les informations peuvent être récupérées.

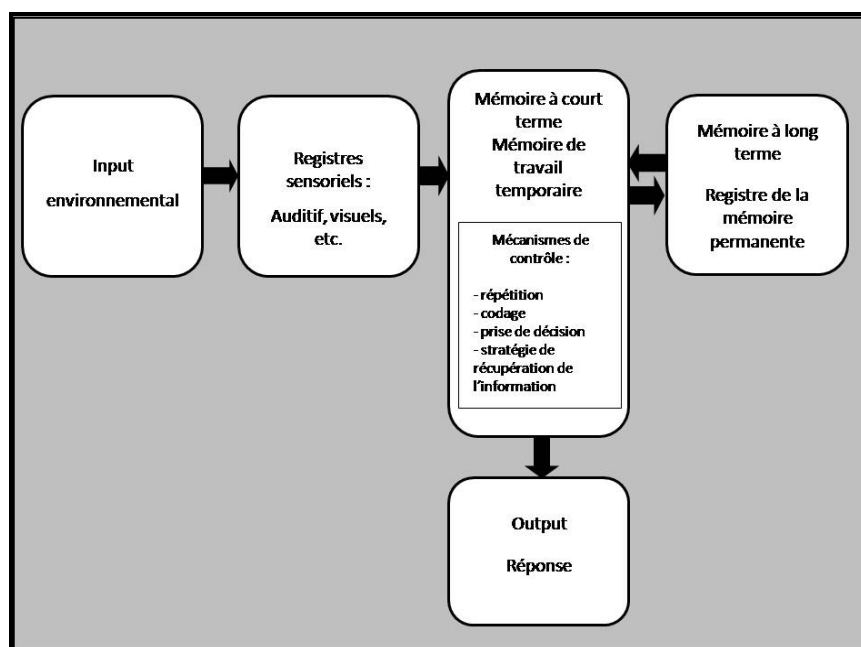


Figure 7 : Modèle de mémoire à trois registres (d'après Atkinson et Shiffrin, 1971, p.85)

Ce modèle présente les deux types de mémoire tels qu'envisagés par Atkinson et Shiffrin. La MCT est le siège des processus de contrôle sur les nouvelles informations qui arrivent par le biais des registres sensoriels. On voit que cette mémoire à court terme joue un rôle d'intermédiaire entre l'environnement et la MLT. Le stockage dans la MCT se fait sous forme phonologique puis est transféré à la MLT, à l'intérieur de laquelle, le codage se fait sous forme sémantique. La capacité de stockage de la MCT serait limitée, Miller (1956) l'estime à 7 ± 2 items, contrairement à celle de la MLT. Ce modèle,

⁷¹ *Control processes act within the short-term working memory to make decisions and regulate information flow, thereby controlling learning and forgetting* [Notre traduction].

bien qu'ancien est le point de départ de nombreux autres modèles et donne une idée de la dissociation entre mémoire à court et à long terme.

Le siège de la boucle phonologique serait la mémoire de travail (désormais MDT), les chercheurs ne sont pas tous d'accord concernant sa localisation. Est-elle du côté de la MCT ou bien est-ce un module de la MLT ? Le concept de mémoire de travail est né de la constatation que la mémoire à court terme ne pouvait être uniquement un lieu de stockage temporaire, elle serait également un lieu où l'information serait traitée activement. La MDT permet de planifier et de résoudre des tâches complexes comme par exemple la lecture. Il s'agit véritablement d'une « *mémoire qui travaille* » (Chanquoy, Tricot, Sweller, 2007, p.74). Cette mémoire a été particulièrement mise en avant grâce aux travaux de Baddeley et Hitch en 1974.

« *La mémoire de travail fait référence au système ou aux systèmes que l'on considère comme nécessaires pour garder des éléments en tête pendant que l'on est en train d'accomplir des tâches aussi complexes que la résolution de problèmes, la compréhension et l'apprentissage*⁷² » (Baddeley, 2010, p.136). Suite aux travaux de Baddeley et Hitch (1974), Baddeley (1993) et Gathercole et Baddeley (1993), de nombreux chercheurs ont proposé des modèles permettant d'en caractériser le fonctionnement. Baddeley met en avant le fait que la MDT pourrait être un module indépendant, composé de trois sous-systèmes. En revanche d'autres auteurs (Anderson, 1983, 1993 ; Cowan, 1998) pensent la MDT comme « *la partie active à un moment donné et pour les besoins d'une tâche donnée de la mémoire à long terme* » (Cordier & Gaonac'h, 2004, p.116). Pour Anderson et Cowan, la MDT ne serait donc pas considérée comme une structure à part entière mais comme un processus interne à la MLT et permettrait l'activation d'une partie de ses données. Ce raisonnement est fondé sur le fait que lorsqu'un individu est engagé dans une tâche qui implique la participation de la MDT, il peut faire appel à des représentations qui, pour leur part sont stockées dans la MLT.

Ainsi, Anderson et Cowan envisagent l'existence d'une MDT, enchâssée dans la MLT. Les théories d'activation qu'ils ont développées permettent, contrairement au modèle défendu par Baddeley de rendre compte des relations entre MLT et MDT. La figure suivante représente le fonctionnement de la MDT selon le modèle ACT (Adaptive Control of Thought) d'Anderson (1983, 1993).

⁷² *Working memory refers to the system or systems that are assumed to be necessary in order to keep things in mind while performing complex tasks such as reasoning, comprehension and learning [Notre traduction].*

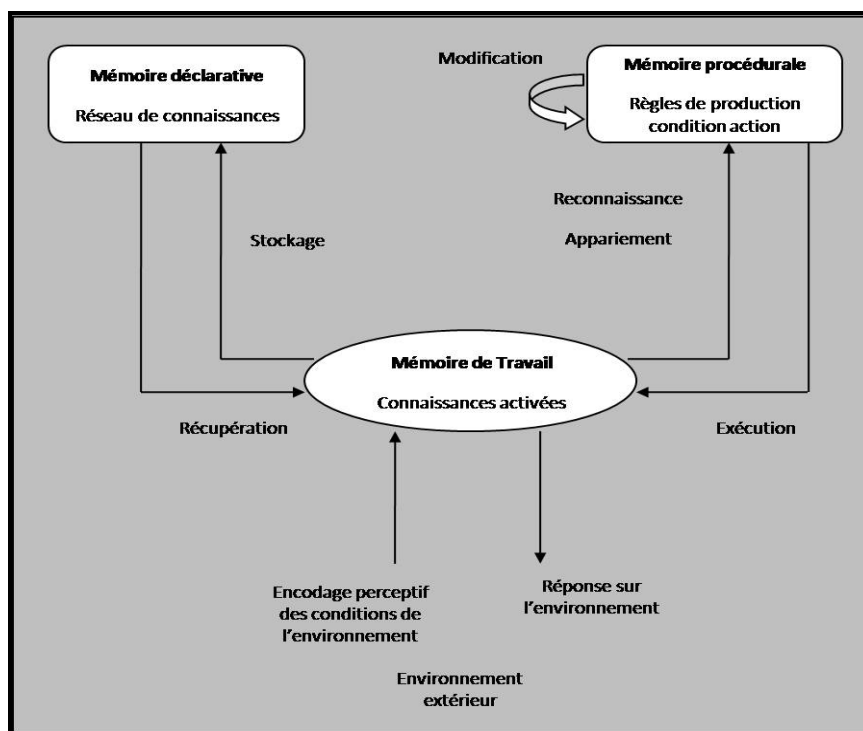


Figure 8 : Le fonctionnement de la MDT dans le modèle ACT d'Anderson, 1983, 1993 (d'après Chanquoy, Tricot, Sweller, 2007, p.79)

Dans cette représentation, la MDT est considérée comme étant l'interface entre les mémoires déclarative et procédurale. La MDT est envisagée comme « *le lieu d'appariement entre connaissances déclaratives et procédurales* » (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p.80). La mémoire déclarative est constituée d'informations conceptuelles, organisées en réseaux (ou *chunks*) tandis que la mémoire procédurale consiste en des connaissances sur les règles de production, c'est-à-dire sur les procédures à mettre en place. Quand un stimulus est encodé, il est traité de façon active par la MDT, puis stocké dans la mémoire déclarative. La MDT peut, le cas échéant aller récupérer de l'information dans la mémoire déclarative, avant de l'apparier avec les règles contenues dans la mémoire procédurale. Une tâche sera efficacement réalisée si l'appariement entre le contenu de la MDT et les règles de production, sous l'impulsion de la récupération de connaissances déclarative, est lui-même efficace.

Cette conception est différente de celle à laquelle nous allons nous intéresser à présent, et que nous retenons car elle est le siège de la boucle phonologique, celle de Baddeley, qui comme il l'a constaté en 2000 « *s'est avéré étonnamment durable*⁷³ » (Baddeley, 2000, p. 417) et dont les trois composantes principales « *sont en place dès l'âge de 6 ans la capacité de chacune de ces composantes augmente de façon linéaire entre l'âge*

⁷³ Has proved to be surprisingly durable [Notre traduction].

de 4 ans et le début de l'adolescence⁷⁴ » (Gathercole, Pickering, Ambridge & Wearing, 2004, p.188). Baddeley considère la MDT comme étant un module indépendant, et non comme un module actif de la MLT. Ce qui nous intéresse particulièrement dans la modélisation de Baddeley, c'est le concept de boucle phonologique, qui est au cœur de l'apprentissage en général et de la lecture en particulier. En effet, « les preuves reliant la capacité de la mémoire de travail à la capacité d'apprentissage sont nombreuses. Les différences inter individuelles observées lors de tâches complexes qui s'appuient sur le composant attentionnel de la MDT sont étroitement liées aux habiletés des enfants en lecture (Gathercole & Pickering, 2000; Swanson & Sachse-Lee, 2001), en mathématiques (Geary, Hoard, Byrd-Craven & De Soto, 2004) et sont des prédicteurs efficaces de futurs résultats scolaires (Gathercole, Brown & Pickering, 2003)⁷⁵ » (Holmes, Gathercole, Dunning, 2009, p.F9). Le modèle de la mémoire de travail tel que le propose Baddeley est appelé multi-composantes dans le sens où elle est constituée de plusieurs éléments. Il a été proposé en 1974 par Baddeley et Hitch et peut être schématisée comme dans la figure ci-dessous :

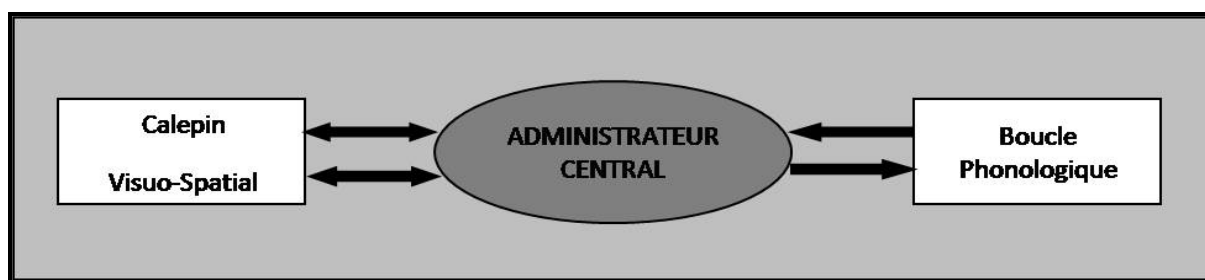


Figure 9 : Modèle de la mémoire de travail, première version (d'après Baddeley et Hitch, 1974, in Baddeley, 2010, p.137)

Les trois composantes de la MDT sont :

- L'administrateur central (*central executive*), il contrôle le traitement de l'information grâce à des processus attentionnels dont la capacité est limitée (Baddeley, 2003a, p.191). D'après le modèle de contrôle attentionnel de Norman et Shallice (1986), qui a été intégré à la MDT, il y aurait deux types de contrôle. D'une part, un « *contrôle du comportement par des schémas d'habitude, implicitement guidés par des indices provenant de l'environnement*⁷⁶ »

⁷⁴ (...) are in place by 6 years of age. The capacity of each component increases linearly from age 4 to early adolescence [Notre traduction].

⁷⁵ Individual differences in complex span tasks that rely on the attentional component of WM are closely related to children's abilities in reading (Gathercole & Pickering, 2000; Swanson & Sachse-Lee, 2001) and mathematics (Geary, Hoard, Byrd-Craven & De Soto, 2004), and are effective longitudinal predictors of later academic attainment (Gathercole, Brown & Pickering, 2003) [Notre traduction].

⁷⁶ A control of behavior by habit patterns or schemas, implicitly guided by cues provided by the environment [Notre traduction].

(Baddeley, 2003b, p.835). D'autre part, un contrôle à attention limitée qui entrerait en action si le contrôle habituel ne suffisait pas.

- Le calepin visuo-spatial (*visuo-spatial sketch pad*) dont le rôle consiste en « *le maintien et la manipulation d'images mentales* » (Cordier et Gaonac'h, 2004, p.115). L'habileté à manipuler des données visuelles et des données spatiales constitue un indicateur de l'intelligence non verbale
- La boucle phonologique (*phonological loop*) qui permet de maintenir l'information verbale, sous forme d'éléments phonologiques via un système articulatoire.

Les deux dernières composantes sont des systèmes esclaves par rapport à l'administrateur central. Ils sont également indépendants l'un par rapport à l'autre. Le modèle tel qu'il est présenté en 1974 ne rend pas compte de l'interaction de la mémoire de travail avec la MLT. En effet, il a été pointé le fait que « *le modèle de MDT "à la Baddeley" (...) n'intègre pas clairement les spécificités des connaissances antérieures* » (Tricot, 1998, p.58). Anderson (1983, 1993) et Cowan (1998) sont partis des mêmes constatations pour présenter un modèle intégrant la MDT à la MLT (cf. Fig. 8). Répondant à ces critiques, Baddeley (2000) a ajouté un composant à son modèle tripartite de la mémoire de travail : le tampon épisodique (*episodic buffer*) qui apparaît comme un système esclave, au même titre que le calepin visuo-spatial et que la boucle phonologique. La figure ci-après montre le modèle de MDT en 2000.

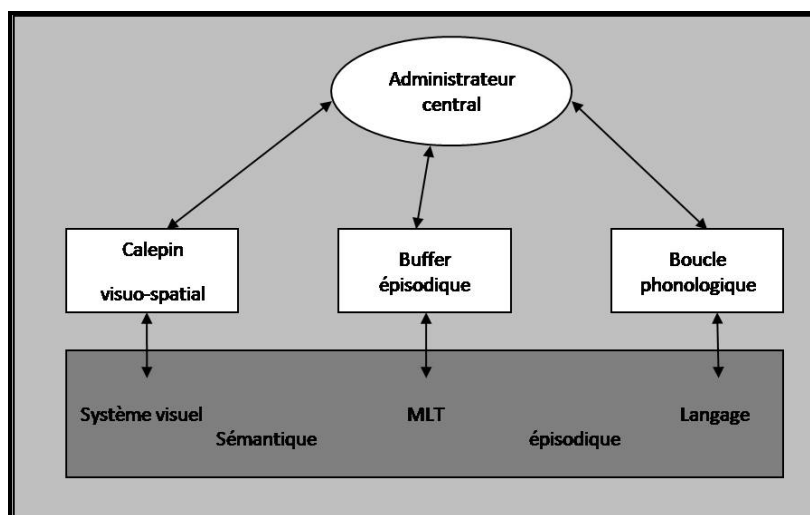


Figure 10 : Modèle de la MDT, deuxième version, 2000 (d'après Baddeley, 2010, p.138)

Les éléments grisés « *représentent des systèmes cognitifs "cristallisés" pouvant accumuler des connaissances à long terme (par exemple le langage et les connaissances sémantiques)*. Les systèmes en blanc sont considérés comme des capacités "fluides", par exemple l'attention et le stockage temporaire, et sont eux-mêmes

inchangés par l'apprentissage, sauf indirectement via les systèmes cristallisés⁷⁷ » (Baddeley, 2000, p.418) L'administrateur central, le calepin visuo-spatial et la boucle phonologique sont toujours présents. Par rapport à la première version de la modélisation de la mémoire de travail, deux éléments viennent s'ajouter. D'une part, il s'agit de la partie grisée de la figure ci-dessus, comportant des éléments s'inscrivant dans le long-terme. L'interaction entre la MDT et la MLT est matérialisée dans ce modèle grâce aux flèches qui relient les trois systèmes esclaves de la MDT avec leur pendant « cristallisé ».

D'autre part, le tampon épisodique est également un nouvel élément. Il peut être défini comme « *un système de capacité limitée, dédié au stockage temporaire d'informations multimodales, et à l'intégration, au sein d'une représentation épisodique unitaire, des informations venant des systèmes esclaves et de la mémoire à long terme* » (Collette, Péters, Hogge & Majerus, 2007, p.4). Cette nouvelle composante de la MDT est également contrôlée par l'administrateur central. En 2003, Baddeley précise que le tampon peut être considéré comme un système esclave de l'administrateur central, au même titre que la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial, ou bien comme étant un espace de stockage situé à l'intérieur de l'administrateur central. Il joue un rôle important dans la communication entre la MLT et la MDT, car il permet de faire passer de l'information dans la MLT vers la MDT et réciproquement. Enfin, de par son interaction avec l'administrateur central via la conscience, le « *tampon fournit non seulement un mécanisme de modélisation de l'environnement mais également un mécanisme de création de nouvelles représentations cognitives, qui à leur tour pourraient faciliter la résolution de problème⁷⁸ »* (Baddeley, 2000, p.421). Cependant, « *à ce jour, aucun travail empirique n'a su fournir une preuve formelle pour l'existence de ce tampon épisodique* » (Collette, Péters, Hogge & Majerus, 2007, p.4).

De toutes les composantes de la mémoire de travail, la boucle phonologique est celle qui est la plus développée et que l'on a le plus étudié (Baddeley, 2003a, p.192-200). Malgré tout, Baddeley pointe le fait qu'« *il est nécessaire d'établir un lien plus solide entre la recherche sur la boucle phonologique et le travail qui porte sur la perception et*

⁷⁷ They represent 'crystallized' cognitive systems capable of accumulating long-term knowledge (e.g. language and semantic knowledge). Unshaded systems are assumed to be 'fluid' capacities, such as attention and temporary storage, and are themselves unchanged by learning, other than indirectly via the crystallized systems [Notre traduction].

⁷⁸ The buffer provides not only a mechanism for modeling the environment, but also for creating new cognitive representations, which in turn might facilitate problem solving [Notre traduction].

la production du langage⁷⁹ » (Baddeley, 2003b, p.837). La boucle phonologique « fonctionne à la manière d'un magnétophone très sensible aux caractéristiques physiques des sonorités » (Billières, 2005, p.5). Elle est composée de deux parties : une unité de stockage phonologique, qui retient les informations auditives pendant une période très courte et une composante active, la boucle articulatoire ou processus de contrôle articulatoire, qui peut réactiver les traces auditives. Ainsi, elle est pertinente dans **le domaine de la perception** (via le stockage des éléments phonologiques qu'elle opère) et également dans **celui de la production** (via la composante articulatoire). La capacité de stockage est très courte, autour de 2 secondes, cependant elle peut être rafraîchie et donc les éléments contenus réactivés grâce à l'intervention d'une fonction d'autorépétition subvocale dans la boucle de récapitulation articulatoire. Ainsi, les éléments stockés ne peuvent se détériorer. La figure suivante représente le fonctionnement de la boucle phonologique :

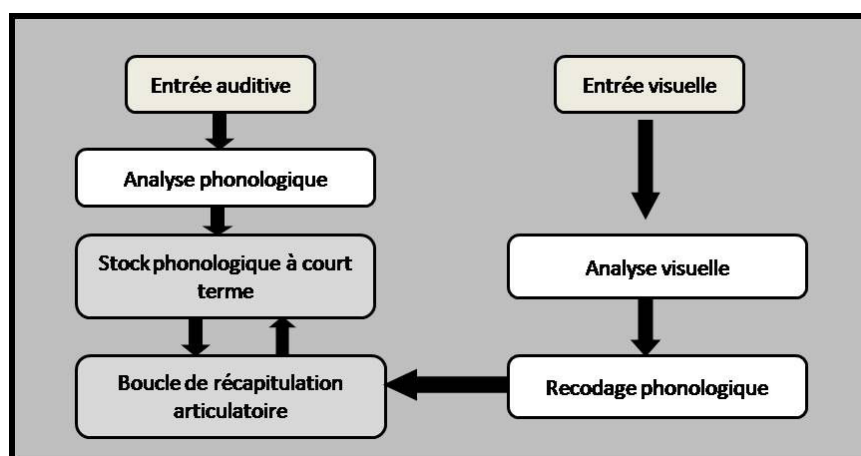


Figure 11 : Représentation schématique de la boucle phonologique, Baddeley, 1993 (d'après Majerus & Van der Linden, 2001, p.14)

On remarque qu'il y a deux entrées possibles pour les stimuli : ils peuvent être de nature auditive ou bien visuelle. Dans le premier cas, l'accès au stock phonologique (à la partie « passive » de la MDT) est direct. En revanche, quand le stimulus est visuel, il est nécessaire de passer par le recodage phonologique, c'est-à-dire la mise en correspondance de graphèmes lus avec les phonèmes correspondants avant de pouvoir atteindre la boucle phonologique par son entrée active (la boucle de récapitulation articulatoire).

Les capacités de la boucle phonologique augmentent au fur et à mesure que l'enfant grandit. Elles se mesurent grâce à l'empan qui est, nous le rappelons, « *le plus grand nombre d'items qu'un sujet peut rappeler de manière immédiate après une seule*

⁷⁹There is need for a closer link between research on the phonological loop and work on language perception and production [Notre traduction].

présentation » (Cordier & Gaonac'h, 2004, p.111). Pour ce qui concerne l'empan de chiffres, il passe de 3 items à l'âge de 4 ans à 6 à l'âge de 15 ans (Majerus, 2010, p.4). Pour les mots, il passe de 2 à l'âge de 4 ans à 4 à l'âge de 15 ans (Gathercole, 2002 *in* Majerus, 2010, p.4). Cette augmentation est en grande partie due à l'augmentation de la vitesse de récapitulation subvocale (Gathercole, Adams, & Hitch, 1994 ; Gathercole, 2002 *in* Majerus, 2010, p.4). En d'autres termes, plus les items sont répétés rapidement par le biais de la boucle de récapitulation articulatoire, plus leur nombre va augmenter en mémoire. L'existence de la boucle phonologique est attestée par des phénomènes observés lors d'expérimentations (Baddeley, 2000, p.419 ; Majerus & Van der Linden, 2001, p.15). Cinq ont retenu notre attention :

- L'effet de similarité phonologique selon lequel le rappel d'une série de lettres ou de mots proches au niveau de leur sonorité sera plus difficile que celui d'une série dont les éléments présentent des similarités visuelles ou sémantiques. Cela montre l'existence d'un recodage phonologique (Conrad & Hull, 1964 ; Baddeley, 1966), en effet, plus les items sont proches phonologiquement, plus il est difficile de les discriminer car les codes phonologiques mis en jeu pour les différents items seront très proches. Shankweiler (1989) a montré que cet effet est « *plus important chez les bons lecteurs que chez les faibles lecteurs, ce qui peut être considéré comme l'indice d'une mobilisation plus importante du codage phonologique chez les premiers que chez les seconds* » (Gaonac'h & Fradet, 2003, p.95).
- L'effet de la longueur de mot. Selon cet effet, il est plus facile de se rappeler d'une série de mots courts qu'une série de mots longs (Baddeley, Thomson & Buchanan, 1975).
- L'effet de la suppression articulatoire. Cet effet apparaît lorsque l'on empêche le sujet de répéter les items qu'il doit mémoriser. A la place, on lui impose de répéter un mot ou un son qui n'a rien à voir avec les items. Dans ce cas, la performance en termes de nombre d'items mémorisés est beaucoup moins bonne. Notons que cet effet annule l'effet précédent, si le sujet ne peut pas répéter les items, leur longueur ne compte pas (Ibid.).
- L'effet de l'écoute inattentive ou du discours entendu non-écouté. Si l'on demande à des sujets de retenir des mots, présentés de manière sérielle, et qu'en même temps on les soumet à des stimuli auditivo-verbaux (qu'ils soient porteurs de sens ou non pour les sujets), on note que le rappel des mots est

altéré. Ceci s'explique par le fait que « *le matériel non-pertinent entre automatiquement dans le stock phonologique, où il interfère avec les traces phonologiques des items à rappeler* » (Majerus & Van der Linden, 2001, p.15). En 1982, Salamé et Baddeley ont noté que plus les items à rappeler et les items distracteurs sont proches phonologiquement, plus l'effet observé d'altération du rappel est important.

- Le transfert des informations entre les codes. Les sujets prennent l'option de répéter subvocalement des items présentés de façon visuelle quand ils sont en capacité de recourir au stock phonologique déjà constitué. On observe donc un transfert entre les codes orthographique et phonologique. (Murray, 1968).

Dans le cadre de notre travail, le concept de boucle phonologique semble opératoire. En effet, les enfants au cœur de notre étude sont en contact avec le français seulement depuis un an quand ils commencent à apprendre à lire. Par conséquent, ces enfants ne disposent pas d'un stock phonologique très stable en français. Par ailleurs, leur crible phonologique (Troubetzkoy, 1939 ; Billières, 1988) serait constitué des sons de la langue maternelle anglaise (celle à laquelle ils sont le plus exposés) et ce dernier influencerait leur perception des sons dans la langue étrangère française. De ce fait, quand les enfants vont lire en français, ils devraient avoir des difficultés à appairer les graphèmes du français avec les phonèmes de cette langue, étant donné l'influence des phonèmes de l'anglais. La boucle phonologique est impliquée dans le processus de médiation phonologique, qui permet de recoder phonologiquement un mot écrit.

Les modalités orale et écrite semblent interagir dans une tâche de lecture. A ce titre, le concept de boucle phonologique nous paraît plus convenir à des modèles interactifs d'apprentissage de la lecture, dans le sens où les deux modes de traitement de l'écrit (phonologique et orthographique) sont tous deux disponibles pour le lecteur. Le concept de boucle phonologique, qui permet d'interpréter le passage d'un code orthographique vers un code phonologique propose une explication à cette relation. Diverses expériences tendraient à montrer la pertinence de ce concept.

Pour les enfants de notre étude, qui sont au début de l'apprentissage de la lecture dans une langue étrangère, quel est le rôle de la boucle phonologique ? Qu'en est pour des apprentis-lecteurs qui apprennent à lire en langue étrangère mais qui ne la parlent et l'entendent que depuis peu de temps (une année scolaire). Les études menées sur le sujet jusqu'à aujourd'hui ne permettent pas d'être affirmatif sur l'existence d'une

corrélation entre les capacités à l'oral et la lecture de mots ou bien la compréhension en lecture. Ce qui nous semble plus intéressant dans notre cas est la boucle phonologique et le rôle qu'elle peut jouer pour des enfants qui apprennent à lire dans une L2. En effet, comme nous l'avons vu, la boucle phonologique permet la répétition subvocale et le développement de sa capacité (en termes de nombre d'items pouvant être maintenus dans la boucle articulatoire) augmente au fur et à mesure que l'enfant grandit.

Des études existent sur la mémoire de travail (dont la boucle phonologique fait partie). Leur hypothèse est la suivante : si la boucle phonologique fonctionne bien en L1 alors elle peut prédire la lecture de mot en L2. Lors d'une tâche où le sujet doit retenir une information et en manipuler une autre en même temps (Daneman & Carpenter, 1980), plusieurs observations ont été réalisées : certains auteurs (Da Fontoura & Siegel, 1995; D'Angiulli, Siegel & Serra, 2001) n'ont pas confirmé cette hypothèse. D'autres, en revanche (Swanson, Saez, Gerber, 2006) ont trouvé que la performance dans cette tâche en espagnol pouvait prédire les performances en lecture de mot en anglais.

Nous pouvons également nous demander si la langue maternelle, par le biais du crible phonologique (Troubetzkoy, 1939) ou phonique (Billières, 1988) ne va pas influencer les productions en L2 des enfants et notamment leur prononciation. En effet, l'information visuelle va être recodée phonologiquement à l'intérieur de la boucle phonologique mais les informations sur les phonèmes de la langue cible sont encore incomplètes, le crible phonologique est encore influent. Ainsi, les productions en lecture à voix haute en L2 risquent d'être influencées par la phonologie de la L1. Cela est d'autant plus possible que les enfants ne parlent le français que depuis un an et que leurs professeurs ne sont pas francophones natifs, la présence de stagiaires francophones peut compenser cela mais leur exposition au français oral n'est sans doute pas suffisant pour que les enfants aient une prononciation correcte des sons, du rythme et de l'intonation français. En plus d'une exposition insuffisante au français, les enfants sont fortement marqués par leur langue maternelle, dans laquelle ils sont immergés depuis leur naissance. Leur oreille a donc des difficultés à discriminer les sons de la langue étrangère mais cela est également vrai pour la prosodie. En effet, Fodor (2002a et b) a trouvé que les lecteurs en L2 projettent les contours prosodiques de la L1 sur l'écrit et dans le cas de deux langues dont le rythme est différent (basé sur la syllabe en français et sur l'accent tonique en anglais), cela va s'entendre en lecture à voix haute. Ainsi, même si les capacités métalinguistiques vont pouvoir se transférer d'une langue à l'autre, les habiletés langagières de la langue source vont sans doute influencer la production en lecture à voix haute des enfants en L2.

La prise de conscience d'une relation entre langue parlée et langue écrite, que nous avons évoquée à travers les concepts de conscience et de boucle phonologique, dans l'apprentissage de la lecture a donné naissance à de nouveaux modèles (interactifs) qui ont intégré cette relation, sans pour autant rejeter totalement les apports des modèles développementaux. La prochaine sous-partie va présenter les modèles interactifs.

1.2.5. Modèles interactifs d'apprentissage de la lecture

Les modèles interactifs sont apparus à la suite des modèles développementaux et se situent dans la mouvance connexionniste selon laquelle « *à l'opposé de tout ce qui est affirmé dans la métaphore modulariste [d'où sont issus les modèles développementaux] toutes les connaissances sont interreliées* » (Gombert, 2002, p.8). Dans cette sous-partie, nous allons rendre compte de trois propositions relatives à des modèles interactifs : le modèle à double fondation (Seymour, 1997), un modèle reposant sur l'analogie en reconnaissance de mots (Goswami & Bryant, 1990 ; Goswami, 1999). Nous aborderons également la théorie de la granularité proposée par Ziegler et Goswami en 2005. Enfin, nous verrons le modèle interactif de reconnaissance bimodale des mots (Ferrand, 2001; Spinelli & Ferrand, 2005), qui concerne les lecteurs experts, ce vers quoi les enfants de notre étude tendent.

Les modèles interactifs de première génération, comme celui de Seymour en 1997 postulent que les deux voies (par adressage ou par assemblage) ne se mettent pas en place de façon séquentielle mais bien parallèlement, de façon interactive (Gombert, 2002, p.7). Les objectifs du modèle à double fondation de Seymour sont triples :

- rendre compte des variations individuelles dans l'acquisition de l'écrit, ce qui n'était pas vraiment le cas pour les modèles développementaux
- présenter l'idée d'une interactivité entre processus de traitement de l'écrit (entre, d'une part les processus phonologiques et d'autre part, les processus orthographiques)
- montrer que le développement de la conscience phonologique sous l'effet de l'enseignement, s'opère des unités réduites vers les unités plus larges (Seymour & Duncan, 1997). Nous reviendrons sur la conscience phonologique plus loin dans ce chapitre.

Le modèle de Seymour comporte cinq composantes : les processeurs logographique et alphabétique, la conscience linguistique et les processeurs orthographique et morphographique. Chacun joue un rôle spécifique que nous allons à présent détailler. Grâce au processeur logographique, « *les représentations du mot, qui consistent en une identification partielle ou complète des lettres, sont encodées*⁸⁰ » (Seymour, 1997, p.325). Ici, il n'est pas question de prendre en compte les indices visuels (avec des mots identifiés comme des logos) mais de faire référence aux processus visuo-orthographiques, qui prennent également en compte les indices phonologiques. Le processeur alphabétique « *est fondé sur une connaissance des lettres et des sons qui leur sont équivalents*⁸¹ » (Seymour, 1997, p.325). Pour Seymour, l'acquisition des lettres peut être considérée comme une forme d'apprentissage logographique, dans la mesure où les lettres sont des signes conventionnels qui doivent être stockés et connectés à leur nom. Ce processeur est en interaction avec le versant phonologique de la conscience linguistique, dans la mesure où l'apprentissage des lettres entraîne la reconnaissance des phonèmes. La conscience linguistique, d'après le modèle de Seymour, quant à elle, se développerait grâce à l'apprentissage de la langue écrite. Lors de cet apprentissage des éléments phonologiques, de tailles diverses, sont mis en relation avec des éléments orthographiques⁸². Le processeur orthographique « *est vu comme une structure qui encode une connaissance généralisée du système des correspondances et qui encode également les caractéristiques spécifiques des mots*⁸³ » (Seymour, 1997, p.328). Pour Seymour, le processus d'encodage est considéré comme partant des structures les plus simples pour aller vers les plus complexes. Les structures lexicales qui sont déjà présentes dans le processeur logographique peuvent être ré-encodées et précisées dans le processeur orthographique. Pour Seymour, ce processeur est au cœur de son modèle et de l'apprentissage de la lecture. Enfin, le processeur morphographique « *peut être considéré comme (...) une structure qui recense les entités syllabiques et leurs combinaisons*⁸⁴ » (Seymour, 1997, p.331). Il était nécessaire pour Seymour d'ajouter cette dimension car selon lui, le processeur orthographique ne peut pas prendre en charge des unités plus grandes que des monosyllabes ou des bi syllabes (en anglais). Ainsi, le processeur morphographique est-il dépendant du processeur orthographique.

⁸⁰ *Word representations are encoded, normally consisting of partial or complete letter identity information* [Notre traduction].

⁸¹ *The alphabetic process is founded on a knowledge of the letters and their equivalent sounds* [Notre traduction].

⁸² Pour une discussion plus approfondie que la conscience phonologique, cf. partie 1.2.3.

⁸³ *This is viewed as a structure that encodes a generalized knowledge of the correspondence knowledge together with word specific features* [Notre traduction].

⁸⁴ *This might be thought of as (...) a structure that references syllabic entities and their combinations* [Notre traduction].

Le schéma suivant présente le modèle de Seymour avec les cinq processeurs en caractères plus foncés.

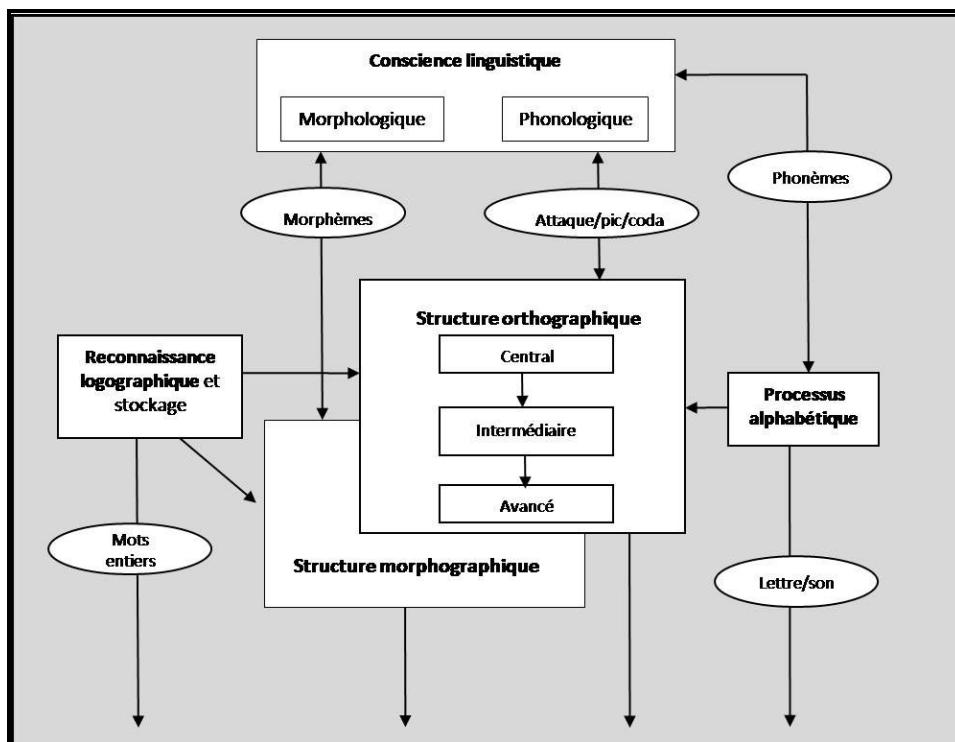


Figure 12 : Modèle à double fondation du développement orthographique (d'après Seymour, 1997, p.324 et Ecalle & Magnan, 2002, p.39)

Le modèle d'apprentissage de la lecture proposé par Goswami et Bryant (1990) et enrichi par Goswami (1999) repose en partie sur des résultats à des études (Goswami, 1988, 1990) testant le recours par les enfants apprentis-lecteurs anglophones à l'analogie entre des mots qu'ils connaissent et dont ils ont enregistré la forme orthographique et des mots que leur sont inconnus ou bien des pseudomots. Si le mot inconnu contient des formes orthographiques qu'ils connaissent, notamment au niveau de la rime, ils peuvent s'appuyer sur ces formes pour décoder des mots nouveaux. Les résultats « ont suggéré que la relation entre la conscience préscolaire de la rime et de l'allitération et des progrès ultérieurs en lecture et en écriture pouvaient être, au moins partiellement, expliqués par l'utilisation par les enfants de l'analogie⁸⁵ » (Goswami, 1999, p. 218). Quelques limites ont été apportées à ces résultats portant notamment sur le matériel utilisé – mots monosyllabiques (Casalis, 1995) – ou bien sur la procédure de l'expérimentation. Ces résultats ont tout de même permis de proposer une modélisation de la lecture. Selon Goswami et Bryant (1990) et Goswami (1999), l'apprentissage de la lecture pourrait s'expliquer selon quatre connexions :

⁸⁵ They suggested that the connection between pre-school awareness of rhyme and alliteration and later progress in reading and spelling could be at least partly explained by children's use of analogies [Notre traduction].

- une connexion entre la connaissance préscolaire des rimes à l'oral mais également de leur forme orthographique et les progrès de l'enfant en lecture. L'apprentissage des unités plus larges que le phonème faciliterait l'apprentissage du code alphabétique pour des enfants apprenant à lire dans la langue anglaise (Goswami & East, 2000) ;
- une connexion entre l'enseignement des relations graphie-phonie et le développement de la conscience phonologique, à son niveau phonémique ;
- une connexion entre l'écriture qui contribuerait à l'apprentissage de la lecture ;
- une dernière cause est attribuée à la qualité des représentations phonologiques, elles s'affinent au fur et à mesure que l'enfant, notamment, acquiert du vocabulaire.

Ainsi, pour ces auteurs l'apprentissage de la lecture n'est pas une succession de stades, mais plutôt la conséquence d'une somme de facteurs, et notamment les liens qu'un enfant peut établir, assez tôt, entre des unités phonologiques et orthographiques, par le biais de l'analogie. Dans le même esprit, Gombert, Bryant et Warrick (1997) proposent un modèle qui permettrait d'expliquer le rôle des analogies dans l'apprentissage de la lecture, la figure ci-après l'illustre.

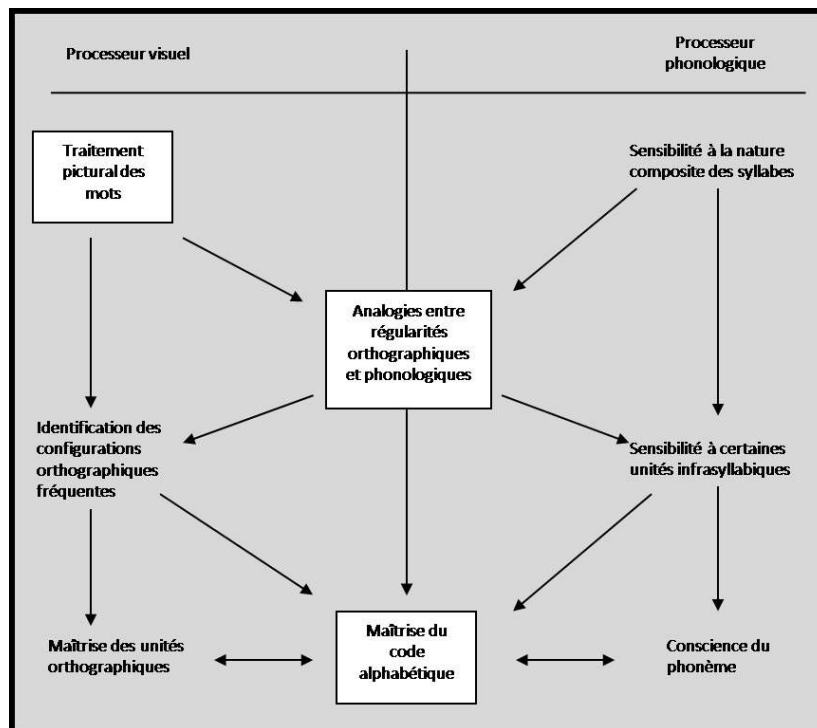


Figure 13 : L'apprentissage de la lecture (d'après Gombert, Bryant & Warrick, 1997, p.326)

On peut voir que les analogies sont placées au centre de l'apprentissage de la lecture et constitue le point de rencontre entre les connaissances phonologiques et

orthographiques de l'apprenti-lecteur. « *C'est cette correspondance entre analogies orthographiques et analogies phonologiques que le système cognitif utiliserait dans un mécanisme d'auto-apprentissage pour permettre la lecture de certains mots nouveaux, voisins phonologiques et orthographiques des mots connus* » (Gombert et al., 1997, p. 327). Ces analogies ne seraient pas, dans un premier temps effectuées consciemment par l'apprenti-lecteur et ce dernier ne saurait se passer de l'instruction explicite des correspondances, qui va aider l'enfant à affiner son traitement et finalement accéder à la maîtrise du code alphabétique (Ibid., p.328).

L'intérêt de cette approche repose sur le fait qu'elle mettrait en lumière une autre voie possible pour l'apprenti-lecteur face à un mot nouveau, outre les procédures phonologique et alphabétique, le recours à l'analogie. Ceci peut être intéressant pour les enfants de notre étude, qui apprennent à lire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Pour la lecture en français, la langue qui activée dans ce processus analogique est-elle la langue française dans laquelle ils apprennent à lire à l'école ou bien à la langue anglaise dans laquelle ils lisent avec leurs parents à la maison ?

Enfin, nous convoquons la théorie de la granularité (grain-size psycholinguistic theory) (Ziegler et Goswami, 2005) car elle se propose d'expliquer les différences inter-langues concernant l'apprentissage de la lecture. En effet, dans les différentes langues qui ont été étudiées, les relations entre les représentations phoniques et les représentations graphiques varient considérablement. Il existe des langues pour lesquelles cette relation est transparente, comme c'est le cas pour l'espagnol ou l'italien, et d'autres où la relation graphie-phonie est opaque, par exemple en français et encore plus en anglais (Frost et al., 1987 ; Jaffré & Fayol, 1997).

Pour Ziegler et Goswami, quelle que soit la langue de départ de l'apprenti-lecteur, ce dernier est confronté à trois problèmes : « *la disponibilité, la consistance et la granularité des correspondances graphie-phonie*⁸⁶ » (Ziegler & Goswami, 2005, p.3), schématisé dans la figure suivante :

⁸⁶ *availability, consistency, and granularity of spelling-to-sound mappings* [Notre traduction].

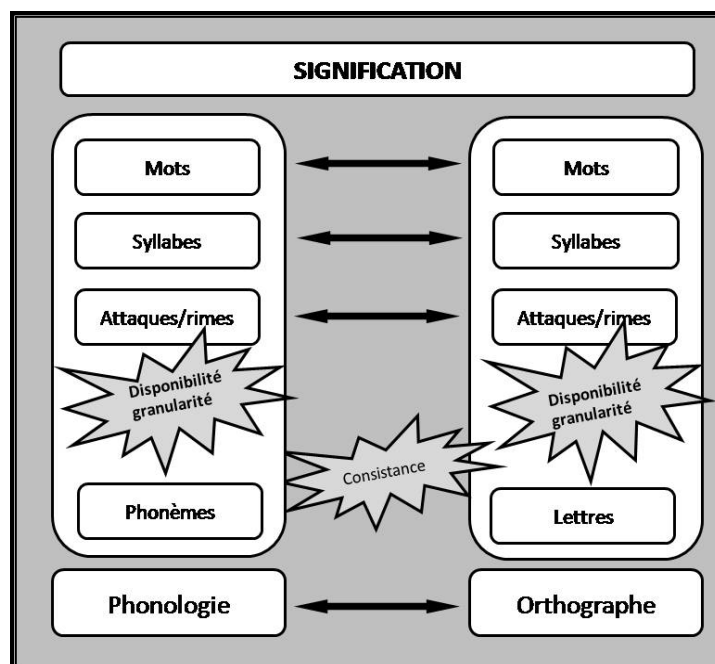


Figure 14 : Représentation schématique des trois problèmes principaux de l'apprentissage de la lecture : disponibilité, consistance et granularité (d'après Ziegler & Goswami, 2005, p.4 et Sprenger-Charolles, Colé & Serniclaes, 2006, p.20)

Commençons par la **consistance**. Ce terme « reflète le fait que certaines unités orthographiques ont des prononciations multiples et que certaines unités phonologiques ont des orthographe multiples⁸⁷ » (Ziegler & Goswami, 2005, p.3). Ainsi, une grande inconsistance dans les relations graphie-phonie peut ralentir la progression des apprentis lecteurs. De plus, cette inconsistance varie selon la langue. Pour les deux langues qui nous intéressent dans notre travail, le français et l'anglais, nous rappelons que ces relations sont inconsistantes, c'est-à-dire qu'un phonème donné peut avoir plusieurs graphies possibles et inversement qu'un graphème donné peut se prononcer de différentes manières. Ainsi, on voit que les deux langues auxquelles les enfants sont confrontés sont opaques, les relations entre les graphèmes et les phonèmes ne sont pas univoques. De plus l'anglais est plus complexe que le français, avec un nombre de phonèmes, notamment vocaliques, plus important et un nombre de graphèmes environ dix fois supérieur à celui des graphèmes en français (cf. partie 1.1.3). Pour les enfants participant à notre étude, nous pouvons nous demander si le fait d'apprendre à lire dans une langue moins opaque que leur langue maternelle va les aider dans leur apprentissage.

La **disponibilité** fait référence au fait que toutes les unités phonologiques ne sont pas directement accessibles à la conscience du lecteur débutant avant de commencer à

⁸⁷ reflects the fact that some orthographic units have multiple pronunciations and that some phonological units have multiple spellings [Notre traduction].

apprendre à lire. Ainsi, même si l'apprenti lecteur peut prononcer des mots, il n'a pas conscience que ces derniers sont composés de phonèmes, il ne peut pas les discriminer car leurs représentations sont absentes. De plus, « *les représentations orthographiques ne sont pas disponibles sauf pour quelques mots que les enfants auraient pu avoir appris par cœur*⁸⁸ » (Sprenger-Charolles, Colé, Serniclaes, 2006, p.21). Pour des enfants qui apprennent à lire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, ni la langue parlée dans leur communauté, l'éventualité de l'existence de ces représentations graphiques est encore plus réduite.

Enfin, la **granularité** renvoie à la taille des unités qui permettent le traitement de l'information. « *Il y a beaucoup plus d'unités orthographiques à apprendre quand l'accès au système phonologique est basé sur des unités plus grandes que sur des unités plus petites*⁸⁹ » (Ziegler & Goswami, 2005, p.3). Ainsi, pour une langue où il est nécessaire de retenir des unités plus grandes que les phonèmes, car les relations phonie-graphie ne sont pas consistantes, l'apprentissage de la lecture va être plus coûteux car il va être nécessaire de mémoriser un nombre d'unités plus grand « *à l'interface entre les aspects sémantiques et les aspects formels du langage (morphèmes)*⁹⁰ » (Sprenger-Charolles et al., 2006, p.21). Les enfants ne vont donc pas simplement s'appuyer sur les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, mais sur des unités plus grandes, ainsi « *le développement de stratégies de recodage multiples prendra nécessairement plus de temps que le développement d'une stratégie de recodage simple*⁹¹ » (Ziegler & Goswami, 2005, p. 11). Etant donnée l'opacité du français et celle plus grande encore de l'anglais, les enfants vont être confrontés à cette difficulté.

Pour apprendre à lire en langue maternelle ou en langue étrangère, l'enfant devra donc identifier puis trouver les solutions aux trois sources de difficultés que nous venons de décrire.

L'avantage de la théorie de la granularité réside dans le fait qu'elle se propose de prendre en compte à la fois tous les systèmes d'écriture alphabétique (uniquement car il repose sur les relations phonie/graphie) et pourrait également expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture en langue étrangère. En effet, la granularité, telle que définie par les auteurs, met en évidence la question de la taille des unités psycholinguistiques en jeu. Ainsi pour un enfant dont la langue dispose de petites unités

⁸⁸ *Orthographic representations are not available, apart from a few words that children may have learned by heart* [Notre traduction].

⁸⁹ *There are many more orthographic units to learn when access to the phonological system is based on bigger grain size as opposed to smaller grain size* [Notre traduction].

⁹⁰ *The interface between the semantic and formal aspects of language (morphemes)* [Notre traduction].

⁹¹ *Such development of multiple recoding strategies will necessarily take longer than developing a single recoding strategy* [Notre traduction].

(graphèmes, phonèmes) régulières, le coût cognitif d'un apprentissage des correspondances graphie-phonie sera moins grand et le nombre d'unités orthographiques à retenir sera moindre, 50 environ pour l'allemand (Ziegler & Montant, 2005, p.4). En revanche, pour des langues dont les petites unités ne sont pas régulières, comme le français ou l'anglais, les enfants sont obligés d'utiliser des unités de taille plus grande pour parvenir à décoder. Pour ces enfants, le coût cognitif d'un apprentissage des correspondances graphie-phonie est plus élevé car ils ont plus de correspondances à retenir, 500 environ pour la langue anglaise (Ibid.).

Les stratégies de décodage des lecteurs de langues transparentes et opaques ne seraient donc pas les mêmes. Dans le premier cas, elles s'appuient sur une stricte application des règles de correspondance graphie-phonie. « *Les lecteurs débutants dans des langues relativement consistantes peuvent se concentrer uniquement sur l'unité psycholinguistique de petite taille qu'est le phonème sans faire beaucoup d'erreurs de lecture*⁹² » (Ziegler & Goswami, 2005, p.19). En revanche, pour les apprentis lecteurs dont la langue est opaque, une telle stratégie n'est pas suffisante, ils doivent mettre en œuvre d'autres.

Ces stratégies sont semblables à celles utilisées face à un mot inconnu (Ehri & Roberts, 2006, p.115) : l'analogie – l'utilisation de parties de mots connus pour lire des mots inconnus – et la prédiction – faire des hypothèses sur le mot à partir du contexte et des lettres qui ont été identifiées dans le mot. Ziegler et Goswami résument ce problème de la façon suivante : « *la théorie [de la granularité] suggère que les différences importantes de précision et de vitesse en lecture qui existent entre les langues sont le reflet de différences fondamentales concernant la nature du décodage phonologique et des stratégies de lecture qui se développent en réponse à l'orthographe de la langue en question*⁹³ » (Ziegler & Goswami, 2006, p.431).

Ainsi, ce modèle montre que la nature de la langue, son orthographe et la complexité de ses relations graphie-phonie jouent un rôle important sur la façon de décoder et qu'elles influencent les stratégies de lecture des enfants. Les enfants de notre étude apprennent à lire en français, alors qu'ils sont anglophones. Les deux langues en jeu reposent donc sur la prise en compte d'unités plus larges que le graphème et le phonème. Les stratégies de lecture qu'ils vont mettre en place dans les deux langues devraient donc se

⁹² *Young learners of relatively consistent language can focus exclusively at the small psycholinguistic grain size of the phoneme without making many reading mistakes* [Notre traduction].

⁹³ *The theory suggests that the dramatic differences in reading accuracy and reading speed found across orthographies reflect fundamental differences in the nature of the phonological recoding and reading strategies that are developing in response to the orthography* [Notre traduction].

ressembler, même si la langue anglaise est encore plus complexe que la langue française, à la fois sur la plan de la profondeur orthographique et sur celui de la structure des syllabes (Seymour, Aro & Erskine, 2003).

Les modèles interactifs de l'apprentissage de la lecture mettent à jour le fait que plusieurs facteurs entrent en jeu : la langue orale, les relations graphie-phonie dans cette langue et la façon dont la lecture est enseignée. Ils signalent également que l'enfant pourrait avoir recours aux procédures phonologiques et orthographiques, non plus de façon séquentielle, mais en parallèle (Seymour, 1997). Ils pointent également une procédure d'analogie entre formes orthographiques et formes phonologiques (Goswami & Bryant, 1990 ; Gombert et al. 1997, Goswami, 1999). La théorie de Ziegler et Goswami (2005, 2006) nous paraît très intéressante dans la mesure où il peut rendre compte des processus en jeu lors d'une tâche de lecture dans différentes langues et pas uniquement en anglais. En effet, la plupart des modèles antérieurs étaient fondés uniquement sur des travaux de lecture en anglais, comme l'a récemment déploré Share en 2008 : « *Le paradigme théorique dominant de la recherche sur la lecture (de mot) – le modèle à double voie de Coltheart et Baron [...] et dans une large mesure, ses rivaux connexionnistes – sont largement issus en réponse à l'étrangeté des relations graphophonologiques de la langue anglaise*⁹⁴ » (Share, 2008, p.584).

Le modèle interactif de reconnaissance bimodale des mots, quant à lui, ne concerne pas les apprentis lecteurs, toutefois, nous le présentons ici dans la mesure où il rend compte de ce qui se passerait chez un lecteur expert, en lecture à voix haute. En 2001, Coltheart (le père du modèle à double voie), Rastle, Perry, Langdon et Ziegler ont proposé un modèle dans lequel les deux formes de reconnaissance des mots (la voie par adressage et la voie par assemblage) cohabiteraient, de façon indépendante et que le lecteur pourrait, selon le cas, choisir la voie qui convient. Cela peut être, la voie par adressage, dans la majorité des cas, qui permet un accès direct. Il peut aussi avoir recours à la voie par assemblage, avec une médiation phonologique, pour les mots qui lui seraient inconnus ou les mots irréguliers.

Toutefois, cette position ne fait pas consensus et diverses opinions s'expriment quant à l'activation de l'une de ces deux voies en tâche de lecture. Van Orden, Pennington & Stone (1990) et Lukatela et Turvey (1994) affirment que les codes lexicaux ou sémantiques sont exclusivement ou essentiellement activés par des représentations phonologiques. Cette position est qualifiée « d'extrême » par Frost en 1988 qui adopte

⁹⁴ *The dominant theoretical paradigm in contemporary (word) reading research—the Coltheart/Baron dual-route model (...) and, in large measure, its connectionist rivals—arose largely in response to English spelling–sound obtuseness* [Notre traduction].

comme Grainger et Ferrand (1994, 1996) à sa suite, des positions plus « modérées » (Frost, 1988) en postulant que la lecture reposerait à la fois sur le recours par le lecteur au code phonologique et orthographique. Cette proposition débouche sur une présentation d'un modèle interactif bimodal de la reconnaissance des mots comme nous le voyons dans le schéma suivant :

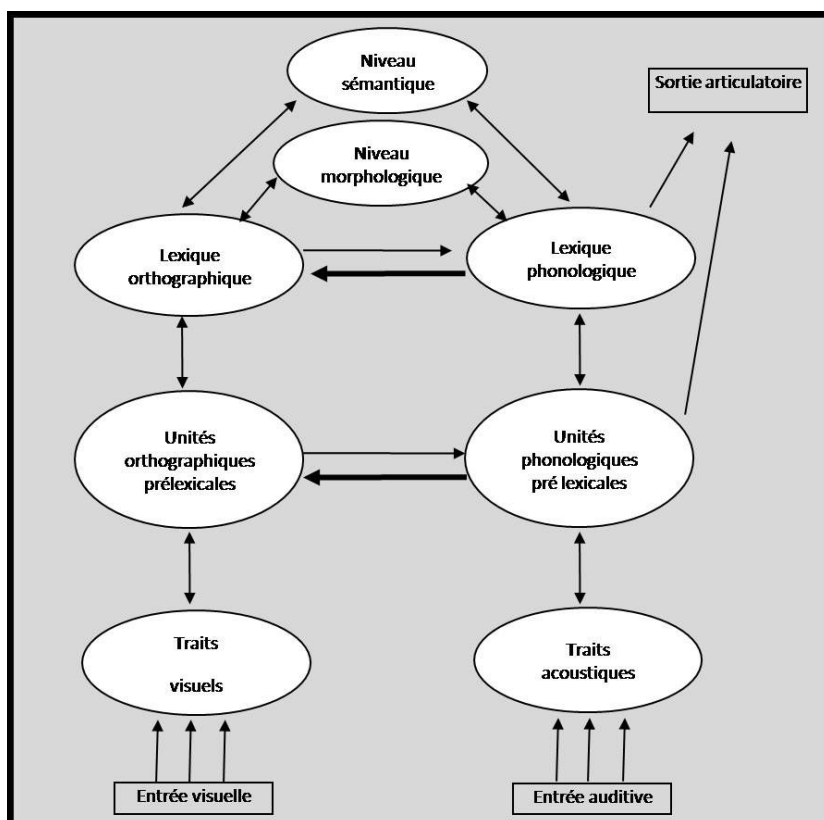


Figure 15 : Un modèle à activation multiple de la lecture silencieuse et de la lecture à voix haute, (d'après Ferrand, 2001, p.199 et Spinelli & Ferrand, 2005, p.213)

Deux « chemins » peuvent permettre l'accès aux unités sémantiques : l'information peut arriver par la voie orthographique (à gauche) ou bien par la voie phonologique (sur la droite). On peut voir que les deux voies sont en interaction, à la fois entre elles mais également avec les unités sémantiques. Enfin, on remarque la prédominance de la voie phonologique, marquée par des flèches plus épaisses. Ce modèle présente l'intérêt de proposer une interprétation de ce qui se déroulerait pour la lecture à voix haute, en utilisant l'élément « sortie articuloire ». On note donc qu'en tâche de lecture à voix haute, la voie privilégiée serait la voie phonologique.

Au fil du temps, les modèles d'apprentissage de la lecture qu'ont proposés la psychologie cognitive et la psycholinguistique ont évolué vers une interactivité accrue, avec la prise en compte de la relation entre la langue parlée et la langue écrite – et donc la mise en avant du concept de conscience phonologique, celle de la spécificité de la

langue dans laquelle se passe l'apprentissage. Ils ont également permis de mettre à jour une nouvelle procédure qui serait disponible pour les enfants : celle de l'analogie entre les unités phonologiques et orthographiques.

Nous allons à présent nous intéresser à une autre composante de l'apprentissage de la lecture : la méthode d'enseignement de la lecture, qui va, elle aussi jouer un rôle important dans le processus.

1.3. Les différentes méthodes possibles pour enseigner/apprendre à lire

Cette troisième s'intéresse aux aspects didactiques et pédagogiques⁹⁵ de la lecture. En effet, l'apprentissage de la lecture se fait très souvent dans un cadre scolaire, avec un enseignant qui s'appuie, en général sur une méthode. Cette donnée, au même titre que la langue ou que le fonctionnement cognitif de l'enfant est importante et elle est liée aux deux derniers aspects. En effet, la structure de la langue et la nature de ses correspondances graphie-phonie peut influencer sur le choix de la méthode à privilégier. Par exemple, pour une langue transparente, un recours à une approche privilégiant l'enseignement des relations graphie-phonie ne pose pas débat, ce n'est pas forcément le cas pour des langues plus opaques. D'un autre côté, le choix d'une méthode va entraîner chez l'enfant le développement de compétences différentes.

L'apprentissage de la lecture et les performances des enfants, des adolescents et des jeunes adultes dans ce domaine est un sujet d'actualité et donne lieu à de nombreux tests qui tentent d'évaluer le niveau de compréhension de l'écrit. C'est le cas par exemple du classement établi par PISA (*Program for International Student Assessment – Programme pour une Evaluation Internationale des Elèves*) mis en place par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques). Ce classement est établi à partir de tests en lecture, en mathématiques et en science, réalisés par des sujets âgés de 15 ans appartenant à 65 pays différents. Les résultats de 2009 en compréhension écrite placent la France au 30^{ème} rang (derrière les Etats-Unis qui occupent la 24^{ème} place), avec environ 10% des jeunes qui ne dépassent pas le niveau 1a (sur un total de 6), requérant un niveau de compétence faible en compréhension de l'écrit. Ces chiffres inquiétants recourent ceux obtenus lors de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC) – appelée Journée d'Appel et de Préparation à la Défense (JAPD) jusqu'en 2010 – au cours de laquelle les citoyens âgés de 18 ans, en plus d'être informés sur la défense de la France, passent des tests de lecture, créés et utilisés par

⁹⁵ Nous proposons ici une définition de Billières et Spanghero (2005) qui permet de faire la distinction entre ces deux domaines : « Le terme **didactique** renvoie à une situation d'interaction entre au moins deux personnes : l'une endosse le rôle de celui qui veut enseigner à l'autre(s), celui qui apprend, délimitant ainsi un espace, un temps et une visée à l'interaction. La mise en œuvre pratique de cet enseignement implique des actions sans cesse ajustées à l'apprenant. Par conséquent, elle s'actualise dans des pratiques pédagogiques par le biais d'activités pédagogiques adaptatives le plus souvent désignées sous le vocable d'exercices. »

l'Education Nationale. En 2010, ces tests ont révélé la situation illustrée par le tableau suivant :

01 Les profils de lecteurs (JDC 2010)							
France Métropolitaine + DOM							en %
Profil	Traitements Complexes	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales	Garçons	Filles	Ensemble	
5d	+	+	+	67,6	73,5	70,4	Lecteurs efficaces
5c	+	-	+	10,3	8,0	9,2	79,6
5b	+	+	-	6,7	7,7	7,2	Lecteurs médiocres
5a	+	-	-	2,8	2,1	2,4	9,6
4	-	+	+	3,6	2,9	3,2	Très faibles capacités de lecture
3	-	-	+	3,2	1,6	2,4	5,7
2	-	+	-	2,2	2,0	2,1	Difficultés sévères
1	-	-	-	3,7	2,2	3,0	5,1

Lecture : La combinaison des 3 dimensions de l'évaluation permet de définir 8 profils. Les profils numérotés de 1 à 4 concernent les jeunes n'ayant pas la capacité de réaliser des traitements complexes (très faible compréhension en lecture suivie, très faible capacité à rechercher des informations). Ils sont en deçà du seuil de lecture fonctionnelle. Les profils codés 5a, 5b, 5c, 5d sont au-delà de ce même seuil, mais avec des compétences plus ou moins solides, ce qui peut nécessiter des efforts de compensation relativement importants.

Source : ministère de la défense - DSN, MENJVA-MESR-DEPP

Tableau 12 : Les profils de lecteur (d'après les résultats aux tests de la JDC (2010)⁹⁶)

En France, à l'âge de 18 ans, on trouve encore 20% de la population en grande difficulté face à la compréhension d'un écrit. Parmi ces lecteurs en difficulté, ceux qui sont concernés par les profils de lecteurs 1 à 4 ont de grandes difficultés à traiter l'écrit et un déficit important de vocabulaire. Pour les profils 5a à 5b, les jeunes « *parviennent à compenser leurs difficultés pour accéder à un certain niveau de compréhension* » (Etat de l'école n°21, 2011, p.54-55). Ces résultats sont complétés par ceux des évaluations CEDRE (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon), qui indiquent « *qu'il y avait 15 % d'élèves qui entraînent en sixième en ne maîtrisant pas la lecture en 2003. Ils sont aujourd'hui [d'après les résultats de 2009] 13 %* » (Vœux du ministre de l'éducation nationale à la presse, mercredi 11/01/2012⁹⁷).

Ces problèmes ont été imputés notamment à des méthodes de lectures qui ont été abandonnées car « *considérées comme néfastes* » (Ibid.). Ces dernières sont les méthodes s'inspirant de la méthode globale et sont critiquées dans la circulaire Robien, (3 janvier 2006) pour laisser la place à la méthode à entrée phonique : « *l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension* ». En France, malgré cette incitation très claire à privilégier la méthode syllabique, au moins comme point d'entrée dans l'écrit, le débat continue entre les tenants d'une approche globale ou semi-globale et ceux d'une méthode syllabique. Ce débat existe également aux Etats-Unis, où on a même parlé de « *reading wars* » (les guerres de lecture).

⁹⁶ Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid57102/l-etat-de-l-ecole-30-indicateurs-sur-le-systeme-educatif-francais.html>

⁹⁷ Discours disponible dans sa totalité sur <http://www.education.gouv.fr/cid59021/luc-chatel-presente-ses-voeux-a-la-presse.html>

Nous allons consacrer cette partie de notre travail à présenter quelques méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture : la méthode syllabique, globale et semi-globale. D'autres méthodes existent, toutefois, l'objectif de cette partie n'est pas de présenter un panorama exhaustif des méthodes disponibles. Nous avons sélectionné ces trois méthodes car ce sont celles auxquelles on fait le plus souvent référence, en France et également aux Etats-Unis. Enfin, nous nous intéresserons à la méthode d'apprentissage de la lecture qui est utilisée à Normandale.

1.3.1. La méthode syllabique ou phonique

Cette méthode est également connue sous le nom de méthode synthétique, « *le rôle de la phonologie y est central* » (Ecalte & Magnan, 2002, p.184). Ce sont des méthodes anciennes dont l'avènement est communément situé au début du XX^{ème} siècle, même si « *il semble que les éducateurs allemands aient été les premiers au début du XVIème siècle à proposer des méthodes fondées sur l'apprentissage des correspondances entre les lettres et leurs "sons"* » (Feitelson, 1988 in Morais, 1993, p. 264). Car c'est bien de cela qu'il s'agit d'enseigner selon la méthode syllabique : les correspondances graphie-phonie. De plus, cet enseignement de la lecture se déroule en partant de la plus petite unité, la lettre, puis la syllabe et enfin le mot. On peut également appeler cette méthode une méthode synthétique dans le sens où l'on part des parties pour aller vers le tout.

Dans ces méthodes, l'entrée peut être alphabétique ou bien phonique. Dans une méthode à entrée alphabétique, l'unité de base est la lettre (c'est le cas pour le manuel *Daniel et Valérie*, 1964), comme le montre cet extrait.



Figure 16 : Daniel et Valérie (Houblain L. & Vincent R, mai 1991, Nathan)

Sur cette double page, la lettre du jour est la lettre O, on voit, sur la page de gauche, divers exercices permettant d'identifier cette lettre. Sur cette même page sont mises en avant les différentes syllabes qui vont être à l'étude. La page de droite propose des activités sur des unités plus larges, les mots et la phrase, il est même proposé aux enfants de former des phrases grâce aux étiquettes qui se trouvent en bas de la page. Ce type de méthode pose un certain nombre de problèmes et notamment le fait que ce n'est pas la lettre qui constitue « l'unité linguistique de notre code écrit » (Golder & Gaonac'h, 1998, p.118). En effet, certaines sont muettes, on peut également trouver des phonèmes qui, à l'écrit sont formés de deux graphèmes.

On peut alors trouver un deuxième type de méthode syllabique, à entrée phonique. Le principe de cette méthode est de mettre en correspondance des graphèmes et des phonèmes (l'idée de lettre a été délaissée au profit de celui de graphème, plus adapté) et également d'entraîner l'enfant à identifier ces correspondances. Ce type de méthode met très peu d'accent sur la compréhension (au départ), l'objectif principal est de faire en sorte que les associations graphie-phonie soient présentées systématiquement afin qu'elles deviennent automatiques pour l'enfant. « L'approche phonique [...] nécessite que l'enfant réalise un travail important de décentration. En effet, il s'agit de considérer le langage non plus comme un outil de communication mais comme un objet de réflexion portant sur la structure même du langage oral. Cette activité métalinguistique, non naturelle, se développe généralement sous l'effet de l'instruction (Gombert, 1992) » (Ecalte & Magnan, 2002, p.184).

Le site Internet du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) consacré à la lecture : bien lire⁹⁸, reprend les caractéristiques de la méthode syllabique :

- L'enfant doit apprendre à segmenter la langue orale dans ses unités minimales (les phonèmes), ceci rejoint ce que nous avons mentionné plus haut dans notre travail : le développement de la conscience phonologique.
- L'enfant doit également prendre conscience du principe alphabétique, en d'autres termes, il doit identifier les relations graphie-phonie. Or comme nous l'avons vu dans la partie précédente, en français, les relations entre les composantes de la langue écrite et celles de la langue orales ne sont pas vraiment transparentes, même si des régularités existent.
- Une fois cette conscience acquise, l'enfant doit être en mesure de combiner ces unités afin de lire des mots, puis des phrases.

L'objectif principal de ce type de méthode est l'automatisation de ces savoir-faire. Ainsi, une fois ces principes acquis, on pense que l'enfant peut lire n'importe quel mot, étant donné qu'il est en mesure de décoder l'écrit qui lui est proposé.

C'est d'ailleurs les compétences sur lesquelles de Robien, alors ministre de l'éducation nationale, insiste dans sa circulaire du 3 janvier 2006 : « *L'automatisation de la reconnaissance des mots nécessite des **exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons***⁹⁹ et ne saurait résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture : j'attends donc des maîtres qu'ils écartent résolument ces méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture ». Dans ce document, la compréhension est elle aussi abordée mais elle ne saurait se passer de processus automatisés d'identification des mots. Ainsi, la compréhension de textes et le lexique restent importants mais la centration sur le code et donc, les relations graphie-phonie, sont mises en avant. Néanmoins, Gombert (2007) insiste sur le fait que la centration sur le code ne suffit pas et rappelle qu'il est également nécessaire que les enfants aient « *un vocabulaire oral suffisant, [...] des connaissances qui permettent de traiter les lettres ne marquant pas les sons de façon univoque, [...] des connaissances sur les marques linguistiques qui permettent d'accéder au sens des phrases et des textes au-delà de l'identification de mots isolés* » (Gombert, 2007, p.13).

⁹⁸ <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-methodes.asp>

⁹⁹ En gras dans le texte original.

Aux Etats-Unis, pays où sont scolarisés nos participants, le gouvernement fédéral n'a pas la mainmise sur l'éducation, il ne peut donc très fortement recommander une méthode comme cela est le cas en France. Toutefois, à la suite d'une revue de littérature sur la lecture proposée par le National Reading Panel¹⁰⁰ (NRP) en 2000, cinq axes d'apprentissage sont mis en avant :

- la conscience phonologique,
- la phonétique,
- la fluence,
- le vocabulaire,
- la compréhension de texte.

On peut également voir que l'accent est mis sur les processus de bas niveau, avec les deux premiers domaines, mais que les processus de haut niveau ne sont pas ignorés, ils interviennent par la suite.

Ainsi le recours à des méthodes syllabiques sont-elles encouragées par l'Education Nationale en France et par le gouvernement fédéral aux Etats-Unis, ces derniers s'appuyant sur les recherches qui depuis plus d'une trentaine d'années démontrent les bénéfices d'un entraînement phonologique. Nous n'occultons pas le fait que les instances éducatives encouragent également le développement de la compréhension, toutefois celle-ci serait conséquente à un apprentissage explicite des relations graphie-phonie. Ceci ne va pas sans susciter des réactions, surtout de la part de ceux qui considèrent que la lecture est avant tout une affaire de compréhension et non de décodage et d'automatisation. Les mêmes pensent également que, surtout pour l'anglais, les irrégularités qui existent dans les relations graphie-phonie sont telles qu'un entraînement visant à développer la conscience phonologique est une aberration. Aussi, ces derniers sont-ils plutôt en faveur d'une méthode globale qui privilégie le sens.

¹⁰⁰ Cette organisation regroupe des professeurs nord-américains, spécialisés en lecture. Elle a été créée en 1997 sous l'impulsion du Congrès américain pour évaluer l'efficacité des différentes méthodes de lecture existantes.

1.3.2. La méthode globale

L'origine de ce type de méthode remonterait au XVIII^{ème} siècle, avec les théories de l'abbé Nicolas Adam qui propose une méthode qui « *part de la phrase pour aboutir à la lettre et au son* » (Golder & Gaonac'h, 1998, p.118).

Aux Etats-Unis, Horace Mann¹⁰¹ est un des pourfendeurs des méthodes d'apprentissage mettant en avant le code et les correspondances graphie-phonie. Ragano et Pasa (2006, p.92) reprennent ses propos : « *nous obligeons nos enfants à regarder fixement le vide, le silence, la mort, [...] le papier des abécédaires sent le moisi, [...] un effluve soporifique semble émaner des pages, plongeant toutes leurs facultés dans la léthargie* ».

Ainsi, dans les méthodes globales, le cheminement est à l'inverse de celui que nous venons de décrire. « *L'enfant identifie les mots à partir de leur forme globale tout en accédant au sens du texte qui peut également l'aider à identifier des mots inconnus (effets du contexte)* » (Ecalte & Magnan, 2002, p.184). Ces méthodes sont également appelées analytiques dans le sens où on part des unités les plus larges pour aller vers les plus petites.

Cette méthode a été mise en avant dès le XIX^{ème} siècle aux Etats-Unis (Morais, 1993) puis en France par des pédagogues tels que Decroly, au début du XX^{ème} siècle ou Freinet, un peu plus tard¹⁰². La méthode globale s'appuie sur l'idée que l'enfant appréhende naturellement les choses comme un tout et qu'il en serait de même pour l'écrit. Ainsi, « *l'apprentissage de la lecture est une extension naturelle de l'apprentissage de la parole* » (Bryant¹⁰³, 1993, p.178). Aux Etats-Unis, les partisans de la méthode globale sont nombreux. Elle a été largement utilisée jusque dans les années 50 à la parution du livre « *Why Johnny can't read*¹⁰⁴ » (Flesh, 1955). Ce livre est une « *condamnation cinglante de la méthode look-say* » (Ragano & Pasa, 2006, p.94) et encourage un retour vers la méthode syllabique. Dans les années 70, une nouvelle approche apparaît, il s'agit de celle du langage entier (*whole language*) défendue par Goodman et Smith. Cette méthode est dérivée de la méthode globale et peut se

¹⁰¹ Ministre de l'Education de l'Etat du Massachussetts de 1837 à 1849. Il fondera l'enseignement public américain.

¹⁰² Golder et Gaonac'h (1998, p.119) soulignent toutefois que les méthodes de ces deux pédagogues ne sauraient se résumer à la seule méthode globale.

¹⁰³ Bryant n'est pas lui-même favorable à cette approche.

¹⁰⁴ « Pourquoi Jonnhy ne peut pas lire ».

confondre avec elle car elle se distingue de la précédente avant tout par des positionnements pédagogiques :

- « la **centration sur l'apprenant** et la confiance qu'on lui accorde dans son apprentissage,
- la conviction que le langage (oral ou écrit) doit s'utiliser et s'apprendre à des **fins authentiques**, pour communiquer, s'informer... » (Ragano et Pasa, 2006, p.95).

La nouveauté de l'approche « whole language » réside essentiellement en la proposition de situations authentiques, ce que la méthode globale ne mentionne pas. L'affrontement entre les tenants de la méthode globale et ceux de la méthode phonique ont été virulents, surtout que la lecture est un enjeu de société comme nous l'avons rappelé au début de ce chapitre.

Dans les méthodes de type global, on se base sur le fait que les enfants font faire des hypothèses sur le sens du texte, s'appuyer sur le contexte pour inférer des mots. Cela ressemble à une chasse au trésor pour l'apprenti-lecteur. En effet, l'enfant doit, à partir d'indices visuels, attribuer directement du sens à l'écrit. Toutefois, comme il ne peut pas décoder, il va être amené à retenir des listes de mots, qui peuvent être associés à des images, afin de pouvoir les repérer par la suite dans le texte. On peut voir ici une première difficulté pour l'enfant, celle de la saturation de la mémoire. Il s'agit d'une procédure peu économique en termes de coût cognitif. On peut penser à l'aspect de la granularité du modèle d'apprentissage de la lecture de Ziegler et Goswami (2006). Les unités du langage à retenir sont plus grandes et donc plus nombreuses.

La méthode globale peut également se décliner en méthode idéo-visuelle (Charmeux et Fourcambert). Ces auteurs bannissent la lecture à voix haute et préconise de ne pas enseigner les relations graphie-phonie car, selon ces auteurs, elles ne sont pas nécessaire à la compréhension. Il est toutefois possible d'envisager des activités de reconnaissance des différentes parties du mot, mais cette activité n'est pas essentielle.

Ainsi, savoir-lire se résumerait à savoir reconnaître des textes et des mots appris, ce qui peut s'avérer être très frustrant pour l'enfant car il ne peut donc pas lire un texte qu'il n'a encore jamais vu. Enfin, cette méthode requiert également une personnalisation importante de l'apprentissage. En effet, l'enseignant doit accorder du temps à chaque enfant, pour, notamment essayer de comprendre l'hypothèse de départ qui a pu le mener vers une production erronée.

A contrario des méthodes synthétiques, les approches globale et idéo-visuelle ne proposent pas de manuel mais se basent sur des textes « authentiques », type littérature de jeunesse, qui vont intéresser les enfants. Entre ces deux extrêmes relevant d'oppositions catégoriques, il existe une méthode à mi-chemin, la méthode dite mixte ou semi-globale.

1.3.3. La méthode semi-globale

Cette dernière méthode est une méthode qui serait un hybride des deux méthodes précédentes qu'elles combinent :

- enchaînées : l'enfant commence par une phase idéo-visuelle puis est invité à découvrir les règles du code.
- simultanées : l'entrée dans l'écrit se fait à la fois grâce aux deux méthodes, synthétique et analytique.

Ce type de méthode continue à être utilisé de nos jours, car ce qui y est prôné concilie différents apports de la recherche, c'est-à-dire l'importance du code grapho-phonologique, l'acquisition de vocabulaire et la compréhension de textes.

Une méthode très récente, *Croques Lignes*, éditée chez Nathan et dirigée par Jean-Emile Gombert ajoute à ces trois dimensions celle de l'étude de la langue : on prête une attention particulière à la morphologie. Dans la vidéo de présentation de ce matériel disponible sur Internet¹⁰⁵, Gombert présente l'intérêt à ses yeux de mener tous les apprentissages en parallèle.

Dans la première unité du livre de l'élève¹⁰⁶, on peut voir que toutes les compétences de la lecture sont abordées, que ce soient les activités de bas niveau comme celles impliquant des processus de haut niveau. Les activités de vocabulaire sont remplacées par des activités sur l'étude de la langue selon les unités. Ainsi, l'apprentissage de la lecture est exploré dans chacune de ses facettes. Toutefois, on peut peut-être se demander si cette méthode n'impliquerait pas trop de traitements différents de l'information à la fois et ne pourrait pas semer la confusion dans l'esprit des jeunes lecteurs. D'un autre côté, grâce à ce type d'approche, l'enfant comprend que la lecture

¹⁰⁵ <http://www.nathan.fr/webapps/cpg2-0/default.asp?idcpg=1017>

¹⁰⁶ Il est possible de feuilleter le livre à l'adresse suivante :
<http://www.nathan.fr/feuilleter/?isbn=9782091220307>

est une activité complexe qui demande d'intégrer et de traiter un certain nombre d'informations de taille et de nature différentes. Ainsi, la méthode semi-globale, telle qu'elle est présentée dans le manuel *Croque Lignes* permet à la fois de travailler sur les toutes les unités de la langue : les relations graphie-phonie, les aspects morphologiques et syntaxiques de la langue - avec la mise en avant de la notion de phrase, de catégories grammaticales, d'accords (singulier/pluriel, masculin/féminin) - le lexique (avec des activités de vocabulaire), mais également des aspects textuels avec une compréhension du texte sollicitée. Autre nouveauté de ce matériel, chaque unité est introduite par un texte « authentique » pris dans la littérature de jeunesse. Les textes empruntés à la littérature de jeunesse ou de factures comparables constituent les documents privilégiés utilisés à Normandale. Nous allons à présent voir quel type de méthode est utilisé dans l'école d'immersion où sont scolarisés nos participants.

1.3.4. La méthode à Normandale

La méthode d'enseignement et d'apprentissage de la lecture appliquée en français à l'école d'immersion Normandale est affichée sous l'expression « *balanced literacy* » (la littératie¹⁰⁷ équilibrée). Le terme « *literacy* » est communément utilisé dans la recherche anglo-saxonne et son acception en français s'est effectué par le biais des recherches au Canada, plus récemment. La définition de ce concept, qui fait référence à l'écrit, renvoie à divers aspects. De plus, cela peut concerner les enfants mais également les adultes. Pour Ecalle et Magnan (2002), la littératie « renvoie à l'aptitude à gérer le langage écrit dans sa dimension sociale et culturelle » (Eccalle & Magnan, 2002, p.222). Lété, Peerman et Fayol la complète en précisant que son « développement englobe à la fois l'apprentissage de la lecture et de l'écriture¹⁰⁸ » (Lété, Peerman et Fayol, 2008, p.952). Wagner (2004) utilise deux axes pour définir la littératie :

- « la littératie sur "**la durée de la vie**", fait référence à une approche qui peut être appliquée au développement de la littératie tout au long de la vie d'un individu, de l'enfance à l'âge adulte¹⁰⁹ » (Wagner, 2004, p.499).

¹⁰⁷ Nous adoptons cette orthographe (Cuq, 2003). Il est également possible de trouver les formes littératie et littéracie.

¹⁰⁸ *Literacy development encompasses both learning to read and learning to spell* [Notre traduction].

¹⁰⁹ « *Life-span* » literacy refers to an approach which may be applied to literacy development across an individual's lifetime, from childhood to adulthood [Notre traduction].

- « *la littératie relative à "l'espace de vie" fait référence à des facteurs sociaux et culturels importants qui influence l'apprentissage de la littératie ainsi que sa pratique, et qui provoque des différences, à la fois à l'intérieur des cultures mais également entre les diverses cultures*¹¹⁰ » (Ibid.).

La littératie peut être vue selon trois axes. L'axe temporel renvoie au moment dans la vie de l'individu où il entre dans l'écrit. L'axe spatial fait référence à la place de la culture écrite au sein de la société dans laquelle l'individu vit. Enfin, l'axe individuel désigne, la place de l'écrit dans l'histoire de l'individu, comment l'écrit en général était perçu dans sa famille lors de son enfance, comment il a développé cette activité dans sa vie personnelle, sociale, professionnelle. Olson (2004) propose une définition large de la littératie : elle inclut « *non seulement la capacité de produire ou de reconnaître des signes mais également d'exploiter des textes et des artefacts produits autour de ces signes et en les utilisant. En général, ceux-ci ne comprennent pas uniquement des marques pour les sons, pour les mots, pour les phrases, mais également des signes pour les chiffres, l'algèbre, les graphiques, les tableaux*¹¹¹ » (Olson, 2004, p.539-540).

Ainsi, la littératie inclurait la capacité à comprendre les signes (de quelque nature que ce soit) et à en produire également. Elle comprend également la capacité à reconnaître et comprendre l'organisation de ces signes dans des productions de la société. En effet, dans une acception générale, la littératie ne concerne pas que la lecture de textes, mais la lecture de tout support écrit dans une société donnée. Ainsi, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, la littératie concernerait à la fois la capacité de comprendre des signes écrits mais renverrait également à la compréhension de textes.

L'expression « *balanced literacy* » contient l'idée d'équilibre. Cet équilibre désigne d'un côté les relations graphie-phonie, et d'un autre côté, la compréhension. Les recommandations du National Reading Panel, que nous avons citées précédemment (cf. partie 1.3.1), mettent l'accent sur cette idée d'équilibre nécessaire dans l'apprentissage entre les différentes composantes de la lecture. Si l'on prend en compte les programmes proposés par le département de l'éducation de l'Etat du Minnesota, on voit que les cinq axes (conscience phonologique, phonétique, fluence, vocabulaire, compréhension de texte), dégagés par le NRP sont présents.

¹¹⁰ « *Life-space* » literacy refers to the important social and cultural factors which influence individual literacy learning and literacy practice within and across contexts [Notre traduction].

¹¹¹ [...] as including not only the ability to make and recognize marks but to exploit the texts and artifacts created around and by means of these marks. Generally, these include not just marks for sounds, for words, for sentences, but also for number, algebra, graphs, charts [Notre traduction].

Comme l'indique le site de présentation de l'école de Normandale et comme nous l'ont confirmé les enseignants de français dans cette école, ils « *utilisent une approche équilibrée de la littératie, qui inclut la lecture, l'écriture, la phonétique/étude de mots, la compréhension orale, la visualisation et la parole*¹¹² ».

Nous allons maintenant nous intéresser plus en détails au programme de littératie équilibrée. Tout d'abord, notons, comme tout ce qui touche à la lecture dans le monde anglo-saxon, que l'approche « *balanced literacy* » est une approche sujette à polémique. En effet, quelle est la proportion d'approche empruntée aux méthodes syllabiques et aux méthodes globales ? Certains auteurs prônant la littératie équilibrée comme Pressley (2006) sont plutôt du côté global et d'autres fondent leur approche sur l'enseignement explicite des correspondances graphie-phonie. Nous n'entrerons pas dans ce débat, qui ne concerne pas notre travail, nous donnerons ici une définition plutôt consensuelle de cette approche avant de voir comment elle se matérialise dans les classes de français à Normandale.

« *Une approche équilibrée de la lecture est basée sur les apports de la recherche, complète, intégrée et dynamique dans le sens où elle donne le pouvoir aux enseignants et aux spécialistes de répondre aux besoins évalués et individuels des enfants en littératie. Ces besoins se rapportent au niveau d'instruction et de développement des enfants en décodage, vocabulaire, compréhension en lecture, motivation et acquisition socioculturelles, avec le but de leur apprendre à lire pour le sens, la compréhension et le plaisir*¹¹³ » (Cowen, 2003, p.10).

Cette définition nous permet de rapprocher l'approche de littératie équilibrée de la méthode semi-globale, telle qu'elle existe en France, dans le sens où elle met en avant à la fois la nécessité de connaître les relations graphie-phonie pour pouvoir lire et elle insiste également sur la compréhension. En outre, l'approche « *balanced literacy* » implique des activités bien précises, en lecture et en écriture. Ragano et Pasa (2006, p.102) reprennent l'énumération proposée par Cowen en 2003 : « *les supports sont des écrits authentiques et variés, l'environnement linguistique est riche, les activités d'écriture sont quotidiennes, toutes les dimensions de l'écrit sont travaillées de façon intégrée, le développement du langage écrit doit s'appuyer sur les expériences personnelles de l'élève* ».

¹¹² *French and English Language Arts teachers use a balanced approach to literacy, including reading, writing, phonics/word study, aural comprehension, viewing and speaking* [Notre traduction], source: <http://www.edina.k12.mn.us/teach/curriculum/fla/elementary/frla1.htm>

¹¹³ *A balanced reading approach is research-based, assessment-based, comprehensive, integrated, and dynamic, in that it empowers teachers and specialists to respond to the individual assessed literacy needs of children as they relate to their appropriate instructional and developmental levels of decoding, vocabulary, reading comprehension, motivation, and sociocultural acquisition, with the purpose of learning to read for meaning, understanding, and joy* [Notre traduction].

Plusieurs modèles de cette approche équilibrée ont été proposés. L'approche peut tout d'abord être présentée sous la forme de 4 blocs (Cunningham & Hall, 1989).

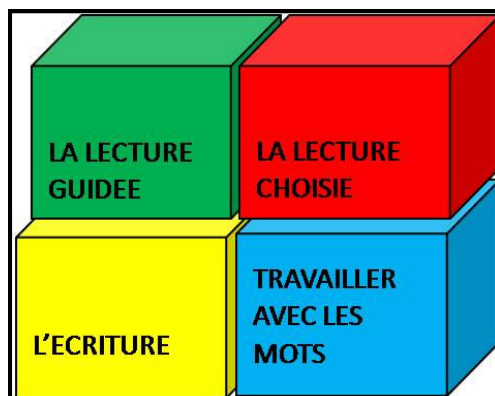


Figure 17 : Les quatre blocs (d'après Cunningham et Hall, 1989)

Selon les auteurs de ce modèle, ces quatre activités constituent l'approche « *balanced literacy* ». Nous allons les détailler. Travailler avec les mots comprend deux activités : apprendre à lire et à épeler les mots fréquents¹¹⁴. L'enseignant écrit en grosses lettres sur une feuille un nouveau mot puis il l'ajoute au « mur des mots » de la classe. Le nombre de mots fréquents dépend de la classe de l'enfant et également de ce qui est attendu de lui, qu'il les identifie ou bien qu'il sache les écrire. En première année, à Normandale, l'enfant doit être capable d'identifier très rapidement 57 mots et d'en écrire correctement 26. Ces mots sont classés en catégories (mots divers, pronoms personnels, couleurs, adjectifs et noms). Pour une liste complète des mots fréquents de la première année, nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 3. Les enfants sont testés sur ces mots, à la fois en lecture et en écriture. Toutes les classes possèdent un « mur de mots » sur lequel les enfants peuvent, par exemple, aller chercher l'orthographe d'un mot dont ils ne seraient pas sûrs.

En ce qui concerne l'écriture, cette activité commence par une mini-leçon où l'enseignant va écrire, devant la classe entière, sur un thème donné au tableau (en général) et « montrer » aux enfants comment s'y prendre. Il peut faire des erreurs et puis les corriger, aller vérifier l'orthographe d'un mot sur le « mur des mots » présents dans la classe. Ensuite, c'est au tour des enfants dont les productions sont corrigées par l'enseignant sur la demande de chaque enfant. On se rend compte que l'approche « *balanced literacy* » est composée d'activités faites pour les enfants, avec les enfants et par les enfants. Ainsi, quand l'enseignant écrit, il se met à la place de l'enfant et simule des erreurs possibles. Il corrige sur la demande de chaque enfant. De même, quand

¹¹⁴ Les mots fréquents (High Frequency Words) sont des mots que les enfants rencontrent souvent et qu'ils ont besoin d'identifier rapidement.

l'enseignant lit à voix haute, il lit pour les enfants. Lors d'activités de lecture partagée ou guidée, l'enseignant lit avec les enfants. De plus, l'enfant lit seul en lecture guidée.

Voyons en détail les activités concernant la lecture¹¹⁵. Pour chacune de ces activités, nous allons brièvement mentionner ce à quoi elles correspondent, puis, nous donnerons des exemples concrets provenant de nos observations à Normandale.

- Modeled Reading/Reading Aloud (La lecture modélisée/ Lecture à voix haute). Lors de cette activité, l'enseignant lit à voix haute aux enfants et ainsi fournit un modèle de lecture fluente. De plus, cette activité permet aux enfants d'avoir accès à des textes qu'ils ne peuvent pas encore lire seuls. Enfin, l'enseignant peut encourager les élèves à établir des connexions et à faire des prédictions sur la suite de l'histoire. A Normandale, ce type d'activité peut avoir lieu à tout moment de la journée, mais nous avons observé lors de notre séjour qu'elle était souvent pratiquée le soir, à la fin de la journée en attendant l'heure d'arrivée des bus et des parents. L'enseignante lisait un livre illustré, tournée vers les élèves, assis par terre près de l'enseignante, elle, était assise sur une chaise. Elle posait des questions aux enfants sur l'histoire, soit pour vérifier leur compréhension ou bien pour leur demander ce qui allait se passer dans la suite de l'histoire. Ce genre d'activité est aussi faite à la médiathèque de l'école par la responsable qui lit un livre aux enfants.
- Shared/Interactive Reading (la lecture partagée/interactive). L'enseignant et les élèves lisent le texte ensemble. Lors de cette activité, les enfants vont développer leurs capacités de compréhension, et leur fluence. L'enseignant peut enseigner quelques stratégies de lecture. Cette activité peut avoir lieu en petits groupes ou bien en classe entière, l'enseignant peut demander à chaque élève de lire des extraits du texte. C'est une activité que nous avons peu observée à Normandale.
- Guided Reading (la lecture guidée). L'enseignant sélectionne des textes en fonction du niveau des enfants en lecture. Pour cette activité, les enfants sont en petits groupes de 5 ou 6 et travaillent avec l'enseignant. L'enseignant peut proposer une activité préalable à la lecture, de manière à introduire le texte, par exemple, faire raconter l'histoire en ne regardant que les images ou bien faire imaginer ce que le livre va raconter à partir du titre lu. L'activité de lecture à

¹¹⁵ La liste que nous établissons a été dressée grâce à des documents fournis par les enseignantes, elles-mêmes provenant de sites tels que <http://faculty.uoit.ca/hughes/Contexts/BalancedLiteracy.html>, elles les utilisent pour leurs classes et nous pensons qu'il est important que le lecteur se rende compte de comment la lecture est enseignée à Normandale.

proprement parler peut se faire de différentes façons : soit l'enseignant lit tout le livre puis demande aux enfants, les uns après les autres de relire, soit il demande directement aux enfants de lire, ou encore, l'enseignant lit une page puis passe la parole à un enfant et ainsi de suite. L'enseignant peut également demander aux enfants de lire d'abord de façon indépendante et silencieuse puis invite chacun à lire, à voix haute, cette fois-ci une partie du texte. A Normandale, cette activité se déroule lorsque la classe est divisée en plusieurs groupes, les enfants changent d'activité toutes les 20 minutes et travaillent dans des « centres ». Par exemple, sur une matinée, les enfants lisent à l'enseignante, vont ensuite terminer un travail à leur bureau, puis font un exercice à l'ordinateur, suivi d'une activité de phonétique avec le stagiaire francophone présent dans la salle de classe et enfin, abordent une nouvelle leçon de mathématiques avec une autre enseignante. Chaque activité dure environ 20 minutes, ainsi, toutes les 20 minutes, les enfants changent d'activité.

- Independent Reading (la lecture indépendante). Lors de cette dernière activité, les enfants lisent seuls et ils peuvent choisir eux-mêmes le texte. Dans le cadre de cette activité, ils peuvent lire pour le plaisir dans la mesure où ce sont eux qui choisissent les livres qui les intéressent. La lecture indépendante peut avoir lieu dans la salle de classe, lorsque les enfants ont fini leur travail ou bien quand ils arrivent le matin ou encore après une récréation. Il est également possible que, lors de visites à la médiathèque de l'école, ils puissent prendre du temps pour lire seuls.

Les livres utilisés, en général, dans les deux activités précédentes sont issus de la collection GB+, des éditions canadiennes Beauchemin. En première année en immersion, les enfants doivent être capables de lire des livres des niveaux 1 à 5. Ces textes peuvent être utilisés soit comme matériel d'enseignement de la lecture ou bien pour l'évaluation. Voici, à titre d'exemple, quelques extraits de ces livres :



Figure 18 : Extrait du livre *Mon petit chat*, GB+, Niveau ¹¹⁶



Figure 19 : Extrait du livre *La course de Zoé*, GB+, niveau 4 ¹¹⁷

Pour résumer, on peut dire que l'enseignement de la lecture à Normandale est composé des éléments suivants :

- Des activités de lecture : lecture à voix haute par l'enseignant, lecture guidée avec les enfants et lecture indépendante par les enfants eux-mêmes.
- Une progression, en lecture guidée, établie en fonction des niveaux des livres GB+ utilisés à l'école.
- Un cahier de lecture et d'écriture. Ce dernier est composé par les enseignantes de première année et donné aux enfants. Il est organisé en fonction des lettres étudiées, dans le cahier. Pour la deuxième partie de la première année, les lettres sont : *p, r, s, t, j, k, v, w, g, q, h, f, m, n, x, y, z, è, é*. En général, pour chacune de ces lettres, on peut trouver des pages d'écriture, où les enfants doivent recopier des lettres (d'abord une écriture capitale et scripte, l'écriture cursive apparaît en deuxième année). Il y a également des activités qui consistent à identifier la lettre, dans des mots, ou bien au milieu d'autres lettres,

¹¹⁶ Source : <http://serveur1.odilon.ca/gbplus/echantmagenta.html>

¹¹⁷ Source : <http://serveur1.odilon.ca/gbplus/echanrouge.html>

ou bien encore les enfants, parmi des dessins, doivent trouver ceux qui commencent par la lettre en question. On peut trouver des exercices où les enfants doivent entourer le mot dicté par l'enseignante. Un dernier exemple, il s'agit d'un exercice où un dessin est proposé ainsi que deux mots, qui commencent par la même lettre, l'enfant doit choisir le mot correct. Afin de se faire une idée plus précise de ces activités, le lecteur peut se reporter à l'annexe 4.

L'évaluation de la lecture à Normandale est à la fois diagnostique, formative et sommative.

- **Diagnostique**, car au début de l'année les enfants sont dans des groupes de lecture qui ne sont pas formés selon le niveau des enfants car l'enseignante ne le connaît pas encore. En revanche, une fois que l'année a commencé et que l'enseignante a pu se faire une idée du niveau de lecture des élèves, les enfants sont redistribués en groupes de niveaux.
- **Formative**, car tout au long de l'année, selon leur performance, notamment en contexte de lecture guidée, les enfants peuvent être amenés à changer de groupe et à intégrer le niveau supérieur si leurs performances se sont améliorées ou bien au contraire, à aller avec le niveau plus faible si un retard est constaté.
- **Sommative**, car les enfants sont évalués par l'enseignant en lecture à voix haute, grâce à une grille élaborée en 2005 par Isabelle Punchard, qui est en charge du programme d'immersion de la maternelle à la cinquième année. La figure suivante présente ces étapes.

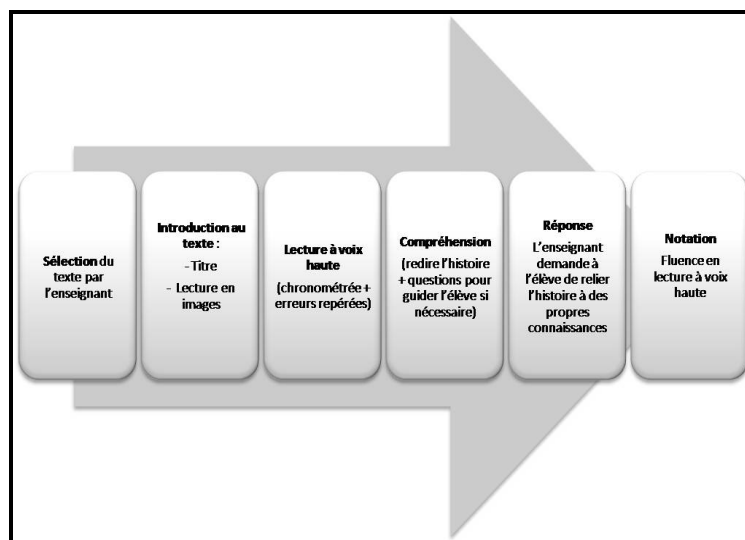


Figure 20 : L'évaluation de la lecture à Normandale, de la Première à la Troisième année (d'après Punchard, 2005)

La procédure utilisée pour noter les enfants rappelle celle utilisée par Goodman (1969) dans son analyse des erreurs en lecture à voix haute (*miscue analysis*). En effet la procédure employée repose sur le repérage des erreurs et sur la demande aux enfants de redire l'histoire. Toutefois, Goodman ne chronomètre pas les lecteurs, il n'est pas intéressé par la notion de fluence. Il préfère se concentrer sur les erreurs produites par les lecteurs car selon lui, elles ne sont pas dues au hasard mais reflètent un processus de lecture adopté par le lecteur (Goodman, 1988, p.13). Les calculs utilisés¹¹⁸ sont empruntés au test DIBELS¹¹⁹, mis au point par le département de l'éducation de l'Université de l'Oregon. Cet ensemble de tests reprend les cinq compétences ciblées par le National Reading Panel et est utilisé dans de nombreuses écoles américaines pour évaluer le niveau de compétences en lecture des élèves. Ainsi la méthode utilisée pour enseigner la lecture en français aux enfants se base sur une approche (*balanced literacy*) peu répandue en France. Elle est également utilisée aux Etats-Unis pour que les enfants apprennent à lire dans leur langue maternelle (anglais). Il n'y a pas réellement de façon à enseigner la lecture adaptée pour l'immersion, au sein de l'école, terrain de notre étude, tout au moins d'après ce que nous avons pu observer.

Cette partie s'est donc attachée à décrire les aspects didactiques et pédagogiques de l'apprentissage de la lecture, à travers les différentes méthodes disponibles et en présentant celle qui est utilisée à Normandale. La finalité de la lecture reste la compréhension par le lecteur du texte qu'il a sous les yeux. La dernière partie de ce chapitre va se concentrer sur le phénomène de la compréhension en lecture.

¹¹⁸ En première année : $(\text{nombre de mots lus correctement} \div \text{nombre de mots total}) * 100$. En deuxième et troisième année : $(\text{nombre de mots lus correctement} \div \text{nombre de secondes}) * 60$.

¹¹⁹ Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (Indicateurs Dynamiques des Compétences Basiques et Précoce de la Littérature). Pour plus d'informations : <https://dibels.uoregon.edu/>

1.4. Lecture et compréhension

La recherche de sens est subséquente à l'acte de lire. Les chercheurs s'accordent sur le fait que trois étapes seraient à considérer pour expliquer comment se construit la compréhension. Le premier niveau est celui de la perception sans lequel on ne peut parler de reconnaissance des phonèmes et des mots comme nous l'avons exposé plus haut. Reconnaître les mots et pouvoir construire du sens sont deux activités cognitives, distinctes mais concomitantes, qu'un lecteur doit maîtriser pour être expert. Gaonac'h et Larigauderie (2000, p.169), à la suite de Britton, Glynn et Smith (1985), définissent ces processus de la manière suivante :

« dans l'ensemble des processus composant la lecture, qui consistent à décoder et à analyser le message linguistique, on peut distinguer différents niveaux —ou étapes— de traitement, aboutissant chacun à la construction d'une représentation de nature particulière : graphémique/phonologique, lexical, syntaxique, analyse sémantique microstructurale, analyse sémantique macrostructurale et intégration en modèle de situation » (Coirier, Gaonac'h & Passerault, in Gaonac'h & Larigauderie, 2000, p.169).

Le phénomène de la compréhension en lecture va être abordé sous trois angles. Tout d'abord, nous aborderons la théorie de la charge cognitive (Sweller, 1988, 1994) qui permet d'expliquer pourquoi les apprentis-lecteurs peuvent avoir des difficultés à comprendre ce qu'ils sont en train de lire. En effet, l'énergie dépensée par le lecteur pour les traitements de bas niveau ne lui permettent pas d'en consacrer aux traitements de haut niveau. Dans le cas de la tâche que nous avons demandé aux apprenants de réaliser, la charge cognitive va être d'autant plus importante que les participants doivent lire à voix haute. Dans un deuxième temps, nous présenterons des modèles de compréhension en lecture pour les lecteurs experts, afin de voir comment l'individu comprend un texte écrit. Enfin, nous nous intéresserons au développement des habiletés de compréhension par les enfants.

1.4.1. La charge cognitive

La théorie de la charge cognitive a émergé suite à des travaux dans différents domaines, comme par exemple, celui du travail, de la sécurité routière, de l'apprentissage, du langage, etc. Elle peut être définie comme suit : *« c'est une mesure de l'intensité du traitement cognitif engagé par un individu particulier – possédant certaines connaissances et certaines ressources – pour réaliser une certaine tâche, d'une certaine manière, dans un certain environnement. L'intensité du traitement est d'autant plus élevée que l'individu est cognitivement « éloigné » de la tâche, autrement dit qu'il est peu familier, peu expert, peu confiant ou qu'il manque de connaissances »* (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p.31). Comme le soulignent les auteurs, la charge cognitive s'inscrit dans l'approche de la mémoire de travail telle que définie par Baddeley et Hitch (1974), séparée de la mémoire à long terme.

Il est important de noter que, en plus de la difficulté intrinsèque de la tâche, le phénomène de l'attention influe également sur la charge cognitive. En effet, plus l'attention va être dirigée vers la tâche à accomplir, moins il y aura d'interférences entre les différentes sources qui nécessitent un traitement cognitif, plus l'énergie cognitive sera mobilisée pour résoudre la tâche. En revanche, si l'attention doit se partager entre la tâche à accomplir et d'autres tâches, l'individu va se trouver en situation de surcharge cognitive (Stanovich, 1986). En effet, les ressources cognitives impliquées dans le traitement de l'information par la mémoire de travail vont être dirigées vers plusieurs points, rendant ainsi ce traitement moins efficace, voire impossible. Nous intégrons la théorie de la charge cognitive dans le processus de lecture et de compréhension en postulant que la tâche visée est celle de la compréhension du texte lu. Dans le cas d'un lecteur expert, toute l'énergie cognitive de l'individu va se porter sur la compréhension du texte. En revanche, dans le cas d'un lecteur débutant, la tâche de compréhension va être subordonnée au décodage du texte qui n'est pas encore automatisé pour lui, impliquant un coût cognitif élevé. Par conséquent, le lecteur novice va devoir allouer beaucoup d'énergie à décoder le texte (perception, identification des graphèmes, mise en correspondance graphème/phonème et l'identification des mots) au point qu'il ne sera pas en capacité d'en allouer suffisamment à la compréhension de ce qu'il lit (accès au sens des mots, traitement sémantico-syntaxique et d'organisation du texte).

Au centre de la gestion des ressources allouées à la compréhension du texte se trouve la mémoire de travail (Gaonac'h & Larigauderie, 2000). Chez un lecteur expert, les processus de bas niveau (relations graphie/phonie, identification des mots, accès au

sens de ces derniers, etc.) sont des traitements automatisés. En cas d'échec d'un des ces traitements, « *le lecteur peut attribuer (...) des ressources importantes [à ce traitement], alors que ce niveau se déroule habituellement de façon automatisée* » (Gaonac'h, 1987 in Gaonac'h & Larigauderie, 2000, p. 185). Etant donné que les traitements sont automatisés, les ressources disponibles chez le lecteur expert pour des traitements de plus haut niveau sont plus grandes. En revanche, pour le lecteur débutant, aucun des traitements n'est automatisé. Il doit porter son attention sur une multiplicité de tâches mais n'aura pas les ressources nécessaires pour les mener toutes à bien. Ainsi, la compréhension du texte qui est subséquente aux opérations de bas niveaux va être négligée. Pour les enfants de notre étude, quand ils vont lire en français, cette charge cognitive va être encore plus forte dans la mesure où d'une part, les opérations de bas niveaux ne sont pas automatisées et d'autre part, ils sont en contact avec cette langue depuis seulement un an.

De plus, la nature de la tâche que nous avons demandée à nos participants de réaliser, la lecture d'un texte à voix haute, induit un surcoût cognitif dans le sens où il incite le lecteur à tenir compte non seulement des éléments phonologiques mais également des éléments prosodiques attendus par celui qui écoute (intonations et pauses, notamment). Cette tâche est souvent sollicitée pour évaluer la performance des enfants en lecture. Cette dernière n'est pas aisée à mesurer et plusieurs propositions ont été faites pour cela. Par exemple, Gough et Juel (1989, p.85) ont proposé une équation :

Lecture = Reconnaissance x Compréhension.

Cette proposition de définition de la lecture reste simple tout en rendant compte des deux facettes de la lecture. Toutefois, si la performance doit être mesurée, il est nécessaire d'utiliser des outils plus précis. Ainsi, en tâche de lecture à voix haute, quelques indices permettent de voir si l'enfant a reconnu les mots mais sa compréhension est plus difficile à mesurer. Goodman (1969) a proposé une grille pour analyser les erreurs en lecture à voix haute (*miscue analysis*). Dans cette grille, il met en place des catégories qui permettent de classer les erreurs. L'objectif de ce classement est de montrer que les erreurs des enfants en lecture révèlent leurs stratégies et que tant que ces erreurs n'affectent pas le sens du texte, elles ne peuvent être considérées comme telles. De la taxonomie utilisée par Goodman, nous retenons les types d'erreur jugées possibles et les appliquons aux phonèmes : la substitution d'un phonème par un autre ; l'insertion d'un phonème dans un mot ou entre deux mots ; l'inversion de deux phonèmes ou encore l'omission. De plus, l'autocorrection du lecteur est prise en compte,

ce que nous jugeons pertinent chez un apprenti lecteur. Toutefois, analyser les erreurs sur les mots ou même sur les phrases du texte, c'est ce que propose de faire Goodman, n'est pas suffisant pour s'assurer que le texte ait bien été compris.

Un élément de mesure de la compréhension mis en évidence par certains chercheurs (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Hosp & Fuchs, 2005) serait la fluence (*oral reading fluency*). Néanmoins, Paris (2007) met en avant des études qui « *suggèrent que la fluence en lecture à voix haute est de plus en plus dissociée de la compréhension après la troisième année*¹²⁰ (équivalent du CE2, cours élémentaire deuxième année, les enfants sont alors âgés de 8 à 9 ans) » (Kranzler, Miller, & Jordan, 1999; Paris, Carpenter, Paris, & Hamilton, 2005; Stahl & Hiebert, 2006 *in* Paris, 2007, p.5). Ainsi, la fluence comme un indicateur de la compréhension aurait du sens pour les enfants de notre étude dans leur première année de scolarisation.

Toutefois, une définition consensuelle de la fluence ne semble pas aujourd'hui établie clairement. Wolf et Katzir-Cohen « *plaident en faveur d'une définition de la fluence qui soit développementale et basée sur ses composantes, où le taux de reconnaissance et la vitesse de lecture sont des caractéristiques des composantes et des compétences de lecture où la précision et l'automatisme sont des résultats évaluable des étapes de la lecture et de la fluence en lecture*¹²¹ » (Wolf et Katzir-Cohen, 2001, p.233). Cette définition prend en compte le fait que la fluence est caractérisée par des données chiffrées (taux de reconnaissance des mots et vitesse de lecture) mais également des compétences que sont la précision et l'automatisme. En effet, Fuchs et al. (2001) ajoutent que la fluence en lecture à voix haute (*oral reading fluency*) « *représente une tâche complexe et multi-facettes qui comprend, par exemple, les compétences perceptives du lecteur pour traduire automatiquement des lettres en représentations sonores cohérentes, pour grouper ces composantes sonores en ensembles identifiables puis accéder automatiquement à leurs représentations lexicales, pour générer des connexions significatives intra et inter phrastiques, pour relier le sens du texte à des connaissances antérieures, et pour faire des inférences permettant de palier le manque d'informations*¹²² » (Fuchs et al., 2001 p. 239-240). A toutes ces activités de

¹²⁰ *suggests that oral reading fluency becomes more dissociated from comprehension after grade 3 [Notre traduction].*

¹²¹ *We argue strongly for a definition of fluency that is developmental and component-based, where rate and speed are the characteristics of the components and subskills of reading, and where accuracy and automaticity are assessable outcome stages of reading and reading fluency[Notre traduction].*

¹²² *Oral reading fluency represents a complicated, multifaceted performance that entails, for example, a reader's perceptual skill at automatically translating letters into coherent sound representations, unitizing those sound components into recognizable wholes and automatically accessing lexical representations,*

reconnaissance et de compréhension, vient s'ajouter, en lecture à voix haute, la production de parole, qui doit retranscrire une reconnaissance des mots, mais également une compréhension du texte, en utilisant, par exemple, la prosodie en correspondance avec la ponctuation.

Ainsi l'activité de lecture à voix haute est très coûteuse cognitivement et suppose que l'attention du lecteur va se porter simultanément sur :

- la reconnaissance des mots
- la compréhension du mot dans son contexte
- la restitution correcte des mots lus (par le biais du recodage phonologique)
- la restitution de la compréhension du texte (traduite par une fluence et une prosodie appropriées).

Nul doute que le lecteur débutant, peu à l'aise avec la reconnaissance des mots va assez rapidement se retrouver en situation de surcharge cognitive. Néanmoins, la lecture à haute voix est un des moyens pour l'enseignant d'évaluer les apprentissages linguistiques en langue maternelle. Même si, selon les programmes du cours préparatoire édités par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) français en 2008 : « *la lecture à haute voix de phrases ou de textes est toujours seconde par rapport à la lecture-découverte et la lecture-compréhension* » (Lire au CP, programmes d'école primaire, juin 2008, p.18). Il n'empêche que, dans ces programmes, on ajoute qu'au cours préparatoire, l'enfant doit savoir « *lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation* » (Ibid.). L'accent est donc mis, à la fois sur la prononciation (articuler) mais également sur la compréhension (respect de la ponctuation). En France, la fluence se mesure par le nombre de mots correctement lus par minute (désormais MCLM). Pour un lecteur expert, le MCLM se situe autour des 200 mots. Pour un enfant de CE1 (Cours Élémentaire 1, un enfant dans sa septième année), le MCLM est compris entre 70 et 80 mots.

Ainsi, la tâche de lecture à voix haute va mettre en difficulté les enfants. Cela va sans doute les mettre en situation de surcharge cognitive et jouer un rôle négatif sur la compréhension des textes que nous leur avons proposés.

Nous allons à présent nous tourner du côté de la compréhension, le but de la lecture.

1.4.2. Modèles de compréhension en langue écrite

Beaucoup d'études ont porté sur les compétences des apprentis-lecteurs en décodage (comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre), moins ont abordé le développement des habiletés de compréhension. La question récurrente des auteurs consiste à imaginer les liens entre les habiletés de compréhension et les habiletés langagières : se développent-elles de manière simultanée ou bien le développement des premières est-il subordonné à celui des secondes ? Il s'est avéré plus aisé d'étudier les processus de compréhension chez un lecteur expert. Nous allons d'abord présenter quelques modèles disponibles pour expliquer l'activité de compréhension de lecteurs experts avant de considérer la question du développement des capacités de compréhension chez un lecteur débutant en langue maternelle, dans une prochaine partie.

Au sujet de la compréhension de textes, les auteurs s'accordent pour dire que « *la compréhension est considérée – explicitement ou implicitement – comme impliquant l'interprétation de l'information contenue dans le texte, l'utilisation de connaissances antérieures pour ce faire et, finalement, la construction d'une image ou d'une représentation cohérente de ce sur quoi porte le texte dans l'esprit du lecteur (par exemple, Applebee, 1978 ; Kintsch & van Dijk, 1978 ; Mandler & Johnson, 1979 ; Stein & Glenn, 1979 ; Trabasso, Secco, & van den Broek, 1984 ; Graesser & Clark, 1985 ; Gernsbacher, 1990)¹²³* » (van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White & Lorch, 2005, p.109). De plus comme le souligne Fayol (2004), « *l'activité de compréhension est orientée vers un but. Elle est mobilisée relativement à un texte et elle est fonction de l'objectif du lecteur¹²⁴* » (Fayol, 2004, p.182).

Dans la première définition se trouvent les éléments qui caractérisent la compréhension : l'interaction entre le lecteur et le texte, le fait que le lecteur doit produire des inférences sur le texte, en fonction de ce qu'il connaît déjà afin d'avoir une idée de ce dont il est question dans le texte. La compréhension du texte s'appuie sur la compréhension des éléments qui le composent : les paragraphes pouvant se découper en phrases (niveau syntaxique), elles-mêmes se composant de mots (niveau lexical et morphologique), eux-mêmes étant formés de graphèmes (niveau graphémique). C'est la compréhension de

¹²³ *Comprehension is assumed –explicitly or implicitly- to involve interpretation of the information in the text, the use of prior knowledge to do so and, ultimately, the construction of a coherent representation or picture of what the text is about in the reader's mind (e.g., Applebee, 1978; Gernsbacher, 1990; Graesser & Clark, 1985; Kintsch & van Dijk, 1978; Mandler & Johnson, 1979; Stein & Glenn, 1979; Trabasso, Secco, & van den Broek, 1984) [Notre traduction].*

¹²⁴ *The activity of comprehension is goal-directed. It is mobilised relative to a text and as a function of the reader's objective [Notre traduction].*

ces éléments (mouvement bottom-up) combinée à la mobilisation de connaissances antérieures (mouvement top-down) qui va permettre au lecteur de « *se construire une représentation mentale du message du texte*¹²⁵ » (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005, p.228).

Plusieurs façons de modéliser la compréhension écrite chez les lecteurs experts ont été proposées. Dans ce travail, nous allons exposer le modèle « Landscape » (van den Broek, 1994 ; Rapp & van den Broek, 2005). Ce dernier nous semble intéressant dans la mesure où il intègre à la fois le modèle de construction-intégration (Kintsch & Van Dijk, 1978 ; Kintsch, 1998) et également le modèle de situation (Zwaan & Radvansky, 1998 ; Zwaan, 1999, Magliano, Zwaan & Graesser, 1999). Ces modèles nous intéressent car ils prennent en compte la compréhension des textes narratifs, il s'agit du type de texte que nous avons utilisé dans notre protocole.

Le modèle de construction-intégration de Kintsch et Van Dijk, est séquentiel et repose sur l'hypothèse de l'existence d'une mémoire de travail, qui permet de maintenir des éléments précédents du texte en même temps que le lecteur est en train de lire. Les auteurs proposent le fait que le lecteur lit par cycles (correspondant généralement à une phrase). Au fur et à mesure de la lecture, ces cycles se connectent¹²⁶. De par ces connexions, le lecteur va élaborer une (ou des) macrostructure(s) pour le texte qu'il est en train de lire. Elle est composée d'un « *ensemble de propositions qui résument le sens des paragraphes et qui en donnent une structure* » (Spanghero-Gaillard, 2008, p.72). L'intégration de ces propositions ou macropropositions dépendent de leur pertinence par rapport à la superstructure du texte (englobant plusieurs macro-propositions). Ainsi, au fur et à mesure que le lecteur lit le texte, il construit du sens par rapport à des micropropositions, qu'il va intégrer (ou non, cela dépend de la pertinence) dans des structures de plus en plus larges pour aboutir à la compréhension du texte. Le modèle pourrait être résumé comme suit :

« *Un modèle pour la compréhension de textes basé sur cette notion [le fait que le texte contienne des micro et des macrostructures] représente la formation d'une base de texte sémantiquement cohérente en fonction de processus cycliques contraints par les limitations de la mémoire de travail. De plus, le modèle inclut des macro-opérateurs dont le but est de réduire l'information dans la base de texte à l'essentiel, c'est-à-dire, la macrostructure théorique. Ces opérations sont sous le contrôle d'un schéma, qui est une*

¹²⁵ *The reader builds a mental representation of a text message* [Notre traduction].

¹²⁶ Dans le cas contraire, le lecteur doit faire appel à un cycle antérieur ou bien faire des inférences, tenter de retrouver l'information manquante.

*formulation théorique des objectifs du compreneur*¹²⁷ » (Kintsch & Van Dijk, 1978, p.363). Les études empiriques qui ont validé ce modèle se sont concentrées sur le temps de lecture et ont fait ressortir que moins il y a de propositions dans un texte, plus ce dernier est lu rapidement et compris par les lecteurs.

Le deuxième modèle qui a servi de base à l'élaboration du modèle « Landscape » est le modèle de situation. Celui-ci vise à intégrer le lecteur et son action sur le texte dans le processus de compréhension. « *Le point de vue des modèles de situation prédit que les compreneurs sont influencés par la nature de la situation qui est décrite dans un texte, plutôt que simplement par la structure du texte elle-même*¹²⁸ » (Zwaan, 1999, p.15). Ainsi, la représentation de la situation décrite dans le texte et construite par le lecteur change constamment de par les nouvelles informations qui apparaissent au cours de la lecture. Le lecteur va être amené à opérer des choix par rapport aux représentations qu'il a construites, soit il peut poursuivre leur élaboration, soit il doit les désactiver car ce qu'il vient de lire est en contradiction avec les représentations déjà élaborées. Les auteurs plaident également pour la multimodalité des informations qui sont prises en compte par le lecteur (temps, lieu, relations de cause). Ces modèles impliquent donc l'existence de deux cohérences : « *celle, posée à priori, du texte écrit et celle construite par le lecteur* » (Spanghero-Gaillard, 2008, p.75). Cela signifierait que la cohérence de l'auteur du texte peut être différente de celle que ses lecteurs peuvent construire, cette cohérence peut ne pas être la même selon le lecteur. Ces modèles ont permis de remettre le lecteur et sa cohérence au centre de la compréhension.

Le modèle « Landscape » « *incorpore de multiples facteurs, cognitifs et textuels, qui influencent la compréhension et se donne pour objectif de capter l'activité cognitive durant la lecture ainsi que la représentation mentale qui est construite graduellement au cours de l'expérience de lecture*¹²⁹ » (Rapp & van den Broek, 2005, p. 277). Tout d'abord, selon ce modèle, le lecteur appréhende le texte cycle par cycle – ceci est dû à la faible capacité de stockage de la mémoire de travail – (Kintsch & Van Dijk, 1978), ce

¹²⁷ *A model for text comprehension based on this notion accounts for the formation of a coherent semantic text base in terms of a cyclical process constrained by limitations of working memory. Furthermore, the model includes macro-operators, whose purpose is to reduce the information in a text base to its gist, that is, the theoretical macrostructure. These operations are under the control of a schema, which is a theoretical formulation of the comprehender's goals* [Notre traduction].

¹²⁸ *The situation-model view predicts that comprehenders are influenced by the nature of the situation that is described in a text, rather than merely by the structure of the text itself* [Notre traduction].

¹²⁹ *The Landscape model incorporates multiple cognitive and textual factors influencing comprehension and is intended to capture cognitive activity during reading as well as the mental representation that is gradually constructed over the course of the reading experience* [Notre traduction].

qui va permettre l'activation ou la désactivation de certains concepts. Van den Broek distingue 4 sources d'activation possibles : a) le texte en cours de lecture, b) l'information contenue dans le cycle précédant immédiatement celui qui est en train d'être lu, c) l'information provenant de représentations antérieures au dernier cycle lu et enfin d) les connaissances antérieures du lecteur. Ces sources d'activation prennent à la fois en compte le texte en lui-même mais également le lecteur, qui va rechercher des informations, des représentations, dans un périmètre plus ou moins proche de celui du texte qu'ils sont en train de lire. Ainsi, au cours de l'activité de lecture, on peut observer un « paysage d'activations », avec les représentations sémantiques qui croissent ou décroissent. Les modèles d'activation seraient caractérisés à la fois par des variables dues au texte – comme par exemple son organisation – et des variables dues au lecteur – la capacité de sa mémoire de travail, la nature et la somme de ses connaissances antérieures, les objectifs que le lecteur s'assigne et les stratégies qu'il met en place pour les atteindre. Ce modèle est particulièrement intéressant dans la mesure où il rend compte du fait que le processus de compréhension d'un texte est dynamique et multimodal. Ainsi ce dernier modèle permet de rendre compte des processus de traitement de l'information et de nous rendre compte qu'ils sont liés à la personne qui lit le texte. « *Chaque individu combine les informations issues de son propre vécu (expérientiel et intellectuel) avec les informations locales (celles d'un texte) de manière originale* » (Spanghero-Gaillard, 2008, p.76). De ce fait ce modèle peut être appliqué, non seulement au lecteur expert mais également, de par sa prise en compte de l'individu, à la personne qui lit un texte dans une langue étrangère. Ce que nous pourrions interpréter comme un défaut de compréhension du lecteur en situation de lecture en langue étrangère pourrait s'expliquer par des patrons d'activations différents de ceux du scripteur. Ceci nous amène à faire la différence, en situation d'apprentissage de la lecture entre les compétences de compréhension qui proviendraient du fait que le lecteur a déjà été amené à comprendre des histoires (par le biais, par exemple de la télévision) et les compétences qui font intervenir le texte, et le fait que le lecteur puissent en tirer des informations. Nous allons à présent voir comment les habiletés de compréhension se développent chez les enfants.

1.4.3. Développement des habiletés de compréhension

En situation d'apprentissage de la lecture, nous assistons à une interaction entre les « *habiletés langagières de base* » (Blanc, 2010, p.11) et les « *habiletés de compréhension* » (Ibid.). La combinaison de ces deux habiletés permet une bonne performance en lecture. Toutefois, « *un enseignement phonétique systématique seul n'aide pas les élèves à acquérir tous les processus dont ils ont besoin pour réussir en lecture*¹³⁰ » (Ehri, Nunes, Stahl, Willows, 2001, p.433). Ainsi, ce n'est pas parce qu'un enfant est capable d'identifier des mots et de leur attribuer un sens qu'il est également capable de comprendre le sens du texte auquel appartiennent les mots.

De même que pour les lecteurs experts, plusieurs modèles ont été proposés pour rendre compte du développement de la compréhension. Nous allons en présenter deux, celui de Perfetti, Landi et Oakhill (2005) et celui plus original de Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White, Kremer (2005) qui s'appuient sur la compréhension d'histoires présentées de façon auditive ou audiovisuelle.

Pour Perfetti et al. (2005, p.246-247), le développement de la compétence de compréhension d'un texte repose sur cinq points. Le premier repose sur l'observation que le développement de la compréhension orale est lié à celui de la compréhension écrite. Cette relation semble réciproque : l'expérience dans la première affecte la compétence dans l'autre. L'observation d'enfants en bas âge scolarisés permet de rendre compte de ce phénomène. En outre, des études nourries de socio-constructivisme ont montré cette relation étroite (Vygotsky). Le deuxième élément pointé par Perfetti est que la différence entre le développement de la compétence orale et de la compétence écrite tient dans l'habileté à identifier des mots écrits. La concentration portée au développement de cette habileté, au début de l'apprentissage de la lecture va limiter la compréhension. Tout se passe comme si l'apprenti lecteur portant toute son attention sur la perception et l'identification de chaque graphème puis sa mise en correspondance avec un phonème ne peut se consacrer à comprendre ce qu'il déchiffre. En effet, et c'est le troisième élément essentiel, la connaissance du sens des mots est une notion centrale pour la compréhension. Cette connaissance peut augmenter indéfiniment. Cette connaissance est notamment mise en place par le biais de la compétence orale.

¹³⁰ *Systematic phonics instruction by itself does not help students acquire all the processes they need to become successful readers* [Notre traduction].

Le quatrième point met en exergue le fait que les habiletés de compréhension en lecture augmentent au fur et à mesure que l'enfant acquiert de l'expérience en lecture, c'est-à-dire en reconnaissance des mots quelle qu'en soit la voie d'accès. Enfin, Perfetti et al. soulignent que les niveaux plus élevés de la compréhension exigent que le lecteur applique un haut degré de cohérence pour la compréhension du texte. Dit autrement, pour que la compréhension textuelle soit possible, le lecteur doit être en mesure de construire du sens au niveau des phrases et des phrases entre elles. La figure suivante présente le modèle de Perfetti et al. (2005, p.246).

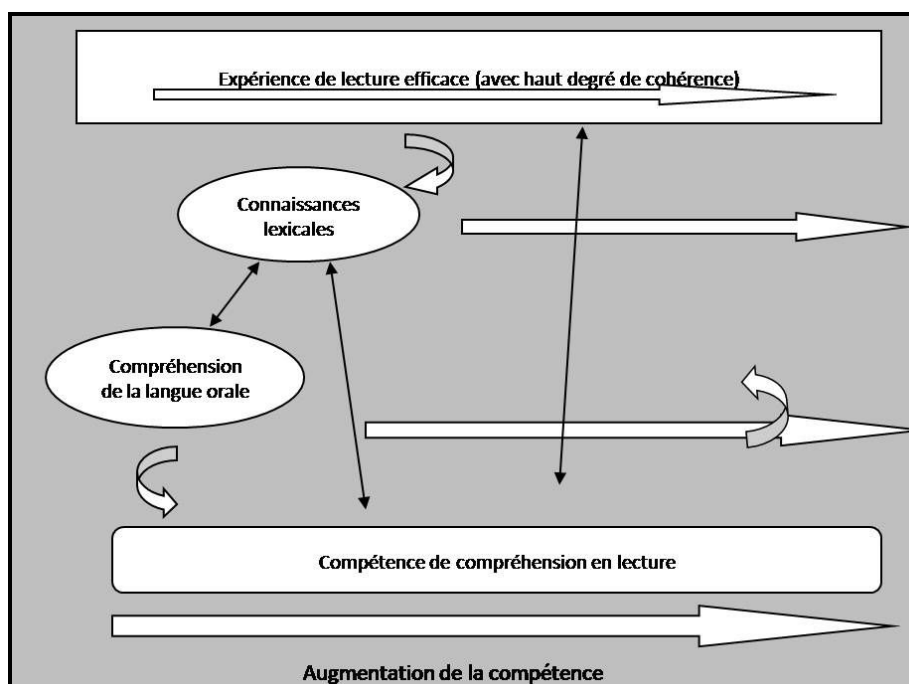


Figure 21 : Une représentation schématique des composantes majeures dans l'acquisition de la compréhension en lecture, (d'après Perfetti Landi et Oakhill, 2005, p.246)

« Les flèches qui vont de la gauche vers la droite représentent un accroissement des compétences à travers l'expérience et l'augmentation des connaissances. La compréhension en lecture dépend de la compréhension du langage parlé, et ce tout au long du développement. Tôt dans l'apprentissage de la lecture, l'identification des mots écrits (pas sur le schéma) est un facteur qui limite la compréhension en lecture. La compréhension en lecture a des relations réciproques à la fois avec la compréhension du langage parlé et les connaissances lexicales. Ne sont pas représentés : les connaissances générales (qui bien sûr, augmentent également) et les processus spécifiques de compréhension (par exemple, les processus syntaxiques et la production d'inférences¹³¹) » (Ibid.). Ce qui nous paraît intéressant dans ce modèle est le fait que la

¹³¹ The left-right arrows represent increases in skill across with experience and gains in knowledge. Reading comprehension depends on spoken language comprehension throughout development. Early in reading, written word identification (not shown) is a limiting factor for reading comprehension. Reading

compréhension orale et la compréhension écrite soient liées et aient une relation réciproque. Pour les enfants qui sont au centre de notre travail, cette relation n'est pas à négliger car elle pourrait, en partie expliquer des problèmes de compréhension en lecture en français, langue à laquelle les enfants sont exposés uniquement pendant les heures de classe. A contrario, la bonne compréhension en lecture en anglais pourrait trouver une explication dans le fait qu'ils échangent dans cette langue depuis leur plus jeune âge et proportionnellement sur une journée, plus longtemps qu'en langue française.

Une série de travaux sur la compréhension chez des enfants non-lecteurs, à partir d'une histoire qui leur était présentée visuellement versus audio-visuellement nous semble intéressante à relater. Les auteurs de ces études longitudinales (van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White & Lorch, 2005 et Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White & Kremer, 2005), ont ainsi pu mettre en évidence deux éléments. Le premier est relatif à « *la confirmation du caractère généralisable des habiletés de compréhension quelle que soit la modalité de présentation des histoires (i.e., auditif, audiovisuel)* » (Blanc, 2010, p.123). Le deuxième concerne « *le pouvoir prédictif des habiletés de compréhension* » observées précocement » (Ibid.). En d'autres termes, un enfant qui est capable de comprendre une histoire avant d'apprendre à lire a de grandes chances de transposer cette faculté de compréhension à des textes, une fois qu'il aura commencé l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, les capacités de compréhension d'un texte écrit ne découleraient pas seulement des capacités langagières de l'enfant mais également de leurs capacités de compréhension antérieures, sur un support non-écrit. La figure suivante illustre les contributions des deux recherches dont nous venons de parler.

comprehension has reciprocal relationships with both spoken language comprehension and lexical knowledge. Not represented: general knowledge (which, of course, also increases) and the specific processes of comprehension (e.g., syntactic processing and inference making) [Notre traduction].

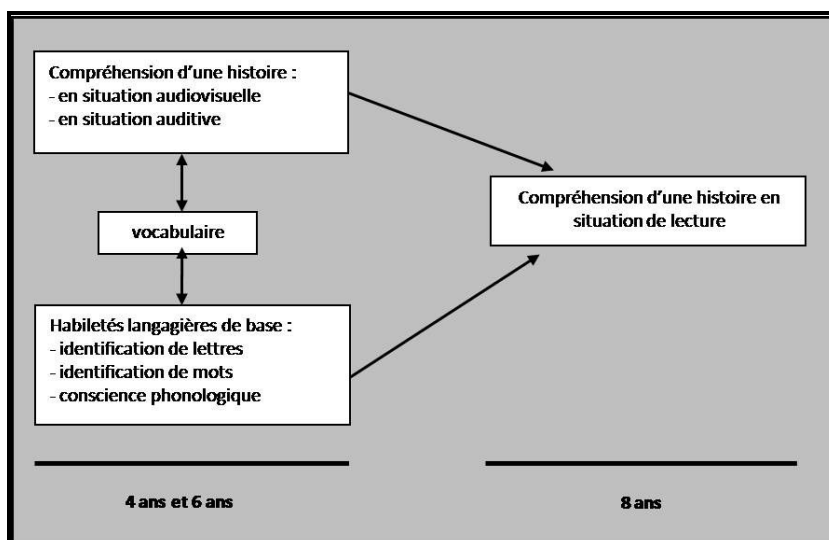


Figure 22 : Les habiletés de compréhension chez les enfants et les relations qu'elles entretiennent avec les habiletés langagières de base et les compétences en vocabulaire (d'après Kendeou Lynch, van den Broek, Espin, White & Kremer, 2005 *in* Blanc, 2010, p.125)

Ces travaux mettent donc en évidence le fait que les habiletés de compréhension ne sont pas uniquement subordonnées aux habiletés de lecture. De plus, dans une étude de 2009, Kendeou, van den Broek, White et Lynch ont montré que le niveau de compétence en langue orale et l'habileté des enfants à décoder des mots sont deux prédicteurs indépendants de la future compréhension écrite d'enfants (âgés de 4 et 6 ans).

En outre, les résultats de ces travaux nous permettent de penser qu'un enfant peu habitué à comprendre une histoire racontée éprouvera des difficultés à comprendre une histoire qu'il lira. Par voie de conséquence, on peut donc affirmer qu'un enfant qui éprouve des difficultés à comprendre une histoire dans sa langue maternelle quand on lui lit cette histoire aura plus de difficultés à comprendre une histoire dans une autre langue lorsqu'il devra la lire. Les questionnaires auxquels les parents des enfants de notre étude ont répondu nous donnent quelques informations sur le comportement des enfants quand les parents lisent une histoire. Même si nous n'avons pas effectué de test de compréhension après ces lectures de parents, quelques indices nous permettent d'interpréter ce que nous appellerons la disponibilité des enfants à écouter, à s'impliquer dans l'histoire racontée. Cette disponibilité pourrait être un indice au moment de l'interprétation des résultats aux tests de compréhension des textes lus à voix haute. Les recherches que nous avons relatées relatives à la compréhension font apparaître la difficulté de traitement en simultané des informations multiples.

1.5. Conclusion intermédiaire

L'apprentissage de la lecture sollicite une grande énergie cognitive de la part de l'apprenti lecteur. Il demande à ce que certaines mises en relations s'effectuent par la mise en route d'un grand nombre de processus dont les conditions d'activation reposent en partie sur des paramètres environnementaux.

Les contraintes qui pèsent sur l'apprentissage de la lecture sont nombreuses dans le contexte qui est le nôtre. En effet, les enfants apprennent à lire en français, en ayant pour langue maternelle l'anglais. Comme nous l'avons rappelé, ce sont deux langues que l'on peut considérer comme opaques, le français l'étant un peu moins que l'anglais (Sprenger-Charolles, 2004 ; Seymour, Aro, Erskine, 2003). Ces deux langues posent des problèmes aux apprentis-lecteurs, notamment car les correspondances entre leurs graphies et leurs phonies ne sont pas régulières, cela dans des proportions plus grandes en anglais (Sprenger-Charolles, Colé & Serniclaes 2006). De plus, ces langues diffèrent du point de vue de leur structure syllabique (ouverte en français et fermée en anglais), de l'accentuation (plus marquée en anglais qu'en français) et également de la réduction de certaines voyelles (phénomène existant en anglais mais pas en français). On pourrait supposer que le fait d'apprendre à lire en français pourrait faciliter l'entrée dans l'écrit pour ces enfants dans la mesure où le français est une langue un peu moins opaque (orthographiquement) et moins complexe (syllabiquement). Ainsi, si les enfants transfèrent leurs compétences relevant de la conscience phonologique, nous devrions observer les mêmes stratégies de lecture dans les deux langues. Nous postulons que ces stratégies peuvent s'observer via les erreurs commises par les enfants en lecture du mot, et que par conséquent, les enfants produiront le même type d'erreurs, notamment sur la production des voyelles.

Les apports de la psychologie cognitive permettent de mieux comprendre comment un enfant entre dans l'écrit et la façon dont les habiletés de lecture se développent chez lui. Comme nous l'avons vu, l'expertise en lecture repose sur un certain nombre de compétences, que l'apprenti-lecteur doit intégrer. Il s'agit, tout d'abord de la perception et de la reconnaissance des mots, qui passe par une mise en relation des phonèmes et des graphèmes dans une langue au système d'écriture alphabétique. Plus cette langue est maîtrisée à l'oral, plus aisément s'effectue cette mise en relation.

Au contact de l'écrit, l'apprenti lecteur prend conscience que les mots sont segmentables en unités discrètes : la conscience phonologique se met en place progressivement. Son développement peut varier, en fonction de la nature de la langue et de sa complexité mais également en fonction de l'enseignement de la lecture qui est dispensé dans cette langue. Ainsi, le développement des compétences de l'enfant est contraint par l'environnement linguistique (nature de la langue) et didactique (méthode d'apprentissage de la lecture). Dans le cas des enfants américains au cœur de notre travail, il est intéressant d'observer par une étude longitudinale comment se développe la compétence de lecture en langue anglaise et en langue française.

Le processus de compréhension, quant à lui, repose sur l'identification des mots, des phrases et du texte découverts au fur et à mesure de la lecture. En plus, dans le cas d'une tâche de lecture à haute voix, l'apprenti lecteur doit rendre compte de sa reconnaissance des mots et de sa compréhension du texte oralement au moyen d'une prononciation et une prosodie adéquates, c'est-à-dire conformes à ce qu'un lecteur expert serait en mesure de produire.

Différents modèles ont été proposés pour appréhender l'apprentissage de la lecture et donc l'acquisition par l'enfant de nouvelles compétences. Les modèles développementaux (et sériels) ont été délaissés au profit de modèles interactifs proposant des phases (alphabétique et orthographique) non plus subséquentes mais en parallèle. Par ailleurs, les notions de consistance, de disponibilité et de granularité proposées par Ziegler et Goswami complètent ces modèles. En effet, l'opacité des langues anglaise et française auxquelles les enfants de notre étude sont exposés est aujourd'hui bien décrite par la littérature. En outre, cette difficulté se combine à celle de la gestion des unités plus grandes que le phonème, elle est liée aux irrégularités des systèmes d'écriture des deux langues en question. Nous ferons référence à ces notions pour commenter les résultats de lecture que nous aurons enregistrés. Concernant la compréhension, des modèles ont également été proposés se rapportant à ce qui se passe chez un lecteur expert ou chez un apprenti lecteur. Les études auxquelles nous nous référons font apparaître que les habiletés de compréhension ne seraient pas uniquement subordonnées au développement des habiletés langagières. Ainsi, il semble pertinent d'évaluer aussi la compréhension de l'enfant avant sa compréhension de texte ou parallèlement à cette dernière. Nous avons également souhaité mettre en avant le concept de charge cognitive, lié à celui de l'attention. Devant un texte, les lecteurs débutants se trouvent dans une situation où leur attention doit se porter sur des éléments divers par leur forme et leur modalité et ce d'autant plus qu'ils sont convoqués dans un rôle de compreneurs.

La méthode utilisée par les enseignants de Normandale va également jouer un rôle dans l'apprentissage de la lecture par les enfants, selon la place qu'elle octroie à la compréhension ou au décodage. Dans cette école, on utilise une méthode connue sous le nom de « *balanced literacy* » qui revendique un équilibre entre l'apprentissage des correspondances graphie-phonie d'une part et le développement du vocabulaire et de la compréhension d'autre part. Pas de manuel à suivre sur l'année scolaire pour les enfants mais des livres de littérature de jeunesse et des extraits de manuels, notamment *Gafi* en deuxième année, par exemple. Ils ont donc à leur disposition du matériel authentique. La méthode « *balanced literacy* » est également utilisée aux Etats-Unis dans des écoles anglaises unilingues. Les activités pédagogiques sont centrées sur les enfants : la lecture est réalisée pour eux, avec eux ou par eux. La méthode a donc pour but de les aider à devenir autonomes par rapport à la lecture. Notons également que les enfants lisent en général en groupes de niveaux, ce qui permet une évaluation plus pertinente de leur niveau mais également des progrès qu'ils peuvent accomplir. Les évaluations données pour la lecture en français portent à la fois sur la bonne lecture des mots qui composent le texte, la rapidité de lecture (censée refléter le degré d'automatisation des procédures de bas niveau) et également sur la compréhension.

Les participants à notre étude apprennent une langue étrangère alors qu'ils ne sont encore que des enfants: ils n'en sont pas au même stade de développement que les adultes et ne peuvent accomplir un certain nombre de tâches sans leur aide. Les principes suivis par l'école de Normandale mettent en avant que les enfants sont plus réceptifs que les adultes à la langue étrangère, et parviendraient, s'ils sont exposés à cette langue étant jeunes, à un niveau de compétences que les adultes ne pourraient pas atteindre, notamment au niveau de la prononciation. Pour ce faire, une pédagogie particulière doit être adoptée. La prochaine partie de notre travail va s'intéresser à la situation écologique dans laquelle se situe notre expérience, une école d'immersion française aux Etats-Unis et aux enfants qui y sont scolarisés. Nous allons aborder notre sujet sous l'angle des caractéristiques du public mais également sous celui de la didactique et de la pédagogie.

Chapitre 2.

Description et analyse des participants et du terrain de l'étude

Le public au centre de notre travail préoccupe de plus en plus le domaine des langues étrangères. En Français Langue Etrangère en témoigne le développement des méthodes destinées aux enfants, élaborées en référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il est également possible de trouver des portfolios destinés à un public d'enfants (Debyser, Tagliante, 2001). En France, dans l'Education Nationale, on parle de plus en plus d'apprentissage précoce des langues. En effet, l'actuel ministre de l'Education Nationale, Luc Chatel, en janvier 2011, déclarait, dans une interview sur Europe 1, qu'il fallait que les enfants apprennent l'anglais très tôt, dès trois ans, car « *on sait que plus on apprend tôt l'anglais, plus on a des capacités pour apprendre une autre langue, jeune* » (Chatel, 23/01/2011). Apprendre une langue le plus jeune possible serait donc source non seulement de réussite dans cette langue étrangère mais également dans les futurs apprentissages linguistiques, même si, en France, il semble qu'un long chemin reste à parcourir (Groux, 2009). La question de l'âge des enfants et de tous les avantages qui en découleraient est au centre de ce débat.

Afin d'avoir une idée plus précise sur cette question, nous allons convoquer des études rigoureuses portant sur ces publics, intégrant l'âge de l'acquisition de leur langue maternelle ou encore leur développement cognitif. Nous allons également passer en revue des études mettant en avant les effets de l'âge d'acquisition sur les compétences des personnes qui ont été exposées précocement à une langue étrangère dans le cadre scolaire. Ces questions sont posées par l'apprentissage présecondaire des langues étrangères, elles font l'objet de cette partie de notre travail.

Les apprenants auxquels nous avons à faire sont de jeunes enfants. Ils peuvent être considérés comme faisant partie du public appelé précoce. Pour mieux comprendre cette dénomination, intéressons-nous aux définitions existantes du mot précoce. Le Petit Robert en propose plusieurs et nous avons choisi d'en retenir deux « *qui est mûr avant le temps normal* » et « *dont le développement intellectuel est très rapide* » (2003, p. 1971). Nous constatons que ces définitions renvoient à des processus qui ne seraient pas naturels et qui ne suivraient pas le rythme « normal ». Ainsi, on suggère que les apprenants qui commencent à apprendre une langue quand ils sont encore des enfants sont des exceptions par rapport à la norme, qui voudrait que cet apprentissage commence au cycle secondaire. Aussi nous décidons d'adopter une dénomination plus adaptée à notre public, nous parlerons désormais, à la suite de Dat (2006), de public présecondaire. Cette notion a été mise en avant par O'Neil (1981 *in* Maier, 1993) et « *pose que l'âge du début d'apprentissage/enseignement d'une langue «étrangère doit débiter avant l'entrée dans le second degré* » (Dat, 2006, p.18).

De même que le public au centre de ce travail est particulier, le contexte dans lequel l'apprentissage a lieu l'est également. En effet, les enfants sont américains et scolarisés aux Etats-Unis, dans une école d'immersion française publique. Selon Cuq et Gruca « *le principe général de l'immersion est de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue* » (Cuq & Gruca, 2003, p. 309). Ainsi, un enfant (ou un adulte) « plongé » dans la langue étrangère serait logiquement amené à développer des habiletés dans cette langue. L'immersion représenterait donc un idéal didactique qui permettrait, dans une situation d'enseignement/apprentissage de mettre en place les conditions pour que les apprenants acquièrent la langue de la façon la plus naturelle possible. Pourtant n'y a-t-il pas un paradoxe entre l'espace classe et l'acquisition naturelle d'une langue ? C'est l'une des nombreuses questions soulevée par l'immersion. Les types de programmes d'immersion sont nombreux et varient selon le contexte social. C'est pourquoi, il nous semble important de tenter de proposer une définition la plus complète possible de l'immersion telle qu'elle existe à Normandale et également de passer en revue les avantages et les inconvénients de l'immersion tels que les recense la littérature.

Les familles des enfants font également partie du contexte de l'apprentissage. Des études ont établi des liens entre niveau socio économique de la famille et réussite scolaire des enfants, mais également entre la qualité des interactions au sein de la famille et la réussite scolaire des enfants. L'aspect familial est d'autant plus important en immersion qu'il est fortement attendu des parents qu'ils s'investissent dans la scolarité de leur enfant mais surtout qu'ils contribuent à son exposition à la langue anglaise.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons au développement cognitif des apprenants. Pour ce faire, nous convoquerons les théories de la psychologie du développement. Nous ferons référence à la fois aux modèles proposant l'existence de stades de développement chez l'enfant (Piaget) et également à ceux où l'environnement de l'enfant joue un rôle (Vygotsky, Bruner).

Dans un deuxième temps, la façon dont les enfants acquièrent ou apprennent une langue (leur langue maternelle) va occuper notre travail. Les participants à notre étude grandissent dans un pays anglophone, au sein de familles anglophones (dans leur immense majorité). Les enfants sont en contact avec l'anglais au départ, puis à l'âge de cinq ans, ils entrent en école d'immersion française et ajoutent une deuxième langue, le français. Dans cette partie, nous allons aborder les études relatives à la façon dont la langue maternelle se développe chez les enfants.

Dans un troisième temps, nous nous tournerons vers l'apprentissage présecondaire de la langue étrangère. Nous ne considérons pas le français, dans le cadre de notre travail, comme étant une langue seconde. Cette notion renvoie surtout à une situation où « *le français ne peut être totalement considéré comme une langue étrangère soit dans le pays où il est enseigné (par exemple en Belgique Flamande, en Suisse, au Maroc), soit pour le public à qui il est enseigné (à des immigrés de longue date, à des enfants de famille bilingue)* » (Defays, 2003, p. 14). La dimension sociale qui existe dans l'expression « français langue seconde » n'est pas présente dans notre situation. Nous ne pouvons pas non plus utiliser l'expression « français langue de scolarisation » car cette expression désigne des situations où cette langue est la langue utilisée pendant tout le temps scolaire. Or, ce n'est pas le cas dans l'école où sont les enfants de notre étude ; seulement certaines matières sont enseignées en français. C'est pour cela que nous préférons utiliser l'expression « français langue étrangère ». L'apprentissage présecondaire d'une langue pose d'une part, la question de l'âge de prédilection de cet apprentissage et d'autre part le type de pédagogie qui peut convenir à un public d'enfants. Nous exposerons les études abordant ces deux questions pour présenter notre position. Nous présenterons ensuite la pédagogie telle qu'elle est pratiquée à Normandale.

Enfin, nous présenterons la situation dans laquelle se trouvent les participants, à la fois du point de vue du contexte institutionnel, avec le fonctionnement du système scolaire américain, différent de celui que nous connaissons en France, que celui du contexte familial, car les parents ont un rôle très important à jouer dans la scolarité de leur enfant en école d'immersion. Nous proposerons également une revue des avantages et des inconvénients de l'immersion, tels que nous les avons trouvés dans la littérature.

2.1. *Éléments de psychologie développementale pour comprendre notre public d'enfants.*

Nous nous attacherons à caractériser le public présecondaire en convoquant des travaux en psychologie développementale. Plusieurs études en psychologie développementale ont été menées depuis Jean Piaget (1896-1980). Elles ont donné lieu à des théories qui permettent d'appréhender de manière précise le rôle du langage dans le développement de l'enfant.

2.1.1. Piaget et la théorie du développement

Jean Piaget est souvent considéré comme un des fondateurs de la psychologie du développement, avec Henri Wallon, bien qu'il se soit toujours revendiqué comme épistémologue¹. Il développe ainsi « l'épistémologie génétique », la description de la façon dont les hommes acquièrent des connaissances et il va étudier ce processus chez les enfants. L'approche de Piaget est qualifiée de constructivo-cognitiviste dans la mesure où son modèle pose que les connaissances d'un individu se construisent grâce à des processus cognitifs de plus en plus performants au fur et à mesure que l'enfant grandit. Autrement dit, l'objet appréhendé ne s'offre pas à celui qui l'étudie mais il est découvert et assimilé petit à petit par l'individu. Ce dernier construit donc ses connaissances par à-coups.

Pour décrire la façon dont l'intelligence se développe chez l'enfant, Piaget dégage des étapes de développement. Elles ont deux caractéristiques, d'une part, « *un ordre de succession constant, une structure d'ensemble [...] qui détermine toutes les opérations possibles et utilisables* » (Troadek & Martinot, 2003, p.59) et d'autre part, « *les structures construites à un âge donné deviennent partie intégrante des structures de l'âge suivant.* » (Ibid, p.60).

Les étapes définies par Piaget et Inhelder (1966) sont au nombre de quatre :

Le niveau sensori-moteur de 0 à 18 mois

Durant cette période, le langage n'est pas encore installé et l'enfant se situe dans une logique

¹ L'épistémologie étudie « *les conditions historiques, sociologiques et logiques d'élaboration des connaissances* » (Troadek & Martinot, p.47).

d'action, l'intelligence de l'enfant est « *dite pratique* » (Piaget & Inhelder, 1966, p.60), elle se fonde sur l'action. C'est un stade durant lequel les capacités sensori-motrices de l'enfant vont se développer et se coordonner, cela concerne ses déplacements mais également les déplacements d'objets dans l'espace. En d'autres termes, à ce moment-là, l'enfant construit « *l'ensemble des substructures cognitives qui serviront de point de départ à ses constructions perceptives et intellectuelles ultérieures* » (Ibid. p.11). Lors de cette période, l'enfant prend conscience de sa place d'objet parmi les autres et commence à construire le réel.

La fonction sémiotique ou symbolique de 18 mois à 2-3 ans

D'après Piaget et Inhelder, à partir de cette étape, l'enfant va être capable de représenter un signifié (par exemple, un objet, un évènement, etc.) par un signifiant différé et « *ne servant qu'à cette représentation* » (Ibid. p.53). Avant cette période, les comportements ne sont pas la preuve de l'évocation d'objets manquants. En revanche, quand il aura acquis la fonction sémiotique, l'enfant va pouvoir représenter un signifié dont il n'est pas en présence et l'évoquer au moyen d'un signifiant, comme par exemple le dessin ou le langage. La fonction symbolique peut se manifester sous cinq formes différentes. Ces manifestations apparaissent de façon simultanée et sont présentées selon leur complexité croissante :

- L'imitation différée, il s'agit d'une reproduction en l'absence du modèle, contrairement au stade précédent où la reproduction se fait en présence du modèle. Par exemple, l'enfant va « rejouer » une scène à laquelle il a assisté.
- Le jeu symbolique, l'enfant est toujours dans la représentation du réel mais à cette occasion, il utilise les objets de son choix pour figurer des situations et agir sur autrui. Le jeu symbolique est un dérivé créatif de l'imitation. Piaget le présente comme « *indispensable à son équilibre affectif et intellectuel [l'enfant peut] disposer d'un secteur d'activité dont la motivation [n'est] pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions : tel est le jeu qui transforme le réel par assimilation plus ou moins pure aux besoins du moi tandis que l'imitation (lorsqu'elle constitue une fin en soi) est une accommodation plus ou moins pure aux modèles extérieurs et que l'intelligence est équilibre entre l'assimilation et l'accommodation* » (Piaget et Inhelder, 1966, p.59). Le jeu symbolique permet à l'enfant de se représenter une situation qui l'a marqué mais il n'est pas encore capable de le faire par imagerie mentale comme le feraient des adultes.
- Le dessin « *est une forme de la fonction sémiotique qui s'inscrit à mi-chemin entre le jeu symbolique, [...] et l'imagerie mentale* » (Ibid. p.63). Selon la classification de Luquet (1927), reprise par Piaget et Inhelder, l'enfant, quand il dessine, va passer par plusieurs

étapes. Tout d'abord, il va commencer par gribouiller, au cours de la deuxième année et il va nommer ce qu'il représente. Puis entre 4 et 10 ans, il dessine selon ses connaissances et ne fait pas cas de la réalité, qui va être finalement prise en compte à l'issue de cette étape, Luquet parle alors de « *réalisme visuel* ».

- L'image mentale, il s'agit pour Piaget d'une copie ou de la reproduction intérieure de l'objet. On peut donc dire qu'il s'agit d'une imitation intériorisée, antérieure à l'imitation à proprement parler ou bien au dessin.
- Le langage, il apparaît en même temps que les autres manifestations de la fonction symbolique. Tout d'abord, nous avons une phase de lallation (de 6 à 10-11 mois) commune à tous les enfants. Elle est suivie d'une phase de « *différenciation de phonèmes par imitation* » (Piaget & Inhelder, 1966, p.82), à l'âge de 11-12 mois. Par la suite vient progressivement l'organisation syntaxique du langage. Il est important de noter que lorsque les enfants acquièrent le langage, il ne s'agit pas d'une simple imitation mais qu'elle peut donner lieu à une assimilation génératrice. En d'autres termes, l'enfant peut proposer des constructions originales.

Le stade des opérations concrètes de 2-3 ans à 11-12 ans.

Ce stade est caractérisé par le passage de l'intuition (une action intériorisée mais non réversible) aux opérations mentales. L'enfant va alors réaliser que ses actions ne sont pas irréversibles et qu'il est possible de revenir à l'état antérieur des choses. « *Le qualificatif de pensée concrète rend compte du fait que les opérations mentales portent sur des objets concrets ou bien sur leurs représentations* » (Troader & Martinot, 2003, p.61). Le raisonnement de l'enfant se porte sur des objets ou des personnes faisant partie de son environnement. Mais, progressivement, les objets vont devenir « *des sujets, à la fois extérieurs et analogues au moi, avec tout ce que cette situation comporte de perspectives distinctes et multiples qu'il s'agira de différencier et de coordonner* » (Piaget et Inhelder, 1966, p.90). Il est donc nécessaire qu'un processus de décentration s'enclenche.

Le stade des opérations propositionnelles de 11-12 ans à 14-16 ans.

Lors de ce stade, les opérations mentales ne concernent plus seulement du concret mais l'adolescent se montre capable de raisonner sur des concepts plus abstraits. Il peut formaliser et c'est à ce stade qu'apparaît, par exemple, le raisonnement hypothético-déductif. L'adolescent est en mesure de formuler des hypothèses et de les vérifier par la suite.

Piaget ne rend pas vraiment compte de l'effet de l'apprentissage dans le développement des

enfants, selon lui ces stades sont identiques pour tous les enfants. Il adopte un point de vue orthogénétique, c'est-à-dire qu'il choisit de mettre en avant les « *facteurs internes dans les transformations de l'organisation psychologique au cours du temps* » (Deleau, Guehenneuc, Le Sourn & Ricard, 1999, 26). Ainsi, d'après Piaget, les stades de développement sont universels et non dépendants du contexte de l'enfant.

Les stades de développement mis en évidence par Piaget intéressent l'enseignant dans la mesure où il est important de savoir ce qu'un enfant est capable de faire à un moment donné. Il est ainsi possible d'adapter les activités de la classe aux capacités des enfants. Les enfants de notre étude se trouvent dans le stade des opérations concrètes. Il est donc nécessaire de prévoir des activités fortement ancrées dans le concret. C'est pour cela que nous avons choisi, dans les textes que nous leur présentons, de parler d'objets connus des enfants, de moments de la journée qu'ils connaissent et de fêtes qui ont une signification pour eux. Notre démarche a été celle de prendre en compte les connaissances des enfants en nous appuyant sur les thèmes développés en classe pendant l'année scolaire, nous avons sélectionné les thématiques et le vocabulaire afférent en prenant en compte ce paramètre. De ce fait, les enfants, lors de la lecture se trouvent face à des mots qu'ils ont déjà vus et dans des situations qu'ils connaissent, cela correspond donc au stade de développement dans lequel ils se trouvent. Piaget a été une référence pour de nombreux chercheurs en psychologie développementale. Sa proposition de stades a été reprise et affinée, elle a également été contredite par la position de Vygotsky.

2.1.2. Vygotsky et la zone proximale de développement

Les travaux de Vygotsky sont longtemps restés inconnus du monde occidental et il a fallu attendre les années 80 pour voir les premières traductions apparaître. Bien que Piaget et Vygotsky soient contemporains, ils s'inscrivent dans deux théories différentes : orthogénétique pour le premier et épigénétique pour le second. L'orthogénèse accorde une place importante aux facteurs internes dans les transformations de l'organisation psychologique au cours du temps. En d'autres termes, les facteurs externes n'influencent que très peu, voire pas du tout, le développement de l'enfant. Dans le courant épigénétique, en revanche, le facteur environnement joue un rôle constructif dans l'organisation psychique, ce dernier va influencer le développement des enfants. Vygotsky fait partie de ce courant.

C'est dans ce cadre qu'il propose l'existence d'une zone proximale de développement

(désormais ZPD). Elle est constituée par la différence entre ce que, à un moment donné, l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut réaliser lorsqu'il est encadré et aidé par les adultes. En d'autres termes, la ZPD est constituée par la différence entre le niveau actuel de développement de l'enfant et un niveau « supérieur », qu'il va pouvoir acquérir. Ainsi, l'apprentissage est le moteur du développement, il le précède et l'encourage. L'enfant ne pourrait avoir accès à un niveau supérieur sans l'intervention de l'extérieur. Cette position légitime la place des proches et l'enseignant dans le développement de l'enfant. Cette théorie est d'autant plus importante si nous nous référons au développement du langage chez les enfants. En effet, pour Vygotsky, sans la médiation des adultes de son environnement, il n'est pas envisageable que l'enfant accède au langage.

Cela est particulièrement vrai pour les enfants au centre de notre étude. Grâce à la présence d'adultes qui parlent une langue qui n'est pas leur langue maternelle, les enfants vont pouvoir apprendre une deuxième langue. Si nous considérons que l'environnement joue un rôle sur le développement des enfants, alors nous pouvons affirmer que ce contact avec une langue seconde va entraîner chez ces enfants un développement qui sera différent des enfants scolarisés en école monolingue. Cela va être vrai dans le domaine du langage mais également en matière de développement psychologique dans la mesure où la décentration, c'est-à-dire le fait de ne plus se voir comme unique point de référence va être accéléré.

Vygotsky donne ainsi une place très importante à l'environnement dans le développement de l'enfant. Grâce à ce dernier, l'enfant va avoir accès à des connaissances nouvelles et avec l'aide de son environnement proche (famille, puis enseignant dans le cadre de l'école), accéder au stade supérieur. Dans notre travail, nous postulons également que l'environnement va jouer un grand rôle. Dans notre cas, il est majoritairement constitué par l'école où sont scolarisés les enfants et par leur propre famille. Nous pensons que cette triade enfant-famille-école ne peut être dissociée pour pouvoir comprendre et analyser finement ce qui est en jeu dans l'éducation en immersion. C'est pour cela que nous présenterons ces éléments plus en détails tout au long de ce chapitre.

Dans le contexte de notre étude, l'enseignant va prendre une place toute particulière dans l'environnement des enfants. En effet, il est le seul à communiquer dans la langue française avec eux. Les parents n'ont pas vraiment de prise sur les apprentissages de leurs enfants en français, ce qui peut causer chez eux une grande angoisse. En effet, comme le soulignent justement Lindsay et Norman (1980), cités par Allès-Jardel (1991, p.49), « *pour comprendre les problèmes que rencontre l'enfant (pour apprendre une langue), essayez de vous situer dans un environnement complètement nouveau. (...) L'environnement ne correspond à absolument rien*

de ce que vous avez pu connaître auparavant : des formes insolites vous entourent, certaines fixes, d'autres mobiles, comme si elles subissaient continuellement des transformations de structure, de grandeur, de consistance et de couleur. Tout autour des sons bizarres se font entendre... ». Le rôle de l'enseignant, dans un tel contexte de nouveauté, est donc très important. A ce sujet, Bruner propose deux concepts qui concernent l'enseignant et qui viennent compléter la théorie de la ZPD de Vygotsky : l'attention conjointe et l'étaiyage.

2.1.3. L'attention conjointe et l'étaiyage de Bruner.

L'attention conjointe a été définie par Bruner (1983) puis complétée par Tomasello (1999). Cette notion nous apparaît comme étant le complément de la ZPD accordant une grande importance au rôle de l'enseignant. La réflexion de Bruner s'inscrit dans la lignée des travaux de Vygotsky. Pour Bruner, la fonction du langage (*ce que je veux dire*) va précéder la structure du langage (*comment j'exprime ce que je veux dire*). Il se place donc dans un point de vue pragmatique où c'est le but poursuivi qui va influencer la façon de s'exprimer d'une personne. La place de l'environnement de l'enfant et l'apprentissage qui découle de l'interaction avec cet entourage est nécessaire à son développement. En immersion, ce point de vue pragmatique est très important. En effet, les enfants, qui parlent déjà anglais savent ce qu'ils veulent dire, mais ne peuvent pas l'exprimer dans la langue étrangère. Ainsi, le personnel enseignant va jouer un rôle crucial pour permettre aux enfants de communiquer dans la nouvelle langue.

En tenant compte des autres et de leurs intentions, l'enfant développe sa propre capacité à faire comprendre ses intentions à son entourage. Le phénomène d'attention conjointe consiste à attirer l'attention d'autrui sur un objet, une activité. La mère, par son interaction avec l'enfant encourage cette attention. Cette notion a été mise en avant grâce à une étude menée par Bruner en 1975 à partir d'observations d'interactions entre un bébé et un examinateur. Les enfants qui y ont pris part étaient âgés de 2 à 14 mois. Bruner a mis en évidence que les réponses positives des enfants, c'est-à-dire, le moment où les enfants regardent dans la même direction que l'examineur, augmentent avec l'âge. Au fur et à mesure qu'ils grandissent, les enfants sont donc de plus en plus capables de fixer leur attention sur un objet qui leur a été montré.

Tomasello (1999) a repris et complété les travaux de Bruner. Il définit trois étapes dans la construction de cette attention conjointe :

- L'attention conjointe contrôlée où l'attention visuelle de l'enfant va être volontairement attirée par l'adulte sur un objet, afin que l'enfant fixe son attention sur cet objet en particulier. Tomasello situe cette étape entre 9 et 12 mois.
- L'attention conjointe suivie où l'enfant suit de lui-même le regard de l'adulte et cherche parfois à créer une interaction avec l'adulte au sujet de l'objet. Cette étape concerne les enfants âgés de 11 à 14 mois.
- L'attention conjointe dirigée où c'est l'enfant, âgé de 13 à 15 mois qui attire l'attention de l'adulte sur un objet, en le désignant du doigt par exemple. Ils peuvent ainsi coagir sur le réel.

On peut donc voir le rôle très important de la mère, en particulier et de l'entourage en général dans la socialisation et le développement de l'enfant. Cela commence très tôt. Tout d'abord, le « parlé bébé » est un langage simplifié que les adultes utilisent avec les bébés et qui va permettre d'attirer l'attention des enfants sur les choses importantes. Cela va être réalisé par le biais de la prosodie, notamment, mais aussi en plaçant les mots nouveaux à des endroits saillants des énoncés. De plus, il semblerait que des enfants ayant eu peu de contact avec le langage ne puissent pas totalement récupérer les capacités linguistiques présentes chez un enfant ayant été stimulé par son entourage². Les proches semblent agir comme des médiateurs qui facilitent à l'enfant l'accès au code linguistique lui permettant à son tour d'appréhender seul le monde qui l'entoure.

La notion d'échafaudage introduite par Bruner appuie le rôle de l'adulte dans l'acquisition du langage par l'enfant. Il le définit comme suit : *“L'échafaudage [désigne] l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.”* (Bruner, 1983, p.8). Nous retrouvons ici l'idée de la ZPD de Vygotsky, complétée par les moyens mis en place par l'adulte pour permettre à l'enfant de passer au niveau supérieur. La notion d'échafaudage a été proposée en référence à l'acquisition de la langue maternelle par Bruner et plus tard par Bange. Ce dernier l'envisage comme *« une transition vers l'autorégulation dépendant en partie du fait que l'interactant plus compétent laisse l'apprenant agir en le guidant. C'est, à mon avis, le sens fondamental de ce que Bruner appelle “échafaudage” »* (Bange 1996, p.192).

L'échafaudage est visible dans le comportement des parents de l'enfant : ils l'aident à produire un langage de plus en plus élaboré. Il est également un des outils de l'enseignant pour permettre à l'enfant de mieux maîtriser « la langue de l'élève ». On peut prendre comme exemple un enfant qui répondrait à une question de son enseignant par un simple mot ou groupe de mots. L'échafaudage de l'enseignant va consister à demander à l'apprenant d'élaborer une phrase en

² Nous pouvons penser aux cas d'enfants « sauvages », comme Victor de l'Aveyron, par exemple.

réponse à la question. Bange ajoute au sujet de l'étayage que « *soutenir l'apprentissage (étayer), c'est ouvrir un chemin et non imposer un résultat, ouvrir un chemin sur lequel l'apprenant s'avancera tant bien que mal, c'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche.* » (Bange, 1996, p.192)

Ainsi, dans notre étude, nous pouvons parler d'un étayage qui intervient à deux niveaux conjointement. En effet, l'enseignant doit prendre en considération l'attitude de l'enfant face aux apprentissages et pratiquer l'étayage pour que cet enfant comprenne comment il doit se comporter en classe et quel type de production langagière est attendu de lui. De plus, l'enseignant est dans l'obligation de le faire dans une langue qui n'est pas la langue maternelle de l'enfant. Les compétences des enseignants dans la langue cible vont donc être déterminantes pour celles des enfants. En effet, la famille n'est dans ce cas-là d'aucun secours, étant donné que les parents, dans leur grande majorité ne maîtrisent pas le français. Or, à l'école, les enseignants ne sont pas tous des francophones natifs. Nous notons toutefois que des stagiaires francophones séjournant une année à l'école facilitent cet étayage en prenant à leur compte l'évaluation des interactions en langue cible par le biais d'énoncés qu'ils valident.

Nous reviendrons sur cet aspect plus en détail dans la troisième partie de ce chapitre dans laquelle nous nous intéresserons à l'apprentissage du français langue étrangère tel qu'il est effectivement pratiqué à Normandale. Nous allons à présent nous intéresser à la façon dont les enfants acquièrent le langage, compétence au cœur de notre étude.

2.2. L'acquisition du langage chez les enfants

Nous allons nous intéresser à l'acquisition du langage oral, nous avons dans le chapitre précédent à quel point cette modalité est importante pour l'apprentissage de la lecture. Les enfants de notre étude sont scolarisés en immersion mais acquièrent tout d'abord leur langue maternelle anglaise à l'oral, puis vient le contact avec la langue étrangère française, l'apprentissage de la lecture dans cette langue (avec en parallèle un contact avec l'écrit dans la langue maternelle mais pas de manière scolaire) et enfin la remise à niveau en lecture en langue maternelle. L'acquisition du langage oral en langue maternelle a été abondamment étudiée, ses relations avec la lecture aussi. Il nous est apparu nécessaire de mentionner les principales études s'y rapportant dans la mesure où les enfants participant à notre recherche sont très jeunes (âgés de 7,1 ans en moyenne au début de l'étude en janvier 2009).

Les enfants scolarisés à Normandale sont des enfants monolingues anglais, dans leur grande majorité. Ils sont issus de familles où la langue utilisée est l'anglais et vivent depuis toujours dans un pays anglophone, les Etats-Unis. Un des enfants de notre étude, Gillian, est issu d'une famille anglo-saxonne. Il peut également arriver qu'un des deux parents soit d'origine canadienne et donc parle français à son enfant. C'est le cas pour un enfant de notre étude, Gabriel-Pierre, à qui son père parle en français à la maison. Dans une moindre mesure, une petite fille de notre étude se trouve dans une situation comparable, il s'agit de Sophie. Son père est locuteur français mais parle très peu avec ses enfants dans cette langue. Enfin, un autre cas de figure peut se présenter : les deux parents sont d'origine étrangère et parlent ensemble une autre langue que l'anglais, mais communiquent en anglais avec leur enfant. C'est le cas pour un des enfants de notre étude, Nathan.

2.2.1. Le développement phonologique

En ce qui concerne la perception de la parole, dès le début de sa vie, l'enfant passe par plusieurs étapes :

- «- dès 1 mois, la capacité à discriminer les phonèmes de différentes langues ;*
- à 4-5 mois, la perception sélective de la prosodie de la langue maternelle ;*

- à 6-10 mois, la perception sélective des caractéristiques phonologiques (sons spécifiques) et phonotactiques (suites de sons spécifiques) de la langue maternelle » Gaonac'h (2006, p.32).

Ainsi, le nourrisson peut-il percevoir des sons de différentes langues et commence à les discriminer, au contact de son entourage et donc de sa langue maternelle. De plus, la sélection entre ce qui appartient à la langue maternelle et ce qui ne lui appartient pas va du général vers le particulier. L'enfant commence d'abord par discriminer la prosodie et plus tard, il va réaliser la même opération pour les phonèmes. En effet, comme le note De Boysson-Bardies (1996) le nourrisson « *discrimine la quasi-totalité des contrastes utilisés dans les langues naturelles. Il discrimine les contrastes de voisement, les contrastes de place et les contrastes de mode d'articulation qui fondent les catégories phonétiques* » (De Boysson-Bardies, 1996, p.32).

Dans une étude de 1971, Eimas, Siqueland, Jusczyk et Vigorito ont travaillé sur les capacités qu'avaient des nourrissons âgés de 1 à 4 mois à discriminer les sons du langage. Ces tests ont été réalisés grâce à la technique de l'habituation³ et leurs résultats ont montré que ces nourrissons pouvaient discriminer des sons appartenant à deux catégories différentes. Ces résultats ont été reproduits par la suite (Werker & Tees 1984 ; Dehaene-Lambertz & Dehaene 1994) et montrent que les bébés distinguent les sons selon le critère du point d'articulation, par exemple, /p/ est différent de /t/, selon le critère de la zone d'articulation, de même que les occlusives, comme /p/ sont différentes des liquides, comme /l/. Ainsi, « *les nourrissons peuvent identifier les distinctions phonémiques qui sont attestées dans les langues du monde*⁴ » (Gervain & Melher, 2010, p. 200).

En outre, le bébé sélectionne la prosodie qui correspond à celle de sa langue maternelle. La prosodie peut être définie de différentes manières selon le domaine de référence que l'on sélectionne. Aura, Astésano, Lubrano, Prod'homme et Köpke (2011), pointent trois domaines de références et proposent une définition de la prosodie qui nous paraît intéressante (cf. partie 1.1.5). Si l'on prend en considération les paramètres acoustiques, la prosodie peut être définie selon trois critères : la fréquence fondamentale, la durée et l'intensité. Ces trois critères étant très techniques, nous ne nous y attarderons pas. On peut également prendre en compte des paramètres prosodiques et dire que la prosodie est composée de l'intonation, de l'accent et du rythme. Enfin, la prosodie remplit des fonctions linguistiques et paralinguistiques : la structuration, la hiérarchisation, la démarcation et la modalisation. Cette unité linguistique englobe des domaines variés et remplit des fonctions très importantes à l'oral.

³Ce type de test est bien décrit par Gaonac'h dans son ouvrage de 2006, p.38 : « *pendant la phase de test, un son différent était présenté : une réaction significative au changement est alors l'indice que l'enfant a perçu la différence entre les deux sons. On mesure cette réaction en utilisant la réponse de succion non nutritive : on compare les taux de succion à la fin de la phase d'habituation et au début de la phase test* ».

⁴ *Newborns can make most of the phonemic distinctions attested in the world's languages* [Notre traduction].

En 1988, des chercheurs ont montré que « *les enfants, dès l'âge de 4 jours, sont capables de distinguer des énoncés de leur langue maternelle et des énoncés provenant d'une autre langue*⁵ » (Melher, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini, Amiel-Tison, 1988, p.35). Les auteurs ajoutent que pour parvenir à ces discriminations, les « *nourrissons sont capables d'utiliser des différences prosodiques*⁶ » (Ibid., p.31), et notamment les traits rythmiques. La prosodie est d'autant plus importante qu'elle va jouer, avec les phonèmes, un rôle primordial dans la perception de la langue maternelle orale. Cette influence va également se retrouver en tâche de lecture, et notamment à voix haute, dans la mesure où les mots vont être encodés dans la boucle phonologique (Baddeley, 1993) avant d'être lus.

Jusqu'à l'âge de deux ans, la réorganisation perceptive, qui fait que le nourrisson va sélectionner les caractéristiques propres à sa langue maternelle, va se poursuivre jusqu'à ce que tous les contrastes (concernant les phonèmes et la prosodie) aient pris une valeur linguistique pour l'enfant. En d'autres termes, la stabilisation de la perception des caractéristiques du langage oral n'intervient que lorsque l'enfant est âgé de deux ans et qu'il a associé du sens aux différents contrastes qu'il a perçus

Ainsi, dès son plus jeune âge, l'enfant va être conditionné par les caractéristiques de sa langue maternelle à l'oral. En effet, il va ne garder que les sons ou les composantes de la prosodie qui correspondent à ce dont il a besoin en langue maternelle. Certains chercheurs affirment qu'ainsi l'enfant élabore une sorte de filtre des sons qu'il utilisera par la suite quand il sera confronté à une autre langue A ce propos, Billières (1988) propose la notion de crible phonique. Ces travaux s'inspirent de ceux de Polivanov, qui, dans un article de 1931, mentionne : « *les phonèmes et autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle [...] se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. En entendant un mot inconnu étranger [...] nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, de le décomposer en des phonèmes propres à notre langue maternelle, et même en conformité de nos lois de groupement des phonèmes* » (Polivanov, 1931, p.79)⁷.

Afin de produire les sons de sa langue, l'enfant va commencer à explorer son appareil phonatoire, et cela commence dès 4-5 mois avec le babillage.

⁵*Infants as young as 4 days old are capable of distinguishing utterances from their native language from those of another language* [Notre traduction].

⁶*The infants are capable of using prosodic differences for discriminating the languages* [Notre traduction].

⁷ Pour une explication plus complète, le lecteur peut se reporter à la partie 1.1.2 de notre travail.

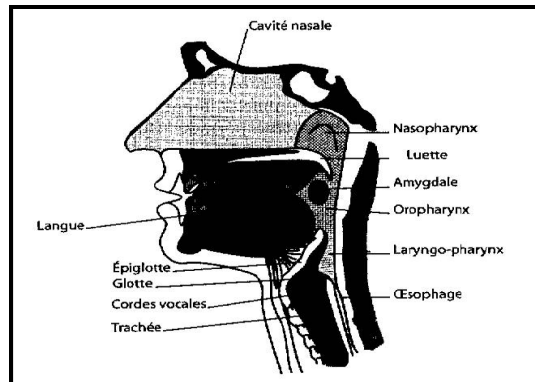


Figure 23 : Les principaux éléments de l'appareil phonatoire (d'après Bernicot, Bert-Erboul, 2009, p.53)

Jusqu'à l'âge de 6 mois, l'enfant produit des phonèmes qui dépassent ceux de sa langue maternelle, puis comme le note De Boysson-Bardies (1996), les phonèmes émis tendent à se rapprocher de la langue maternelle. Entre 6 et 9 mois, l'enfant va produire des séquences sonores se rapprochant de séquences existant dans sa langue maternelle, mais il ne s'agit pas encore de mots. La production des premiers mots commence entre 9 et 12 mois. Il s'agit de mots isolés et simples, composés de deux syllabes au maximum. Bloom (1973) a noté que ce sont les prépositions, les verbes, les adverbes et les verbes qui sont employés majoritairement lorsque l'enfant est âgé de 16 mois. A cette même période, les noms de personnes sont également très employés.

Vers 18 mois intervient la période holophrastique : une période où « *ces mots isolés produits par l'enfant sont interprétés par son entourage familial comme ayant des significations relativement complexes comparables à celles d'une phrase* » (Bernicot, Bert-Erboul, 2009, p. 54). Dans cette période, l'interaction avec l'entourage est très importante car c'est cette dernière qui va permettre de donner du sens aux productions de l'enfant. Bernicot et Bert-Erboul situent la fin de la maîtrise du système phonologique à la fin de la troisième année. Ils notent tout de même que certaines oppositions de phonèmes peuvent poser des problèmes au-delà de cet âge.

Afin de résumer nos propos, nous proposons un schéma adapté de Khul (2004) qui reprend les acquisitions dans les domaines de la perception et de la production, lors de la première année de vie de l'enfant. Il nous intéresse également dans la mesure où il montre l'importance des facteurs prosodiques dans la perception, et ce dès la prime enfance.

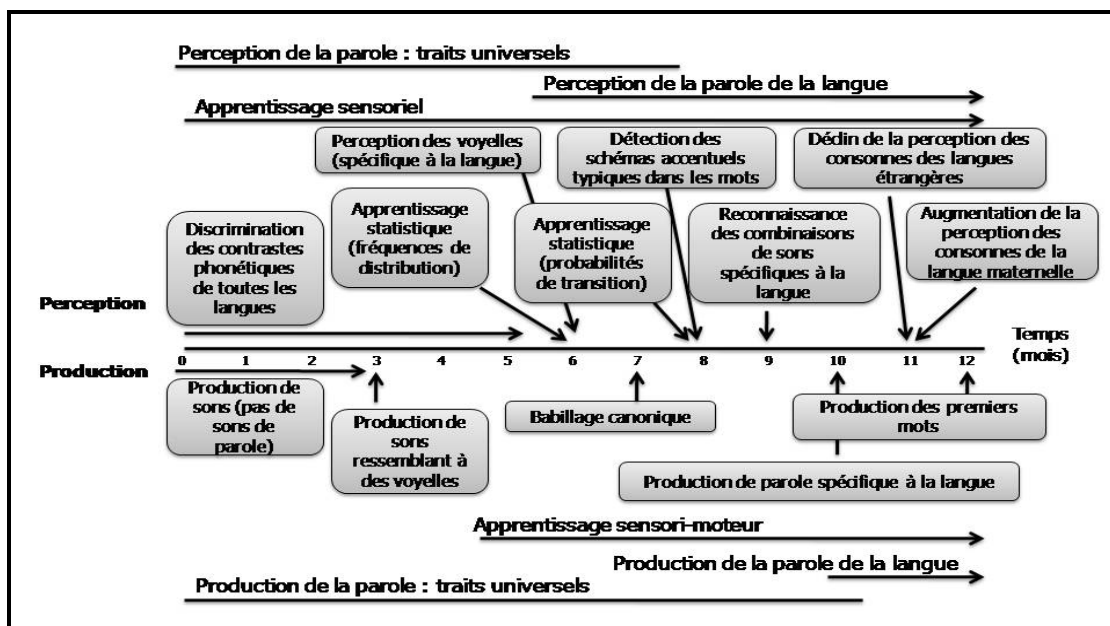


Figure 24 : Chronologie universelle du développement de la perception et de la production du langage (d'après Khul, 2004, p.832)

2.2.2. Le développement lexical

L'acquisition du lexique en langue maternelle est caractérisée par plusieurs aspects. Tout d'abord, elle commencerait autour de 6 mois (Gervain & Mehler, 2010, p.203), à cet âge les enfants ne peuvent pas encore produire de mots, de même qu'ils n'attribuent pas de sens aux mots mais ils seraient familiers avec les formes sonores de mots entendus souvent. « *La preuve que les enfants connaissent quelques formes de mots a été apportée, d'une façon directe, dans des études qui ont comparé les temps d'écoute des enfants pour des mots et des non-mots. Si les enfants peuvent distinguer les mots des non-mots, à condition que les deux types de stimuli soient appariés phonologiquement, cela suggère qu'ils sont familiers avec les mots, de par leur expérience quand ils écoutent de la parole*⁸ » (Swingley, 2009, p.3619).

En outre, du côté de la production, elle n'est pas linéaire, c'est-à-dire que le nombre d'items possédés par les enfants évolue par à-coups. Bates, Dale et Thal, dans une étude de 1995 ont pu mettre en évidence les éléments suivants : 10 mots à 12 mois, 64 mots à 16 mois, plus de 300 mots à 24 mois et plus de 500 mots à 30 mois. Gaonac'h (2006) note qu'à partir de 18 mois, on assiste à une véritable « explosion lexicale », « *l'enfant est capable d'acquérir de 4 à*

⁸ Evidence that infants know some word-forms has been shown most directly in studies comparing infants' listening times for words and non-words. If infants can distinguish words and non-words, provided that the two sets are suitably matched phonologically, it suggests that they are familiar with the words from their experience with listening to speech [Notre traduction].

10 mots nouveaux chaque jour » (Gaonac'h, 2006, p.34). Cette non-linéarité s'accompagne d'une « *dissociation entre la compréhension et la production pour plusieurs (...) populations*⁹ » (Bates, Dale, Thal, 1995, p.121). La première compétence étant en avance de plusieurs mois sur la seconde.

La non-linéarité, et notamment l'explosion lexicale, qui intervient autour de 18 mois, est liée au développement cognitif de l'enfant. En effet, l'enfant comprend que tous les objets peuvent être nommés et qu'ils le sont de façon arbitraire (Saussure, 1916) mais il se rend également compte que ces mêmes objets peuvent être nommés sans être physiquement présents, autrement dit, en l'absence de référent.

A ce moment-là également, l'enfant va commencer à opérer des classements, à « *catégoriser les objets selon différents critères* » (Gaonac'h, 2006, p.34). Plusieurs approches pour expliquer comment l'enfant catégorise existent, notamment, celle que Clark, psycholinguiste américaine, a développée en 1973. Il s'agit de la théorie des traits sémantiques. Selon cette approche « *les enfants acquièrent la signification des mots généraux avant les mots spécifiques (donner est acquis avant vendre) et les mots spécifiques sont traités comme s'ils avaient la même signification que les mots généraux de la même famille (vendre est compris comme donner)* » (Escarabajal et Kekenbosch, 1998, p.69). Ainsi, les mots seraient composés de traits sémantiques minimaux acquis progressivement par l'enfant.

Enfin, il existe chez les enfants une tendance à « inventer » des mots. Il ne s'agit pas véritablement de la création d'un mot nouveau mais de phénomènes de sur-généralisation, comme par exemple quand un enfant utilise le préfixe « dé- » systématiquement lorsqu'il veut signifier l'inverse d'une action. Le phénomène de surgénéralisation s'observe aussi chez les apprenants (enfants comme adultes) d'une langue étrangère.

Ainsi, le développement lexical en langue maternelle de l'enfant est à mettre en relation avec son développement cognitif : « *l'enfant se trouve rapidement dans un degré d'abstraction élevé par rapport au contexte et plus indépendant par rapport aux objets* » (Dat, 2006, p.204).

⁹ *a dissociation between comprehension and production in several (...) populations* [Notre traduction].

2.2.3. Le développement syntaxique

L'enfant, entre 12 et 18 mois, produit des holophrases (Dore, 1975), aussi appelées word-sentences¹⁰, car à l'aide d'un mot isolé, l'enfant exprime une idée. Cela va lui permettre de communiquer avec son entourage, en priorité pour demander quelque chose.

Cette période se termine vers 18 mois et à partir de ce moment, l'enfant va utiliser des énoncés composés de deux mots. Ces expressions, au départ rigides, transposées depuis le langage que l'adulte utilise lorsqu'il s'adresse à l'enfant, deviennent de plus en plus flexibles de manière à exprimer différents types de relations entre les mots. Kail note que « *l'acquisition de deux mots est universelle* » (Kail, 2000, p. 14). De plus, elle note que dans toutes les langues, les expressions constituées de deux mots recouvrent les mêmes notions : le désir, la possession, la localisation et la qualité (Ibid.).

Enfin, entre 2 et 6 ans, les « *différents aspects du fonctionnement syntaxique de la langue* » (Gaonac'h, 2006, p.35) sont acquis, dans un ordre relativement stable pour une langue donnée, avec, bien sûr des variations interindividuelles. Des recherches (Cook, 1973, 1977) ont montré que l'ordre d'acquisition des structures syntaxiques par les enfants dans une langue maternelle donnée serait proche de celui de ceux (quel que soit leur âge) qui apprennent cette même langue comme une langue étrangère. En 1973, Cook commente ainsi ses résultats, portant sur, entre autres, les propositions relatives, « *la tendance ainsi dégagée ne confirme pas la conviction des enseignants selon laquelle les adultes, locuteurs étrangers, abordent la langue différemment des enfants natifs*¹¹ » (Cook, 1973, p. 21). Ainsi, pour le cas des enfants scolarisés en immersion française, nous pouvons supposer que l'ordre d'acquisition de certains paramètres syntaxiques serait le même que celui des enfants dont le français est la langue maternelle. De plus, cet ordre d'acquisition, pour certaines formes (voix passive et active, pluralisation des noms en anglais) de la langue étrangère (anglais) a été observé pour différents apprenants, quelle que soit leur langue maternelle, quel que soit leur âge au début de l'apprentissage (Dulay et Burt, 1974 ; Bailey, Madden, Krashen, 1974).

Les enfants scolarisés en immersion qui ont participé à notre étude sont entrés à l'école et par la même occasion dans la langue française à l'âge de 5 ans. Ainsi, une nouvelle langue a été introduite alors que leur langue maternelle était en cours d'acquisition à l'oral. Nous venons de définir les caractéristiques des apprenants enfants tant au niveau du développement de leur

¹⁰ Nous pouvons le traduire par l'expression mots-phrases.

¹¹ *The trend of these results does not confirm the teacher's belief that foreign adults approach language in ways fundamentally different from native children* [Notre traduction].

fonctionnement cognitif tant qu'au niveau de l'acquisition du langage. Nous allons à présent voir quel type de pédagogie peut convenir à des enfants, en nous questionnant tout d'abord sur une notion qui fait débat : l'âge critique.

2.3. Apprentissage présecondaire des langues étrangères

La situation des apprenants dans notre étude est particulière, leur apprentissage de la langue étrangère, le français, commence dès l'âge de cinq ans de façon intensive (exposition quotidienne à la L2) et alors même que l'acquisition des structures syntaxiques de la langue maternelle anglaise n'est pas terminée. Cette situation d'immersion appelle plusieurs questions.

Tout d'abord, elle pose la question des programmes des écoles d'immersion (nous reviendrons sur cette notion lorsque nous établirons une typologie des programmes d'éducation bilingue) et celle du bilinguisme visé chez les élèves. Selon les auteurs, la définition d'une personne bilingue va de celle qui possède une compétence en langue étrangère égale à celle d'un natif de cette langue (Bloomfield, 1933) à celle qui possède une compétence minimale dans au moins une des quatre habiletés (compréhension écrite ou orale, expression écrite ou orale) dans la langue étrangère (Mac Namara, 1967). Toutefois, des auteurs plus récents proposent des définitions plus étayées. Ainsi, celle de Grosjean nous paraît plus opérationnelle et convenir également au type de bilinguisme auquel les enfants au centre de notre étude peuvent prétendre : sont considérés comme bilingues les « *individus qui utilisent régulièrement deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne sans toutefois posséder parfaitement l'ensemble des compétences linguistiques dans chacune de celles-ci* » (Grosjean, 2003, p.20). Il précise que les bilingues pourraient « *produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, [maîtriser] au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, [utiliser alternativement] plusieurs langues, etc* » (Ibid.).

Existe-il un âge critique pour apprendre une langue étrangère, âge au-delà duquel les compétences que l'on va acquérir ne pourront pas être à la hauteur de celles que l'on aurait acquises avant cet âge ? Quels sont les avantages physiologiques dont disposeraient les enfants, en comparaison avec les adultes et inversement quelles sont les difficultés que les enfants rencontrent ? Enfin, quels sont les bénéfices pour un enfant d'apprendre une langue tôt dans sa scolarité ? Telles sont les questions auxquelles un certain nombre d'études ont tenté de répondre et que nous allons relater dans un premier temps. Nous verrons ensuite quel type de pédagogie peut être proposé à des publics d'enfants et enfin quelle est la pédagogie adoptée à Normandale, terrain de notre étude.

2.3.1 La notion d'âge critique et les avantages conférés aux enfants

Dans la littérature, *âge critique* et *période critique* sont des expressions synonymes et désignent le fait qu'il existerait une période qui serait plus favorable à l'apprentissage d'une langue étrangère (ce qui implique qu'il y aurait une limite au-delà de laquelle, l'apprenant rencontrera de grandes difficultés).

La notion d'âge critique a été et reste encore une question très discutée en linguistique et en apprentissage des langues (Scovel, 2000). D'après nos observations sur le terrain et notre expérience en tant que professeur de français langue étrangère, nous nous rendons compte que la façon d'aborder l'apprentissage d'une langue étrangère avec les adultes, les adolescents ou les enfants n'est pas la même. Les deux premiers groupes font davantage référence à leur langue maternelle en utilisant des stratégies métalinguistiques conscientes. Ils comparent leurs deux langues, plus ou moins explicitement. En ce qui concerne les enfants, cette dimension métalinguistique semble être plus discrète.

Les enfants qui ont participé à notre étude étaient âgés de 6,4 à 7,5 ans au début de notre expérience, ils se situeraient encore dans cette période « privilégiée » où « *l'immaturité du système nerveux central présenterait l'avantage que celui-ci pourrait accepter aisément l'empreinte de nouvelles habitudes* » (Gaonac'h, 2006, p.10).

Cette notion de période critique induirait donc des avantages cognitifs pour les enfants, n'ayant pas encore atteint cet âge après lequel il devient plus difficile d'apprendre une langue. S'il existe un relatif consensus sur le début de la période critique d'acquisition du langage (dans la deuxième année de l'enfant), la fin de la période est discuté : autour de 11 ans pour Hagège âge où « *les synapses, faute d'être sollicitées, tendent à se stabiliser* » (Hagège, 1996, p. 27), vers les 12 ans pour Lennenberg (1967).

C'est en empruntant l'expression à l'embryologie (étude du développement des embryons, animaux ou humains) et à l'éthologie (étude du comportement animal) que les caractéristiques de la période critique ont été définies en acquisition des langues. Ce mécanisme est déclenché de façon non sélective vis à vis de l'adulte de référence. Il est irréversible et limité dans le temps. Comme le note Gaonac'h (2006), les interactions entre l'inné et l'acquis sont en cause ici et permettent d'expliquer pourquoi cette notion de période critique a été reprise pour le langage. Cette période critique et les changements, ou évolutions, qui s'y produisent vont être déterminants dans le développement de l'individu. Si ce dernier, pour une raison ou une autre est isolé socialement, comme par exemple, Victor de l'Aveyron, alors les changements qui

auraient dû avoir lieu pendant une période critique, même si l'inné est présent, faute de contact avec l'environnement et ainsi, faute d'expérience, ne se produisent pas.

Pour la linguistique, il s'agirait donc de poser qu'il existe une base innée, présente dans chaque individu. Cette base que Chomsky appelle la « *grammaire universelle* » (1965) se développerait automatiquement et de façon irrépessible en fonction de l'environnement de l'individu et de son exposition à sa langue maternelle.

Ainsi, à la suite de Colombo (1982) nous pourrions définir l'âge critique comme « *un moment de l'existence d'un organisme, durant lequel cet organisme peut être affecté par une influence exogène plus fortement qu'à d'autres moments. Il se trouve simplement que l'organisme est plus sensible à la stimulation de l'environnement pendant une période critique qu'à d'autres moments de sa vie* » (Colombo, 1982, p. 261).

En relation avec l'apprentissage d'une langue étrangère, Singleton (2003, p.7) note qu'il existe trois réalisations possibles de l'âge critique, qu'il formule en ces termes :

- *au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprenant ne pourra plus atteindre le niveau de compétence d'un locuteur natif.*
- *au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprentissage exigera plus d'efforts conscients qu'auparavant.*
- *au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprentissage se fera par des mécanismes différents de ceux à la base de l'acquisition de la L1.*

Ainsi, à un « *certain stade de la maturation, on observera un déclin brusque du potentiel d'apprentissage des L2* » (Ibid.).

Cette notion d'âge critique telle que nous venons de la définir a eu un impact certain dans l'apprentissage des langues. Les didacticiens l'ont souvent posée comme base de travail afin de promouvoir l'apprentissage précoce des langues (Porcher et Groux, 1998, par exemple). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) et son portfolio ont été adaptés aux besoins enfants (Debyser & Tagliante, 2001) et le plurilinguisme est devenu un des enjeux de la construction européenne. Defays (2003) précise que « *plus l'apprentissage d'une langue étrangère commence tôt, plus il est facile et plus il a de chances d'être profitable, ceci autant pour des raisons personnelles que contextuelles* » (Defays, 2003, p.137).

Cette supposée période critique a été très étudiée par les chercheurs et est au centre d'un débat remettant en cause son existence et discutant ses effets sur l'acquisition, d'une part des structures morphosyntaxiques et d'autre part, de la prononciation de la langue maternelle.

D'un côté, DeKeyser, dans un article de 2000 cite des études qui montrent que « *les preuves pour une Hypothèse de la Période Critique, qui stipule que les individus, passé un certain âge sont moins performants pour apprendre une langue étrangère, que les individus plus jeunes se sont accumulées, à la fois pour la prononciation (e.g., Asher & Garcia, 1969; Munro, Flege, & MacKay, 1996; Oyama, 1976; Tahta, Wood, & Loewenthal, 1981) et pour l'apprentissage de la grammaire (e.g., Patkowski, 1980; Harley, 1986; Coppieters, 1987; Schachter, 1990; Johnson & Newport, 1989, 1991; Johnson, 1992; Sorace, 1993; Harley & Hart, 1997)¹²* » (DeKeyser, 2000, p. 500).

De l'autre, de nombreuses études ont montré que l'âge d'entrée dans la langue n'aurait aucune incidence sur les performances grammaticales des apprenants (Bialystok, 1997, Flege, Yeni-Komshian & Liu, 1999). A la lumière des résultats obtenus, Bialystok conclut que « *si l'habileté à apprendre une deuxième langue n'est pas caractérisée par un changement qualitatif à un moment spécifique (par exemple la puberté) mais si, au lieu de cela, elle continue à décliner tout au long de la vie comme le suggèrent ces données, alors l'explication devrait plutôt être recherchée du côté des effets normaux du vieillissement sur le langage et la cognition¹³* » (Bialystok, 2001, p. 77).

Certaines (Birdsong, 1992; Bongaerts, 1999; Bongaerts, Mennen & Van der Slik, 2000, par exemple) ont démontré que si les apprenants tardifs produisaient des énoncés qui différaient, grammaticalement parlant, de ceux produits par les locuteurs natifs de la langue étudiée, il en allait de même pour les apprenants qui avaient commencé leur apprentissage plus tôt. L'hypothèse de l'âge critique, en ce qui concerne les acquisitions morphosyntaxiques semble donc être fortement remise en question.

A la place de l'âge critique, en ce qui concerne l'apprentissage de la morphosyntaxe, DeKeyser (2000) à l'image de Bley-Vroman (1988) préfère parler de « *l'Hypothèse de la Différence Fondamentale¹⁴* » (DeKeyser, 2000, p.500). Selon cette hypothèse, pour apprendre une langue étrangère, les adultes ne pourraient plus compter sur des mécanismes implicites mais devraient utiliser des ressources alternatives comme le recours à l'analyse de la langue. Selon ces auteurs « *l'âge et l'aptitude interagissent dans le sens où (a) l'âge d'arrivée établit une différence nette entre ceux qui ont des aptitudes verbales moyennes ou inférieures à la moyenne*

¹² Evidence for the Critical Period Hypothesis, which states that individuals past a certain age are worse at learning a language than younger individuals, has been accumulating, for both pronunciation (e.g., Asher & Garcia, 1969; Munro, Flege, & MacKay, 1996; Oyama, 1976; Tahta, Wood, & Loewenthal, 1981) and grammar learning (e.g., Coppieters, 1987; Harley, 1986; Harley & Hart, 1997; Johnson, 1992; Johnson & Newport, 1989, 1991; Patkowski, 1980; Schachter, 1990; Sorace, 1993) [Notre traduction].

¹³ If the ability to learn a second language does not show a qualitative change at some specific point (e.g. puberty) but instead continues to decline across the lifespan as these data suggest, the the explanation may be more accurately sought in the effects of normal aging on language and cognition [Notre traduction]

¹⁴ Fundamental Difference Hypothesis [Notre traduction].

et (b) *l'aptitude verbale fait la différence pour ceux qui commencent à apprendre une langue étrangère en tant qu'adultes*¹⁵» (DeKeyser, 2000, p. 518). Les adultes s'appuyant sur de solides compétences d'analyse de la langue réussiraient autant, en ce qui concerne la structure morphosyntaxique de la langue que des enfants, exposés plus tôt mais avec des capacités d'analyse moindres.

Ainsi, les enfants apprendraient les structures de la langue de façon plus naturelle alors que les adultes utiliseraient davantage des stratégies métalinguistiques, comme celle de comparer leur langue maternelle avec la langue étrangère.

En ce qui concerne la prononciation, une série d'études, rapportée par Bongaerts (2003), viennent remettre en cause cette idée selon laquelle la prononciation serait favorisée si l'apprentissage de la langue étrangère commençait pendant la période critique. Par exemple, celle de Flege, Yeni-Komshian & Liu (1999), a porté sur 240 coréanophones, natifs, arrivés aux Etats-Unis entre l'âge de 1 à 23 ans et âgés, au moment de l'étude entre 17 et 47 ans. Ils ont été répartis en groupes, selon l'âge qu'ils avaient au moment de leur arrivée et on leur a demandé de lire des phrases en anglais. Cela a également été demandé aux 24 locuteurs anglophones natifs constituant le groupe contrôle. La prononciation a été jugée par 10 locuteurs natifs anglais. Les résultats de cette étude sont intéressants car ils ont montré qu'un accent étranger plus fort était corrélé avec une arrivée plus tardive dans le pays. Les résultats montrent également que ce phénomène (arrivée plus tardive = accent plus prononcé) se produit « *à la fois avant et après*¹⁶ *l'hypothétique période sensible* » (Bongaerts, 2003, p.11). Ainsi, dans le groupe des personnes étant arrivées à moins de 12 ans, fin de la période critique, les personnes qui sont arrivées les plus jeunes ont moins d'accent que celles qui sont arrivées plus tard, alors que si l'âge critique existe, cette différence de performance en prononciation n'aurait pas dû se noter. Pour Flege, Yeni-Komshian et Liu, les résultats obtenus « *ne confirmaient pas l'hypothèse de la période sensible* » (Flege & al., 1999, p.87, in Bongaerts, 2003, p.11), même en ce qui concerne la prononciation. De même, Birdsong (2003) a obtenu des résultats en prononciation par des apprenants tardifs du français qui tendraient à remettre en cause l'hypothèse de l'âge critique et à « *montrer l'importante contribution de la motivation et de l'entraînement en phonétique* » (Birdsong, 2003, p.33).

¹⁵ *Age and aptitude interact in the sense that (a) age of arrival makes a clear difference for those who have average or below-average verbal ability and (b) verbal ability makes a difference for those who start to learn an L2 as adults* [Notre traduction].

¹⁶ Souligné par l'auteur.

Moyer (2011) s'est également intéressée à la question de savoir quels étaient les facteurs qui pouvaient influencer la prononciation d'apprenants en anglais langue étrangère. D'après ses résultats « *l'âge auquel une personne est exposée pour la première fois [à une langue étrangère] semble perdre de sa force prédictive [en ce qui concerne la réussite en prononciation] une fois que le **domaine de l'expérience** est pris en compte*¹⁷ » (Moyer, 2011, p.211). Ainsi, la qualité de l'exposition à la langue étrangère primerait sur la quantité. Selon elle la qualité de l'exposition à la langue étrangère repose sur une exposition « *en contexte, avec une utilisation interactive de la langue (...). La notion de **qualité**¹⁸ vise à explorer le degré avec lequel l'apprenant interagit de manière significativement fonctionnelle, avec des intentions à la fois interpersonnelles et instrumentales*¹⁹ » (Moyer, 2011, p. 194). La quantité, quant à elle, est mesurée par « *le temps passé sur la tâche, mesurée par le nombre d'heures par semaine dédié (actuellement) à l'utilisation de la L2 dans des modalités diverses (lire, écouter, parler), le nombre d'années d'instruction en L2 et le nombre d'années passées dans le pays où la langue cible est parlée. Le nombre total de modalités est aussi potentiellement significatif, étant donné qu'il représente une image plus large de la pratique actuelle de la langue*²⁰ » (Ibid.).

Ainsi, les enfants de notre étude, scolarisés en première année, ont été exposés au français durant une année scolaire et demie au moment où notre étude commence. En revanche, en ce qui concerne la donnée « qualité », les enfants scolarisés dans ne sont pas vraiment amenés à utiliser le français à l'extérieur des temps scolaires (sauf si l'un de leur parent est francophone) et le contexte dans lequel elle est effectivement pratiquée n'est pas celui dans lequel un locuteur natif évolue.

Les études que nous avons relatées montrent que l'âge serait important, non pas pour les capacités supposées de tel ou tel type d'apprenant mais plutôt pour les stratégies d'apprentissage qu'il mettrait en place lors de l'apprentissage de la langue étrangère. Au-delà d'un certain âge, quelque part dans l'adolescence, un apprenant aurait davantage recours à des stratégies métacognitives et ferait plus appel à une analyse poussée de la langue qu'il désire apprendre. Cet état de fait explique pourquoi il existe une pédagogie adaptée aux publics présecondaires.

¹⁷ *The age at which one is first exposed appears to lose some predictive strength once the experiential real mis accounted for* [Notre traduction].

¹⁸ Souligné par l'auteur.

¹⁹ *Context-specific, interactive language use. The **quality** construct intends to explore the extent to which the learner interacts in functionally significant ways, representing interpersonal as well as instrumental purposes* [Notre traduction].

²⁰ *Time on task, measured as current weekly hours using L2 across various modes (reading, listening, speaking), years of instruction, and years residing in the target language country. The total number of modes is also potentially significant, as this represents a fuller picture of current language practice* [Notre traduction].

2.3.2. Pédagogie de l'apprentissage présecondaire des langues

Les connaissances issues des recherches en psychologie du développement et en psychologie cognitive alertent le pédagogue sur les moments et les dispositifs auxquels il doit être attentif quand il a un public d'enfants. Ces connaissances renseignent abondamment sur l'apprentissage de la langue maternelle à partir desquelles sont inférés les processus en jeu lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

La conception de l'enseignement de la langue est au cœur de la problématique et a notamment été abordées par Krashen (1982, p.21) qui a mis en avant la notion du « *comprehensible input*²¹ », dont il donne les critères définitoires suivants :

- l'hypothèse « input » doit être rattachée à l'acquisition et non à l'apprentissage²².
- L'acquisition est possible par la compréhension d'énoncés qui contiennent une structure un peu plus difficile que le niveau actuel de l'apprenant ($i+1$). Cette compréhension est possible grâce au contexte ou bien à des éléments extra-linguistiques.
- Lorsque la communication est réussie, quand l'input est bien compris et présenté en quantité suffisante, alors l'élément $i+1$ sera automatiquement fourni.
- Les habiletés en production surgissent. Elles ne sont pas directement enseignées.

On peut voir, dans cette théorie, l'influence de la zone proximale de développement, telle que définie par Vygotsky. Cela implique que l'enfant, soumis à cet input, n'aurait pas besoin de règles explicites pour construire ses connaissances sur la langue, mais qu'une exposition adéquate à des inputs ad hoc serait suffisante. Ainsi, les processus utilisés par l'enfant en acquisition de la langue maternelle seraient réinvestis pour la langue étrangère. Pellerin (2008) souligne que cette approche a beaucoup influencé la pédagogie en immersion, durant les premières années d'existence de ce type de programme. Cette hypothèse a été critiquée, notamment par Swain (1985 ; 2005) qui préfère parler de « *comprehensible output*²³ ». Elle en donne trois fonctions :

- La fonction de déclenchement (*Noticing/triggering function*) : « *dans des circonstances précises, l'activité qui consiste en la production de la langue cible*²⁴ *peut pousser les apprenants en langue étrangère à prendre conscience de quelques uns de leurs*

²¹ On peut le traduire en français par « input compréhensible ».

²² La distinction ici opérée entre acquisition et apprentissage repose sur le fait que, pour Krashen, l'acquisition se fait de manière inconsciente, alors que l'apprentissage, pour sa part, se fait de manière consciente.

²³ On peut le traduire en français par « output compréhensible ».

²⁴ Souligné par l'auteur.

*problèmes linguistiques*²⁵» (Swain, 2005, p.474). En d'autres termes, quand les apprenants sont en situation de production, orale ou écrite, cela leur permet de savoir où se situent leurs difficultés en langue étrangère.

- La fonction de test de l'hypothèse (*Hypothesis-testing function*). Lors de cette étape, les apprenants testent plusieurs hypothèses en production en langue étrangère, en fonction de leurs connaissances antérieures dans cette langue. Le rôle de la correction et de l'étayage de l'enseignant est très important.
- La fonction métalinguistique (*Metalinguistic function*). Cette fonction permet à l'apprenant de réfléchir sur sa production ou celle de ses camarades. Elle est aussi utilisée lorsque les apprenants travaillent ensemble et tentent de résoudre un problème posé par la langue étrangère.

Ainsi, selon elle, l'expression des apprenants et donc leur compétence dans la langue étrangère s'améliorerait à la condition que l'enfant soit placé dans des conditions qui vont lui permettre de s'exprimer, de manipuler les structures de la langue qui lui ont été présentées et donc, à terme, de les maîtriser. Afin de compléter ce que propose Swain, la correction et l'étayage de l'enseignant à la suite d'une production de l'enfant nous paraissent primordiaux. En effet, si l'enfant est amené à s'exprimer mais n'est jamais corrigé, il paraît peu probable que sa production s'améliore d'elle-même. Germain et Netten (2006b) préconisent de combiner les deux approches, à travers un input modélisé, le fait de demander aux apprenants de produire des énoncés complets et par le biais de la correction apportée aux apprenants par l'enseignant.

En outre, contrairement à la langue maternelle à laquelle l'enfant est d'abord abondamment confronté à l'oral pour passer dans un second temps à sa forme écrite, l'enseignement des langues étrangères se construit depuis les années 50 autour des quatre compétences que sont la compréhension/ production orale et la compréhension/production écrite (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005).

Avec les méthodologies audio-visuelles c'est dans cet ordre que le pédagogue est invité à progresser dans son enseignement. Porcher et Groux reprennent ces propositions pour l'enseignement à de jeunes enfants : « *l'accent doit être mis, pédagogiquement, sur l'initiation à la compréhension orale (en relation avec la compréhension écrite) parce que c'est la clef d'entrée, dans la langue elle-même, c'est-à-dire dans son utilisation concrète* » (Porcher & Groux, 2003, p.88). Ainsi, avant de passer à la production, il est nécessaire de mettre l'accent sur la compréhension. Cette démarche tend à rapprocher la découverte de la L2 du

²⁵ *Under some circumstances, the activity of producing the target language may prompt second language learners to recognize consciously some of their linguistic problems* [Notre traduction].

cheminement naturel qui se réalise avec la L1 : « *on parlera alors de situations d'apprentissage explicites, s'opposant ainsi à un apprentissage naturel, implicite* » (Spanghero-Gaillard, 2008, p.14). En outre, cette démarche se fonde sur les capacités cognitives humaines qui sont d'abord disponibles en compréhension pour se développer dans un second temps en expression (Le Ny, 2005). Pour ce qui est de la production, les auteurs insistent, tout comme Swain (1985 ; 2000 ; 2005) et Cavalli (2005), sur le fait qu'il est très important que les enfants aient des possibilités de s'exprimer dans la classe. Outre le fait d'appivoiser la langue étrangère, parler dans cette langue « *les conduit à apprécier eux-mêmes la valeur d'une compétence à communiquer dans une autre langue, phénomène toujours hautement valorisant et parmi les pairs et parmi l'environnement proche (notamment familial)* » (Porcher & Groux, 2003, p.89).

Enfin, dans les contextes d'enseignement présecondaire, la langue étrangère est parfois un moyen pour accéder à d'autres connaissances (par exemple, on apprend les mathématiques en français) et ceci peut se faire au détriment de l'étude de la langue pour elle-même. L'enseignement de disciplines non-linguistiques en L2 a fait naître la distinction en didactique des langues entre l'enseignement de la langue et l'enseignement dans la langue (Mangiante, 2009). Ainsi, tant le rôle de l'enseignant que les objectifs posés à l'apprenant sont interpellés par la fonction de langue enseignée. Ces remarques nous incitent à décrire très précisément la situation didactique dans laquelle se trouvent les enfants qui ont participé à notre étude (voir partie 2.3.3).

Une des premières caractéristiques à laquelle il peut être fait référence est celle de la dimension ludique. En effet, les enfants doivent être considérés pour ce qu'ils sont et le jeu fait partie intégrante de la vie enfantine. L'intérêt d'adopter une démarche ludique tient dans le fait que « *l'investissement personnel du jeune apprenant s'opère* » (Porcher & Groux, 2003, p. 90). Grâce au jeu, l'enfant va prendre plaisir à apprendre la langue étrangère et sa motivation sera plus grande pour le faire. En effet, les stratégies socio-affectives (Tardif, 1997 ; Cyr, 1998) qui impliquent les interactions avec les autres, revêtent un caractère essentiel dans la vie des enfants. Il est important qu'ils se sentent en confiance avec leur enseignant et que leur motivation à communiquer dans la langue étrangère demeure forte. L'accent est mis sur la communication dans la langue étrangère, communication entre l'enseignant et les élèves mais également entre les élèves. Cette dimension affective est très présente dans les critères définitoires proposés par Cavalli (2005) :

- « *une pédagogie centrée sur l'apprenant,*
- *sollicitant ses besoins communicatifs et y répondant,*

- *active, impliquant donc directement l'apprenant dans la construction de ses compétences et connaissances,*
- *interactive, c'est-à-dire fondée sur l'interaction entre les élèves et entre professeur et élèves,*
- *coopérative, faisant appel à des situations d'apprentissage variées où la coopération entre apprenants, dans l'accomplissement de tâches cognitivement complexes, est encouragée et stimulée,*
- *attentive aux processus et styles cognitifs de chacun ainsi qu'aux phases de développement,*
- *visant à la fois, et de façon intégrée et complémentaire, des objectifs d'apprentissage aussi bien linguistique que disciplinaire et culturel,*
- *pourvoyant des situations d'apprentissage cognitivement motivantes et significatives,*
- *fournissant à l'apprenant aussi bien les inputs linguistiques qui lui sont nécessaires pour faire évoluer son interlangue que de nombreuses occasions d'expression pour la mettre à l'essai (et ainsi la faire évoluer) » (Cavalli, 2005, p.157).*

On voit que ces critères s'appuient fortement sur un apprentissage implicite de la langue par les enfants. En effet, d'après la définition de Perruchet (1998, p.15), l'apprentissage implicite correspond à « *un mode d'adaptation dans lequel le comportement d'un sujet apparaît sensible à la structure d'une situation sans que cette adaptation soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de cette situation.* » Fayol (2006, p.427) estime que deux conditions doivent être remplies pour que cet apprentissage ait lieu, a) que la situation d'apprentissage soit structurée, avec la présence de régularités et b) que les apprenants aient à leur disposition les mécanismes cognitifs nécessaires pour qu'ils puissent eux-mêmes extraire les régularités de la situation. Cette liste de critères permet d'imaginer des situations pédagogiques de l'enseignement présecondaire des langues étrangères idéales.

On remarquera que le statut qu'occupe la langue à apprendre ne fait pas partie des critères avancés. En outre, les objectifs linguistiques portent conjointement sur la maîtrise (aspect linguistique), l'utilisation pour accéder à d'autres savoirs (aspect disciplinaire) et pour accéder à une autre culture (aspect culturel). Cependant, ces trois aspects sont bien souvent posés comme objectifs dans un cours de langue étrangère même si ce dernier s'adresse à des adultes. C'est l'association de ces trois aspects qui serait spécifique à l'enseignement de la L2 destiné à un public d'enfants. Néanmoins, de nombreux cours d'initiation à des langues étrangères sont aujourd'hui proposés sans pour autant qu'ils proposent un programme aussi

ambitieux. Nous pouvons donc nous demander si ces trois aspects ne sont pas plutôt constitutifs d'une situation pédagogique pérenne visant un développement parallèle des habiletés en L1 et en L2 appuyant la thèse d'un enseignement par immersion.

Ces critères, prenant en compte l'âge des enfants, les phases de développement, leurs processus cognitifs, leur environnement, le statut de la langue enseignée, constituent l'idéal vers lequel les enseignants et concepteurs d'enseignement bilingue doivent tendre afin de proposer une pédagogie adaptée aux enfants qui apprennent une langue étrangère. Dans cette optique, Calaque et Mallet (1991, p.152) insistent sur la formation des enseignants se destinant à des publics présecondaires. Selon eux, le futur enseignant doit avoir une « *connaissance du psychisme de l'enfant et des principales étapes de son développement psycho-cognitif* ». En outre il est également nécessaire pour l'enseignant de connaître des « *aspects de la civilisation française* » qui soient en relation avec ce qui intéresse les enfants. Les futurs enseignants doivent également maîtriser suffisamment la langue qu'ils enseignent à l'oral afin de pouvoir « *manier sans difficulté le discours pédagogique nécessaire à la conduite de classe* ». Nous pouvons ajouter que cette maîtrise de la langue est nécessaire pour pouvoir corriger immédiatement l'enfant quand il commet une erreur. Cette maîtrise de l'oral doit également s'accompagner d'une « *vision d'ensemble du fonctionnement de la langue écrite et orale à différents niveaux* », en d'autres termes il faut que le futur enseignant ait une compétence solide dans la langue qu'il va enseigner. Au niveau des techniques qu'il peut utiliser en classe, il faut que l'enseignant connaisse celles qui sont adaptées aux enfants. Il s'agirait donc, dans la formation, de développer des compétences d'analyses linguistiques de la langue cible, d'amener l'enseignant à une excellente maîtrise de la langue qu'il enseigne (si ce n'est pas sa langue maternelle, *a fortiori*) et également à l'entraîner à la maîtrise de gestes professionnels d'enseignants adaptés à l'âge des apprenants.

Différentes formes d'enseignement présecondaire des langues existent. Les typologies proposées pour rendre compte de la diversité des programmes d'enseignement précoce des langues sont nombreuses. Nous avons choisi d'exposer la typologie qui nous paraît être la plus complète, celle proposée par Baker et Jones en 1998 (p.470). Elle se présente sous forme de tableau reproduit ci-après, nous avons adopté la traduction proposée par Cavalli (2005, p.98). De cette dernière nous reprenons également les exemples dont elle a enrichi le tableau. Nous ajoutons également quelques exemples personnels, que nous signalerons en les mettant en italique.

Formes faibles d'éducation bilingue					
Type de programme	Type d'enfant	Langue utilisée en classe	Finalités sociales et éducatives	Finalités en termes de résultat linguistique	Exemples
1. Submersion (immersion structurée)	Minorité linguistique	Langue de la majorité	Assimilation	Monolinguisme	Certaines formes d'enseignement pour la minorité espagnole aux Etats-Unis ou d'autres minorités linguistiques en Grande-Bretagne, pour les enfants nouvellement arrivés en France ²⁶
2. Submersion (avec cours compensatoires en dehors de la classe ou avec des classes de Sheltered English ²⁷)	Minorité linguistique	Langue de la majorité avec cours de rattrapage pour L2	Assimilation	Monolinguisme	idem
3. Ségrégationniste	Minorité linguistique	Langue de la minorité (imposée, sans choix)	Apartheid	Monolinguisme	Les Bantous scolarisés uniquement dans leur langue
4. Transitionnel	Minorité linguistique	Passage de la langue de la minorité à celle de la majorité	Assimilation	Monolinguisme relatif	Certaines formes d'enseignement pour la minorité espagnole aux Etats-Unis
5. Cursus classique avec enseignement de la langue étrangère	Minorité linguistique	Langue de la majorité avec cours de L2 ou de LE	Enrichissement limité	Bilinguisme limité	Toutes les situations d'enseignement des langues étrangères à l'intérieur d'un cursus monolingue
6. Séparatiste	Minorité linguistique	Langue de la minorité (par choix)	Détachement / autonomie	Bilinguisme limité	
Formes fortes d'éducation bilingue					
Type de programme	Type d'enfant	Langue utilisée en classe	Finalités sociales et éducatives	Finalités en termes de résultat linguistique	Exemples
7. Immersion (immersion structurée)	Majorité linguistique	Deux langues avec insistance initiale sur la L2	Pluralisme et enrichissement	Bilinguisme et double littératie	Immersion canadienne

²⁶ « Elèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire » Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002.

²⁷ « Dans les classes de Sheltered English, on enseigne le curriculum aux enfants parlant la langue minoritaire avec un vocabulaire simplifié et des stratégies d'apprentissage spécifiques (ex : petits groupes, apprentissage coopératif. Dans les classes de Sheltered English, la langue de la classe est exclusivement l'anglais et on utilise une méthodologie d'anglais langue maternelle. Les classes compensatoires, au contraire, suivent plutôt une méthodologie d'anglais langue étrangère (...) et ne proposent pas d'input dans la langue maternelle des apprenants» (Baker & Jones, 1998, p.483) [Notre traduction]. Cette dernière définition, celle des classes compensatoires peut faire penser à ce qui existe en France, les CLIN (Classes d'Intégration pour Non-Francophones), pour l'école élémentaire ou les CLA (Classes d'Accueil) au collège.

8. Maintien de la langue minoritaire	Minorité linguistique	Deux langues avec insistance initiale sur la L1	Maintien, pluralisme et enrichissement	Bilinguisme et double littératie	Les minorités des Navajos et des Espagnols aux Etats-Unis, des Catalans en Espagne, des Ukrainiens au Canada, les Ecossais parlant gaélique, les locuteurs du gallois au Pays de Galles, la minorité finlandaise en Suède, etc.
9. Bidirectionnel (dual language)	Majorité et minorité linguistiques ensemble	Langues des la majorité et de la minorité	Maintien, pluralisme et enrichissement	Bilinguisme et double littératie	Minorité espagnole aux Etats-Unis quand les pourcentages d'hispanophones et d'anglophones sont équivalents
10. Cours classique bilingue	Majorité linguistique	Les deux langues de la majorité	Maintien, pluralisme et enrichissement	Bilinguisme et double littératie	Pays asiatiques comme le Brunei et Taiwan ; le Luxembourg, les écoles européennes

Tableau 13 : La typologie de Baker & Prys Jones, 1998 (d'après Cavalli, 2005, p.98)

Ce tableau fait le bilan de dix possibilités de programmes d'enseignement bilingue. Certains sont considérés comme faibles dans la mesure où, en général, ils « *vont chercher à assimiler les enfants de la langue minoritaire dans la société dont la langue est majoritaire*²⁸ » (Baker & Jones, 1998, p. 469). On attend de l'enfant qu'il entre le plus tôt possible dans la langue majoritaire afin de suivre le curriculum dans cette langue. Il y a donc une dimension politique non négligeable dans ces modèles dits faibles. En revanche, « *le but des modèles forts d'éducation bilingue est généralement de rendre les enfants bilingues et possédant une double littératie, mais aussi de maintenir une langue minoritaire, et de créer un (...) multiculturalisme chez l'enfant et dans la société à laquelle il appartient*²⁹ » (Ibid.). Ici, le but n'est donc pas d'assimiler un enfant à une société donnée mais bien de lui proposer une ouverture sur d'autres cultures, lui permettant également de parler et de lire dans deux langues.

Cependant, il est parfois difficile de faire correspondre la situation scolaire d'immersion, terrain de notre étude, à un des cas répertorié ici. En effet, la situation de l'école de Normandale se rapprocherait de celle de l'immersion structurée classée parmi les formes fortes d'éducation bilingue. Elle se rapprocherait seulement car toutes les caractéristiques ne sont pas illustrées dans la réalité pédagogique effective des enseignements de la langue étrangère dans cette école. La sous-partie suivante va s'attacher à décrire la pédagogie pratiquée à Normandale.

²⁸ *A weak form of bilingual education will often seek to assimilate language minority language within the language majority society* [Notre traduction].

²⁹ *The aims of strong forms of bilingual education is generally to make children bilingual and biliterate, but also to maintain a language minority, and to create (...) multiculturalism within the child and the child's society* [Notre traduction].

2.3.3. La pédagogie à Normandale

Nous allons à présent évoquer l'apprentissage tel qu'il est envisagé dans l'école, terrain de notre étude. Dans un premier temps, nous aborderons la question de la pédagogie, en utilisant des recommandations formulées par Snow en 1990. Dans une deuxième sous-partie, nous donnerons quelques indications sur le curriculum de la première année (first grade) de Normandale.

Notre présentation de la pédagogie de l'immersion dans cette école va s'appuyer sur des conseils à l'usage des enseignants, promulgués au départ par Snow (1990), repris par Baker et Jones (1995) et Cavalli (2005). La version traduite que nous proposons ici est celle de Cavalli (2005, p. 158). Nous illustrerons les huit propositions³⁰ par des exemples de ce qui se passe à Normandale, ainsi, ce que nous écrivons en italique relève de la citation et ce qui ne l'est pas des exemples que nous proposons.

- En premier lieu, le contexte pédagogique doit « *fournir à la langue utilisée une grande quantité de supports contextuels (par exemple par le langage du corps – gestuelle, mimiques, expressions faciales, actions...).* »

Ces techniques à Normandale sont surtout utilisées dans les petites classes (de la maternelle à la deuxième année), quand les enfants ne maîtrisent pas encore la langue française. Le but des enseignants est de se faire comprendre en évitant de traduire dans la langue maternelle des enfants. On la retrouve également dans les niveaux supérieurs. Ces supports contextuels peuvent aussi prendre la forme de listes de mots affichées aux murs de la classe, permettant aux enfants de s'y référer en tâche de production écrite, par exemple.

- En deuxième lieu, l'école doit « *donner aux apprenants en immersion beaucoup plus d'indications et d'informations sur l'organisation de la classe (en signalant, par exemple, le début et la fin de chaque routine ou des informations plus précises et détaillées sur les devoirs à la maison ou les tâches à exécuter)* ».

Les enseignantes de première année, classe où sont scolarisés les enfants que nous suivons dans notre étude, ont un **emploi du temps précis** avec des moments, comme *la routine* ou *les centres* qui reviennent tous les jours et permettent ainsi aux enfants de se repérer. La routine est constituée d'un ensemble d'activités que les enfants peuvent réaliser facilement et qui

³⁰ Les propositions sont au nombre de dix mais nous en donneront seulement huit dans notre travail, celles que nous jugeons comme étant les plus pertinentes.

deviennent des repères. Ces activités se déroulent en général quand les enfants arrivent (le matin) ou reviennent (après les récréations ou après la pause déjeuner) dans la classe. Il s'agit, soit de terminer un travail qu'on n'aurait pas eu le temps de finir, soit de lire un livre de son choix, etc. Ce sont des activités calmes et qui permettent aux enfants de se remettre dans de bonnes conditions de travail. Les centres sont des activités durant lesquelles les enfants sont en groupe, de niveau la plupart du temps. L'enseignant divise sa classe en cinq ou six espaces et les groupes d'enfants vont passer d'un espace à l'autre et réaliser les activités correspondant à chaque espace. Par exemple, on peut avoir un centre où les enfants font un exercice de mathématiques, un deuxième où ils vont lire avec l'enseignante, un troisième où ils vont pratiquer la phonétique avec le stagiaire de la classe (nous reparlerons plus précisément de cet acteur de la classe au point 7), un quatrième où ils vont écouter la lecture d'un livre, faite en général par l'enseignant et le lire en même temps et enfin un cinquième où ils vont réaliser une expérience de sciences avec un parent volontaire qui intervient dans la classe.

De la même manière, **l'organisation spatiale** de la classe est pensée de manière à créer des repères pour les enfants. A Normandale, les classes sont spacieuses et permettent l'aménagement de plusieurs espaces³¹ :

- un avec des tables et des chaises, le plus souvent regroupées par quatre ou cinq, de façon à favoriser le travail en groupe, complété par un tableau blanc ;
- un avec quelques ordinateurs pour que les enfants puissent travailler sur support électronique ;
- un espace dédié à la lecture en grand groupe avec une chaise pour que l'enseignant puisse s'asseoir et lire une histoire (le plus souvent à la fin de la journée) ;
- un espace « ressource » où les enfants peuvent trouver les livres de la classe et du matériel, ainsi que les objets utilisés lors des leçons de mathématiques, par exemple.

Grâce à cette organisation, à la fois spatiale et temporelle, un enfant qui aurait des difficultés à comprendre la langue utilisée par l'enseignant peut tout de même avoir quelques points de repère dans la classe.

- En troisième lieu, le pédagogue doit « *bien comprendre où l'apprenant en est et relier ainsi ce qui lui est familier avec ce qui ne l'est pas, le connu avec l'inconnu (tout nouveau sujet doit être relié de façon directe et explicite à ses connaissances et à sa capacité de compréhension actuelles)* ».

³¹ En annexe 2, le lecteur pourra trouver quelques photographies d'une classe de première année, que nous avons prises lors de notre séjour sur place en avril 2008.

Il s'agit ici de centrer l'apprentissage sur l'apprenant et de faire en sorte que les activités qui lui sont proposées soient réalisables par lui. Un exemple se rapportant à cette pédagogie à Normandale s'illustre dans le travail en **groupes de niveaux** notamment en lecture, et ainsi de s'assurer que ce qui est proposé à un élève correspond à son niveau, que ce n'est ni trop facile, ni trop difficile. Cela implique également que l'enseignant dispose d'un programme précis comportant une progression en spirale, c'est-à-dire une progression qui prenne en compte les connaissances antérieures des apprenants et qui les revisite régulièrement. Une des enseignantes de première année nous a donné un exemplaire de l'emploi du temps de la première année. Cela nous donne une idée du curriculum tel qu'il est conçu par les enseignantes de ce niveau. La progression est essentiellement basée sur des thèmes qui sont soit en rapport (a) avec la vie quotidienne et les centres d'intérêts habituellement attribués aux enfants (par exemple : la famille en septembre ; le corps, en octobre ; la maison en novembre, les contes de fées en mai), (b) avec les saisons et les moments de l'année (par exemple : le vocabulaire de l'école et les pommes en septembre, l'hiver en décembre), (c) soit avec les fêtes célébrées aux Etats-Unis ou ailleurs dans le monde (par exemple : les citrouilles, en octobre, mois d'Halloween, la Chine, en février, au moment du nouvel an chinois), (d) soit avec des aspects culturels de la langue française (par exemple : Paris, en mars).

- En quatrième lieu, l'enseignant se doit d'« *utiliser de façon importante des supports visuels (emploi, au cours des leçons, d'objets concrets, de dessins, d'aides audiovisuelles, soumettre à l'apprenant des activités pratiques de manipulation de façon à ce que tous les sens soient utilisés dans l'expérience éducative)* »

Cette dimension concrète de l'apprentissage est présente à Normandale, particulièrement lorsqu'il s'agit de disciplines non-linguistiques. Par exemple, pour l'enseignement des sciences en français, les enfants sont invités à réaliser des expériences (par exemple, en deuxième année, il s'agit de faire pousser des plantes). De même en mathématiques, au moment où ils étaient encore enseignés en français, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui, les enfants étaient amenés à manipuler des objets, par exemple des pièces de monnaie (en papier) pour les aider à réaliser les calculs demandés. Pour le français, dans la classe, on trouve des objets, des livres. Les mots de vocabulaire aux murs de la classe peuvent être illustrés à l'aide d'images, etc.

- En cinquième lieu, l'enseignant doit faire en sorte d'« *obtenir des feed-back constants par rapport au niveau de compréhension de l'apprenant et identifier son niveau linguistique* ».

Dans les classes que nous avons pu observer, nous avons noté que les enseignantes avaient mis au point des stratégies pour vérifier la compréhension des apprenants, cela passe souvent par des formules toutes faites et que les enfants connaissent. Un des dangers de cette pratique est qu'elle peut faire émerger un dialecte propre à la classe, grâce auquel tous les membres de la classe se comprennent mais qui n'est pas le français tel qu'il peut être compris et parlé par les francophones. Les enfants sont également évalués de façon régulière notamment en lecture. Cette évaluation porte d'un côté sur la lecture d'un texte qui correspond à leur niveau (ils sont, dans cette épreuve, chronométrés), de l'autre côté, en première et deuxième année, elle porte sur la lecture de mots fréquents. Ces mots sont des mots que les enfants rencontrent souvent et qu'ils doivent être capables de lire dès qu'ils le voient. Les activités réalisées en groupes permettent aussi à l'enseignante de bien connaître le niveau en lecture des enfants. Enfin, le niveau linguistique de l'enfant est également appréhendé par l'enseignant, de façon plus informelle, grâce aux échanges qu'il peut avoir avec lui, dans la classe ou dans les moments de pause. Un enfant qui est repéré par l'enseignant comme étant faible à l'écrit ou à l'oral en français peut bénéficier d'un programme spécial. Il s'agit de remise à niveau en anglais dans de petits groupes de travail, pour palier, en quelque sorte, à un environnement familial où la langue anglaise ne serait pas assez mise en valeur.

- En sixième lieu, il est recommandé aux enseignants d'« *utiliser abondamment répétitions, résumés et reformulations de façon à s'assurer que les apprenants comprennent les informations données par l'enseignant* ».

Cette stratégie est également adoptée par les enseignants à Normandale. Toutefois, elle peut donner lieu, comme nous l'avons mentionné au point précédent, à la mise en place d'un sociolecte, propre à la classe et incompréhensible des francophones. Ainsi, on retrouve ici l'influence de la théorie du « *comprehensible input* » de Krashen³² (1985), selon laquelle un input linguistique de qualité permettrait aux enfants de développer leur compétence en langue étrangère. Ainsi, l'enseignant est compris de ses apprenants et, réciproquement peut les comprendre mais cette exposition à la langue, si elle veut être efficace doit impérativement s'accompagner d'une sollicitation forte de la part de l'enseignant pour faire produire ses élèves.

- En septième lieu, il est demandé à l'enseignant d'« *être pour les apprenants un modèle à imiter linguistiquement* ».

³² Cette approche a été développée dans la partie 2.3.2 portant sur la pédagogie de l'enseignement présecondaire des langues.

A l'école de Normandale, ce sont les stagiaires francophones qui assument cette tâche³³. Une de leur mission consiste en fournir un modèle que les enfants peuvent imiter. Les enseignants peuvent plus difficilement assumer ce rôle dans la mesure où pour enseigner dans cette école, qui est publique, il faut posséder un diplôme d'une université américaine, ce qui est assez rare pour un francophone natif. En 2011, sur les 27 enseignants de français que compte l'école, seuls trois sont des francophones natifs. D'où l'importance de la présence de ces stagiaires sur lesquels, en quelque sorte repose l'apprentissage de la langue étrangère normée. Ils sont recrutés pour une année scolaire et sont affectés aux différentes classes de l'école, du collège (Valley View Middle School) et du lycée (Edina High School), où différentes disciplines sont dispensées en français. A l'école, de la maternelle à la deuxième année, chaque classe a son propre stagiaire, de la troisième à la cinquième année, le stagiaire partage son temps entre deux classes. Au collège, les stagiaires sont au nombre de quatre, un stagiaire par niveau. Enfin au lycée, il y en a deux. Les stagiaires sont logés et nourris par deux familles d'accueil (une de septembre à janvier et la deuxième de janvier à juin). Ces familles ne sont pas rémunérées pour cela mais l'avantage pour elle d'avoir une personne qui parle français est conséquent. Les stagiaires touchent un petit salaire (environ 300\$ pour l'année scolaire en cours). L'argent nécessaire à cette dépense provient essentiellement de dons des familles à l'école.

Le rôle de ces stagiaires est donc celui de modèle, au niveau de la prononciation, au niveau également de la structure des énoncés produits, en revanche il n'est pas véritablement question d'utiliser le stagiaire comme ambassadeur de la culture francophone ou française. Toutefois, ce rôle de modèle linguistique est difficile à tenir dans la mesure où le stagiaire n'a pas véritablement le même statut que l'enseignant et qu'il se peut que les élèves lui accordent moins d'importance, d'autant que chaque année le stagiaire n'est pas le même et que l'enseignant doit s'adapter à cette nouvelle personne et l'intégrer dans sa classe. Ainsi, dans la classe où a émergé un sociolecte reposant souvent sur des incorrections ce n'est pas une tâche aisée pour le stagiaire d'essayer de changer des routines langagières déjà bien installées. Toutefois, malgré ces quelques difficultés, le stagiaire est relativement bien accueilli dans la classe et il va avoir un rapport avec les élèves différent de celui de l'enseignant. Son travail va consister à enseigner dans de petits groupes, proposer des activités ludiques, lire des histoires aux enfants, etc. En première année, le niveau où sont scolarisés les enfants que nous avons suivis, les stagiaires doivent préparer des mini-leçons, en rapport avec le thème en cours et les réalisent dans les quatre classes que compte la première année.

³³ A l'époque où nous avons travaillé dans cet établissement, en 2005-2006, les stagiaires venaient de la France mais également d'autres pays ou régions francophones. Depuis quelques années, pour des raisons d'obtention de visas majoritairement, seuls les personnes de nationalité française peuvent postuler pour devenir stagiaires dans cette école.

- En huitième et dernier lieu, il est conseillé aux enseignants de « *corriger de façon indirecte les erreurs plutôt que prendre constamment en défaut les apprenants (s'assurer que les corrections, pour qu'elles aient un impact rapide et immédiat, soient intégrées dans leur langue)* ».

Le fait de ne pas mettre en échec les apprenants est un aspect très prégnant au sein de l'école. Les enseignants sont plus enclins à féliciter pour une bonne production qu'à reprendre un apprenant qui fournirait une production erronée. Comme nous l'avons fait remarquer dans notre partie sur les faiblesses de l'immersion, les enseignants corrigent plus le sens (ce que veut dire l'élève) que la forme (comment il le dit). Ainsi, un apprenant qui donne la réponse attendue mais le fait en produisant un énoncé incorrect verra sa réponse validée. Ce parti pris de correction indirecte se retrouve également dans la façon dont est appréciée le comportement des apprenants : on récompensera un tel apprenant qui a eu le comportement attendu plutôt que de punir tel autre au comportement inapproprié. Le but est donc de renforcer l'image positive que l'enfant a de lui-même, pour créer une relation de confiance, propice aux apprentissages. Néanmoins, le fait que les erreurs ne soient pas corrigées « directement » peut conduire à des confusions chez les enfants. En effet, un enfant proposant une forme incorrecte et corrigé par l'enseignant permet aux autres élèves de profiter de cette correction. En outre, cette correction peut s'effectuer sans dévaloriser l'apprenant. Nous pensons, pour notre part, que le retour des enseignants sur les énoncés produits est nécessaire pour limiter les possibilités de fossilisation d'erreurs.

Ainsi, l'apprenant et son bien-être dans l'école sont au centre des préoccupations. Tout est conçu pour que ce dernier développe des compétences dans la langue étrangère, avec le moins de stress possible. Nous allons maintenant nous intéresser aux contenus des apprentissages. Comme il s'agit d'un vaste sujet, nous nous centrerons davantage sur le curriculum de la première année³⁴.

Les informations que nous apportons dans cette sous-partie proviennent des ressources disponibles en ligne concernant le programme mis en œuvre dans le *school district* d'Edina.

Rappelons que l'école Normandale est publique et qu'à ce titre, elle doit former les enfants pour que ces derniers atteignent les compétences fixées par l'Etat du Minnesota³⁵ dans cinq domaines : l'étude de la langue – *Language Arts*, les mathématiques – *Math*, les sciences – *Science*, les sciences sociales – *Social Studies* (histoire, géographie, économie et éducation

³⁴ Cette partie ne va pas porter sur la lecture, nous avons explicité la méthode utilisée dans la partie 1.3.4 de notre travail.

³⁵ Nous reviendrons sur le versant institutionnel de l'immersion à Normandale dans les parties suivantes 2.4.1 et 2.4.2.

civique) et enfin, l'éducation artistique – *Performing and Visual Arts* (danse, musique, théâtre, art plastique).

Dans les quatre derniers domaines, les attentes sont les mêmes que celles pour des enfants scolarisés dans des écoles monolingues anglais³⁶. Ainsi, les enfants de Normandale apprennent les mêmes connaissances que leurs camarades mais en français. Par exemple, le contenu des programmes à Normandale concernent l'histoire ou la géographie de l'espace étasunien et non francophone.

En revanche, le contenu du domaine « Etude de la Langue » diffère de celui d'une école monolingue anglais dans la mesure où la langue utilisée en classe est le français (presque exclusivement jusqu'en troisième année). Pour l'ensemble des enfants, de la maternelle (5 ans) au Grade 9 (14 ans) les objectifs en « Etude de la Langue » sont au nombre de quatre :

- atteindre un niveau de compétence leur permettant de "fonctionner" en français (compréhension et production orales, compréhension et production écrites) ;
- atteindre le même niveau de compétence en anglais que celui des enfants scolarisés dans une école monolingue anglaise ;
- acquérir une meilleure compréhension et une meilleure conscience d'autres cultures ;
- maîtriser les contenus des programmes tels qu'exposés par les écoles publiques d'Edina³⁷.

Les programmes concernant l'étude du français à l'école s'appuient sur les Standards Nationaux pour l'Enseignement d'une Langue Etrangère (National Standards for Foreign Language Education³⁸). Ces standards concernent cinq points que nous allons brièvement évoquer :

- **la communication** : le fait de pouvoir communiquer dans d'autres langues que l'anglais
- **les cultures** : acquérir des connaissances et une meilleure compréhension sur d'autres cultures ;
- **les mises en relation** : établir des connexions avec d'autres disciplines et aller chercher des informations pertinentes ;

³⁶ Le lecteur peut trouver ces programmes dans le détail à l'adresse internet suivante : <http://www.edina.k12.mn.us/teach/curriculum/grades/grade1.htm>

³⁷ *to achieve functional competency in French (listening, speaking, reading and writing), to acquire the same English language arts skills as students in English-only schools, to gain a greater understanding and appreciation of other cultures, to master content area curricula as outlined in the Edina Public Schools' curricula* [Notre traduction], objectifs tirés de <http://www.edina.k12.mn.us/teach/curriculum/fla/elementary/frla1.htm>, page Internet sur les programmes en première année.

³⁸ Le lecteur peut se rendre sur le site <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392> pour des informations complémentaires.

- **les comparaisons** : développer une idée sur la nature des langues et des cultures (cela repose sur une comparaison entre la langue étudiée et la langue maternelle des élèves);
- **les communautés** : prendre part à des communautés multilingues à la maison et dans le monde.

La conception de la langue véhiculée par cet organisme prend en compte la dimension linguistique mais également la dimension culturelle de la langue. Les objectifs visés en français en première année, les objectifs en français sont comparables aux objectifs fixés par l'éducation nationale française en cours préparatoire. Ils concernent d'une part la vie en groupe : *comprendre et réagir à ce que l'enseignant dit en français et commencer à communiquer en français avec les pairs* (en milieu d'année a lieu une cérémonie au cours de laquelle les enfants s'engagent à ne parler qu'en français à l'école). Par ailleurs, des objectifs en terme de savoir-faire linguistiques sont aussi annoncés : *lire les mots les plus connus en français* (comme les articles, les adjectifs possessifs, les verbes les plus fréquents, les pronoms personnels, les nombres, etc.), *commencer à lire des livres pour niveau débutant, savoir écrire les mots fréquents et enfin savoir écrire des phrases simples en relation avec un thème donné*³⁹.

La progression de l'année scolaire est thématique, il y a environ un thème par mois. De ces thèmes découlent les enseignements en français mais ils servent également de point de départ pour les autres matières. Les thèmes pour la première année sont organisés d'une part autour de la vie sociale de l'enfant : *mon école, ma famille, ma maison, mon pays, ma ville*. D'autre part, sont abordés des sujets qui aident l'enfant à prendre conscience de son corps avec le thème *des cinq sens*. En outre, on trouve des thèmes souvent apparentés à l'univers enfantin comme *les animaux et les contes de fées*. Et des thèmes qui relèvent de l'ouverture sur le monde désirée par l'école : *Paris*, ou encore *la Chine*. D'autres thèmes sont plus étonnants comme *l'hiver et de la ferme à l'usine*.

Pour les autres niveaux de l'école élémentaire, de la maternelle à la cinquième année, la même démarche thématique est adoptée. Ainsi, un des défis de cette école d'immersion consiste à faire coïncider des apprentissages linguistiques et culturels concernant la langue française avec les apprentissages disciplinaires, relevant des attentes de la société américaine. Il s'agit donc d'un équilibre précaire entre les deux objectifs principaux de l'école.

L'environnement des enfants participant à notre étude nous semble également important à prendre en compte, que ce soit l'environnement institutionnel ou bien familial. Par environnement institutionnel, nous entendons à la fois le système scolaire américain mais il

³⁹ *understand and respond to what is said by the teacher in French, begin to communicate with peers in French, read sight words, begin to read emergent-leveled readers, write high-frequency words, write simple theme-related sentences* [Notre traduction],
extrait de la page internet: <http://www.edina.k12.mn.us/teach/curriculum/fla/elementary/frla1.htm#skills>

nous semble également important de décrire les différentes catégories d'immersion, ainsi que les bénéfices mais également les désavantages qui peuvent être attribués à ce type de programme. Les familles constituent aussi un volet essentiel de l'environnement des enfants, nous en parlerons également.

2.4. Présentation de la situation d'enseignement/apprentissage

Nous allons nous pencher sur ce qui fait la spécificité première de cette école : son statut d'école d'immersion, c'est-à-dire une école où la langue de scolarisation est différente de celle parlée dans la société dans laquelle elle est implantée. Nous avons décidé d'adopter, pour cette présentation un point de vue qui va nous permettre d'évoluer du contexte général jusqu'à la spécificité de l'apprentissage des participants à notre étude : l'immersion.

Dans cette sous-partie, nous avons choisi de présenter d'abord le contexte socio-économique et géographique dans lequel se trouve l'école. En premier lieu l'aspect institutionnel, en d'autres termes, le statut de l'école aux Etats-Unis et le système scolaire américain tel qu'il existe aujourd'hui va nous occuper.

Dans un deuxième temps, l'environnement social de cette école sera abordé. Il sera en particulier question de la ville dans laquelle se situe l'école, les profils de familles et leurs enfants qui fréquentent cet établissement.

Dans un troisième temps, la situation de l'immersion aux Etats-Unis sera abordée. Le type d'immersion qui est pratiqué à l'école sera éclairci et nous le comparerons avec les autres types répertoriés dans la littérature.

2.4.1. Le système scolaire aux Etats-Unis

Normandale appartient au système scolaire américain, car c'est une école publique. En d'autres termes, les frais de scolarités n'y sont pas élevés. En revanche, les parents qui y inscrivent leurs enfants doivent impérativement habiter dans la ville où se situe cette école.

Le système scolaire des Etats-Unis, contrairement à celui que nous connaissons en France, est très décentralisé et plusieurs niveaux le composent :

- Le gouvernement fédéral et le *Department of Education* est chargé d'organiser le système éducatif et d'accorder des aides financières aux Etats les plus en difficulté ;
- Les Etats fédérés ont pour responsabilités les programmes, les manuels, la répartition et le montant des dépenses de l'enseignement ;

- Les *School boards*, qui regroupent plusieurs écoles d'une même ville ou d'une même région, doivent appliquer les programmes scolaires, gérer leur budget ainsi que les personnels enseignants et administratifs.

Le gouvernement fédéral, intervient surtout pour le financement, Ce dernier laisse le soin à des instances locales, ou *school boards*, de mettre au point les curricula et de décider de la répartition des fonds alloués.

Les écoles publiques sont sous le contrôle des *schools districts*, eux-mêmes devant rendre des comptes à l'Etat dans lequel ils sont situés. Normandale se situe dans le *school district* d'Edina, qui comporte six *primary schools* (écoles primaires), deux *junior high schools* (collèges) et une *high school* (lycée). Dans la majorité des cas, les pouvoirs d'un *school district* sont les mêmes que ceux d'une ville, par exemple, ils peuvent lever des impôts et sont également en mesure d'exproprier ou bien de saisir les comptes d'une personne qui n'aurait pas réglé ce qu'elle leur devait.

Un *school district* regroupe des écoles de niveau élémentaire et secondaire (*junior high schools* et *high schools*). Il est dirigé par un *Superintendent*. Ce dernier est aidé par le *Board of education*, qui dépend de l'Etat fédéré.

Le trait sur lequel nous voudrions insister est que les instances locales exercent un grand pouvoir sur l'éducation aux Etats-Unis étant donné qu'elles doivent décider de ce que leurs élèves vont apprendre à l'école. La force de cette décentralisation réside dans le fait qu'une grande souplesse est possible, d'une année sur l'autre, de nouveaux curricula peuvent être mis en place. Toutefois une faiblesse majeure réside : ce système engendre de grandes inégalités entre les Etats, c'est pour cela que depuis 2001, le gouvernement fédéral intervient, grâce à la loi *No Child Left Behind (NCLB) – Aucun Enfant Au Bord du Chemin*, en français – afin de tenter de niveler ces inégalités.

Cette loi fédérale a pour ambition de permettre et de vérifier que tous les élèves américains ont un niveau acceptable en mathématiques et en lecture en L1, l'anglais. Pour cela, des tests nationaux ont été mis en place. Ils commencent en troisième année (équivalent du CE2, en France, les enfants sont alors âgés de huit ans). Les résultats permettent de connaître le niveau des élèves et de ce fait celui des écoles où ils étudient. Si les résultats aux tests des enfants et de l'école en général sont au-dessus de la moyenne nationale, les parents seront confortés dans leur décision. En revanche, si l'école où est scolarisé leur enfant obtient de mauvais résultats, les parents ont la possibilité de le changer d'établissement. Les écoles qui réalisent de faibles scores aux tests ou qui verraient leur score baisser d'une année sur l'autre disposent de

financements supplémentaires afin de pouvoir dispenser du soutien scolaire aux enfants qui en ont besoin.

Cette loi a été adoptée au Congrès Américain en 2001 avec le soutien des deux partis, Démocrate et Républicain. Elle apparaissait comme nécessaire d'une part compte tenu des disparités en matière d'éducation et d'autre part à cause du désintérêt des parents pour les études élémentaires de leurs enfants. Une des mesures phare de cette loi est le volet nommé *Reading First*. Son objectif a été défini de la façon suivante par le gouvernement de la façon suivante : « *Fournir une assistance aux départements éducatifs des Etats et aux départements éducatifs locaux pour établir des programmes en lecture aux enfants, de la maternelle à la troisième année, qui soient basés sur des recherches ayant des fondements scientifiques, pour s'assurer que chaque élève puisse lire au niveau correspondant à son « grade » à la fin de la troisième année*⁴⁰ [à l'âge de 8 ans] ».

Toutefois, elle a été et reste encore la cible de nombreuses critiques. L'aspect purement statistique de ces tests, dont les écoles peuvent facilement falsifier les résultats est largement remis en cause. Les résultats sont d'autant plus discutables que les Etats en préparent le contenu et qu'ils peuvent décider de les rendre plus faciles pour maximiser leurs chances d'avoir de bons taux de réussite.

On peut également regretter que cette loi ne prenne en compte dans son évaluation de l'apprentissage de la lecture que des professeurs et de leurs méthodes. Les autres aspects, notamment socio-économiques, géographiques ayant également une influence sur l'apprentissage des enfants ne sont pas considérés. Comme le souligne Morais (1994) la déficience en lecture d'un enfant peut s'expliquer par des facteurs biologiques, comme par exemple, « *la présence d'un déficit phonologique* » (p.245) ou bien par des facteurs environnementaux, comme le milieu socio-économique mais au-delà de cette considération, le fait que les bons lecteurs soient « *renforcés positivement par l'entourage* » (Ibid. p.254). Enfin, Morais rappelle qu'il faut considérer « *les caractéristiques du système orthographique lui-même* » (Ibid. p.258). En effet, les orthographes des systèmes alphabétiques peuvent être classées sur un continuum allant de transparentes à opaques. Frost et al. (1987); Jaffré et Fayol (1997)⁴¹. L'anglais peut être considéré comme ayant une orthographe profonde avec des règles de correspondances grapho-phonologiques non directes et non univoques. Ainsi, pour illustrer cette opacité, le phonème /aɪ/ peut s'écrire de six façons différentes :

⁴⁰ *To provide assistance to State educational agencies and local educational agencies in establishing reading programs for students in kindergarten through grade 3 that are **based on scientifically based reading research**, to ensure that every student can read at grade level or above not later than the end of grade 3.* [Notre traduction] Pour plus de détails sur le NCLB Act : <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>.

⁴¹ Le lecteur peut se référer à la partie 1.1.3 de notre travail pour plus de précisions sur les notions d'orthographes opaques et transparentes.

- i + 1 consonne + e (ex : mile, life, etc.)
- i + 2 consonnes ou 1 consonne + voyelle, autre que i (ex : island, bicycle, find, etc.)
- igh (ex : bright, sigh, etc.)
- eigh (ex : heighth)
- ie (ex : lie, die, etc.)
- y (ex : my, shy, etc)

Cet exemple illustre les difficultés que rencontre un apprenti lecteur en anglais. De plus, chaque enfant se trouve dans une situation particulière où les difficultés peuvent se combiner.

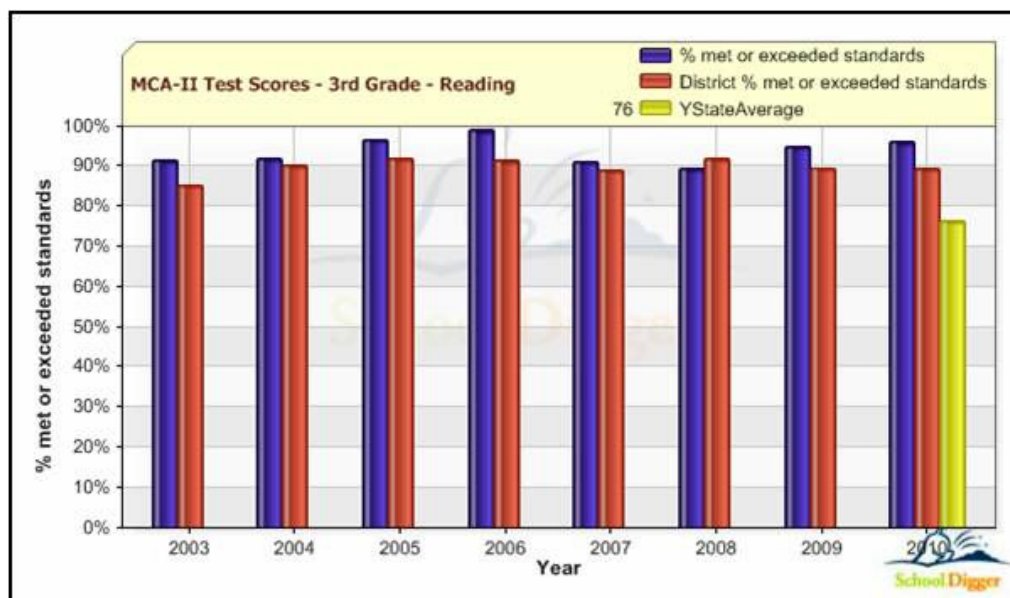
Or, dans le NCLB Act, on ne prend en compte que l'influence de l'enseignant sur les performances de l'enfant : si un enfant ne réussit pas, cela ne peut être que de la faute de l'enseignant ou de l'école, plus généralement. Ainsi, certains d'entre eux, ressentant une certaine pression de la réussite, peuvent concevoir leur programme d'apprentissage de la lecture et des mathématiques uniquement autour de ce qui est demandé par le test. Leurs cours préparent les élèves à « bachoter » plutôt que d'avoir le souci de leur transmettre des compétences de lecture. La définition de compétence de lecture que nous retenons est proposée par Daigle et Armand, inspirée par celle de Fayol (1992) : « *lire et comprendre un texte constitue une construction progressive du sens de ce qui est décrit à l'aide des informations graphiques et des connaissances du lecteur. Le lecteur doit mettre en œuvre, parfois de façon concomitante, différentes opérations lui permettant, entre autres, d'identifier les mots, d'accéder au sens de ces mots, de mettre les mots en relation, de construire le sens des énoncés, puis du texte et de contrôler sa compréhension* » (Daigle & Armand, 2004, p.27). Par conséquent, un bon lecteur est capable de reconnaître des mots isolés et en énoncés complexes pour donner un sens à ce qu'il est en train de lire.

Les opposants au NCLB Act ont également fait remarquer qu'il n'y avait pas de réelles solutions à apporter aux écoles qui connaissaient des difficultés. En effet, aucun moyen supplémentaire n'est prévu, ni aucun renfort de personnel. L'école mal classée ne peut retenir les élèves dont les parents souhaitent qu'ils soient scolarisés dans un établissement différent, mieux classé. Les « mauvais élèves » sont désignés mais on ne leur offre aucune possibilité de s'améliorer, au contraire, l'Etat fédéral ferme des écoles. D'un autre côté, on peut également déplorer le fait qu'il n'y ait aucun programme spécial pour les enfants qui réussissent brillamment le test et auraient donc besoin de plus de défis à relever à l'école.

Normandale, l'école où sont scolarisés les enfants américains de notre étude, est soumise à la loi NCLB. Or l'apprentissage systématique de la lecture en anglais dans cette école ne

commence qu'en quatrième année de scolarisation – les enfants sont alors âgés entre 9 et 10 ans – contrairement à ce qui se passe dans une école classique où cet apprentissage est abordé en deuxième année de scolarisation. Par conséquent on pourrait craindre que les enfants de Normandale enregistrent de piètres performances en lecture en L1. Il n'en est rien, en troisième année (quatrième année de scolarisation) les élèves ont un niveau en lecture en anglais et en mathématiques supérieur la moyenne obtenue dans les écoles de l'Etat du Minnesota, déjà bien au-dessus de la moyenne des écoles sur l'ensemble du territoire. Reste pour l'école à se maintenir à ce niveau d'excellence.

Ainsi, malgré le fait que la lecture en anglais n'intervienne qu'en troisième année, à l'âge de 9-10 ans, à l'école de Normandale, les enfants scolarisés dans cette école semblent être au même niveau que leurs camarades scolarisés dans une école monolingue du même district, au moment du test dans leur neuvième année. Afin d'illustrer nos propos, voici un graphique illustrant les résultats obtenus aux MCA⁴² par les enfants de Normandale comparés avec ceux des enfants scolarisés dans les autres écoles du district.



Graphique 1 : Résultats de l'école Normandale (violet), du district d'Edina (rouge) et de l'Etat du Minnesota (jaune) aux tests MCA en lecture depuis 2003 (d'après Minnesota Department of Education, 2010)

On attend des enfants qu'ils atteignent les standards académiques fixés par l'Etat du Minnesota mais également ceux fixés par la loi du NCLB et par le programme *Reading First*. Or, comme nous pouvons le voir sur ce graphique, les performances des enfants scolarisés à Normandale sont légèrement supérieures à celles des enfants du district. A Edina, se trouvent une école primaire d'immersion française (Normandale) et cinq écoles primaires monolingues anglaises. Ainsi, les standards fixés par l'Etat, à 76% de réussite sont largement atteints et dépassés. On

⁴²L'acronyme MCA signifie Minnesota Comprehensive Assessments en d'autres termes, ils permettent de mesurer la progression des enfants dans l'Etat du Minnesota, en lecture et en mathématiques.

retrouve le même type de résultats au Canada en Ontario (région où la langue dominante est l'anglais). Turnbull, Lapkin et Hart (2001) « *ont trouvé que les élèves d'immersion de troisième année étaient plus susceptibles d'obtenir des scores de niveaux 3 et 4 (respectivement "au niveau attendu" et "au-dessus du niveau attendu") sur des tests de lecture en anglais que des élèves scolarisés dans des écoles anglaises (55% contre 48%)*⁴³ » (Genesee & Jared, 2008, p. 141).

Nous allons maintenant nous intéresser aux niveaux scolaires qui échelonnent le système scolaire américain. L'organisation des niveaux aux Etats-Unis est sensiblement différente de celle que nous connaissons en France. Elle peut aussi varier selon les Etats. La différence majeure entre les deux pays est le fait qu'aux Etats-Unis, contrairement à la France, ce n'est pas l'année de naissance qui est prise en compte mais l'âge au 1er septembre. Ainsi, un enfant né en fin d'année en France (de septembre à décembre) serait scolarisé dans le niveau précédent aux Etats-Unis. Le tableau suivant propose une comparaison entre le système français et le système américain. Il est à noter que dans le district où nous nous trouvons (à Edina), le niveau Ninth grade (correspondant à la troisième en France, c'est-à-dire à l'âge de 15 ans) est compris dans la Junior High School et non dans la High School comme dans la majorité des Etats américains.

Système français		Système américain		Age des enfants
Petite section	Maternelle			3 ans
Moyenne section		Pre school/ nursery		4 ans
Grande section		Kindergarten		5 ans
Cours préparatoire	Ecole primaire	First grade	Elementary school	6 ans
Cours élémentaire 1		Second grade		7 ans
Cours élémentaire 2		Third grade		8 ans
Cours moyen 1		Fourth grade		9 ans
Cours moyen 2		Fifth grade		10 ans
Sixième	Collège	Sixth grade	Junior High school	11 ans
Cinquième		Seventh grade		12 ans
Quatrième		Eighth grade		13 ans
Troisième		Ninth grade		14 ans
Seconde	Lycée	Tenth grade	High school	15 ans
Première		Eleventh grade		16 ans
Terminale		Twelfth grade		17 ans

Tableau 14 : Tableau des correspondances entre systèmes scolaires français et américain⁴⁴.

⁴³ found that French immersion students in Grade 3 were more likely to score at Levels 3 or 4 ("expected" and "exceeds grade level expectations," respectively) on tests of English reading than students in English programs (55% vs. 48%) [Notre traduction].

⁴⁴ Dans les cases grisées, les niveaux présents à Normandale.

Normandale prend en charge les enfants à partir de la maternelle et jusqu'en cinquième année. Chaque niveau comporte une centaine d'enfants répartis en quatre classes. Il s'agit donc d'une école assez grande avec un effectif qui reste stable étant donné la forte demande des familles.

Après avoir évoqué le contexte américain, qui constitue l'environnement institutionnel dans lequel nous nous trouvons, nous allons nous intéresser à l'environnement social des enfants, et en particulier, leurs familles.

2.4.2. L'environnement familial des enfants de Normandale

L'environnement des enfants scolarisés à Normandale peut être considéré comme privilégiés à plusieurs titres. Cette affirmation repose sur deux éléments : les conditions familiales dans lesquelles vivent les enfants et l'existence d'une recherche active en matière de pédagogie innovante au sein de l'école.

L'école de Normandale est située dans la ville d'Edina, une banlieue aisée de Minneapolis – Saint-Paul, capitale de l'Etat du Minnesota aux Etats-Unis. Cet état est situé à la frontière avec le Canada dans le centre des Etats-Unis (cf. cartes à l'annexe 1).

La population de la ville est de 47 941 habitants (d'après les chiffres du recensement de 2010). Elle est considérée comme riche, le revenu médian de ses habitants est supérieur à celui des habitants du Minnesota, lui-même classé parmi les 10 Etats où le revenu par habitant est le plus élevé. Les enfants sont issus de familles où les parents ont fait, dans leur grande majorité des études supérieures, ils ont décidé de scolariser leurs enfants dans une école qui donnera à leurs enfants le plus de chances de réussite pour leur vie future. Ils perçoivent le bilinguisme, quelle que soit la langue 2, comme un élément contributif à cette réussite. Cet élément nous a été donné comme réponse à la question « Pourquoi scolarisez-vous votre enfant en immersion ? » par les parents dans le questionnaire que nous leur avons envoyé au début de l'étude.

Le fait que les parents appartiennent à une classe socio-économiquement élevée et qu'ils aient fait des études supérieures est un point important à mettre en avant dans la mesure où « nombreux sont les travaux indiquant que certaines caractéristiques familiales, en l'occurrence le niveau de scolarité le statut d'emploi élevés des parents, et des revenus familiaux importants, exercent une influence positive sur le rendement scolaire des jeunes (Sewell et Hauser, 1975 ; Hauser et Featherman, 1976 ; Milne, Myers, Rosenthal et Ginsburg, 1986 ; Sui-Chu et Willms, 1996) » (Deblois, Deslandes, Rousseau, Nadeau, 2008 , p.247). A ce propos, Bourdieu parle

de « *transmission du capital culturel* » (Bourdieu, 1966, p. 326). Selon lui, les enfants issus de familles avec un niveau socio-économique élevé réussiront mieux que les enfants issus de milieux plus défavorisés. Cet avantage se décline en deux facettes. D'un côté, les enfants dont les parents sont cadres ou cadres supérieurs, pour reprendre les termes de Bourdieu, « *doivent [...] à leur milieu des habitudes et des entraînements directement utilisables dans les tâches scolaires* » (Ibid., p. 329). Ils bénéficient également de l'aide de leurs parents. D'un autre côté, ce que met en valeur le sociologue, c'est que les enfants issus de milieux favorisés « *héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et "un bon goût" dont la rentabilité scolaire est d'autant plus grande que ces impondérables de l'attitude sont le plus souvent mis au compte du don* » (Ibid.). La famille, son niveau socio-économique et donc, par ricochet son capital culturel, peuvent éclairer l'interprétation des performances des enfants à l'école.

Par ailleurs, Coleman (1988) délimite trois composantes faisant partie du contexte familial et pouvant avoir une influence sur le développement du « capital social » des enfants : le capital financier, le capital humain et le capital social.

- Le capital financier est « *approximativement mesuré par la richesse ou le revenu de la famille. Il apporte les ressources matérielles qui peuvent soutenir la réussite : un endroit pour étudier à la maison, des ressources qui aident l'apprentissage, les ressources financières qui adoucissent les problèmes familiaux*⁴⁵ ».
- Le capital humain, quant à lui, est « *approximativement mesuré par le niveau d'études des parents et fournit le potentiel pour un environnement cognitif qui favorise l'apprentissage pour l'enfant*⁴⁶ ».
- Enfin, le capital social « *de la famille est constitué par les relations entre les enfants et les parents (et quand la famille inclut d'autres membres, les relations avec ces derniers également)*⁴⁷ » (Coleman, 1988, p. 109-110)

Coleman insiste sur le fait que le capital social est une notion centrale. C'est en son sein que s'articulent les interactions inter humaines de la famille, parents-enfants certes mais aussi parent-parent et entre chaque membre plus ou moins éloigné du noyau familial vivant sous le même toit. Le capital social renvoie à l'éducation de l'enfant. En effet, nombre d'études ont démontré qu'au-delà de la profession exercée par les parents, de leur niveau d'études ou

⁴⁵ *Financial capital is approximately measured by the family's wealth or income. It provides the physical resources that can aid achievement: a fixed place in the home for studying, materials to aid learning, the financial resources that smooth family problem* [Notre traduction].

⁴⁶ *Human capital is approximately measured by parents' education and provides the potential for a cognitive environment for the child that aids learning* [Notre traduction]

⁴⁷ *The social capital of the family is the relations between children and parents (and, when families include other members, relationships with them as well)* [Notre traduction].

même de leur revenu, c'était la qualité des interactions entre parents et enfants qui jouait un rôle important dans les apprentissages scolaires (Dornbush et Wood, 1989 ; Hickman, Greenwood et Miller, 1995 ; Deslandes et al., 1999 *in* De Blois, Deslandes, Rousseau, Nadeau, 2009 p. 247). En outre, dans son principe d'interdépendance, Cummins ne met pas en avant l'influence du niveau socio-économique mais il pointe la motivation et l'implication de l'environnement familial.

Par ailleurs, le site internet de Normandale offre une section explicative, agrémentée de liens pour convaincre les parents des bienfaits de l'immersion en français pour leur enfant. Les arguments reposent sur le développement intellectuel et social de l'enfant ainsi que sur l'importance de la langue française dans le monde. Les sources d'information de l'école sont à la fois canadiennes et américaines. L'origine des programmes d'immersion de cette école est canadienne, comme le sont les premières recherches qui ont porté sur ces programmes. Nous nous référons notamment à Genesee (par exemple, 1984, 1987, 2004, 2007), Lambert et Tucker (1972, dans un article qui retrace la création d'une des premières écoles d'immersion au Canada, près de Montréal), Swain (par exemple, 1974, 2005), Swain et Lapkin (1982) ou bien encore Cummins (par exemple, 1981, 1984, 2000, 2005) qui figurent en bonne place sur le site de l'école ainsi que sur les liens qui sont proposés aux parents. Sur les sites américains, il est moins question de l'importance de la langue que de celle des conséquences positives de l'immersion sur le développement des apprenants. L'accent est mis sur les études montrant que scolariser son enfant en immersion lui permettra de développer des capacités supérieures à celles engendrées par un programme classique. Enfin, l'école fait remarquer qu'il existe dans l'Etat du Minnesota un fort héritage de la culture française, visible à travers les noms à consonance francophone de rivières et de villes, notamment.

Les enfants inscrits à Normandale sont donc naturellement et majoritairement issus de familles aisées et relativement ouvertes sur le monde extérieur. Les deux parents suivent, en règle générale, de très près les progrès de leurs enfants. Ils n'hésitent pas à les accompagner dans leur scolarité et à donner de leur temps pour s'impliquer dans le fonctionnement de l'école. De fait, il existe un comité de parents à qui l'école confie certaines responsabilités. Ainsi, ce sont eux qui s'occupent de trouver une famille d'accueil aux stagiaires francophones et qui s'assurent du bien-être de ces jeunes. Les parents se chargent également de récolter des fonds pour le programme. En effet, ils organisent des lotos, des soirées où les élèves et leurs parents peuvent acheter des produits dérivés au nom de l'école. Ils peuvent également effectuer un don en faveur du programme. Un(e) représentant(e) des parents fait partie des personnes qui sélectionnent et recrutent les nouveaux enseignants pour l'école. Cette personne est présente tout au long du processus de recrutement et peut donner son avis au même titre que le directeur de l'école et que les professeurs. Les parents sont également sollicités pour participer

à la prise en charge des stagiaires francophones qui interviennent sur une année scolaire au sein de l'école. Ils peuvent les accueillir chez eux, pour la moitié de l'année ou bien devenir une famille « partenaire » du stagiaire et ainsi s'engager à réaliser des activités avec lui, comme par exemple, des dîners ou bien des sorties.

De plus, certains parents viennent aider les enseignants au sein de leur classe en animant un groupe de travail avec une activité donnée, notamment en mathématiques ou en sciences quand les enfants travaillent en petits groupes. Les enfants sont divisés en groupe de travail, environ six enfants par groupe, et doivent réaliser des activités dans la matinée. Un parent peut intervenir dans la classe et être responsable d'une activité et ce en langue maternelle c'est-à-dire en anglais, pour présenter, par exemple, des œuvres d'art, pour animer des clubs de lecture en anglais ou bien encore pour prêter main forte aux enseignants au moment des fêtes comme Halloween ou Noël. Enfin, ils peuvent prendre en charge la gestion des prêts de livres à la bibliothèque et même se porter volontaires pour surveiller la récréation. On le voit, les parents ont une place importante au sein de l'école. Ils interviennent dans différents domaines, que ce soit la gestion des stagiaires ou bien l'aide aux enseignants, pas toujours à bon escient mais leur bonne volonté est évidente.

Le No Child Left Behind Act insiste sur l'importance pour les enfants que leurs parents soient présents dans leur scolarité et qu'ils les accompagnent. On voit très bien dans cette école que tout est fait pour favoriser la rencontre et le dialogue entre les enseignants et les parents des jeunes apprenants. Toutefois, les enseignants, afin de conserver leur autorité et leur légitimité face aux élèves, doivent poser des limites à l'ingérence de certains parents dans leur salle de classe. Dans quelques cas, ce qui semble être un avantage peut se transformer en problème pour l'apprentissage. Par exemple, si des parents ne sont pas en accord avec l'enseignant et le font savoir à leur enfant, la légitimité de l'enseignant est fragilisée.

La place de la famille pour des enfants scolarisés en immersion est d'autant plus importante qu'une implication de cette dernière dans l'apprentissage de son enfant est nécessaire. Leur rôle, comme mentionné dans le principe d'interdépendance de Cummins (1981) est de créer un environnement propice pour que l'enfant soit exposé à sa langue maternelle et motivé pour apprendre cette dernière. Cela va avoir des effets sur les transferts de compétence entre la L1 et la L2 des enfants et réciproquement. Ainsi, les relations au sein de la famille et l'implication des parents dans la réussite scolaire de leur enfant sont-elles des données déterminantes pour la réussite scolaire, que ce soit en immersion ou non.

Après avoir présenté le système scolaire auquel appartient l'école ainsi que l'environnement familial des enfants. Nous allons nous centrer sur l'immersion telle qu'elle existe aux Etats-Unis

ainsi que sur les différentes classifications existantes, afin de mieux définir encore Normandale. Nous passerons enfin en revue les arguments en faveur des écoles d'immersion et également les points faibles que l'on peut trouver dans ces programmes.

2.4.3. L'immersion aux Etats-Unis

On trouve de nombreux établissements d'immersion aux Etats-Unis et ce depuis que ce type d'éducation a été lancé en 1971, soit six ans après leur lancement au Canada, notamment grâce à l'expérience *Saint-Lambert* (Lambert & Tucker, 1972). Des parents anglophones du Québec, voyant le français prendre de plus en plus d'importance dans l'économie en particulier, sentent la nécessité de parler français et pensent que le bilinguisme serait une chance pour leurs enfants dans la société future. Ainsi, l'école d'immersion est née « *de cette situation, de la traduction d'un problème sociopolitique dans une structure pédagogique.* » (Gajo, 2001, p.23). Ces parents ont donc commencé à organiser des activités extrascolaires en français et ont obtenu de la part des écoles publiques une scolarisation totale ou partielle en français grâce à l'appui de scientifiques, tels le docteur Penfield, neurochirurgien et le professeur Lambert, linguiste. Ce dernier a participé à l'évaluation du programme de Saint Lambert, notamment en comparant les performances des enfants scolarisés en immersion avec celles de groupes contrôles monolingues (Lambert & Tucker, 1972). Cette expérience a largement contribué à faire connaître le programme d'immersion précoce.

Notons qu'aux Etats-Unis existent également des programmes d'immersion appelés « *Dual-Language Immersion* » ou bien « *Two-Way Immersion* ». Au départ, en 1963, ces programmes avaient été créés pour que les enfants ne parlant pas l'anglais, ayant pour la plupart des parents parlant espagnol (Genesee & Gandara, 1999), apprennent la langue majoritaire, cela rappelle donc les programmes de submersion (cf. tableau 13). Toutefois, au début des années 1970, sous l'impulsion de quelques parents anglophones « *en général, instruits, ayant beaucoup voyagé, et vivant dans des communautés universitaires*⁴⁸ » (Ibid., p. 676), qui voyaient dans ces programmes une opportunité pour leurs enfants de devenir bilingue et d'être sensibilisés à une culture différente de celle de leur pays d'origine, la conception de ces programmes d'immersion a changé. A partir de cette période, « *les programmes incluent en général des locuteurs des deux langues cible et fournit un enseignement de base dans les deux*

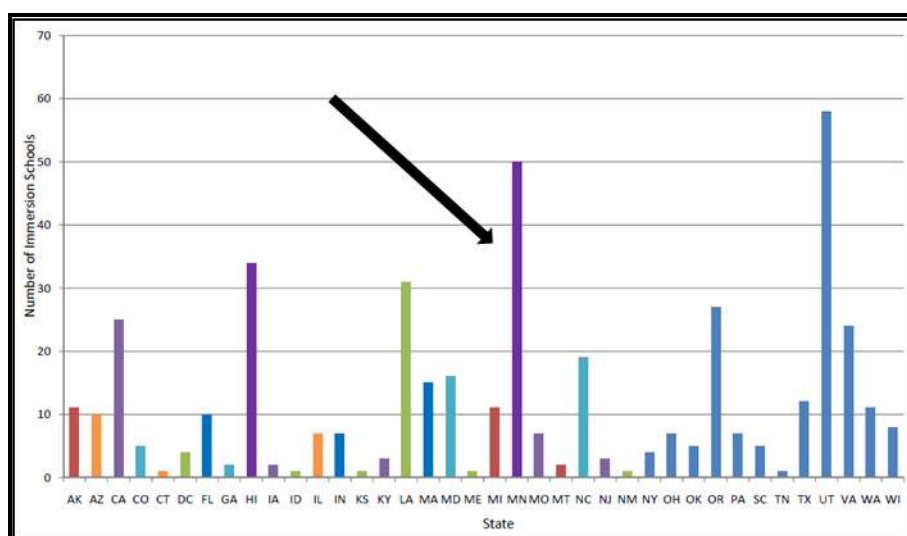
⁴⁸ *Some English-speaking parents, typically well-educated, well-traveled and living in university communities* [Notre traduction.]

*langues, et ce durant quelques années avec l'objectif de générer le bilinguisme et la bilittératie pour les deux groupes d'apprenants*⁴⁹ » (Ibid.).

Aux Etats-Unis, le site internet du Center for Applied Linguistics⁵⁰ (noté CAL dans la suite de notre travail) fournit des données importantes sur l'immersion dans ce pays⁵¹. Ce centre, d'après sa page de présentation, est « une association à but non-lucratif » qui cherche à améliorer la communication en encourageant une meilleure compréhension des langues et des cultures. Elle a été établie en 1959 et son siège est situé à Washington D.C., il s'agit de la capitale fédérale des Etats-Unis, située sur la Côte Est du pays.

Nous proposons trois graphiques issus du site internet du CAL et datant de 2011. Ils vont nous permettre de mieux comprendre la situation de l'immersion aux Etats-Unis.

Sur le graphique suivant, nous avons en abscisse le nom des différents Etats des Etats-Unis et en ordonnée le nombre de programmes d'immersion. Les Etats-Unis comptent 468 écoles, réparties sur 38 Etats fédéraux, ayant un programme d'immersion. Parmi ces écoles, seulement 79 se déclarent comme étant privées ou indépendantes. Bien que la liste des écoles privées ou indépendantes ne soit pas exhaustive, celle des écoles publiques a pour ambition de l'être.



Graphique 2 : Ecoles d'immersion réparties par Etat, source : Directory of Foreign Language Immersion programs in U.S. schools (d'après Center of Applied Linguistics, 2011)

Nous pouvons constater que le Minnesota, dont le bâton est signalé par une flèche, se positionne en tête des États où la présence des programmes d'immersion est forte. Avec ses 50 programmes, il est uniquement devancé par l'Utah, où l'on compte 58 programmes. Il est intéressant de noter qu'entre 2006 et 2011, le Minnesota, en nombre d'écoles, est passé devant

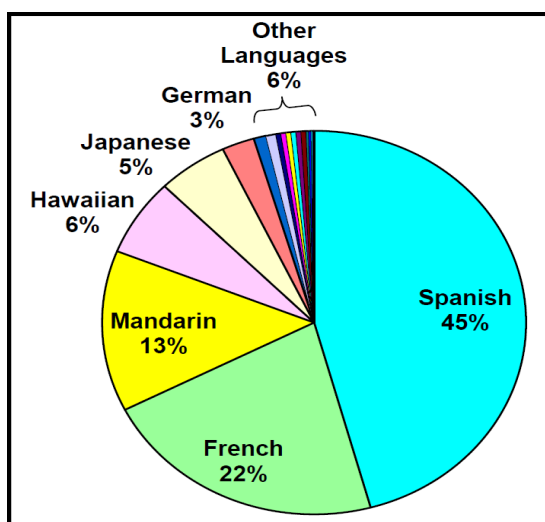
⁴⁹ *Programs typically include speakers of the two target languages and provide core academic instruction in both languages over a period of years with the objective of creating bilingualism and biliteracy in both groups of students* [Notre traduction].

⁵⁰ Centre pour la linguistique appliquée.

⁵¹ Dans les données fournies par le CAL sont compris tous les types d'immersion existant aux Etats-Unis.

la Louisiane ou même Hawaï, qui pourtant ont des langues (français ou hawaïen qui font partie de leur héritage culturel et que l'on tente de préserver).

Voyons maintenant les langues enseignées dans ces programmes.



Graphique 3 : Langues enseignées dans les écoles d'immersion, source : Directory of foreign language immersion programs in US schools (d'après Centre of Applied Linguistics, 2011)

On peut tout d'abord noter une grande diversité de langues enseignées dans les programmes d'immersion, ainsi que la présence de *native languages*, les langues parlées par les Indiens d'Amérique (comprises dans *other languages*⁵²). Le français arrive en deuxième position à 22%, après l'espagnol qui est enseigné dans 45% des écoles d'immersion. Entre 2006 et 2011, la part des écoles enseignant le français a diminué (passant de 29 à 22%) au profit notamment de l'espagnol (42,6% à 45%).

Enfin, voici un dernier graphique concernant l'évolution du nombre de programmes d'immersion à travers le pays, en abscisse les années et en ordonnée le nombre de programmes.

⁵² Dans cette catégorie, on trouve des langues parlées en Europe., comme l'italien, le suédois ou le norvégien, des langues inuit comme le yup'ik ou l'inupiaq, des langues parlées par les populations amérindiennes comme le dakota, le salish ou le diné Il existe également des écoles d'immersion en langue arabe.

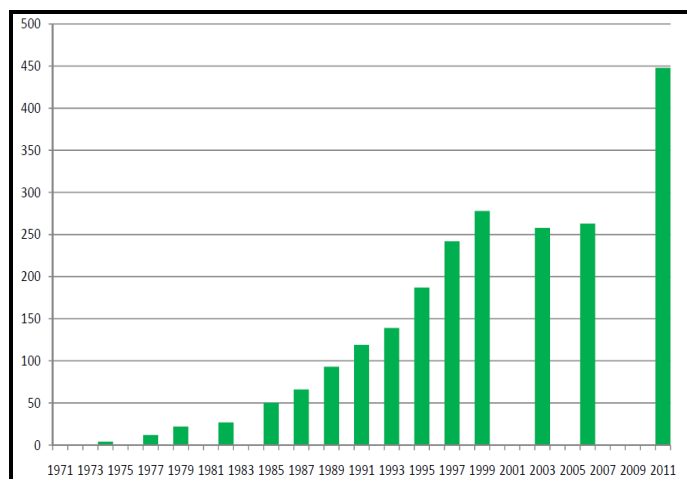


Figure 25 : Evolution du nombre de programmes d'immersion aux Etats-Unis de 1971 à 2011 : Directory of Foreign Language Immersion Programs in U.S. Schools (d'après Center of Applied Linguistics, 2011)

L'augmentation du nombre de ces écoles, a été constante et importante entre 1971 et 1999. Le Center of Applied Linguistics donne plusieurs explications à ce phénomène, nous les avons trouvées sur le site Internet.

Tout d'abord, il existe une forte pression des parents en faveur de programmes d'enseignement des langues étrangères de bonne qualité et visant une bonne maîtrise de la langue par les apprenants. De plus, le CAL note un intérêt grandissant pour une approche multiculturelle de l'éducation parmi les parents, les enseignants et les personnels administratifs. Ces demandes des parents coïncident avec l'existence d'un corpus solide constitué de recherches publiées sur l'efficacité des programmes d'immersion par rapport à la réussite des enfants dans la langue étrangère. Enfin, les Américains commencent à prendre conscience qu'il est nécessaire d'être compétents en langue étrangère pour des raisons personnelles, éducatives, économiques mais sont également mises en avant des raisons de sécurité nationale.

Toutefois, une légère baisse est notée en 2006. L'article publié sur le site internet du CAL explique cette baisse notamment par le fait que certaines écoles, à la suite du No Child Left Act, se sont concentrées sur la lecture en anglais et les mathématiques et ont donc décidé de suspendre leur programme immersif. D'autres ont aussi fait part de leurs difficultés à recruter des enseignants « hautement qualifiés » pour enseigner en immersion. Enfin, l'article souligne que le passage de l'ouragan Katrina a joué un rôle étant donné qu'il a détruit nombre d'écoles en Louisiane. En revanche, entre 2006 et 2011, le nombre d'écoles d'immersion a pratiquement doublé, passant d'un peu plus de 250 à 468 : l'immersion se porte donc bien aux Etats-Unis. Nous pouvons interpréter cet engouement comme un intérêt grandissant pour l'enfant ainsi que pour son développement personnel. La nécessité de maîtriser une langue seconde ne venant qu'en quatrième position dans les raisons qui justifient une telle croissance du nombre d'écoles.

Intéressons-nous à présent à la typologie des écoles d'immersion que nous avons choisie de retenir pour notre étude, celle de Gajo.

2.4.4. Proposition de classification des programmes d'immersion

La typologie des situations d'immersion proposée par Gajo (2001 ; 2005) nous semble intéressante car elle propose de se focaliser sur des critères différenciés. La première classification retenue a trait à l'âge et à la durée d'exposition des apprenants, la seconde se concentre sur le type d'institution. La troisième enfin prend en compte essentiellement le contexte social de l'apprenant.

La première typologie prend en compte uniquement l'âge des apprenants et leur temps d'exposition à la langue cible (Lyster & Rebuffot, 2002). En d'autres termes, on s'intéresse à l'âge d'entrée des enfants en école d'immersion, au nombre d'années durant lesquelles ils vont y être scolarisés. Le temps d'exposition comprend également le nombre d'heures de cours dispensés dans la langue cible dans la journée de classe. Ainsi, quatre types d'immersion apparaissent :

- L'immersion **précoce totale** (« longue » ou bien encore « hâtive ») : dans ce cas, la seule langue utilisée en classe et ce dès les premiers temps de la scolarisation est la langue étrangère. La langue maternelle est introduite au bout de la troisième année de scolarité de l'enfant. Néanmoins, la langue maternelle n'est pas bannie de l'école, les enfants sont autorisés à parler dans leur L1 lors des temps de pause (le déjeuner et la récréation).
- L'immersion **précoce partielle** : les deux langues sont utilisées par l'équipe enseignante dès le début de la scolarisation.
- L'immersion **moyenne** : l'enseignement de la langue étrangère débute entre la deuxième année de scolarisation à l'école primaire et la première année au collège.
- L'immersion **tardive** : elle commence en première année de collège. L'accent va être mis davantage sur la culture, en effet, on ne peut pas espérer atteindre le même niveau d'expertise, à la fin de ce type d'enseignement, que pour des apprenants qui débutent leur apprentissage en maternelle.

Si nous nous référons à cette classification, Normandale se range dans la première catégorie, celle de l'immersion précoce totale. Les enfants commencent leur apprentissage du français

dès l'école maternelle. Cette immersion est quasi totale (voir la spécification des dispositifs pédagogiques dans notre partie 2.3.3) dans la salle de classe jusqu'en troisième année (les enfants ont entre 8 et 9 ans) où l'enseignement systématique de l'anglais est introduit. Par la suite, au collège et au lycée les heures consacrées au français sont dégressives. Ainsi, en 6th grade (équivalent de la sixième en France, c'est-à-dire à l'âge de 11 ans), les enfants étudient le français (French Language Arts), l'histoire-géographie (Social Studies), et les mathématiques (Everyday Maths ou Transition Maths) en français. En anglais, sont enseignées les matières suivantes : l'anglais (English Language Arts), la lecture (Reading), les sciences (Science) et les options (Non-Core Courses). Les cours en français représentent environ un tiers du temps scolaire en Grade 6, quand les enfants sont âgés de 11 ans. Pour les Grade 7 à 12 (soit jusqu'à la fin de la High School, de l'âge de 12 ans à 17 ans), les heures en français sont progressivement réduites (deux cours sont proposés en dernière année de lycée) et se concentrent sur le perfectionnement de la langue française et sur la culture française.

Il existe un deuxième type de classement qui prend en compte l'institution dans laquelle les apprenants sont scolarisés. Le dispositif pédagogique mis en place par cette institution est aussi pris en compte dans cette typologie. Cinq situations différentes se dégagent :

- **structure bilingue pour élèves monolingues**, par exemple, une école bilingue français-anglais pour des enfants vivant dans un pays anglophone, monolingues anglais.
- **structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1**, par exemple une école d'immersion française pour des enfants vivant dans un pays anglophone monolingues anglais.
- **structure bilingue pour élèves bilingues**, par exemple, « *certaines lycées à l'étranger ou certaines écoles internationales, qui enseignent dans plusieurs langues pour des élèves déjà bilingues et désireux de le rester.* » (Gajo, 2001, p.35)
- **structure monolingue pour élèves bilingues**, par exemple une école monolingue français pour des enfants bilingues de par leur origine, nous pouvons penser aux Basques, Catalans ou bien encore aux enfants ayant un parent français et un autre d'une origine différente.
- **structure monolingue L1 pour élèves monolingues L2**, concerne, par exemple, les enfants d'immigrés ne parlant pas le français et qui sont scolarisés dans une école en français, ou bien encore les enfants d'immigrés hispanophones aux Etats-Unis. On peut alors parler de submersion, les enfants sont en situation de bilinguisme mais ce dernier

n'est pas revendiqué par l'institution, même si cette dernière prend des mesures d'accompagnement.

Dans cette classification, Normandale prend place dans la deuxième catégorie. L'expression « structure monolingue L2 » doit toutefois être nuancée. En effet, si la majorité des enseignements se fait en français, les enfants suivent des cours d'éducation physique, de musique et d'arts plastiques en anglais. Il est rare de trouver des enseignants de ces disciplines qui soient francophones. Malgré ce bémol, plus pratique que pédagogique, l'école Normandale se rapproche plus de la deuxième catégorie que des autres. En ce qui concerne les élèves monolingues L1, notons la présence dans cette école de quelques élèves francophones dont les parents résidant dans la région souhaitent qu'ils aient une scolarité en français.

Une des réalités qui pèsent sur la situation d'enseignement/apprentissage est constituée par l'environnement social autour de l'école ainsi que par la façon dont la langue cible est perçue par la communauté. Les travaux de Baker (1995), repris et étayés par Gajo apportent un éclairage intéressant sur cette dimension sociale.

Baker fait la distinction entre deux types de modèles :

- **les modèles forts** qui seraient équivalents à de l'immersion ou à de l'enseignement bilingue. Ils permettraient un bilinguisme additif, car les langues parlées par l'enfant sont valorisées, notamment socialement.
- **les modèles faibles** qui eux consisteraient en des programmes de transition appelés aussi de submersion. Le résultat en serait le bilinguisme soustractif, une des langues de l'enfant est plus valorisée que l'autre, c'est par exemple le cas pour un enfant qui serait scolarisés dans une classe d'accueil.

Les premiers correspondent à une immersion linguistique choisie et les seconds à des situations dans lesquelles l'immersion est plutôt subie, ou obligatoire. D'après les termes de Defays (2003), le public des deuxièmes modèles est plus « *captif* » que celui des premiers. En effet, ils ne sont pas scolarisés dans ces écoles du fait de leur choix mais parce qu'ils habitent dans le pays dont ils apprennent la langue.

Dans ses travaux, Gajo ajoute une distinction possible à l'intérieur des modèles forts. Il distingue les modèles liés (« *context-free* ») des modèles libres (« *context-bound* »). D'un côté,

les modèles faibles et les modèles forts-liés répondent à un idéal sociopolitique, le bilinguisme est alors un outil social qui a pour but de souder deux communautés. En d'autres termes, apprendre deux langues répond à un besoin social : les deux communautés qui constituent le pays doivent avoir un moyen de communiquer entre elles.

Les modèles forts et libres, quant à eux, relèvent d'un « idéal didactique » : le bilinguisme y est considéré comme favorable en soi du point de vue du développement sociocognitif et intellectuel. Ici, il ne s'agit pas de relier différentes communautés au moyen d'une langue de communication, on cherche à ce que les enfants développent leurs capacités intellectuelles, l'objectif poursuivi dans ce cas est beaucoup plus individualiste.

Le schéma ci-dessous présente de manière synthétique les différences que nous venons d'explicitier.

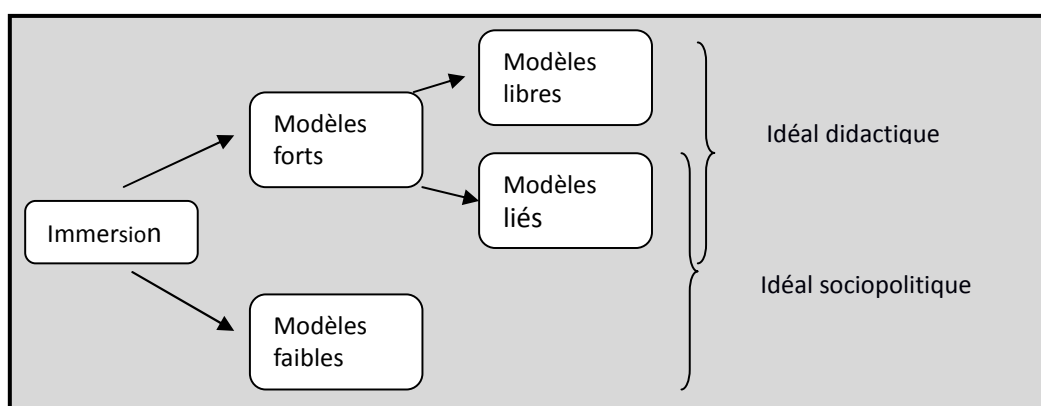


Figure 26 : Types de programmes d'immersion selon le contexte social (d'après Gajo, 2005, p.51)

L'expression « idéal didactique » fait référence au souhait qu'ont les parents de voir leurs enfants réussir. Le raisonnement est le suivant : si nos enfants sont scolarisés dans une école d'immersion, ils ont de plus grandes chances de réussite scolaire et donc sociales.

L'école Normandale peut être classée dans la catégorie des modèles forts libres. En effet, l'enseignement du français et en français dans cette école ne répond pas à une logique sociopolitique. Ainsi, les enfants apprennent la langue française pour elle-même, pour pouvoir communiquer avec des francophones. Ils étudient également d'autres matières, des DNL (Disciplines non linguistiques), en utilisant la langue française comme outil pour accéder à de nouvelles connaissances. Comme le souligne Magiante, « l'objectif du cours de DNL ne saurait être seulement la maîtrise ou le renforcement du français mais aussi la maîtrise d'une discipline dont la connaissance s'enrichit d'une autre vision, d'un autre mode de pensée à travers la langue d'enseignement étrangère » (Magiante, 2009, p.81).

L'enjeu pour ces enfants n'est pas de s'intégrer dans une communauté qui parle le français mais plutôt de bénéficier d'une éducation et d'une ouverture à la langue et à la façon de penser étrangères. Cela va leur permettre de développer leurs capacités cognitives et ainsi d'avoir de

plus grandes chances de succès dans leur scolarité et par la suite dans leur vie professionnelle. Cet argument de la réussite et de l'épanouissement personnel de l'enfant vient en première position quand les parents évoquent les raisons qui les ont poussés à inscrire leur enfant dans cette école. Nous tirons cette information des premiers questionnaires remplis par les parents souhaitant participer à notre étude. Nous avons retrouvé ces mêmes réponses lors des entretiens que nous avons eus avec les familles lors de notre séjour aux Etats-Unis pour les rencontrer, en avril 2008.

Les typologies établies par Gajo et Baker constituent une aide précieuse pour définir les diverses réalités pédagogiques que l'on peut qualifier d'immersion. Néanmoins, pour étayer ce propos, le site Internet de l'école Normandale⁵³ propose une liste de critères définitoires de l'immersion selon les créateurs de cette école. Ceux-ci sont tirés d'une étude en 2000 menée par Johnson et Swain (1997), deux chercheurs canadiens⁵⁴.

Les éléments dont nous nous faisons l'écho ci-après sont donc proposés comme justification au programme d'immersion en L2 français dans l'école Normandale.

Les points sélectionnés⁵⁵ pour définir l'immersion sont les suivants :

- *La langue cible (L2) est la langue utilisée pour l'enseignement, les enfants apprennent les mathématiques, les sciences et la géographie de leur pays en français.*
- *Le curriculum des programmes d'immersion est le même que celui des autres écoles du district. Il est supposé que les enfants ont les mêmes connaissances qu'un apprenant scolarisé dans une école unilingue anglais.*
- *La langue maternelle (L1) n'est pas délaissée. L'école en assure l'enseignement. A Normandale, cet enseignement commence en troisième année, lorsque les enfants sont âgés de 8 ans. En troisième année, il s'agit surtout de lecture, étant donné les tests passés en fin d'année. En quatrième et cinquième année, les enfants lisent et écrivent également en anglais.*
- *Le programme a pour but de développer chez les enfants un « bilinguisme additif », en d'autres termes les deux langues ne doivent pas entrer en concurrence, la L2 ne doit pas prendre la place de la L1.*
- *Les apprenants sont surtout exposés à la L2 dans la salle de classe.*
- *Les apprenants entrent dans le programme avec des niveaux similaires (et limités) en L2.*

⁵³ www.edina.k12.mn.us.

⁵⁴ Également disponible sur Internet: www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html

⁵⁵ Points en anglais et traduits par nos soins.

- *Les enseignants sont bilingues.*
- *La culture mise en avant dans la salle de classe est celle de la L1 et donc de la communauté linguistique dans laquelle l'enfant se développe.*

Ces critères définissent l'immersion linguistique telle qu'elle est pratiquée au sein de l'école. Les fondateurs de ce programme se sont inspirés de méthodes du Canada. De plus, l'accent est mis sur l'enrichissement personnel et linguistique des enfants, l'apprentissage de la langue étrangère ne doit pas induire l'appauvrissement de la langue maternelle. On parle alors de bilinguisme additif, c'est-à-dire que l'enfant apprend une nouvelle langue sans pour autant que cela n'ait d'effet néfaste sur sa première langue.

Comme nous l'avons vu, il n'est pas aisé de définir l'immersion, tant le nombre de critères définitoires à prendre en compte et tant les situations dans lesquelles elles sont pratiquées sont diverses.

Nous allons maintenant nous pencher sur les avantages mais également les inconvénients de l'immersion.

2.4.5. Atouts et faiblesses de l'immersion

Nous allons passer en revue les différents arguments qui semblent plaider en faveur d'une scolarisation en immersion mais également les questions ou les problèmes qui peuvent se poser pour les apprenants ou pour les enseignants qui œuvrent dans ce mode de scolarisation.

Dans l'école d'immersion de Normandale, les élèves américains apprennent le français et ils acquièrent de nouvelles connaissances dans d'autres domaines, (comme les mathématiques ou bien les sciences) par le biais cette langue. L'immersion est un argument pour créer une motivation supplémentaire.

Les programmes d'immersion ont pour objectif de mettre en contact les enfants avec une langue étrangère, ils peuvent commencer à différents moments et correspondre à des réalités sociales différentes, comme nous l'avons fait remarquer quand nous avons présenté les différentes classifications existant pour l'immersion. Le contact avec cette langue étrangère à un jeune âge se justifie grâce aux « prédispositions » dont disposeraient les enfants et donne lieu à un certain nombre d'effets positifs pour ces enfants.

Tout d'abord, du point de vue des capacités cognitives et linguistiques, elle paraît convenir à un public présecondaire dans la mesure où la plasticité cognitive des enfants permettrait un apprentissage de la langue étrangère plus proche de « *celui qui a prévalu de manière naturelle pour la langue maternelle* » (Gaonac'h, 2006). En effet, « *après [l'âge de 10 ans], graduellement, inévitablement, il semble que [le cerveau] devienne rigide, lent et moins réceptif*⁵⁶ » (Penfield, 1953, p.213) De plus, on peut également noter que les organes phonatoires de l'enfant sont beaucoup plus souples et facilitant ainsi la maîtrise du rythme, de la prosodie, des sonorités et des articulations de la langue étrangère (Hagège, 1996). Toutefois, comme nous l'avons vu dans la partie 2.3.1 de notre travail, les avantages supposés des enfants sont de plus en plus remis en cause par différentes études.

L'exposition d'un enfant à deux langues, la sienne et une autre participerait également à la construction de sa personnalité, comme un facteur de développement cognitif et linguistique (Groux, 1996). L'enfant accéderait plus rapidement aux fonctions « méta » car il prendrait conscience qu'il existe d'autres points de vue sur le monde que celui de sa langue maternelle. Il serait donc en mesure, plus tôt que les enfants monolingues, de développer des capacités métalinguistiques. En d'autres termes, « *les enfants bilingues traitent le langage d'une manière autre et plus avancée que leurs pairs monolingues* » (Demont 2001, p.275). Ainsi, le fait que l'enfant soit exposé à deux langues va contribuer au développement de sa conscience métalinguistique, que nous pouvons définir comme étant « *la capacité à réfléchir consciemment sur la langue, à la dominer consciemment* » (Titone, in Duverger, 2005). Bialystok (1991) associe cette conscience métalinguistique plus grande à la souplesse et à la pensée créative dont font preuve les bilingues. Toutefois, Baker (2006), en investiguant la conscience métalinguistique a mis en évidence que celles des enfants bilingues n'est pas supérieure dans l'absolu à celle des enfants monolingues. Toutefois, les enfants bilingues disposent d'une attention sélective renforcée. Elle « *est liée à la plus grande capacité des personnes bilingues de représenter explicitement les connaissances linguistiques et de les analyser et à leur plus grand contrôle attentionnel dans le traitement du langage interne* » (Baker, 2006 ; Bialystok, 2001, in Lazaruk, 2007, p.644).

D'un point de vue interculturel, le processus de décentration va être accéléré par le fait que l'enfant va apprendre une deuxième langue. En effet, « *qui dit (...) apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères, implique nécessairement, élaboration d'une manière de penser, de*

⁵⁶ *After that gradually, inevitably, it seems to become rigid, slow, less receptive* [Notre traduction].

s'exprimer, de voir le monde, différente de celle dont on a hérité à la naissance » (Porcher & Groux 2003, p.80). D'après Porcher et Groux, la décentration consiste en :

1. **la lutte contre l'ethnocentrisme**, c'est-à-dire faire en sorte que l'individu ne pense pas que la culture d'où il est issu soit la meilleure ou bien la seule possible. L'apprentissage d'une langue étrangère est « *une composante vertébrale et la marque même de l'identité culturelle considérée* » (Ibid., p.82), et à son contact, l'enfant issu d'une autre langue-culture (Galison, 1990) est amené à voir que le monde peut être appréhendé de manière différente que de la façon dont il l'est aux Etats-Unis.
2. **la lutte contre le sociocentrisme**, c'est-à-dire que l'individu ne considère plus son appartenance sociale dans la société d'origine comme la seule ou bien la meilleure possible. L'enseignement d'une langue seconde va permettre aux apprenants de mieux appréhender leur langue maternelle. L'enfant réalise qu'il est lui-même « *un étranger pour un étranger* » (Porcher & Groux, 2003, p.84) et comprend qu'il ne pourra pas toujours avoir raison et qu'il existe d'autres points de vue que le sien ou que celui de la communauté dont il a hérité.
3. **la lutte contre l'égo-centrisme**, c'est-à-dire que l'enfant cesse de penser que le monde tourne autour de lui. Dans ce cas, l'enseignement précoce d'une langue étrangère n'y contribue pas directement mais constitue une aide de plus pour que l'enfant se rende compte que d'autres points de vue que le sien existent.

Ainsi, on pourrait résumer la décentration comme étant le fait d'« *être capable à la fois d'être soi-même et de sortir de soi-même. [...] Etre en même temps, d'une certaine manière, moi-même et l'autre* » (Groux & Porcher, 1997, p.8).

Des arguments en faveur de l'immersion sont également compilés par CARLA (Center for advanced research on language acquisition⁵⁷), un centre de recherche, rattaché à l'université de Minneapolis, qui propose de nombreux documents et assure par ce biais la promotion de l'apprentissage par immersion. Nous avons retenu un document proposé par Genesee, sur le site internet de CARLA⁵⁸. On peut y lire une recension des bénéfices de l'immersion⁵⁹, répertoriés dans la recherche depuis plus de 40 ans. Nous avons organisé les arguments allégués qui plaident en faveur de ce type de programme en trois ensembles.

⁵⁷ Centre de Recherche Avancée sur l'Acquisition du Langage.

⁵⁸ Adresse de la page Internet : http://www.carla.umn.edu/immersion/ACIE/vol10/may2007_researchfindings.html

⁵⁹ Ces points en anglais dans le texte original ont été traduits par nos soins.

Le premier répertorie des réponses aux parents qui pourraient penser que les programmes d'immersion engendrent de moins bonnes performances en langue maternelle qu'une scolarisation classique.

- Les élèves en immersion atteignent le même niveau de compétence en compréhension et production écrites et en, compréhension et production orales en anglais que les enfants scolarisés dans des écoles monolingues anglais. Les enfants ayant des difficultés dans leur langue maternelle peuvent tirer profit d'une participation à un programme d'immersion car ils vont y acquérir une compétence fonctionnelle en langue étrangère et vont pouvoir atteindre le même niveau de compétence en anglais que les enfants qui n'ont étudié que l'anglais.
- Il n'y a pas de corrélation entre le temps passé à l'enseignement de l'anglais en immersion et les performances des élèves dans cette langue [...]. L'exposition intensive à l'anglais que les apprenants ont en dehors de l'école semble suffisante à l'acquisition du maniement de leur langue maternelle.
- Les élèves en immersion atteignent le même niveau dans les matières scolaires que les élèves dans des programmes monolingue anglais. En d'autres termes, les élèves en immersion sont capables d'assimiler et d'acquérir de nouvelles connaissances académiques même si elles sont enseignées dans une autre langue.
- Les élèves d'immersion développent le même sentiment d'attachement à leur langue et à leur culture maternelle que ceux qui ne sont pas scolarisés en immersion. Dans le même temps, ils développent une compréhension et une tolérance plus grandes par rapport aux autres cultures.

Le deuxième ensemble d'arguments répond à la question « est-ce que tous les enfants peuvent intégrer un programme d'immersion ? »

- Les programmes d'immersion correspondent à des élèves avec des styles d'apprentissage variés, y compris les élèves venant de milieu défavorisés ou bien ceux qui viennent de minorités ethniques comme les Afro-américains, les Américains ayant des ascendances hawaïennes, canadiennes ou mohawk.
- Les élèves avec des capacités inférieures à la moyenne, selon les tests d'habileté cognitive ou ceux d'intelligence, réussissent aussi bien dans l'apprentissage de leur langue maternelle dans les programmes d'immersion que des élèves avec les mêmes difficultés dans les programmes monolingues. En d'autres termes, leurs difficultés ne les empêchent pas de réussir en immersion et cela leur permet

également d'acquérir un niveau plus haut en langue étrangère que s'ils n'avaient pas été scolarisés en immersion.

- Les programmes d'immersion semblent fonctionner à la fois avec des langues aux familles très éloignées (hébreux et anglais ou bien hawaïen et anglais) et avec des langues appartenant à la même famille ou à des familles proches (anglais et français ou bien anglais et espagnol).

Enfin, le troisième groupe d'arguments s'attache à montrer que l'acquisition d'une langue étrangère est bien plus efficiente lorsqu'elle est abordée au cours de programmes d'immersion qu'au cours d'une scolarité traditionnelle.

- Les élèves en immersion acquièrent des niveaux avancés en langue étrangère, bien plus hauts que ceux qui suivent des programmes de langue traditionnels.
- Il y a une tendance générale qui lie la maîtrise de la langue étrangère au temps d'exposition à cette langue en immersion. Plus ils y sont exposés, plus leur maîtrise est grande.

Ces arguments en faveur d'une exposition précoce à l'anglais plus à une autre langue rejoignent le modèle d'immersion auquel appartient Normandale, c'est-à-dire un idéal didactique, ayant pour objectif principal une **meilleure éducation des enfants**. Le but est donc de rassurer les parents et de leur montrer que leurs enfants sont dans de bonnes conditions d'apprentissage. En outre, Germain et Netten (2004b) soulignent que les enfants en immersion acquièrent, dans la langue étrangère une grande autonomie langagière, qui est « *la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2* » (Germain & Netten, 2004b, p.57).

Nous avons passé en revue les avis préconisant un apprentissage précoce des langues étrangères aussi bien pour ses effets sur les aspects linguistiques que culturels.

Or, il nous semble que de nombreuses questions restent à se poser quant à l'immersion.

Tout d'abord, en ce qui concerne les compétences des élèves de l'immersion en langue étrangère, les chercheurs s'accordent à dire qu'elles ne sont pas au même niveau en compréhension et en production, avec un avantage certain du côté de la compréhension (Genesee, 1987 ; Swain, 1996 ; Cummins 2001). On trouve les lacunes les plus importantes,

d'après Swain (1996) du côté des compétences grammaticales : les élèves d'immersion sont capables de s'exprimer dans la langue étrangère mais ils ont des difficultés à structurer leur discours de manière grammaticalement acceptable. « *On peut donc dire que les élèves de l'immersion réussissent à développer une grande aisance à communiquer, mais la précision-habileté laisse beaucoup à désirer et ils ont peu de précision-savoir* » (Germain & Netten, 2006a, p.451). D'ailleurs, dans une étude impliquant l'évaluation de la compétence en français en lecture à voix haute et en parole spontanée de 6 Montréalais anglophones par des Montréalais francophones a fait ressortir que « *les trois locuteurs (sur six) qui sont passés par les classes d'immersion ont été systématiquement jugés plus compétents en français lorsqu'ils lisaient que lorsqu'ils s'exprimaient spontanément* » (Blondeau, Nagy, Sankoff & Thibault, 2002, p.93-94).

En outre, les compétences en compréhension des élèves d'immersion se rapprocheraient de celles des locuteurs natifs, d'après la plupart des chercheurs qui ont exploré la question. Toutefois, Lapkin, Swain et Shapson (1990), ont démontré que ces affirmations restaient des généralisations, aucune étude comparative n'ayant pu être réalisée entre les performances des locuteurs natifs et celles des élèves issus d'un programme d'immersion en compréhension, orale ou écrite. En d'autres termes, les mérites supposés des performances des enfants scolarisés en immersion restent difficiles à mettre en rapport avec celles des locuteurs natifs et rien ne nous assure d'une performance égale entre les deux groupes. En effet, « *les niveaux de rendement qualifiés de native-like (maîtrise similaire à celle d'un locuteur natif du français) aux tests des compétences réceptives peuvent être trompeurs, car des travaux de recherche sophistiqués en psycholinguistique révèlent que de tels niveaux de rendement sont très rares, même chez les bilingues les plus compétents (je pense à la recherche sur la lecture menée par Norm Segalowitz et ses collègues, la recherche sur l'association des mots et le lexique mental menée et revue par Paul Meara, au travail de Wally Lambert et al. également). Je crois que nous sommes nombreux à être de plus en plus mal à l'aise avec les déclarations générales sur les compétences en compréhension; nous désirons des études plus approfondies, sondant les limites des capacités de compréhension des élèves en immersion, afin de pouvoir éventuellement tenir compte des lacunes dans ces capacités dans la formation des enseignants et la planification du programme d'enseignement*⁶⁰ » (Lapkin, Swain et Shapson, 1990, p. 644, in Lazaruk, 2007, p.634).

Enfin, Swain (2000) rapporte une étude de Harley et Hart (1998) sur des enfants âgés de 17 ans et scolarisés dans un programme d'immersion française au Canada. Certains d'entre eux

⁶⁰ Traduction de Lazaruk.

avaient commencé le français en première année de primaire, à l'âge de 6 ans (immersion précoce) et les autres en première année de collège, à l'âge de 11 ans (immersion tardive). Ils ont été testés sur différents points : vocabulaire, compréhension orale, test de closure (dans un texte, on retire un mot tous les neuf mots et il s'agit de retrouver les mots), production écrite et production orale. Cette étude montre que « *qu'en ce qui concerne les performances en L2, les résultats des apprenants ayant commencé le programme tôt et ceux des apprenants ayant intégré l'immersion plus tard n'étaient pas significativement différents* » (Swain 2000, p. 206). Ici, c'est la précocité de l'immersion qui est remise en cause. De plus, Netten (2007) pointe « *la difficulté à identifier la nature des difficultés d'apprentissage d'un enfant, le cas échéant*⁶¹ » (Netten, 2007, p.30).

De plus, un des points remarquables lors de notre stage dans l'établissement Normandale est le fait que la culture de la L2 n'est pas vraiment mise en avant dans le programme immersif tel qu'il existe dans cette école, par exemple, les fêtes célébrées sont celles en vigueur aux Etats-Unis. En effet, même si on peut comprendre l'impératif pour les enfants de maîtriser les références culturelles du pays où ils vivent, le fait d'être mis en relation avec les aspects culturels de la L2 ne pourrait-il pas les aider dans leur apprentissage de cette L2, comme le pense Duverger (2007) en écrivant qu'il est nécessaire d'« *entrer par la culture en même temps que par le volet linguistique ; on sait bien que la langue est un produit culturel, historiquement comme pédagogiquement* » (Duverger, 2007, p.20) ?

La langue ne peut être dissociée de la culture au sein de laquelle elle prend place. Cela est souligné par la définition que propose Galisson de la culture partagée : elle « *gouverne la plupart des attitudes (des natifs), de leurs comportements, de leurs représentations et des coutumes auxquelles ils obéissent (...) elle est une culture transversale qui appartient au groupe tout entier (...) elle échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent. Elle ne s'exhibe pas. Elle n'est une gloire pour personne, puisqu'elle appartient à tout le monde. (...) Elle s'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, inculcation (...) Dès son arrivée au monde, l'enfant s'inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire assimiler progressivement les règles de conduite et de comportement qui régissent la vie du groupe* » (Galisson, 1991, p. 116-117). Or, dans le système tel qu'il existe à Normandale, à notre sens, la langue semble être considérée comme un objet de médiation, un simple outil : elle permet aux enfants d'appréhender des connaissances qui ont trait à leur culture propre. Elle ne semble pas être le moyen d'appréhender la culture des personnes qui parlent cette langue. La langue française ne pourrait-elle pas être un point d'entrée dans la culture francophone pour les enfants et ainsi permettre un enseignement plus concret, rattachant la langue à la communauté

⁶¹ *The difficulty of identifying the nature of learning difficulties, should a child experience problems* [Notre traduction].

linguistique qui communique avec ?

En outre, comme le souligne Gaonac'h (2006), les pédagogies de l'immersion n'induisent pas des situations identiques à celles que l'on trouve lors de l'acquisition de la langue maternelle. En effet, la situation de la classe n'est pas « naturelle » et ne peut pas être comparée avec celle de l'acquisition de la langue maternelle. Même si l'immersion est la situation d'apprentissage qui pourrait se rapprocher le plus d'une situation naturelle, elle en est encore éloignée. On ne peut donc pas assimiler un apprentissage par immersion à une acquisition de la langue maternelle.

De plus, Gaonac'h (2006) note que l'apprentissage de la langue pour elle-même est laissé de côté et que les enseignants s'intéressent plus au contenu. Ainsi, ils « *se réfèrent à un ensemble de formes linguistiques fonctionnellement limitées ; ils corrigent plus souvent le contenu que les formes linguistiques produites par les élèves ; ils manquent de rigueur dans la correction des formes linguistiques* » (Gaonac'h, 2006 p.139). Une étude de 2008 menée par Fortune, Tedick et Walker sur 6 enseignants en immersion a mis en lumière qu'« *ils ont peur que le temps passé sur l'apprentissage de la langue se fasse au détriment du contexte* » (Fortune, Tedick & Walker, 2008, p.89). Netten et Germain (2005) le notent également : « *les enseignants [en immersion] sont sous la pression de devoir traiter les contenus [des différentes matières] et cela peut quelquefois les amener à négliger les objectifs d'enseignement de la langue*⁶²» (Netten & Germain, 2005, p.185). En d'autres termes, l'enseignant ne valorise pas la correction de ce que les élèves disent, ils préfèrent s'assurer que les apprenants ont compris les notions vues dans les matières telles que les mathématiques ou bien encore les sciences. Dans une étude menée en 1987, par Swain et Harley, il a été noté que « *la correction des erreurs n'a été faite que pour 19% des erreurs relevées par les observateurs, et ce, de façon non systématique. Or les erreurs relevées portaient sur des éléments impossibles à éviter dans la conversation courante, tels que le genre, les articles et les verbes. Les élèves n'étaient donc pas entraînés à utiliser la langue cible de façon correcte* » (Allen, Swain & Harley, 1988 in O'Neil, 1993, p.69). Il y a un risque de voir certaines erreurs se fossiliser et les enfants n'utiliser que les mêmes mots et les mêmes structures. Il est donc nécessaire que les enseignants planifient à la fois leur progression dans les différentes matières mais également en langue française.

L'immersion recouvre des réalités très variées et la définir n'est pas chose aisée. En exposant les aspects positifs et les éventuels problèmes qui peuvent se poser, nous voyons que nous ne nous situons pas dans la même problématique. En effet, si nous examinons les arguments de Genesee, par exemple, il est évident que ce qui compte est le développement de

⁶² Teachers, who are under pressure to cover content sometimes neglect language-learning goals [Notre traduction].

la langue maternelle, c'est également une façon de rassurer les parents qui désirent scolariser leur enfant en immersion. En revanche, des chercheurs comme Gaonac'h s'intéressent davantage à l'apprentissage de la deuxième langue et soulèvent des questions portant sur le développement des compétences dans cette dernière.

2.5. Conclusion intermédiaire

Cette partie nous a tout d'abord permis d'exposer les spécificités du public au centre de notre travail : des enfants d'un âge moyen de 7,1 ans scolarisés en école d'immersion et apprenant à lire dans une langue étrangère. La façon dont ils acquièrent leur langue première (c'est-à-dire la langue du pays dans lequel ils vivent), qui est l'anglais, ainsi que le développement de leurs capacités cognitives sont des aspects importants à connaître et à prendre en compte à la fois pour le méthodologue qui conçoit le programme d'enseignement, pour l'enseignant qui se trouve face à ces enfants mais également pour le chercheur qui tente de comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'apprentissage. En effet, la plupart des hypothèses proposées pour expliquer comment s'effectue l'apprentissage d'une L2 sont fondées sur des études sur les processus d'acquisition de la langue maternelle. Ces mêmes études servent de référence dans la pédagogie présecondaire des langues.

Si apprendre une langue « précocement » devient une préoccupation de plus en plus prégnante actuellement, du fait notamment de la mondialisation grandissante, il ne faut pas imaginer que seul l'âge des enfants compterait dans la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'idée d'une période critique au-delà de laquelle il serait impossible pour apprenant d'acquérir le niveau d'un natif est en train de disparaître, mise à mal par des études récentes. D'une part, quand l'âge est mis en compétition avec d'autres facteurs, tels que la durée de résidence dans le pays ou bien la qualité des échanges en langue étrangère, alors il perd son effet déterminant, y compris lorsqu'il s'agit de la prononciation (Bongaerts, 2003 ; Moyer, 2011). D'autre part, ce que l'on nomme âge critique concernerait uniquement les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants, elles seraient davantage métacognitives au fur et à mesure que les apprenants avanceraient en âge. Cependant, le recours à de telles stratégies n'est pas synonyme d'un apprentissage moins efficace, mais simplement d'un apprentissage reposant moins sur des connaissances implicites.

Même si l'on pourrait penser qu'enseigner une langue étrangère est assez simple dans la mesure où il suffirait que l'apprenant soit correctement exposé à cette langue pour enclencher des processus d'acquisition de cette langue, comparables à ceux de la langue maternelle, nous venons de voir dans cette partie qu'il n'en est rien. Il est important de prendre en compte le développement des enfants et de créer un environnement facilitant l'apprentissage, en mettant l'accent sur le développement des compétences communicatives. Il est également important de prendre en compte la langue, non seulement comme un moyen, permettant d'accéder à des

savoirs (aspect disciplinaire) et à des savoir-être (côté culturel), mais également comme une fin, dans le sens où les enfants doivent maîtriser la langue et pas seulement un sociolecte qui ne serait compris que par ceux qui l'auraient appris.

C'est en partie le constat empirique que nous faisons à partir des observations de l'apprentissage de la langue française à Normandale : les enfants ne peuvent pas prétendre à un bilinguisme anglais-français car la langue française apprise manque de précision et de contextualisation.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée au terrain de notre étude. L'école de Normandale affiche plusieurs objectifs que nous allons récapituler. Tout d'abord, il s'agit de permettre aux enfants de s'ouvrir à une autre culture, de leur permettre de se rendre compte que leur façon de voir le monde n'est pas unique. L'exposition à une langue étrangère dès le plus jeune âge conduit à un processus de décentration ainsi qu'à une ouverture d'esprit plus grande. Le deuxième objectif concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, le français. Il est souligné que grâce une exposition intensive à cette langue les enfants seront en mesure d'atteindre de meilleurs résultats dans cette langue que s'ils commencent à l'étudier plus tard, c'est-à-dire à l'âge de 11 ans, et de façon moins intensive, en raison de quelques heures de cours par semaine. Le troisième objectif et le plus important pour l'école, selon nous, est celui de garantir aux parents que le niveau de leurs enfants en anglais ne va pas pâtir de l'exposition à une deuxième langue, qu'ils n'auront pas de difficultés dans les autres apprentissages tels que ceux des mathématiques ou bien des sciences.

Ainsi, les enfants qui sont scolarisés dans cette école bénéficient de bien des avantages, comme celui de pouvoir s'exprimer dans une langue étrangère, celui de s'ouvrir à une autre culture et cela ne se faisant pas, si l'implication de l'environnement familial est forte, au détriment de la langue maternelle. L'école attend donc une grande collaboration de la part des parents des enfants scolarisés, leur réussite dépend en partie du fait que leurs parents s'intéressent à leur scolarité.

Les parents qui scolarisent leur enfant dans cette école y voient une façon de l'aider à réussir dans sa vie future. En effet, être allé dans une école d'immersion est connoté très positivement et cela va aider l'enfant à progresser dans ses études, par exemple être accepté dans une université renommée, et même dans sa carrière professionnelle, le fait de savoir parler une langue étrangère étant un avantage indéniable. Les enfants scolarisés en immersion ont également conscience du fait que l'immersion constitue un avantage pour eux (Bournot-Trites & Reeder, 2005). Toutefois, les parents, même s'ils sont convaincus des bienfaits de l'immersion

sur la vie de leur enfant, n'en demeurent pas moins inquiets quant à ses performances en anglais

Les résultats des élèves scolarisés en immersion aux tests de lecture en anglais en troisième année (équivalent en France du CE2) s'avèrent être très bons depuis l'entrée en vigueur des tests. Les résultats obtenus par les enfants de Normandale sont supérieurs à ceux des enfants des autres écoles de la région, supérieur à ceux des enfants des écoles de l'Etat de Minnesota et bien supérieurs à la moyenne nationale, qui concerne tous les Etats-Unis.

Ainsi, le fait pour ces enfants d'être exposés à deux langues (anglais et français) et d'entrer dans l'écrit formellement uniquement en français ne semble pas être un handicap pour la réussite de leur scolarité. Ces constatations sont soutenues par de nombreuses recherches, effectuées notamment au Canada qui tendent à montrer que l'immersion va non seulement permettre aux enfants d'apprendre une langue étrangère, d'entrer en contact avec une nouvelle culture mais également leur assurer une réussite en anglais. Les nombreux articles que nous avons lus, les sites Internet que nous avons consultés insistent également sur le fait que ces enfants, en contact avec deux langues vont développer des habiletés cognitives que les enfants monolingues mettront plus de temps à développer, voire ne pourront pas posséder. Les enfants scolarisés en immersion vont avoir une plasticité et une flexibilité cognitives plus grandes, cela peut jouer en leur faveur, notamment lors de la résolution de problèmes, ils sont capables d'adopter plus facilement des points de vue différents.

Ainsi, l'immersion paraît être un système idéal pour apprendre une seconde langue. Toutefois, nous nous sommes rendue compte que même si la compréhension (orale ou écrite) était proche de celle d'un natif, il n'en était pas de même en ce qui concernait la production. Non pas que les enfants ne puissent pas communiquer, cela est tout à fait possible pour eux, mais ils ne le font pas de façon correcte et on beaucoup de mal à utiliser convenablement les structures du français. De même, même si cela semble acquis pour une majorité de chercheurs travaillant sur le sujet, il n'est pas confirmé que la compréhension des élèves soit aussi bonne qu'on le dise. Il s'agit plus de généralisation et nous n'avons pu trouver aucune étude qui confirme le fait que la compréhension des élèves en immersion soit aussi bonne que celle de natifs de la langue étudiée.

L'immersion permet très certainement de développer une grande ouverture d'esprit chez les enfants, mais les résultats, en termes de compétences dans la langue étrangère ne sont pas aussi significatifs que l'on pourrait le penser et une partie de ces bons résultats repose également sur l'implication des parents et l'environnement favorable dans lequel ils placent leur enfant.

Le terrain que nous venons de présenter est très riche et suscite bon nombre d'interrogations. L'immersion est une manière relativement nouvelle d'appréhender l'enseignement d'une deuxième langue et même si elle a été très étudiée au Canada, il nous semble que certains points demandent encore à être éclaircis. C'est pour cela que nous avons décidé de nous intéresser à la lecture. Le fait que les enfants apprennent d'abord à lire dans la langue étrangère et seraient ensuite capables de transférer les compétences acquises dans leur langue maternelle nous interpelle.

Nous avons mis en place une étude longitudinale sur un an. Nous avons suivi quatre enfants scolarisés en immersion, en première année, car c'est le moment où ils apprennent à lire. Nous les avons rencontrés une fois par mois, sur Internet, grâce à une plateforme de l'IUFM, de janvier à juin 2009 et une fois supplémentaire en janvier 2010. Nous cherchons à évaluer leurs compétences en lecture à voix haute, à la fois en français, langue où ils apprennent à lire de façon formelle et explicite mais également en anglais, langue où ils apprennent à lire de façon informelle et implicite.

Nous avons orienté notre protocole de façon à pouvoir tester des points qui nous semblent être des mesures de réussite en lecture : la prononciation, la fluidité et la compréhension des enfants. Nous reviendrons en détails sur ce que nous avons proposé plus loin au cours de ce travail. De plus, comme nous avons conscience que l'environnement et la famille en particulier jouent un rôle important dans l'apprentissage des enfants, nous avons décidé de mettre en place un questionnaire mensuel à compléter par les parents. Il porte sur les relations de la famille avec l'écrit en anglais.

Notre position est donc intermédiaire. Nous ne nous trouvons pas dans des conditions expérimentales traditionnelles, dans un laboratoire, avec la possibilité de contrôler toutes les variables, comme par exemple, l'environnement immédiat de l'enfant, la direction de son regard, etc. Toutefois, nous ne sommes pas non plus dans une situation où nous nous contenterions d'observer le bien-être de l'enfant et où nous ne nous reposerions que sur les affirmations de sa famille.

Nous nous situons donc dans une démarche de tests de lecture auxquels nous ajoutons la prise en considération de l'environnement de l'enfant, et ce afin de ne pas perdre de vue ce qui compte, selon nous, pour comprendre ce qui se passe en immersion : la triade enfant-famille-école.

Chapitre 3.

Expérimentation

Cette partie de notre travail se divise en deux sous-parties : d'une part, les hypothèses de travail et d'autre part, le protocole d'expérimentation suivi.

Dans un premier temps, nous mettrons en lien les parties théoriques de notre travail et le type d'expérimentation que nous avons mis en place. Nous exposerons les questions qui ont guidé notre travail. Cela nous amènera à, d'une part, présenter nos hypothèses de travail et d'autre part à rendre compte des données recueillies dans notre expérimentation.

Dans un deuxième temps, nous exposerons le protocole en lui-même et présenterons les participants à notre étude et le matériel que nous avons utilisés. Nous reviendrons aussi largement sur la méthodologie que nous avons décidé de suivre.

3.1. Hypothèses de travail

La lecture est un processus complexe ; le cas des enfants américains qui constituent notre public est d'autant plus complexe et intéressant que les enfants apprennent à lire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle mais dans une langue avec laquelle ils sont en contact à l'école. Ainsi, ils parlent anglais à la maison mais sont scolarisés en français.

3.1.1. Hypothèses sur les performances en prononciation en lecture à voix haute en L1 et en L2

L'enseignement de la lecture en français dans les programmes immersifs canadiens, tout comme à Normandale se fait en français, nous avons vu, dans la partie 1.3.4 quelle était la méthode préconisée. La justification d'un tel programme est exprimée par le principe d'interdépendance de Cummins, qu'il définit de la façon suivante :

« Dans la mesure où l'instruction en Lx [le français dans notre cas] est efficace pour encourager une compétence en Lx, le transfert de cette compétence en Ly [l'anglais dans notre cas] arrivera, pourvu qu'il y ait une exposition adéquate à Ly (que ce soit à l'école ou dans

l'environnement de l'enfant) et une motivation adéquate pour apprendre Ly¹ » (Cummins, 1981, p.29).

Autrement dit, si d'un côté, l'enfant exposé à sa langue maternelle a la motivation pour l'apprendre et acquérir des compétences dans cette langue et si, d'un autre côté, l'instruction qui lui est donnée en langue étrangère est bonne, alors on observerait un transfert de compétences entre les deux langues. Hamers et Blanc précisent ce principe en écrivant : « *le niveau de compétence en langue seconde est partiellement fonction de la compétence développée en langue maternelle au moment où l'enfant est exposé à la langue seconde : lorsque certaines fonctions langagières ont été fortement développées en langue maternelle, il est probable qu'une forte exposition à la langue seconde mènera à une bonne compétence en langue seconde sans que cela nuise à la langue maternelle. Par contre, si un haut niveau de compétence en langue maternelle n'est pas atteint, l'introduction d'une langue seconde freinera le développement futur de la langue maternelle qui, à son tour, limitera le développement de la langue seconde.* » (Hamers et Blanc, 1983, p.70).

Ces recherches insistent donc sur le fait que les deux langues, L1 et L2, seraient interdépendantes. Hamers et Blanc posent que si la langue maternelle est suffisamment maîtrisée alors l'enfant sera en mesure de développer des compétences en langue étrangère sans que sa langue maternelle n'en pâtisse. Il s'agit là d'un cas de bilinguisme additif.

Les enfants apprennent à lire formellement à l'école en français, de plus, ils sont fortement exposés à la langue française, environ 5 heures par jour. Ainsi, on pourrait supposer que leurs compétences en lecture dans la langue d'instruction seraient plus développées en français qu'en anglais, étant donné que le français est la langue d'instruction et que les correspondances graphie-phonie en français sont plus univoques que celles de l'anglais (Sprenger-Charolles, 2004). Pour évaluer ces compétences, il nous a semblé pertinent de demander aux enfants de lire à voix haute, c'est-à-dire de prononcer des textes proposés. Nous savons que les modalités orales et écrites sont liées, par le biais notamment de la boucle phonologique. Un mot écrit, lu à voix haute va passer par l'étape du recodage phonologique, c'est-à-dire que l'enfant va convertir les graphèmes en phonèmes. Les enfants sont nés aux Etats-Unis et ont grandi dans ce pays, avec la langue anglaise pour langue maternelle. Nous avons vu dans notre partie 2.2.1 à quel point la langue maternelle est prégnante dans le système phonologique des enfants et nous savons également que les modalités orale et écrite sont liées lors de la lecture, avec le principe de la boucle phonologique (cf. partie 1.2.4 pour une explication plus détaillée).

¹ *To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly. [Notre traduction].*

Ainsi, si dans notre population d'enfants, nous observons des performances en prononciation en lecture meilleures en L2 qu'en L1 cela signifierait que le fait que les enfants reçoivent une instruction de la lecture en français, langue moins opaque que l'anglais a primé dans leur apprentissage de la modalité écrite de ces deux langues. Au contraire, si on observe de meilleures performances en prononciation en lecture en L1 qu'en L2, cela signifierait que c'est le facteur du taux d'exposition à la langue qui serait le prédicteur principal pour une bonne oralisation des formes écrites.

Afin d'observer cette hypothèse, nous allons nous pencher sur trois indicateurs :

- La performance globale des enfants en prononciation en lecture des textes en L1 et en L2, mesurée par le nombre d'erreurs relevées par nos soins et également par l'évaluation de juges, anglophones et francophones ;
- La performance des enfants lors de la prononciation des voyelles en français, observée par le biais de la transcription que nous avons effectuée. Nous cherchons à voir les influences potentielles de la L1 sur la réalisation des voyelles en L2;
- La performance des enfants lors de la prononciation des lettres muettes situées à la fin des mots en français afin de mesurer l'éventuel impact de la structure syllabique de la langue maternelle sur la lecture à voix haute en langue étrangère (Magnan et Bianchéri, 2001).

3.1.2. Hypothèses sur les effets de l'apprentissage

Nous sommes en mesure d'observer les effets de l'apprentissage dans deux situations.

Tout d'abord, nous avons inséré dans les textes des mots que nous posons comme connus par les enfants, soit parce qu'ils appartiennent aux mots fréquents de la première année d'études, soit qu'ils appartiennent au champ lexical des thèmes étudiés en classe ou bien encore parce que ce sont des mots transparents entre l'anglais et le français et qu'il se peut que les enfants les aient rencontrés lors de sessions de lecture avec leurs parents en anglais. Nous avons également introduit des mots supposés inconnus des enfants, qu'ils n'auraient pas ou très peu rencontrés avant. Ces observations ne concernent que les textes en français, car, étant donné que nous n'avons pas de programme de lecture en anglais, nous ne pouvons pas savoir quels sont les mots que les enfants connaissent et ceux qu'ils ne connaissent pas. Ainsi, si nous comparons les performances des enfants sur la lecture des mots connus et des mots inconnus en français, nous nous attendons à ce que les premiers soient mieux lus que les seconds.

Nous pouvons également observer l'effet de l'apprentissage par le biais de la progression des performances en français des enfants au fur et à mesure de l'année scolaire où nous les avons suivis. Ces performances concernent :

1. la réalisation des voyelles en lecture ;
2. la réalisation des lettres muettes en lecture;
3. les scores enregistrés en fluence en lecture ;
4. la lecture des mots connus et des mots inconnus.

Nous faisons l'hypothèse que les performances des enfants devraient s'améliorer au fur et à mesure que l'année se déroule, Nous rappelons que les tests ont débuté en janvier 2009 et se sont terminés en janvier 2010. De janvier à mai 2009, ils ont eu lieu une fois par mois puis les enfants ont été testés une dernière fois en janvier 2010.

3.1.3. Hypothèse sur les transferts de compétences entre la L2 et la L1

En 2005, Cummins précise les transferts observés : « *bien que les aspects de surface (ex: la prononciation, la fluence...) de langues différentes soient clairement séparés, il y a une compétence cognitive/académique sous-jacente, commune à toutes les langues. Cette compétence sous-jacente commune rend le transfert de compétences cognitives/académiques ou de compétences en relation avec la littéracie possible d'une langue à l'autre²* » (Cummins, 2005, p. 4).

En outre, cet auteur (1979, 1981) distingue deux types de compétences langagières : les BICS (Basic Interpersonal Communication Skills – les compétences basiques pour la communication interpersonnelle) et les CALP (Cognitive Academic Language Proficiency – les compétences cognitives pour la langue académique). Il en donne les définitions suivantes : « *les BICS font référence à la fluence en conversation dans une langue donnée tandis que les CALP font référence à la capacité des apprenants à comprendre et à exprimer, à la fois à l'oral et à l'écrit, les concepts et les idées qui sont pertinentes pour la réussite à l'école³* » (Cummins, 2008, p.71). Ainsi, l'apprentissage de la lecture fait partie des CALP. Il ajoute à cette distinction une

² *Although the surface aspects (e.g. pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages. This common underlying proficiency makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related proficiency from one language to another. [Notre traduction].*

³ *BICS refers to conversational fluency in a language while CALP refers to students' ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school. [Notre traduction].*

troisième catégorie, qui nous paraît pertinente dans le cadre de notre travail, les compétences linguistiques discrètes (*discrete language skills*). Selon Cummins, elles « *impliquent l'apprentissage des aspects linguistiques qui sont soumis à des règles (dont font partie la phonologie, la grammaire et l'orthographe) pour lesquelles l'acquisition de la règle générale permet la généralisation aux autres occurrences régies par cette règle en particulier⁴* » (Cummins, 2008, p.77). D'après cette définition, seules les compétences cognitives/académiques seraient transférables d'une langue à l'autre grâce notamment à ce qu'il appelle la compétence sous-jacente, *Common Underlying Proficiency (CUP)*. Cette compétence peut être schématisée de la façon suivante.

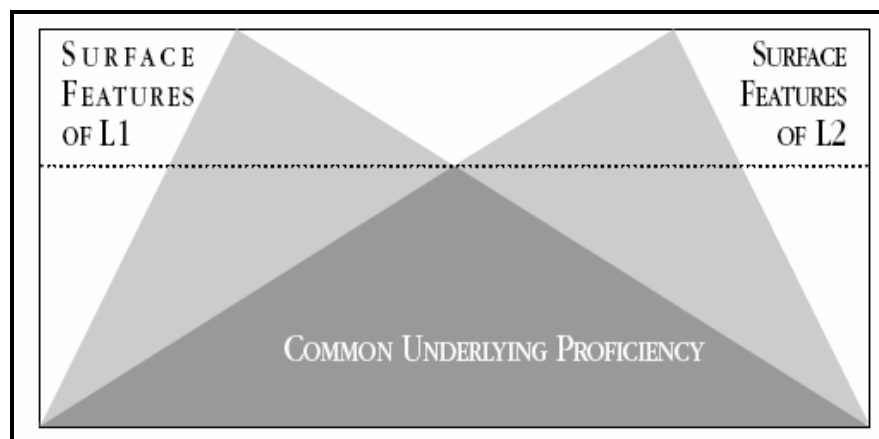


Figure 27 : La représentation en « double iceberg » de la compétence bilingue (d'après Cummins, 2005 p.7⁵)

Même si les réalisations de « surface » sont différentes – elles apparaissent soit dans une langue, soit dans l'autre – elles sont sous-tendues par une compétence sous-jacente commune. Cette dernière « *fait référence aux savoirs et habiletés cognitifs/académiques qui sous-tendent la performance académique dans les deux langues⁶* » (Cummins, 2005, p.6).

Dans son article de 2005, Cummins inventorie des compétences relevant du domaine de la performance académique qui sont donc des composantes de la compétence commune sous-jacente (représentée dans la figure précédente). Selon lui, parmi les compétences qui sont transférables d'une langue à l'autre, se trouverait la conscience phonologique – savoir que les mots sont composés de sons discrets⁷. Il précise que ces transferts dépendent du contexte sociolinguistique et du type d'immersion (cf. respectivement parties 2.4.2 et 2.4.4) dans lequel se trouvent les enfants.

⁴ *involve the learning of rule-governed aspects of language (including phonology, grammar, and spelling) where acquisition of the general case permits generalization to other instances governed by that particular rule* [Notre traduction].

⁵ *Surface features of L1 (et L2) peut se traduire par « les aspects de surface de la L1 (et de la L2) ».*

⁶ *Refers to the cognitive/academic knowledge and abilities that underlie academic performance in both languages* [Notre traduction].

⁷ Telle est la définition proposée par Cummins.

Une autre condition intervient également dans le transfert ou non de ces compétences, il s'agit du degré de similarité entre les deux langues. En effet, lorsque les langues ont des origines communes et ont évolué de manière parallèle comme par exemple les langues romanes, le transfert va impliquer à la fois des éléments conceptuels (le concept visé revêt des contours comparables dans les différentes langues) mais également linguistiques (c'est un mot transparent qui sert à désigner des concepts semblables – ou différents – dans différentes langues). En revanche, si les deux langues n'ont pas de point commun, alors seuls les éléments conceptuels peuvent se transférer d'une langue à l'autre. Ainsi, plus les langues sont proches, plus les compétences qui composent la compétence commune sous-jacente sont étendues, avec des volets conceptuels et d'autres linguistiques. Dans le cas des enfants participant à notre étude, l'anglais et le français partagent un système d'écriture alphabétique, abondamment étudié (Alegria, Pignot, & Morais, 1982; Bruck, Genesee, & Caravolas, 1997; Caravolas & Bruck, 1993 ; Comeau, Cordier, Grandmaison & Lacroix, 1999, entre autres). Ces langues sont représentées à l'écrit à l'aide de graphèmes utilisant des graphismes de lettres de l'alphabet latin. Par ailleurs, certains mots sont communs aux deux langues par le fait d'emprunts et d'étymologie commune. Ainsi le transfert entre les deux langues anglaise et française peut-il concerner des éléments conceptuels comme des éléments linguistiques. Dans le cadre de notre étude, le transfert qui nous intéresse particulièrement et qui est l'objet de notre observation par le biais des performances en lecture est celui du transfert de la conscience phonologique et plus généralement celui des habiletés en lecture, qui feraient partie de la compétence sous-jacente commune. La définition du principe de la conscience phonologique ainsi qu'un exposé complet de ses implications ont à lire dans la partie 1.2.3.

Comme nous avons demandé aux enfants de lire des textes et non des mots isolés, il est difficile d'observer directement le développement et le transfert de la conscience phonologique. Pour tenter d'observer ce transfert, nous allons nous appuyer sur les types d'erreurs produites par les apprenants en lecture de phonèmes vocaliques et consonantiques. Nous avons à notre disposition la grille conçue par Goodman (1969) sur les erreurs en lecture à voix haute. Cet outil sert à rendre compte de l'écart entre la réalisation qui est attendue et celle qui est effectivement prononcée. Nous utiliserons seulement certains critères de cette grille de mesure. En effet, nous cherchons à déterminer si les phonèmes ont été **supprimés**, **insérés**, **ajoutés** ou **inversés** dans les performances des enfants. Ces quatre opérations ont également été mises en avant par Lamy (1976) puis reprises par Marquillo-Larruy dans son ouvrage de 2003 sur l'interprétation de l'erreur. Tout comme cette dernière, nous considérons que « *l'erreur est un signe de l'apprentissage* » (Marquillo-Larruy, 2003, p.80). Ainsi, le type d'erreur que commettent

les apprenants peut être une trace des stratégies mises en place⁸. Par conséquent, si nous observons des types d'erreurs similaires dans la lecture à voix haute des textes en anglais et en français, nous pouvons en induire que les enfants appliquent les mêmes stratégies dans leurs deux langues.

3.1.4. Hypothèses sur la compréhension en L1 et en L2

Le type de textes que nous avons choisi n'est pas anodin : il s'agit de courts récits. Fayol donne les principales caractéristiques de la compréhension en lecture de récits : elle « *nécessite, d'une part, la capacité à traiter les aspects linguistiques du texte, mots et phrases. Elle exige, d'autre part, des connaissances du domaine et du type textuel permettant d'effectuer les inférences à partir des concepts et relations explicitement signalés dans le texte et de combler les manques de narrations qui sont toujours elliptiques, bien qu'à des degrés divers. Elle suppose enfin la possibilité pour le lecteur de contrôler sa propre compréhension et d'adapter en conséquence ses rythmes et cibles de prise d'information. L'ensemble des opérations mobilisées doit par ailleurs rester dans la limite des capacités de traitement* » (Fayol, 2000, p.185).

Nous avons pu mesurer la compréhension des enfants grâce à son évaluation par des juges. Lors du test, nous avons précisé aux parents que les enfants allaient lire un texte racontant une histoire et que leur enfant allait devoir imaginer la suite de ce texte. Nous ne voulions pas dire aux parents que nous nous intéressions à la prononciation afin qu'ils n'entraînent pas leur enfant mais voulions aussi recueillir des éléments de compréhension. De ce fait, nous n'avons pas une mesure de la compréhension identique d'un enfant à l'autre. En effet, soit l'enfant a continué l'histoire, soit il a répondu à des questions de compréhension, posées par l'examinatrice (cas de l'enfant ne parvenant pas à continuer l'histoire de lui-même). Afin de pouvoir exploiter ces résultats, nous avons demandé à des juges (4 francophones et 2 anglophones) de lire la transcription de ce qu'avaient dit les enfants à la fin de la lecture et d'évaluer leur compréhension du texte, sur une échelle de 0 (il n'a pas compris du tout) à 10 (il a tout compris)⁹. Quels sont les éléments qui font que les enfants sont en mesure de comprendre un texte ? Deux ensembles de travaux peuvent être mis en avant :

⁸ Notons que ce type d'analyse est surtout utilisée à l'écrit dans des études portant sur l'orthographe (Girolami-Boulinier, 1984 in Fayol & Jaffré, 2008, p.130). Pour notre public d'enfants francophones, cela peut être intéressant d'utiliser les mêmes outils dans la mesure où les erreurs en oralisation ne peuvent d'apparenter à des variations dialectales.

⁹ La grille fournie aux juges est disponible en annexe 15.

1) La lecture réalisée de manière fluente montrerait que le lecteur a automatisé la conversion graphie-phonie, cette automatisation implique que la charge cognitive allouée à cette procédure est allégée et que par conséquent, le lecteur peut se consacrer à la compréhension du texte. Afin de mesurer cet aspect, nous disposons de plusieurs mesures :

- le temps de lecture du texte. Pour recueillir cette donnée, nous avons chronométré les enfants lorsqu'ils étaient en situation de lecture ;

- la fluence. Un élément de mesure de la compréhension mis en évidence par certains chercheurs (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Hosp & Fuchs, 2005) serait la fluence (*oral reading fluency*). En effet, Paris (2007) souligne que pour des enfants scolarisés à des niveaux inférieurs à la troisième année, la fluence serait encore associée à la compréhension. Elle peut être mesurée grâce à trois indicateurs. Les deux premiers sont le taux de parole et le taux de pause¹⁰ (Lee, 2011). Lee utilise ces calculs pour de la parole spontanée, toutefois ces mesures nous semblent également convenir à des productions en lecture à voix haute, dans la mesure où elles donnent une indication sur le temps durant lequel l'enfant produit effectivement de la parole et le nombre de pauses qu'il fait. Pour une présentation plus claire, nous avons schématisé les calculs auxquels nous avons eu recours :

Taux de parole =	$\frac{\text{Nombre de mots total}}{\text{Temps de parole total}}$
Taux de pause =	$\frac{\text{Nombre de mots total}}{\text{Nombre de pauses}}$

Figure 28 : Calcul mesurant la fluence des enfants (d'après Lee 2011)

- Le troisième indicateur repose sur la précision ou correction (*accuracy*). La précision peut être globalement définie comme « *l'absence d'erreurs d'ordre linguistique que fait un apprenant au moment où il tente d'utiliser la L2, tant en situation décontextualisée (dans le cadre d'un exercice scolaire artificiel) qu'en situation authentique de communication et, souvent, elle est aussi définie comme la connaissance adéquate que possède un individu des unités et des règles de la langue* » (Germain & Netten, 2004c, p.1). Dans notre travail, cette notion renvoie plus spécifiquement au nombre de mots correctement lus par l'enfant dans un texte. Pour calculer ce paramètre, nous avons repris un calcul effectué à Normandale pour évaluer les enfants en première année, comme le montre la figure ci-après.

¹⁰ Les pauses que nous prenons en compte sont les pauses d'hésitation.

$$\text{Taux de précision} = \frac{\text{Nombre de mots dits au total}}{\text{Nombre de mots correctement dits}} \times 100$$

Figure 29 : Taux de précision tel qu'il est calculé à Normandale en première année

2) La compétence de compréhension en général dépend fortement de l'exposition dès le plus jeune âge de l'enfant aux histoires que les personnes de son environnement lui lisent : plus il est exposé à des narrations (orales, à partir d'un texte ou pas), plus il serait en capacité au moment où il apprendra à lire d'appliquer un questionnement vis-à-vis du texte qui lui permettra de prélever les indices nécessaires à la compréhension du texte (van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White & Lorch, 2005 et Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White & Kremer, 2005). De plus, nous avons vu, dans la partie 2.4.2 de notre travail que de nombreuses études (Coleman, 1966 ; Entwisle et Alexander, 1995 ; Hure, Aro, Rhakonen, et Komulainen, 2006 in DeBlois, Deslandes, Rousseau, Nadeau, 2009 p.246) ont montré le lien entre le niveau socio-économique de la famille et la réussite scolaire de ses enfants. Au-delà de l'aspect socio-économique et du niveau d'étude des parents, c'est la qualité des interactions entre les enfants et les parents qui sont importantes, c'est ce que Coleman (1988) nomme *le capital social*.

Afin d'évaluer les apports de l'environnement de l'enfant, nous avons considéré plusieurs critères. Pour ce faire, nous avons évalué la lecture quotidienne des parents en anglais avec leurs enfants à partir d'un questionnaire. Cette lecture en L1 participe de la valorisation de la langue maternelle notamment aussi, selon les guides pour les parents dont les enfants sont en immersion¹¹, par l'utilisation d'une variété de supports. Il est ainsi conseillé, dans ces guides pratiques, d'encourager son enfant à lire en anglais pour le plaisir. De plus, si la langue partagée par les parents et l'enfant est l'anglais, alors l'étayage¹² apporté par les parents sera plus adapté. En effet, si l'enfant rencontre des difficultés en lecture en anglais, le parent, s'il parle également l'anglais va pouvoir lui apporter son aide. Si l'anglais est une langue qui n'est pas partagée avec le parent, l'enfant sera plus isolé dans cet apprentissage. Tous ces éléments vont nous permettre de nous faire une idée des pratiques de lecture en anglais dans la famille des enfants de notre étude, ces pratiques pouvant avoir un lien avec les performances en compréhension des enfants à la fois dans leur langue maternelle mais également dans la langue étrangère. Par exemple, nous nous attendons à ce qu'un enfant habitué à comprendre des histoires en langue maternelle ait des facilités à le faire en langue étrangère Pour collecter

¹¹ Pour un exemple, voir http://amherstviewps.limestone.on.ca/documents/french_immersion_handbook.pdf

¹² Rappelons que l'étayage (Bruner, 1983) (voir partie 2.1.3) désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1983, p. 139).

ces données, nous avons administré un questionnaire au fur et à mesure des moments des tests.

3.1.5. Récapitulatif des hypothèses

Ainsi, notre réflexion et le cadre théorique que nous avons exposés nous ont amené à considérer trois ensembles de données, recueillies longitudinalement :

- des données sur les performances en lecture à voix haute ;
- des données pouvant nous renseigner sur la compréhension des textes par les enfants ;
- des données sur l'environnement de l'enfant.

Ces données sont observées car elles doivent nous apporter des éléments de réponse aux hypothèses que nous avons formulées.

Hypothèse 1. Si nous observons des performances en prononciation en lecture meilleures en L2 qu'en L1 cela signifierait que le fait que les enfants reçoivent une instruction de la lecture en français, langue moins opaque que l'anglais prime. Au contraire, si on observe de meilleures performances en prononciation en lecture en L1 qu'en L2, cela signifierait que c'est le facteur du taux d'exposition à la langue qui serait le prédicteur principal pour une lecture à voix haute correcte des formes écrites.

Hypothèse 2a. Sous l'effet de l'apprentissage en classe, nous nous attendons à ce que les mots connus soient mieux réalisés que les mots inconnus en français. Nous nous attendons, parmi les mots connus, à ce que les mots les plus fréquemment rencontrés par les enfants soient mieux réussis que les mots qui sont moins connus.

Hypothèse 2b. Sous l'effet de l'apprentissage, nous nous attendons à ce que les performances en français des enfants mesurées en prononciation, la réalisation des mots connus et inconnus et la fluence s'améliorent au fur et à mesure de l'étude.

Hypothèse 3. Si nous observons les mêmes types d'erreurs sur les phonèmes en lecture en langue maternelle et en lecture en langue étrangère, alors, nous pouvons en induire un transfert

de stratégies dans le décodage des graphies entre les deux langues. Si les types d'erreurs sont différents, alors nous ne pourrions pas conclure au transfert de stratégies.

Hypothèse 4a. Si les scores de compréhension obtenus par les enfants suivent les scores obtenus en fluence par les enfants, alors on pourrait dire que plus la lecture est fluide, meilleure est la compréhension. Nous nous attendons à ce que les scores de fluence soient meilleurs en L2 (sous l'effet de l'entraînement scolaire) que ceux enregistrés en L1.

Hypothèse 4b. La compréhension des textes par les enfants peut également découler de son environnement familial et de l'implication de ce dernier dans la lecture en anglais. Par conséquent, plus l'environnement familial sera attentif à l'enfant, meilleure devrait être leur compréhension des textes.

3.2. Mise en place du protocole

La série d'expériences que nous avons menées est en correspondance avec les hypothèses soulevées par la situation d'apprentissage de la lecture en français par les jeunes enfants à Normandale au regard de la littérature concernant les apprentissages en L2. Nous avons souhaité inscrire ces expériences dans le prolongement des activités de lecture à voix haute réalisées en classe par les enfants afin que les tâches auxquelles nous exposons les enfants dans les tests leur apparaissent comme des activités scolaires. Ce souci était d'autant plus grand que nous n'étions pas à côté des enfants pendant les tests et que le recours à un dispositif nouveau pouvait déjà en soi être perturbant pour les enfants.

Le choix d'une étude longitudinale sur une année scolaire nous a permis de mesurer la progression des enfants américains scolarisés en immersion en lecture en français et parallèlement à celle effectuée en anglais. En plus des performances des enfants en lecture à voix haute de deux textes en anglais et en français. Nous avons également demandé aux familles de remplir au fur et à mesure des contacts un questionnaire dans le but de mieux connaître les habitudes de lecture de la famille en anglais.

3.2.1. Le type d'expérience

Quand on parle de mesurer les performances en lecture, il est nécessaire de préciser de quoi on parle. En effet, on peut viser l'évaluation de la finalité de lecture, c'est-à-dire la compréhension et on administre un test portant sur la compréhension des éléments de sens sur lesquels repose le texte. Dans ce cas, il est préférable de proposer une lecture intériorisée du texte car elle aide à la focalisation du lecteur sur la signification de ce qui est lu et non sur la forme. Un autre aspect peut être envisagé : l'évaluation de la qualité de la prononciation des mots réalisée à voix haute. Dans ce cas, au-delà de la prononciation des mots considérés isolément, on peut aussi évaluer les accents, les pauses, les liaisons, les différents paramètres prosodiques. Ces mesures portent sur la forme des éléments produits sans s'attacher au sens qu'ils véhiculent.

Les expériences que nous avons menées ont pour but d'évaluer comment les enfants, qui avaient juste un an d'apprentissage du français derrière eux au moment du début de

l'apprentissage de la lecture, prononçaient les mots et les phrases qui leur étaient proposées. En lecture à voix haute (que nous nommerons aussi lecture oralisée) dans les deux langues : le français et l'anglais.

Etant donné que nous nous intéressons à l'évolution de la lecture oralisée, en français et en anglais, il nous a semblé pertinent de proposer une étude longitudinale. Cela allait nous permettre de mieux observer la progression des enfants sélectionnés au cours d'une année scolaire. Dans la partie « mise en place du dispositif » nous revenons sur la fréquence des tests. Mais auparavant, nous allons présenter les enfants qui ont participé à notre expérience.

3.2.2. Caractéristiques des participants aux tests

A l'issue de la sélection du groupe des participants à notre expérimentation, quatre enfants seulement ont réalisé l'ensemble des tests sur l'année scolaire. Ces enfants étaient scolarisés en première année à l'école de Normandale, équivalent au cours préparatoire en France. Les participants à notre expérience sont deux garçons, Nathan et Gabriel-Pierre et deux filles, Gillian et Sophie dans des contextes familiaux divers. Ces enfants ont été appariés en âge et en sexe avec des enfants français, scolarisés en Cours Préparatoire dans une école située près de Toulouse.

Nous avons décidé de garder les prénoms des enfants lorsque nous présenterons les résultats.

La préparation de l'étude, qui a été réalisée à distance, a son importance ; c'est la raison pour laquelle nous relatons maintenant brièvement les difficultés rencontrées qui nous ont contrainte à effectuer des études de cas plutôt qu'une étude de cohorte initialement envisagée.

Nous avons demandé à notre collègue américaine avec qui nous avons travaillé d'informer les parents d'enfants scolarisés en maternelle sur le fait que nous allions mener une étude sur l'apprentissage de la lecture l'année suivante, quand leurs enfants seraient en première année. Nous avons communiqué notre adresse électronique et les parents intéressés nous ont envoyé un courriel. A ce stade, onze familles se sont manifestées. Nous leur avons donc envoyé un premier questionnaire afin qu'elles le complètent. Ce questionnaire portait sur les raisons pour lesquelles ils avaient choisi Normandale, leur point de vue sur l'année de maternelle et enfin leurs habitudes de lecture (en anglais) à la maison.

Nous nous sommes rendue aux Etats-Unis entre le 14 et le 25 avril 2008. A cette occasion, nous avons observé les classes de première année et réalisé quelques enregistrements des activités dans les classes. Nous avons également rencontré les familles qui souhaitaient participer à notre étude. Lors de notre entrevue, nous avons expliqué comment allaient se dérouler les rencontres, leur fréquence. Nous avons précisé que leurs enfants allaient devoir lire un texte en français et un autre en anglais.

Nous souhaitions nous concentrer sur la partie phonétique de leur lecture ; nous cherchions à voir l'influence d'une langue sur l'autre au niveau de leur prononciation. Afin que les parents « n'entraînent » pas leurs enfants à prononcer, nous leur avons dit qu'il s'agissait de lire un texte et d'en inventer une suite. Les enfants étant capables d'inventer la suite du texte seraient jugés comme ayant compris le texte et donc étant capable de lire dans la langue proposée. Cette tâche, inventer une suite à l'histoire, était à la fois un distracteur et une manière d'évaluer la compréhension du texte lu.

Au cours de l'été qui a suivi notre séjour aux Etats-Unis, nous avons repris contact avec les parents, fait un test du maniement du logiciel Centra 7, puis nous avons commencé les rendez-vous à proprement parler. Au début des tests, six familles étaient présentes. Nous avons connu deux défections. Une première n'a pas souhaité continuer après le premier rendez-vous. Quant à la deuxième, elle a fait tous les tests sauf le dernier. Malheureusement, l'enfant semblait ressentir les exercices comme une corvée et les faisaient par obligation. Il lisait les textes sans grande attention. De plus, sa maman oubliait régulièrement les rendez-vous que nous lui fixions. La sélection de notre public s'est donc faite « naturellement », d'une part à cause de la difficulté de mise en place du protocole et de l'effort que cela supposait de la part des familles, d'autre part grâce à la persévérance des familles qui nous ont suivie jusqu'à la fin de notre étude

Le protocole s'est avéré assez contraignant pour les familles qui ont choisi de le suivre. En effet, elles devaient disposer de tout le matériel informatique nécessaire à la passation des tests (ordinateur mais également, dans l'idéal, un casque et un microphone afin que les enregistrements soient de bonne qualité), se rendre disponibles tous les mois et remplir un questionnaire par mois.

Nous pensons toutefois que la façon dont nous avons travaillé présente une originalité certaine et montre également qu'il est possible de communiquer avec des personnes qui ne vivent pas dans le même pays que les examinateurs dans des conditions très correctes. Les enregistrements que nous avons obtenus sont, dans l'ensemble, de bonne qualité. Il est important de souligner que ce type de travail développe chez l'examineur une habileté à gérer

les problèmes techniques qui peuvent surgir lors des rencontres : problèmes de connexion, de son, etc.

Ce protocole comporte quelques faiblesses, notamment au niveau du contrôle du nombre de paramètres extérieurs. En effet, les enfants n'étaient malheureusement pas tous dans la même classe. Nous avons pu, lors d'un voyage aux Etats-Unis en avril 2008, rencontrer les personnes en charge des classes de première année et discuter avec elles de leurs méthodes d'enseignement, observer également chacune de leurs classes. Les méthodes utilisées par les enseignantes sont identiques, toutefois chacune a son style d'enseignement et il est difficile de savoir comment cela influence l'apprentissage des enfants. Une autre influence est celle de la famille dans laquelle les enfants ont grandi. En effet, nous disposons de configurations familiales bien différentes, nous allons y revenir lors de la présentation individuelle des enfants.

Ainsi, notre étude fait état d'études de cas.

3.2.3. Mise en place du dispositif

Pour déterminer la fréquence des rendez-vous avec les familles des enfants que nous allions suivre, plusieurs paramètres ont été pris en compte.

Nous nous sommes d'abord demandée à quel rythme nous allions pouvoir obtenir une progression tangible. Nous souhaitions éviter d'avoir des enregistrements qui se seraient tous ressemblés mais nous ne voulions surtout pas manquer un moment où l'enfant aurait fait des progrès significatifs.

De plus, nous avons pris en compte le fait que pour les familles et l'examinatrice, se rencontrer trop souvent pourrait engendrer des problèmes d'organisation. Il a donc été convenu que les rendez-vous auraient lieu tous les mois, pendant 6 mois de janvier à juin. Ainsi, les familles ne mobilisaient pas trop de leur temps et par ailleurs, les progrès des enfants seraient recueillis. Une autre session a été ajoutée en janvier 2010 afin de voir les progrès des enfants sur un plus long terme.

L'heure à laquelle les rencontres devaient avoir lieu a aussi été précisée afin qu'elle soit identique d'une fois sur l'autre et d'un enfant à l'autre. L'idée était de faire la lecture à un moment où les enfants n'auraient pas encore commencé d'autres activités. En outre, nous ne voulions pas gêner les familles. Ainsi, il a été décidé de faire passer les tests à la sortie de

l'école, c'est-à-dire à 16h30, heure locale dans l'Etat du Minnesota. Les activités extrascolaires débutant vers 17h00. Pour l'examinatrice, un rendez-vous plus tardif n'aurait pas convenu dans la mesure où, le décalage horaire entre cette partie des Etats-Unis et la France est de 7 heures et qu'il était déjà 23h30 en France au moment où les enfants se connectaient.

La plateforme qui nous a permis de nous rencontrer est la plateforme Centra 7, utilisée par l'Institut de Formation des Maîtres (noté IUFM) de Midi-Pyrénées. Benoît Jeunier, ingénieur en méthodes de recherches appliquées aux sciences humaines dans cette institution, nous a permis de prendre en main cette plateforme et d'y avoir accès quand nous le souhaitions. Cette plateforme est accessible à partir du site internet de l'IUFM, il est nécessaire d'avoir un nom d'utilisateur et un mot de passe. Grâce à cet accès, nous étions en mesure de créer des réunions auxquelles nous conviions les familles à participer. Pour ce faire, elles recevaient un courriel de la part de l'examinatrice leur donnant les codes d'accès à la session. Une fois ces derniers saisis, les familles arrivaient sur la plateforme et pouvaient voir et entendre l'examinatrice.

Afin que la qualité des enregistrements soit optimale, nous avons demandé aux familles d'utiliser un casque équipé d'un microphone, l'examinatrice était équipée à l'identique. L'écran se divisait en deux parties principales. A droite, les participants pouvaient voir qui était connecté et également contrôler le volume de leur équipement audio. La partie principale de l'écran était dédiée aux documents que nous partagions avec les familles. La durée de la session dépendait de l'enfant. Cela pouvait aller de cinq minutes avec un enfant à l'aise en lecture à plus de vingt minutes avec celui qui était plus en difficulté.

La figure ci-dessous présente une capture d'écran lors d'un test qui se passe au début d'une session. Les boutons du haut permettent de lire la session. Ce sont les mêmes lors de l'enregistrement avec en plus un bouton pour enregistrer la session.

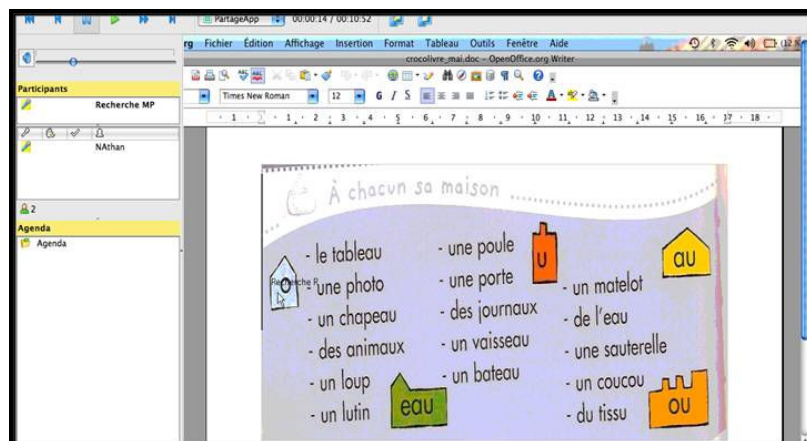


Figure 30 : Capture d'écran, test avec Nathan

Sur la partie gauche de l'écran, les noms des deux participants – Recherche et Nathan – apparaissent. Enfin, l'examinatrice vient de partager un document avec l'enfant, il est visible, dans l'écran principal, à la fois par l'examinatrice et par l'enfant.

Nous souhaitons à présent relater les difficultés inhérentes à la mise en route de notre étude et à son déroulement afin de rendre compte des moments critiques que nous avons rencontrés et d'illustrer par des exemples précis la réalité vécue.

Dans le but de nous prévenir d'éventuels problèmes concernant la protection de la vie privée des familles que nous allions suivre, nous avons effectué une déclaration de notre étude auprès de la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés) le 15 septembre 2008 en ligne, sur le site de la commission. Nous étions ainsi prête pour commencer les tests avec les familles. Une explication en anglais sur la façon de se connecter ainsi que sur les différentes étapes à suivre leur avaient été envoyée (cette explication se trouve en annexe 6).

Lors du premier rendez-vous, nous avions planifié de réaliser une activité très simple, de façon à familiariser les familles avec la plateforme. Cela s'est révélé être une bonne initiative car le premier contact n'a pas été facile. En effet, pour certaines familles, l'écran de navigation de Centra 7 apparaissait en anglais mais pour d'autres en français. Quand les indications étaient en français, la communication « pratique » s'en trouvait grandement compliquée, cette langue n'étant pas du tout maîtrisée par la majorité des parents des enfants.

Autre petit incident : le courriel signalant aux familles qu'elles avaient un rendez-vous sur Centra 7 arrivait dans leur boîte de courrier indésirable. Nous avons également été confrontée à des problèmes de connexion qui interrompaient brusquement la séance, ou encore au fait que les documents proposés aux enfants n'apparaissaient pas sur l'écran de leur ordinateur. S'est ajouté à cela des erreurs de manipulation de notre part qui nous ont amputée des premières données du pré-test de septembre.

Au fur et à mesure de l'étude, de nouvelles difficultés se sont présentées mais comme nous maîtrisions mieux le logiciel, les conséquences sur les enregistrements ont été limitées. Toutefois, cela a pu altérer la qualité sonore et nous avons certains passages où il est très difficile d'entendre, soit parce qu'il y a un écho, soit parce que la ligne est perturbée par des bruits parasites. Nous avons essayé au maximum de faire répéter les apprenants quand le son était de mauvaise qualité mais pour des raisons de bonne passation du protocole et pour ne pas laisser les enfants qui sortaient de l'école et n'avaient pas toujours envie de lire, il reste quelques endroits sur la totalité des enregistrements où les productions des enfants sont difficilement audibles.

La mise en place s'est faite au fur et à mesure des séances et quelquefois dans la panique, ne comprenant pas toujours la cause du problème de la famille de l'autre côté de l'écran. Malgré

les difficultés que nous avons rencontrées, la qualité des enregistrements obtenus est satisfaisante comme en témoignent les extraits sur le cédérom joint au mémoire.

Nous allons à présent présenter précisément et individuellement les enfants et leur famille, puis le matériel textuel des tests et enfin leur déroulement. Nous évoquerons également les enfants faisant partie de notre groupe contrôle.

3.3. Présentation du protocole

3.3.1. Présentation individuelle des participants

Nous avons décidé de garder les prénoms des enfants lors de la présentation des résultats. Notre public se compose de quatre enfants : deux filles : Gillian et Sophie et deux garçons : Nathan et Gabriel-Pierre. Au moment de l'étude, ils étaient tous scolarisés en première année, équivalent en France du cours préparatoire. Les informations dont nous faisons cas ici ont été recueillies à l'aide des questionnaires.

Gillian

Gillian est une petite fille âgée de 7 ans et 5 mois au début de l'étude. Ses parents sont tous deux Américains, de langue maternelle anglaise. La famille de Gillian se compose de trois enfants, elle a deux frères aînés.

D'après le premier questionnaire que ses parents ont rempli, elle a été scolarisée à Normandale pour qu'elle puisse apprendre une autre langue, qu'elle ait de meilleures chances de réussite, qu'elle soit sensibilisée à la culture d'un autre pays assez tôt et enfin en raison de l'excellente réputation de l'école.

Gillian a beaucoup apprécié son année en maternelle et n'hésitait pas à utiliser le français à la maison, pour montrer à ses parents ce qu'elle était en mesure de dire, notamment par le biais de chansons.

A propos de la lecture en anglais à la maison, d'après les réponses dont nous disposons, avant de rentrer en première année, Gillian lisait déjà de petits ouvrages de niveau un en anglais. A ce stade, Gillian décomposait les mots et quelquefois elle devinait simplement. Sa mère qualifie les moments de lecture comme étant un moment de partage avec son enfant mais également comme un moment bruyant étant donné qu'il y a trois enfants dans la famille et que chacun tente d'attirer l'attention des parents lors de la lecture. Ces moments de lecture se font en priorité pendant la semaine et durent, en totalité de une à deux heures.

Les livres lus sont en général des livres de la maison et la maman de Gillian l'encourage à lire avec elle. Lors des tests, nous avons remarqué que Gillian est une petite fille extravertie et très à l'aise dans les activités que nous lui avons demandé de réaliser.

En lisant les textes que nous lui avons soumis, nous avons remarqué qu'elle lisait relativement bien mais qu'il lui arrivait, comme sa mère l'avait noté, de deviner des mots. Elle s'est montrée très coopérative et patiente car plusieurs problèmes de connexion sont intervenus lors de nos rendez-vous. Dès les premiers textes que nous lui avons soumis, Gillian a été en mesure de lire dans les deux langues et de donner une suite à l'histoire que nous lui proposons. Nous allons maintenant passer à la présentation de la deuxième petite fille de notre étude : Sophie.

Sophie

Au début de notre étude, Sophie était âgée de 6 ans et 7 mois. Sa situation familiale diffère de celle de Gillian. En effet, sa mère est américaine et son père est canadien francophone. Lorsque nous sommes allés aux Etats-Unis et que nous avons rencontré Leslie, la maman de Sophie, elle nous a confié que sa fille consultait un orthophoniste en raison de problèmes de développement du langage.

Les parents ont scolarisé Sophie, sa sœur aînée Simone et son frère cadet Alex en école d'immersion afin qu'ils puissent parler les deux langues qui sont parlées dans leur famille : l'anglais et le français. Au moment de l'envoi du questionnaire, Sophie était scolarisée en maternelle et ses parents semblaient très satisfaits de l'école. Ils pensaient que leur fille avait fait de grands progrès, à la fois en mathématiques et en français. Il lui arrivait de parler et même de chanter à la maison dans cette langue.

En lecture en anglais, à la maison, elle était capable de reconnaître les lettres et elle commençait tout juste à les assembler. La famille a pour habitude de lire le soir, juste avant que les enfants n'aillent se coucher. Les séances durent environ trente minutes et sont décrites comme des moments calmes. La mère précise qu'elle essaie de lire tous les jours avec ses enfants.

Les livres lus sont des livres de la maison ou bien empruntés à la bibliothèque, cela peut être des livres avec des images ou bien des romans, comme par exemple Harry Potter. Sophie a toutefois une préférence pour les livres avec les images. Lors de la lecture, la mère suit ce qu'elle est en train de lire avec son doigt, elle pose des questions à ses enfants à propos de ce qui s'est passé ou bien elle les invite à formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire. Enfin, elle les encourage à lire avec elle.

En ce qui concerne les tests, Sophie s'est montrée enthousiaste lors des sessions. Malgré ses difficultés de départ, elle n'a pas renoncé. En effet, lors des pré-tests en septembre, elle n'était pas capable de lire le texte et nous avons dû le lire pour elle, chose que nous avons été contrainte de refaire jusqu'en mai. En revanche, en janvier 2010, soit un an après le début des

tests, elle a fait des progrès significatifs. En effet, elle a été en mesure de lire le texte et de le comprendre, elle a pu donner les réponses aux questions de compréhension posées par l'examinatrice.

Nathan

Au début de notre étude, Nathan était âgé de 6 ans et 7 mois, il est né deux jours après Sophie, ce qui en fait le participant le plus jeune. Les parents de Nathan viennent des Philippines, leur langue maternelle est le tagalog et ils utilisent cette langue à la maison pour parler entre eux. L'anglais est utilisé avec les enfants et également dans la vie de tous les jours et enfin les enfants parlent français à l'école. Nathan vit donc dans un environnement trilingue.

Les réponses au questionnaire indiquent que Nathan a été scolarisé en école d'immersion afin d'apprendre une nouvelle langue. Il a semblé apprécier son année à l'école maternelle. Sa mère explique qu'il chantait les chansons apprises à l'école et aimait « enseigner » à sa mère et à sa petite sœur les mots de vocabulaire qu'il avait vus dans la journée.

On lit beaucoup en anglais chez Nathan, tous les jours. La famille se rend également à la bibliothèque pour y emprunter une grande variété de livres (avec images, romans...) chaque semaine. La lecture se déroule dans la semaine, plutôt que le week-end. Nathan prétend également lire des histoires à son ours en peluche.

Lors des moments de lecture avec un adulte, Nathan est sollicité. Sa mère l'encourage à suivre les mots et elle lui pose également des questions sur ce qui va se passer dans la suite de l'histoire. Elle incite également son fils à lire des mots simples, à la structure CVC (Consonne – Voyelle – Consonne).

En ce qui concerne les moments de tests, Nathan ne s'est pas toujours montré très coopératif. Il avait des difficultés à comprendre les consignes et à faire ce que l'examinatrice lui demandait de réaliser. Il s'est toutefois acquitté des tâches de lecture, c'est une des raisons pour lesquelles nous l'avons gardé dans notre étude. En revanche, il s'est avéré que, jusqu'à la fin des tests, il n'a pas été capable de poursuivre l'histoire. Il répondait par « Je ne sais pas » ou « I don't know ». Nous ignorons s'il s'agit d'un manque d'imagination de sa part ou bien s'il ne désirait pas réaliser cette tâche, estimant peut-être qu'il avait assez travaillé.

Enfin, nous avons remarqué de réels progrès chez Nathan notamment en compréhension. Au début de l'étude, il était nécessaire que l'examinatrice relise le texte, en français ou en anglais, pour qu'il le comprenne. En juin, nul besoin de cette stratégie, Nathan était en mesure de répondre aux questions de compréhension sans aucun problème.

Gabriel-Pierre

Gabriel-Pierre était âgé de 7 ans et 4 mois au début de l'étude. Comme Sophie et Nathan précédents, il vient d'une famille où l'anglais n'est pas la seule langue pratiquée à la maison. En effet, si la mère de Gabriel-Pierre est américaine, son père a des origines belges. Ainsi, il parle en français avec Gabriel-Pierre. C'est l'aîné d'une famille de trois enfants.

Ses parents ont choisi de le scolariser à Normandale pour qu'il apprenne la langue française mais également pour lui donner de meilleures chances dans la vie. L'année en école maternelle s'est bien passée pour Gabriel-Pierre, il a aimé le « *programme, [ses] camarades et les enseignants* », (remarque du père de Gabriel-Pierre, 2008)

Dans le questionnaire de recrutement des enfants, rempli par leurs parents, son père précise qu'il a l'impression que Gabriel-Pierre est en train d'acquérir les bases du français. En ce qui concerne la lecture en anglais dans la maison, elle se passe, la plupart du temps, au moment du coucher et peut être un moment bruyant, étant donné l'âge des enfants (trois enfants de moins de 6 ans, lors de l'envoi du questionnaire). On lit tous les jours, week-end inclus et pendant environ une heure et demie pour une période de sept jours.

En ce qui concerne les activités de lecture, en règle générale, ce sont les parents qui lisent une histoire à leurs enfants. Cependant, il arrive, assez fréquemment que Gabriel-Pierre lise des histoires courtes en entier à ses parents. Lors des moments de test, il a fait preuve d'enthousiasme et de décontraction, il ne semblait pas nerveux par le fait de lire. Notons que lorsque nous l'avons rencontré, le père de Gabriel-Pierre nous a déclaré qu'il avait décidé de faire participer son fils aux tests que nous proposons pour le motiver à lire.

Dès le début des tests, Gabriel-Pierre a toujours lu sans problème majeur, a toujours été en mesure de finir l'histoire sans que l'examinatrice ait besoin de la lire pour lui. Nous avons également remarqué que son accent, en lecture en français était moins teinté d'anglais que celui de ses camarades. Cela est sans doute dû au fait que son père lui parle en français.

Après avoir présenté les enfants qui constituent notre public, nous avons récapitulé les informations les concernant dans un tableau.

	Gillian	Sophie	Nathan	Gabriel-Pierre
Date de naissance	26/07/01	12/05/02	14/05/02	25/09/01
Age au moment du test	7 ans et 5 mois	6 ans et 7 mois	6 ans et 7 mois	7 ans et 4 mois
Langue maternelle de la mère	Anglais	Anglais	Tagalog	Anglais
Langue maternelle du père	Anglais	Français	Tagalog	Français
Utilisation du français	À l'école uniquement	À l'école et un peu à la maison	À l'école uniquement	À l'école et à la maison
Langue de socialisation	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais et un peu français
Temps de lecture dans la semaine	Une à deux heures	Plus de deux heures	Plus de deux heures	Environ une heure et demie
Types de livres lus (images, romans...)	Tous types de livres	Tous types de livres	Tous types de livres	Tous types de livres
Personne de référence	Mère	Mère	Mère	Père
Attitude face à l'apprentissage du français	Positive	Positive	Positive	Positive
Attitude face aux rendez-vous mensuels	Positive	Positive	Positive	Positive
Comportement vis-à-vis du test	Coopératif	Coopératif	Distant	Coopératif
Caractère de l'enfant	Extravertie et dynamique	Timide et consciencieuse	Timide et peu imaginaire	Extraverti, imaginaire

Tableau 15 : Récapitulatif des informations importantes sur les enfants

Après avoir résumé les principales informations concernant les enfants et être brièvement revenue sur les notions de langues maternelle et étrangère, nous allons présenter les enfants français qui constituent notre groupe contrôle et avec lesquels les enfants américains ont été appariés. Il a été décidé que nous n'utiliserions pas les prénoms des enfants français, nous avons décidé de conserver leur initiale mais de changer leur prénom¹³.

Les enfants ont été appariés avec des enfants français, scolarisés en cours préparatoire dans une école située non loin de Toulouse. Nous avons pu rencontrer les enfants français à trois reprises et leur avons fait lire les textes de mars, avril et mai, administrés à Gillian, Sophie, Gabriel-Pierre et Nathan.

Gillian a été appariée avec Eugénie, âgée de 7 ans et 3 mois au début de l'étude. Gillian, lorsqu'elle a lu les textes de mars avait 7 ans et 7 mois. La petite Américaine est plus âgée que

¹³ Lorsque nous avons recruté les enfants dans une classe de cours préparatoire d'une école proche de Toulouse, nous avons fait lire les textes à tous les enfants qui le souhaitaient et dont les parents avaient donné l'autorisation. Nous avons sélectionné les enfants a posteriori.

la Française, toutefois, Eugénie est la plus âgée parmi le groupe d'enfants dont les parents ont accepté qu'ils participent à notre étude.

Sophie a été appariée avec Louise. Les deux petites filles avaient le même âge au début des tests, soit 6 ans et 9 mois.

Les résultats de Gabriel-Pierre sont comparés avec ceux de Valentin, âgé de 7 ans et 2 mois au début des tests, alors que Gabriel-Pierre avait 7 ans et 6 mois quand il a lu les textes de mars. De même que pour Gillian et Eugénie, Valentin était le garçon le plus âgé parmi ceux qui ont participé aux tests.

Enfin, Nathan a été apparié avec Grégoire, âgé de 6 ans et 10 mois au début de tests, soit un mois de plus que Nathan a ce moment-là.

Les quatre enfants appartiennent à la même classe de Cours Préparatoire et ont donc suivi le même programme. La progression de l'enseignante est basée sur les correspondances graphie-phonie du français. Elle insiste également sur les types d'écrits que les enfants peuvent rencontrer, par exemple, la poésie, la devinette, la fable, le documentaire, la fiche de bricolage, la recette de cuisine, la liste, le plan d'un itinéraire, la note d'information, le conte, notamment. Les comparaisons que nous pourrions établir entre les deux groupes concerneront les mois de mars, avril et mai.

3.3.2. Matériel : les textes proposés

La conception des textes est une étape importante dans la construction de notre protocole. Nous avons eu plusieurs contraintes à prendre en compte. Le test de l'Alouette de Lefavrais (1965 ; 2004) aurait pu convenir, il fonctionne de la façon suivante : « *l'enfant est invité à lire à voix haute un texte sans véritable signification, composé de structures linguistiques conformes à la langue française mais parfois relativement rares et de mots également peu fréquents* » (Ecalte, 2010, p.109). Toutefois, nous avons posé la compréhension comme faisant partie des aspects que nous voulions tester, donc nous n'avons pas retenu ce test. Nous avons conçu cinq textes, que nous avons à chaque fois fait lire en fin de mois aux enfants. Ainsi, le texte « janvier » a été proposé à la fin du mois et il en a été de même pour les autres.

Les textes que nous avons conçus sont des récits, de courtes histoires mettant en scènes des personnages humains ou animaux. Les récits présentent deux caractéristiques :

- « *d'une part, il s'agit d'un produit langagier courant, caractéristiques des activités*

humaines usuelles.

- *D'autre part, il apparaît comme une forme discursive relativement rigide et normée »* (Fayol & Gaonac'h, 2003, p.29).

Rappelons que l'un des critères pour la conception des textes était que ces derniers apparaissent comme le plus écologiques possible. En d'autres termes, nous voulions que les textes ressemblent, par la forme et par le fond à ceux qu'ils rencontraient dans le contexte de la classe ou bien dans un livre qu'ils empruntaient à la bibliothèque. Nous avons d'abord choisi des thèmes, un par mois. Ils correspondent à ceux qui ont été étudiés dans la classe dans le mois qui précède la lecture du texte. Voici la liste des thèmes que nous avons utilisés. Ils concernent à la fois les textes en français et les textes en anglais.

- Thème du mois de janvier : l'hiver
- Thèmes du mois de février : la Chine (le nouvel an chinois) et les animaux
- Thème du mois de mars : la France et de Paris
- Thème du mois d'avril : la ferme
- Thème du mois de mai : les contes de fées.

Nous avons pris connaissance des thèmes étudiés lors de notre rencontre avec les enseignantes de français à Normandale, Mmes Norlander, Peralta, Pinaire et Rigaud. Elles suivent toutes le même programme et travaillent en équipe, ainsi, nous savons que les enfants ont bien abordé le même vocabulaire et de la même manière, en français. Ceci était très important à nos yeux car nous ne souhaitons pas mettre nos apprenants dans un état de stress trop grand en leur proposant une activité qui n'aurait pas correspondu à ce qu'ils faisaient en temps normal.

En outre, les deux textes, en anglais et en français, ne sont pas des traductions l'un de l'autre. Nous ne voulions pas tester l'habileté des enfants à passer d'une langue à l'autre mais bien celle de lire à haute voix dans les deux langues. Ainsi proposer une traduction nous semblait peu adapté.

C'est nous qui avons élaboré les textes, pour les besoins de notre étude. De ce fait, ce matériel n'a pas été testé dans de précédentes études. En effet, il nous paraissait peu judicieux de présenter aux apprenants des listes de mots et de non-mots à lire, comme cela est présenté aux jeunes participants dont on évalue les performances en oralisation de mots. Ce choix est délibéré et s'inscrit dans la démarche de la didactique cognitive qui se propose de faire des recommandations pédagogiques à l'issue d'expérimentations elles-mêmes façonnées à partir

de situations didactiques (Spanghero-Gaillard, 2008). Effectivement, nous avons montré dans la partie théorique de notre travail que la lecture est une activité globale, faisant appel à des traitements de plusieurs niveaux. Il faut non seulement pouvoir associer des graphèmes avec les phonèmes correspondants, et ainsi pouvoir décoder l'écrit, mais également comprendre ce que l'on est en train de lire. C'est pourquoi, nous avons choisi de créer des textes qui soient accessibles aux enfants, d'une part parce que les textes ressemblent, par la forme à ce qu'ils ont l'habitude lire et d'autre part parce que les champs lexicaux que nous avons sélectionnés pour les textes sont connus des enfants et étudiés par eux au moment de la lecture. Une analyse plus fine des textes en français et en anglais est proposée dans les deux sous-parties suivantes.

Lors des moments de lecture en groupe, les enseignantes de l'école Normandale utilisent des livres de la collection GB+ de l'éditeur québécois Beauchemin, pour une description plus précise le lecteur peut se reporter à la partie 1.3.4 de notre travail. Nous avons remarqué que le texte était écrit en gros caractères, pour le niveau qui nous concerne. Chaque double page est composée de texte et d'une image illustrant ce qui est écrit. De même, nous avons choisi de proposer des textes écrits en gros caractères. Toutefois, nous ne souhaitons pas proposer d'image accompagnant le texte, ne voulant pas que les enfants s'en servent pour lire. Cela nous intéressait davantage de voir les stratégies qu'ils mettaient en place, confrontés à des difficultés, alors que s'ils avaient disposé d'une image, les difficultés auraient pu être contournées, ils auraient pu recontextualiser en s'aidant de l'image.

Il était nécessaire de mettre au point des textes relativement courts pour ne pas fatiguer les enfants, que le lecteur peut retrouver en annexe 9. Nous avons donc rédigé des textes en police Times New Roman. La police est comprise entre les tailles 22 et 26, cela dépend des textes¹⁴. Sur les dix textes (cinq en français et cinq en anglais) que comporte notre étude, nous obtenons une moyenne de 39,5 mots par texte, soit environ cinq lignes avec la taille de police que nous avons retenue. L'ordre dans lequel nous les présentions aux enfants était aléatoire, mais le même ordre était proposé à tous les enfants. Nous commençons quelquefois par le texte en français et d'autres par celui en anglais. Ainsi, en janvier, nous avons commencé par le texte en français, en février par le texte en anglais, en mars par le texte en anglais, en avril par le texte en français et en mai par le texte en anglais et en janvier 2010, les enfants ont relu les textes du mois de mai, dans le même ordre. Nous voulions contrôler une éventuelle influence d'une langue sur une autre.

¹⁴ Sur certains textes, si la police était trop grande, alors des phrases étaient coupées, c'est pour cela que nous avons dû légèrement modifier la taille de la police.

Passons maintenant à un examen plus approfondi des textes que nous avons proposés en français, puis des textes en anglais.

3.3.3. Les textes en français

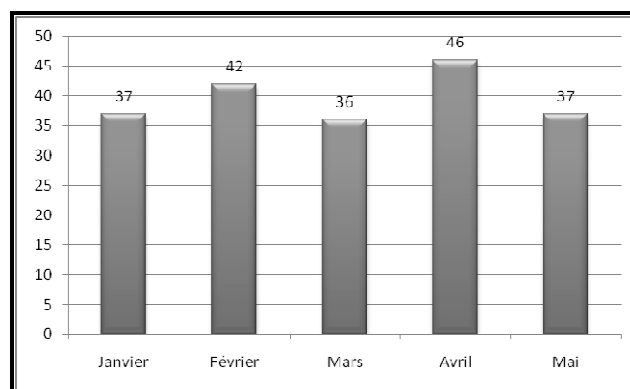
Cette partie va s'intéresser à la structure des textes élaborés pour notre protocole expérimental. Nous avons créé ces textes à partir de thématiques et donc de mots de vocabulaire que nous savions familiers aux enfants de l'école. En effet, notre expérience dans cette école durant une année scolaire nous a permis de mettre en place des textes écologiques : des récits courts organisés autour de thématiques elles-mêmes dictées par les saisons et les marquantes fêtes aux Etats-Unis, notamment.

Cependant, la dimension écologique devait intégrer le contrôle des unités injectées dans les textes : nombre de mots par texte équivalent, nombre de syllabes et composition des syllabes comparables d'un texte à l'autre et enfin nombre de mots nouveaux /versus/ mots déjà connus en proportion similaire dans tous les textes.

La présentation des variables contrôlées dans les textes que nous avons conçus va s'appuyer sur des graphiques afin que les informations que nous y donnons soient clairement illustrées.

Le nombre de mots dans les textes et leur fréquence

Nous avons d'abord élaboré les textes afin que les histoires racontées soient cohérentes. Ensuite nous avons compté le nombre de mots dans chaque texte comme le présente le graphique suivant :



Graphique 4 : Nombre de mots dans les textes en français

La longueur des textes proposés aux enfants varie, elle oscille entre 36 mots en mars et 46 en avril. Compte tenu de la contrainte écologique, (une thématique par texte et une histoire sur le modèle des textes vus en classe), il était difficile de créer des textes ayant exactement le même nombre de mots. Ainsi, a posteriori, pour notre étude, nous avons analysé les performances uniquement sur les 36 premiers mots de chaque texte. Ceci ne pose pas de problème dans la mesure où pour la compréhension, nous utiliserons à nouveau les textes dans leur ensemble.

En outre, la grande majorité des mots que nous avons sélectionnés appartiennent à la catégorie de mots apparaissant dans celle du « Grade 1 », selon le classement de la base de données MANULEX¹⁵. Cette base de données lexicale a été élaborée par Bernard Lété, Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé. 54 manuels scolaires ont été pris en compte, à partir de ces manuels 1,9 millions de mots ont été extraits. Dans cet outil, 48 886 formes orthographiques sont répertoriées. Dans notre travail nous avons également utilisé Manulex Infra, qui s'appuie sur les mots répertoriés dans Manulex et qui propose de décrire « *les caractéristiques infra-lexicales des mots du lexique des formes orthographiques (45 000 entrées retenues)* » (site internet de Manulex, dernière consultation, 19/09/11). Nous réutiliserons cette base de données en ce qui concerne la fréquence d'occurrence des mots de nos textes. Ne font pas partie de la section « grade 1 » de MANULEX les mots suivants :

- Sami (nom propre, texte janvier), signalons la présence de Samia dans Manulex ;
- Li (nom propre, texte février) ;
- Louvre (nom propre, texte mars). Ce mot fait toutefois partie du champ lexical du thème abordé en classe par les enfants à ce moment-là de l'année : Paris ;
- Rex (nom propre, texte avril) ;
- Respecté (participe passé pris comme adjectif, texte avril), présent dans la catégorie « Grade 2 » ;
- Alfred (nom propre, texte mai).

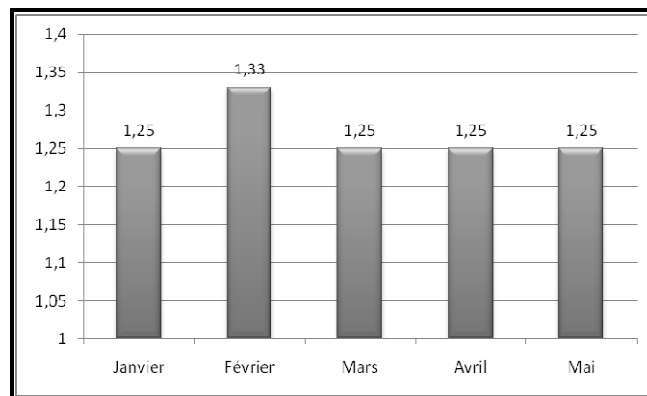
Ainsi, excepté les prénoms, la quasi totalité des mots des textes sont considérés comme fréquents dans la base de données Manulex pour un public d'enfants de 6-7 ans.

Dans un premier temps, nous allons présenter les caractéristiques des textes, en ne tenant compte, pour tous que de la **longueur « étalon » de 36 mots**. Ensuite, nous rendrons compte de la structure des syllabes composant ces mots.

¹⁵ Base de données accessible et téléchargeable sur <http://www.manulex.org/>

Le nombre de syllabes par mot

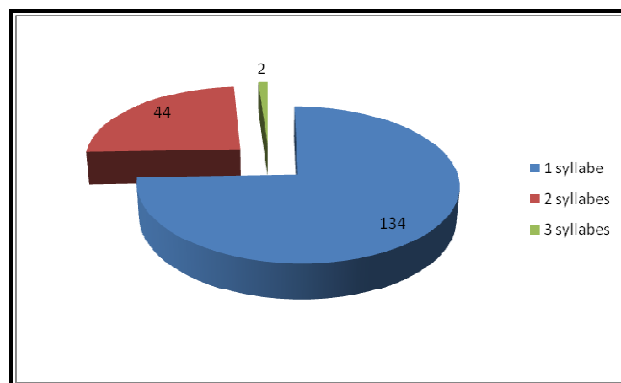
Pour compter le nombre de syllabes par mot, nous avons pris en compte le découpage proposé par la base de données lexicale MANULEX. Nous obtenons le graphique suivant :



Graphique 5 : Nombre de syllabes en moyenne par mot dans les textes en français

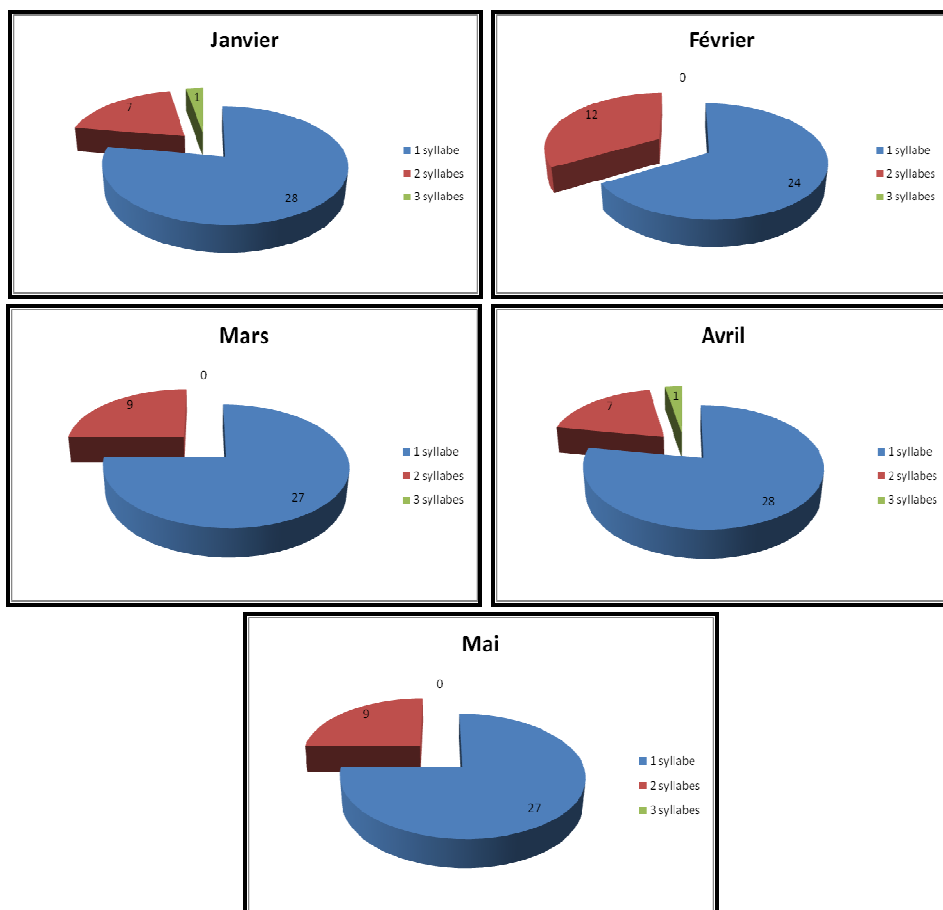
Nous voyons ici que le nombre de syllabes en moyenne par mot dans les textes est de 1,25, sauf en février où elle est de 1,33. Cela donne une impression d'**homogénéité** pour la longueur des mots sur l'ensemble des textes. Rappelons toutefois que ceci est une moyenne et que le nombre de syllabes dans les mots varie de 1 à 3.

Afin d'avoir une idée plus précise de la répartition des mots selon leur nombre de syllabes, nous avons divisé les mots en trois catégories : les mots d'une syllabe, les mots de deux syllabes, les mots de trois syllabes. Nous avons réalisé des graphiques en secteurs pour l'ensemble des cinq textes puis pour chaque texte en particulier.



Graphique 6 : Distribution des mots selon le nombre de syllabes par mot (5 textes)

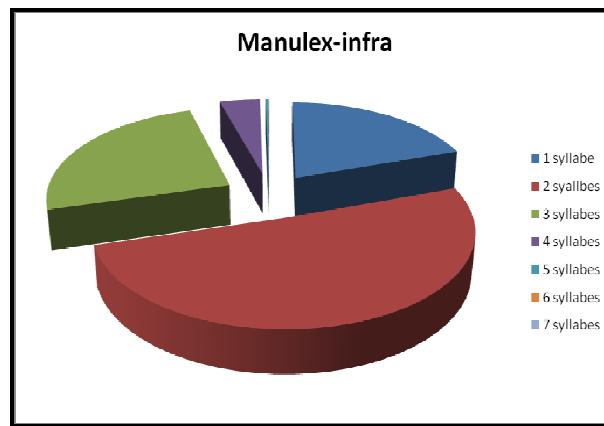
Sur total de 180 (36 mots*5 textes) mots, la majorité (134) sont monosyllabiques, un cinquième (44) comporte deux syllabes et seulement deux mots comportent trois syllabes. La répartition pour chacun des cinq textes est la suivante :



Graphique 7 : Répartition des mots des textes en français selon le nombre de syllabes, pour chaque mois

Cette répartition se révèle être également assez homogène. Les deux mots de 3 syllabes sont « écharpe », en janvier et « respecté » en avril. Pour le premier, nous le considérons comme un mot « connu » des enfants dans la mesure où il fait partie du champ lexical de l'hiver, thème étudié en classe. Le deuxième risque de leur poser plus de difficultés mais on peut remarquer qu'il est proche du mot de leur langue maternelle « respected », qu'ils ont peut-être déjà rencontré lors d'une lecture avec leurs parents ou du moins entendu.

A titre de comparaison, voici la distribution que nous trouvons pour les 10861 mots composant la base de données « Grade 1 » de Manulex-infra (2007).



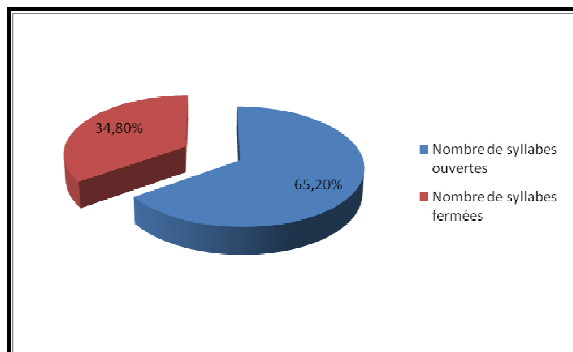
Graphique 8 : Distribution des mots selon le nombre de syllabes par mot pour la première année (Manulex Infra)

Dans cette base de données, nous constatons qu'une grande majorité de mots comporte deux syllabes. La structure de nos textes est différente car nous avons, quant à nous une **majorité de mots monosyllabiques**. Nous pensons que cette différence peut s'expliquer par le fait que notre matériel se compose de textes courts (36 mots). De plus, nous sommes en présence, dans nos textes d'un nombre important de pronoms, de déterminants, mots qui sont en général monosyllabiques. Notre échantillon de textes construits n'est pas représentatif des mots que l'on peut trouver dans des manuels de cours préparatoire en français langue maternelle. Toutefois, si cette répartition, telle qu'elle est proposée dans Manulex avait été respectée, en d'autres termes, si nous avions conçu des textes avec une majorité de mots bisyllabiques, ces derniers auraient été bien trop longs et bien trop complexes pour les enfants qui constituent notre public.

La structure des syllabes

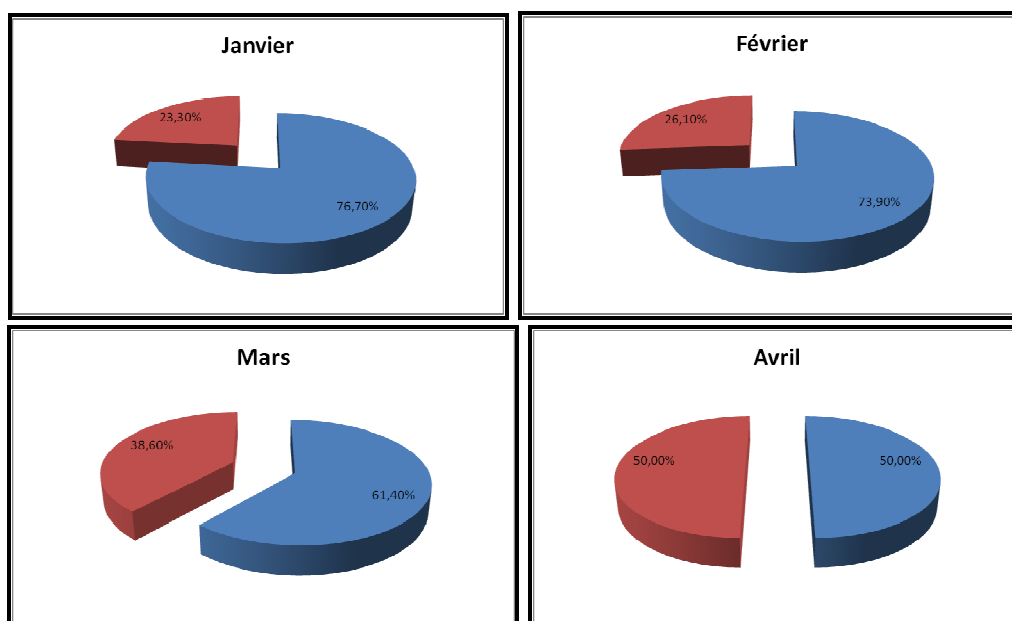
La langue française a une préférence pour les syllabes de type CV (consonne, voyelle), qui sont dites ouvertes. Selon Léon (1992, p.96), elles représentent 59,9% du total des syllabes existantes en français. Pour l'anglais, la syllabe type CV n'est pas la plus fréquente, c'est la syllabe de type CVC (consonne, voyelle, consonne) qui est la plus préminente, 31,8% des occurrences (Léon, 1992, p.96). Les données sur la structure des syllabes ont été récupérées sur la base de données NOVLEX. Nous avons utilisé NOVLEX car la base de données MANULEX ne propose pas de découpage en syllabes et nous avons voulu nous appuyer sur un découpage des mots en syllabes existant. Ses concepteurs, Eric Lambert et David Chesnet de l'Université de Poitiers, la définissent comme suit : « *La base de données lexicales NOVLEX est un outil permettant d'estimer l'étendue et la fréquence lexicale du vocabulaire écrit adressé à des élèves francophones de l'enseignement primaire. Elle a été constituée grâce à l'analyse de livres scolaires et extrascolaires destinés à des élèves de CE2 (8-9 ans). NOVLEX est construit à partir d'un corpus d'à peu près 417 000 mots, ne comprenant ni noms propres, ni prénoms, ni*

noms de ville, ni onomatopées et ramenés en minuscule ("Un", "UN" et "un" sont une même entrée) » (site internet de NOVLEX¹⁶, dernière consultation le 19/09/11). Les noms propres compris dans nos textes ont été découpés par nos soins. Les textes que nous avons produits respectent, dans leur majorité cette caractéristique de la phonologie française, comme le montre le graphique ci-après.

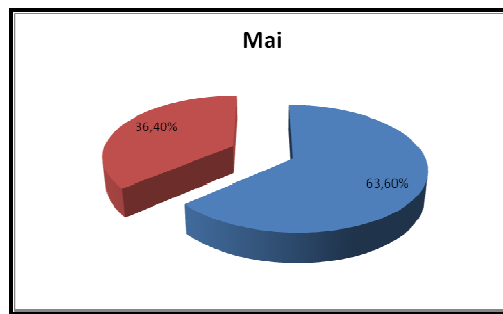


Graphique 9 : Répartition des syllabes ouvertes ou fermées pour la totalité des textes en français

Les différents textes suivent cette tendance, de la prédominance des syllabes ouvertes avec un maximum en janvier (76,7% de syllabes se terminent par un son vocalique) et un minimum en avril (50% de syllabes se terminent par un son consonantique), comme le montrent les graphiques suivants.

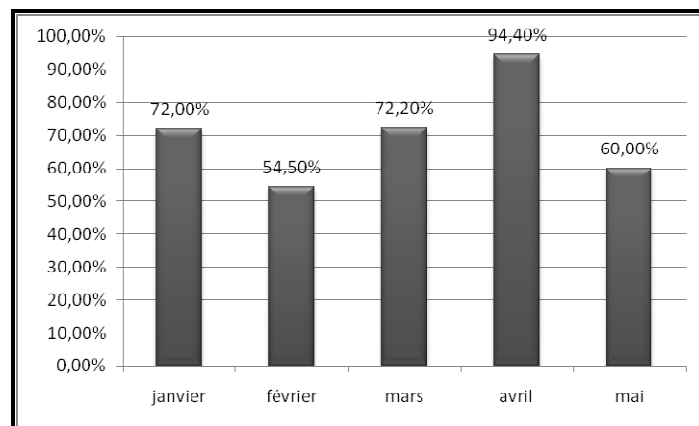


¹⁶ <http://www2.mshs.univ-poitiers.fr/novlex/>



Graphique 10 : Proportion de syllabes ouvertes et fermées dans les textes en français

Ainsi, en ce qui concerne le type de syllabe le plus utilisé en français, les textes que nous avons proposés sont représentatifs de cette langue. Les mots utilisés dans les textes se terminent, environ dans les mêmes proportions par un son vocalique que les mots des manuels scolaires du primaire. Toutefois, ces mots se terminent souvent par une lettre muette, que ce soient des **morphogrammes** (par exemple, un *s* pour marquer le pluriel du substantif, le *nt* pour le pluriel des verbes, des lettres qui marquent la dérivation, le *t* de gant) ou bien ces mots sont des **logogrammes** (par exemple *c'est /vs./ ses*). La graphique suivant illustre ce phénomène pour les cinq textes en français.

Graphique 11 : Proportion de mots se terminant par une consonne muette parmi les mots ayant pour dernière syllabe une syllabe ouverte.¹⁷

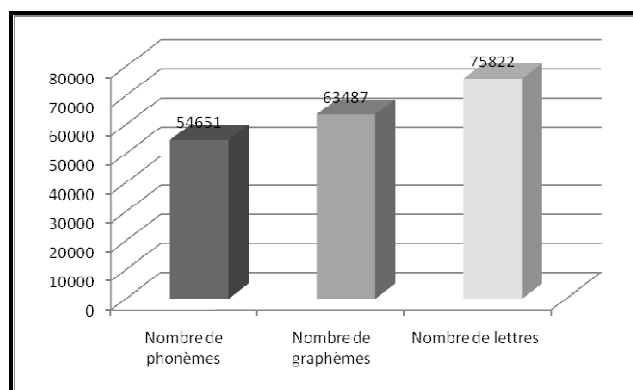
La proportion de mots se terminant par une consonne muette est très forte, toujours plus de la moitié des mots ayant une syllabe ouverte pour dernière syllabe. Nous supposons donc que cela va poser des problèmes aux enfants anglophones quand ils vont lire ces mots. En effet, en anglais la majorité des syllabes sont fermées, en outre si les enfants sont effectivement influencés par les structures de leur langue maternelle, nous pouvons nous attendre à ce qu'ils aient tendance à prononcer les consonnes muettes.

¹⁷ Nous n'avons pas pris en compte les consonnes que les enfants pourraient prononcer dans le cadre de la liaison et dont la prononciation serait donc permise.

Le nombre de graphèmes et de phonèmes par mot

Cette dernière donnée sur les textes est importante car elle rend compte de la **complexité des relations entre la graphie et la phonie**¹⁸ des mots et donc nous donne une indication sur les difficultés probables que vont avoir les enfants pour associer la graphie et la phonie des mots. A la différence des lettres, les graphèmes représentent les phonèmes dans un mot. Par exemple, le phonème [ʃ] est représenté à l'écrit par le graphème *ch*, qui est lui-même réalisé par les lettres *c* et *h*.

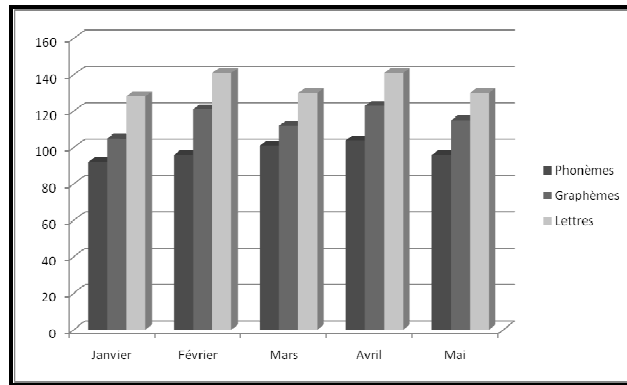
L'opacité du système d'écriture français (dont nous avons parlé dans première partie de notre travail et également lorsque nous avons formulé nos hypothèses) rend la lecture d'un mot que l'on n'a jamais rencontré auparavant problématique. La base de données Manulex Infra (2007) confirme cette opacité. Le graphique suivant montre le nombre total de phonèmes, de graphèmes et de lettres pour les 10861 mots que compte le corpus tirés des manuels de cours préparatoire.



Graphique 12 : Nombre total de phonèmes, de graphèmes et de lettres pour les mots appartenant au corpus du cours préparatoire, en français

Dans nos textes, la répartition des phonèmes/graphèmes et lettres est la suivante (réalisation de ces graphiques à partir de la base de données Manulex Infra, 2007)

¹⁸ Ce que nous venons de souligner sur les lettres muettes relèvent également de la complexité des relations graphie-phonie en français.

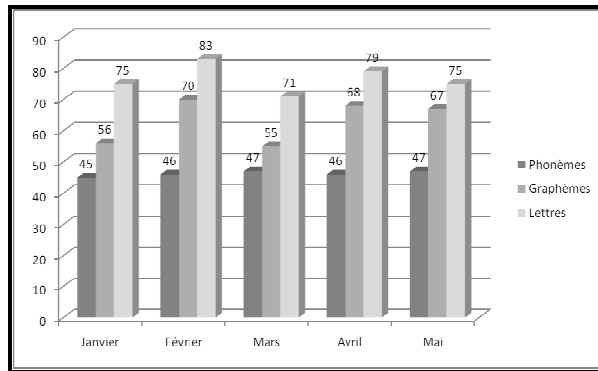


Graphique 13 : Nombre total de phonèmes, de graphèmes et de lettres (5 textes en français)

Ce graphique nous montre que le nombre de phonèmes est inférieur, à la fois au nombre de graphèmes mais également au nombre de lettres. La complexité de la relation entre la graphie et la phonie du français apparaît dans les textes que nous avons mis au point. La difficulté réside dans le fait que l'on va prononcer, dire, moins que ce qui est effectivement écrit. Nous nous attendons à ce que les enfants éprouvent des difficultés à associer correctement la graphie du mot qui leur est présenté et sa phonie. Il est également intéressant de noter la différence entre le nombre de lettres et le nombre de graphèmes. Une autre difficulté va résider dans le fait d'associer plusieurs lettres pour former un graphème et par la suite repérer à quel phonème correspond ce graphème.

Les voyelles des textes présentés

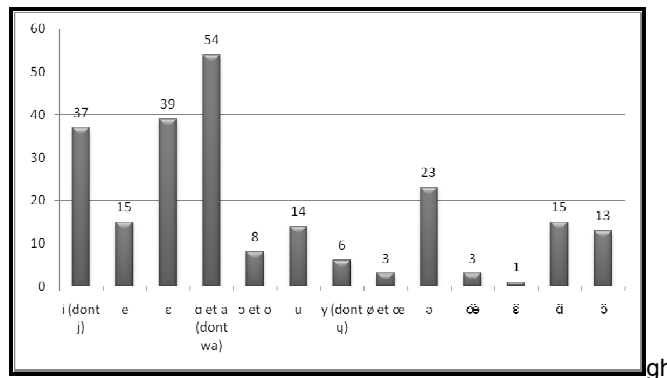
Le dernier volet de cette présentation concerne les sons vocaliques présents dans les textes. Une partie de notre hypothèse sur les relations entre la graphie et la phonie du français repose sur les différences qui existent entre les voyelles du français et celles de l'anglais. Les voyelles nasales sont celles qui vont poser le plus de difficultés aux anglophones dans la mesure où elles n'existent pas dans le système anglais. Nous avons donc choisi de nous y intéresser plus particulièrement. Avant d'entrer dans le détail, nous pouvons voir que les relations entre les phonèmes vocaliques et leurs représentations graphiques (lettres ou graphèmes) ne sont pas univoques, ainsi qu'en témoigne le graphique ci-après.



Graphique 14 : Nombres de phonèmes, de graphèmes et de lettres se rapportant aux voyelles pour les cinq textes français

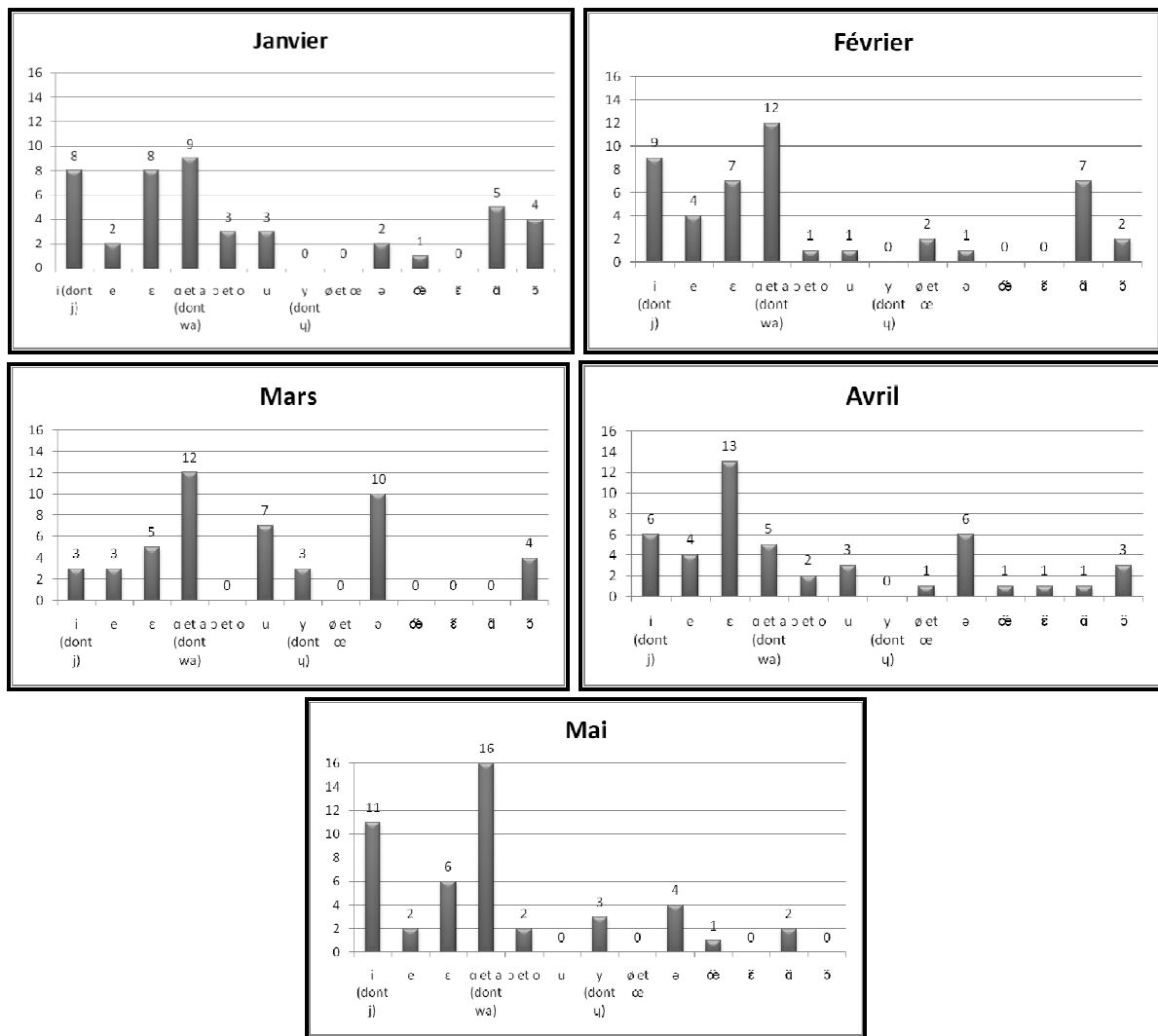
En effet, les phonèmes vocaliques ne sont pas représentés par un seul graphème ou une seule lettre. Réciproquement, quand l'enfant va lire à voix haute, il va devoir assembler et repérer les graphèmes comportant deux lettres ou plus mais ne correspondant qu'à un phonème. En février, par exemple, on observe que le nombre de lettres dans les mots du texte renvoyant à des sons vocaliques est quasiment le double du nombre de phonèmes correspondant. Cela va sans doute entraîner des erreurs au moment de la lecture, sur la prononciation des voyelles.

Le graphique suivant expose la répartition des voyelles tous textes confondus de notre expérimentation.



Graphique 15 : Répartition des phonèmes vocaliques pour les 5 textes en français

Dans ce graphique, nous avons choisi de regrouper les phonèmes [ɑ] et [a], [ɔ] et [o] et [ø] et [œ] dans la mesure où la distinction entre ces phonèmes est peu marquée, notamment pour la première paire et où cette distinction nous paraît moins pertinente pour notre étude. Nous remarquons que les sons [ɑ] et [a] sont les plus fréquents et que [ø] et [œ] apparaissent le moins souvent. Les figures ci-après montrent la répartition des voyelles dans chaque texte. De plus, les semi-consonnes [w], [j] et [y] ont été prises en compte lorsqu'elles sont accompagnées d'une voyelle et qu'elles correspondent à une graphie vocalique, par exemple les phonèmes [wa] correspondent à la graphie *oi*, ou bien dans le mot *nuît*, le phonème [y] correspond à la graphie *u*.



Graphique 16 : Répartition des phonèmes vocaliques dans les textes en français

Cette répartition des voyelles doit être mise en relation avec un tableau qui reprend les correspondances graphie-phonie qui sont présentes dans le texte. Dans la partie théorique de notre travail, nous avons proposé un tableau (cf. partie 1.1.3) indiquant ces correspondances. Le tableau comportait une entrée « phonème » à côté de laquelle figuraient les différents graphèmes possibles. Pour la partie de présentation de notre matériel, nous allons proposer un tableau proposant les graphèmes que nous avons recensés et la façon dont ils peuvent se prononcer pour chacun des cinq textes. Ceci nous permettra d'affiner les hypothèses de prononciations erronées sur les phonèmes vocaliques.

Graphèmes/lettres	Phonèmes	Graphèmes/lettres	Phonèmes
a	A	et	e
à	A	êt	ε
ai	ε	eu	∅
ait	ε	eut	∅
an	ã	eux	∅
ans	ã	hi	i
ant	ã	i	i
ants	ã	is	i
at	A	it	i
e	ə, ε, #	o	O
é	e	oi	wA
ê	ε	oid	wA
eau	o	ois	wA
ei	e	on	ɔ̃
en	ã, ẽ	ons	ɔ̃
ent	#	ont	ɔ̃
er	e	ou	u
es	ε, #	ous	u
ès	ε	u	y, ɥ
est	ε	un	œ
et	ε	us	y

Tableau 16 : Récapitulatif des correspondances graphie-phonie dans les cinq textes en français

Dans le but d'avoir un tableau plus lisible, pour les phonèmes [a] et [ɑ] ; [o] et [ɔ] ; [∅] et [œ], nous avons utilisé les archigraphèmes [A], [O] et [∅]. Dans le premier cas, la distinction entre les phonèmes [a] et [ɑ] ne nous paraît pas pertinente et dans les deux derniers, le nombre d'occurrences de ces phonèmes est assez faible, opérer une distinction ne serait pas utile pour notre travail. On peut voir que la graphie la plus instable est le e qui peut être prononcé, selon sa position dans le mot, de trois façons différentes.

Ce tableau permet également de remarquer les nombreuses consonnes muettes, ce sont des graphèmes qui marquent le pluriel, le féminin ou qui peuvent permettre la dérivation des mots. Elles peuvent être prononcées, par exemple dans le cadre d'une liaison avec la voyelle suivante mais cela n'est pas toujours le cas dans les textes que nous proposons. Nous supposons que cela va poser des difficultés aux enfants qui vont peut-être avoir tendance à les oraliser.

Une autre particularité repose sur les graphèmes composés de deux voyelles, dont certains ressemblent à des graphèmes associés à des diphtongues en anglais. Les enfants vont sans doute avoir tendance à des prononcer en les diphtonguant.

C'est le cas des graphèmes :

- a, ai, ei qui peuvent être prononcés [eɪ]
- i, ei qui peuvent être prononcés [aɪ]
- oi qui peut être prononcé [ɔɪ]
- o qui peut être prononcé [ou]

- o, ou qui peuvent être prononcés [au]

Le degré de connaissance des mots qui nous ont servi à composer les textes est une variable importante dans notre protocole. En effet, nous avons fait l'hypothèse que les enfants en connaissent déjà certains, soit parce qu'ils font partie du champ lexical des thèmes étudiés, soit parce que ce sont des mots qui appartiennent aux « mots fréquents¹⁹ » (*high frequency words*) de la première année, soit parce que ce sont des mots qui se rapprochent de l'anglais, au moins au niveau de la graphie et que les enfants peuvent les avoir rencontrés lors de lectures avec leurs parents.

Le tableau suivant présente les mots dont nous postulons qu'ils sont connus par les enfants et il reprend les catégories précitées. Entre parenthèses figurent le nombre d'occurrences dans nos textes pour chaque mot, s'il est utilisé plus d'une fois. Pour la dernière catégorie, nous avons traduit le mot en anglais entre parenthèses également.

Mois	Mots appartenant au champ lexical du thème étudié (mois en cours ou mois précédent(s))	Mots faisant partie des mots fréquents de première année	Mots présentant une similarité graphique avec un mot anglais
Janvier	froid (2)	il (5)	
	écharpe	des	
	manteau	son (3)	
	gants	et	
	bonnet	dans	
	hiver	la	
Février		un	forêt (<i>forest</i>) village (<i>village</i>) dansent (<i>dance</i>) décide (<i>decide</i>)
	chine	il	
	nouvelle	dans (2)	
	année	la (3)	
		avec	
		son	
		papa	
		et	
		sa	
		maman	
Mars		le	balcon (<i>balcony</i>)
		les	
	paris	à	
	tour (2)	de	
	eiffel (2)	ma	
	louvre	je (4)	
	la (2)		
	et		

¹⁹ Les mots fréquents (High Frequency Words) sont des mots que les enfants rencontrent souvent et qu'ils ont besoin d'identifier rapidement. En première année, à Normandale, l'enfant doit être capable d'identifier très rapidement 57 mots et d'en écrire correctement 26. Ces mots sont classés en catégories (mots divers, pronoms personnels, couleurs, adjectifs et noms). Pour une liste complète des mots fréquents de la première année, nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 3. Les enfants sont testés sur ces mots, à la fois en lecture et aussi en écriture.

		le	
		du	
		mon	
		les (2)	
Avril	chien	et	respecté (<i>respected</i>)
	ferme	le (4)	
	vaches	la (2)	
	cochons	les (3)	
	moutons	un	
	fermier	de	
		dans	
		il (2)	
Mai	« il était une fois »	orange	
	paris (mars)	noir	
	notre (mars)	et	
	dame (mars)	une (2)	
	chat (avril)	un	
		la (4)	
		dans	
		de	
	à		
		il (5)	

Tableau 17 : Tableau récapitulatif des mots connus par les enfants

Nous supposons donc que ces mots ne vont pas poser de problèmes en lecture pour les enfants américains.

Nos textes comportent également des mots que nous supposons être totalement méconnus ou rarement rencontrés par les enfants. Ils ne font pas partie de la liste de mots fréquents, ils ne correspondent pas au thème étudié et leur graphie peut poser des difficultés de mise en correspondance avec la phonie du français. Le tableau suivant en présente la liste.

Mois	Mots supposés inconnus
Janvier	ours (prononciation des deux consonnes finales) (des) soucis (prononciation du c) pendant (présence de deux nasales, hétérographes mais homophones)
Février	enfants (présence de deux nasales, hétérographes mais homophones) heureux (deux voyelles homographes mais hétérophones)
Mars	bois (son [wA] et consonne finale non prononcée) citron (difficulté de prononciation du c + nasale finale) regarde (prononciation du g et combinaison des lettres r + d)
Avril	Rex (prononciation du graphème x, [ks]) savent (finale en ent qui ne se prononce pas) écoutent (finale en ent qui ne se prononce pas)
Mai	petit (consonne finale) Alfred (trois phonèmes consonantiques à la suite) chasse (mot peu commun + graphème ch) souris (graphème ou)

Tableau 18 : Récapitulatif des mots peu fréquents dans les textes en français

Pour la production de ces mots, nous allons également effectuer une comparaison des performances entre les enfants américains et les enfants français car nous supposons que les difficultés sont réelles pour ces deux groupes d'apprentis lecteurs.

Nous allons à présent présenter notre matériel expérimental en anglais. Pour ces textes, la production des mots, connus ou inconnus ne sera pas prise en compte dans la mesure où la lecture se fait à la maison, avec les parents et qu'il nous est difficile de savoir quels sont les mots que les enfants peuvent déjà avoir rencontrés.

3.3.4. Les textes en anglais

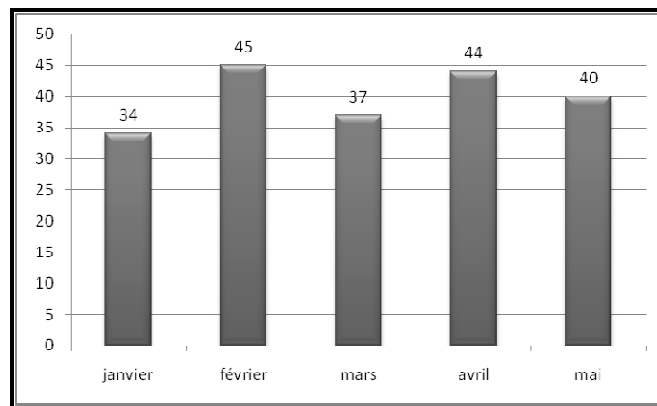
Pour l'analyse des textes en anglais, nous souhaitons proposer le même type de données afin que le lecteur puisse comparer les figures obtenues pour les textes en français avec celles obtenues à partir des textes en anglais. Nous avons donc cherché un équivalent en anglais pour les bases de données Manulex et Novlex en anglais. Nos recherches nous ont conduite sur des bases de données lexicales avec des informations comme les synonymes ou les antonymes du mot, mais sans renseignement sur la fréquence ou même sur la structure de ces mots.

Devant notre impossibilité à trouver un outil qui nous satisfasse, nous avons écrit à Bernard Lété, l'un des concepteurs de Manulex afin de lui demander s'il connaissait un équivalent de la base de données qu'il avait créée pour la langue anglaise. Il s'avère, d'après lui, qu'un tel outil n'existe pas sous forme informatisée. Il nous a donné la référence d'un ouvrage²⁰, qui n'est malheureusement pas disponible en France et que nous n'avons pas pu consulter. Ainsi, nous ne pouvons pas avoir de données sur la fréquence des mots que nous avons utilisés dans nos textes et nous ne pouvons être en mesure d'affirmer que les mots que nous avons choisis correspondent au niveau des enfants. En revanche, pour ce qui est des données de structure (nombre de lettres, de phonèmes, de graphèmes, structure des syllabes, etc.), nous avons procédé à cette analyse, en nous aidant d'un dictionnaire de prononciation anglaise, proposant la prononciation des mots en anglais américain.

Le nombre de mots

Comme pour les textes en français, nous avons commencé à compter le nombre de mots dans chaque texte. Cela nous donne le graphique suivant.

²⁰Zeno, S. M., Ivenz, S. H., Millard, R. T., & Duvvuri, R. (1995). *The educator's word frequency guide*. Brewster, NY: Touchstone Applied Science Associates.



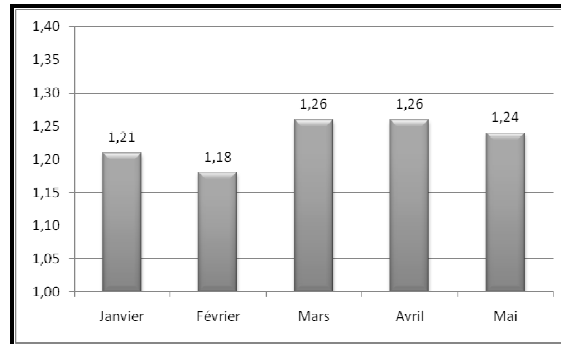
Graphique 17 : Nombre de mots dans les textes en anglais

Les textes que nous avons proposés ont un nombre de mots compris entre 34 et 45. Le texte du mois de février est le texte qui comprend le plus de mots celui du mois de janvier est le texte qui en contient le moins. Tout comme pour les textes en français, pour ce qui relève de l'étude de la prononciation des participants, nous allons garder pour les textes une longueur référence correspondant à la longueur du texte le plus court, celui du mois de janvier. Les données présentées ci-après sont donc calculées **sur la base de 34 mots**. En revanche, quand il sera question de compréhension, nous garderons les textes en entier. Comme nous l'avons dit, il n'existe pas en anglais de base de données pour vérifier la fréquence des mots ou bien pour savoir si les mots utilisés correspondent à l'année dans laquelle sont scolarisés les enfants. Toutefois, comme les enfants lisent en famille, il se peut qu'ils rencontrent des mots qui ne correspondent pas au niveau de la première année (par exemple certains enfants avaient déjà lu des livres de la série « *Harry Potter* » avec leurs parents). Comme pour les textes en français, nous avons utilisé des noms propres, en voici la liste :

- Cole [koul] (texte de janvier)
- Charlie [tʃɑ:rlɪ] (texte de février)
- Eiffel (tower) [aɪfəl] (texte de mars)
- Jack et Pat [dʒæk] et [pæt] (texte d'avril)
- Eva et Mike [i:və] et [maɪk] (texte de mai)

Le nombre de syllabes par mot

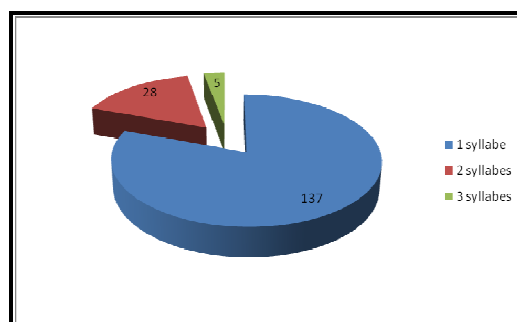
Nous avons compté le nombre de syllabes en moyenne par mot et cela nous donne le graphique suivant. La segmentation des mots en syllabes a été effectuée grâce à un dictionnaire de prononciation²¹.



Graphique 18 : Nombre de syllabes en moyenne par mot dans les textes en anglais

Le nombre de syllabes par mot oscille entre 1,18 (en février) et 1,26 (en avril et mars). A nouveau, nous obtenons une moyenne de syllabes assez faible. Les raisons sont les mêmes que pour le français, présence de nombreux pronoms, déterminants qui sont en général assez courts et comportent souvent une seule syllabe.

Nous allons maintenant nous intéresser plus en détail au nombre de syllabes par mot. Nous avons établi des graphiques en secteur, proposant une répartition des mots selon qu'ils possèdent une, deux ou trois syllabes. Voyons d'abord ce que nous obtenons pour la totalité des cinq textes.

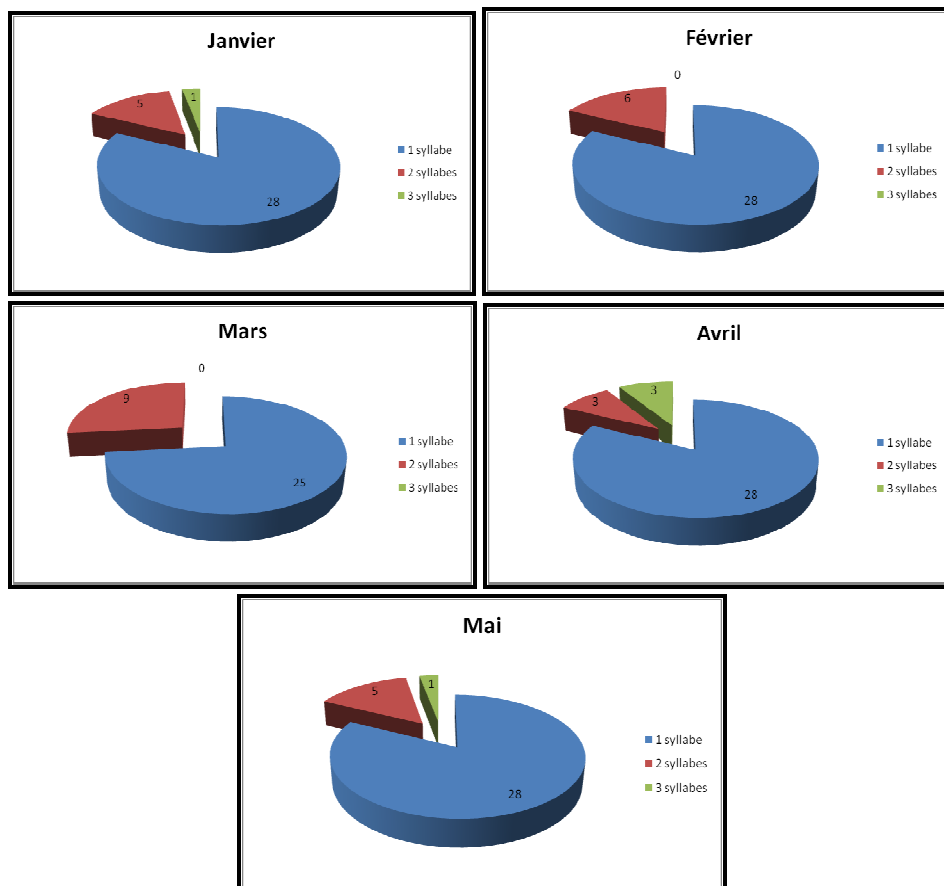


Graphique 19 : Distribution des mots selon le nombre de syllabes par mot (5 textes anglais)

Sur un total de 170 mots (5 textes * 34 mots par texte), soit 10 de moins que le total des mots dans les textes en français, 137 sont monosyllabiques (soit 80,5% pour les textes en anglais contre 74,4% pour dans les textes en français). Il s'agit d'une proportion plus grande que pour le français. 16% (soit 27 mots) sont bisyllabiques et 3% (soit 6 mots) ont trois syllabes.

²¹ *English Pronouncing Dictionary*, Jones D.

Nous allons à présent passer à la distribution des mots en fonction du nombre de syllabes qui les composent pour chaque mois. Pour chaque texte, nous retrouvons à peu près la même répartition, à noter que le texte du mois d'avril est celui où on trouve le plus grand nombre de mots composés de trois syllabes (deux fois le mot *animals* et une fois *nobody*). Les graphiques suivants illustrent la répartition des mots en fonction de leur nombre de syllabes.



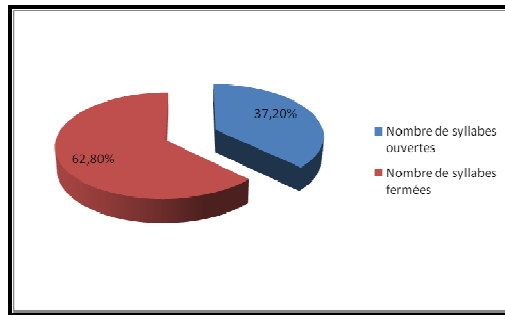
Graphique 20 : Répartition des mots du texte en anglais selon le nombre de syllabes, pour chaque mois

La structure des syllabes

La dernière partie de notre analyse concerne la structure des syllabes. Nous avons vu, dans la partie sur les textes en français que les deux langues que nous avons prises en compte dans notre étude ne présentent pas les mêmes caractéristiques. Le français comporte une majorité de syllabes ouvertes (type CV), 59,9% des occurrences et l'anglais une majorité de syllabes fermées (type CVC), 31,8% des occurrences²².

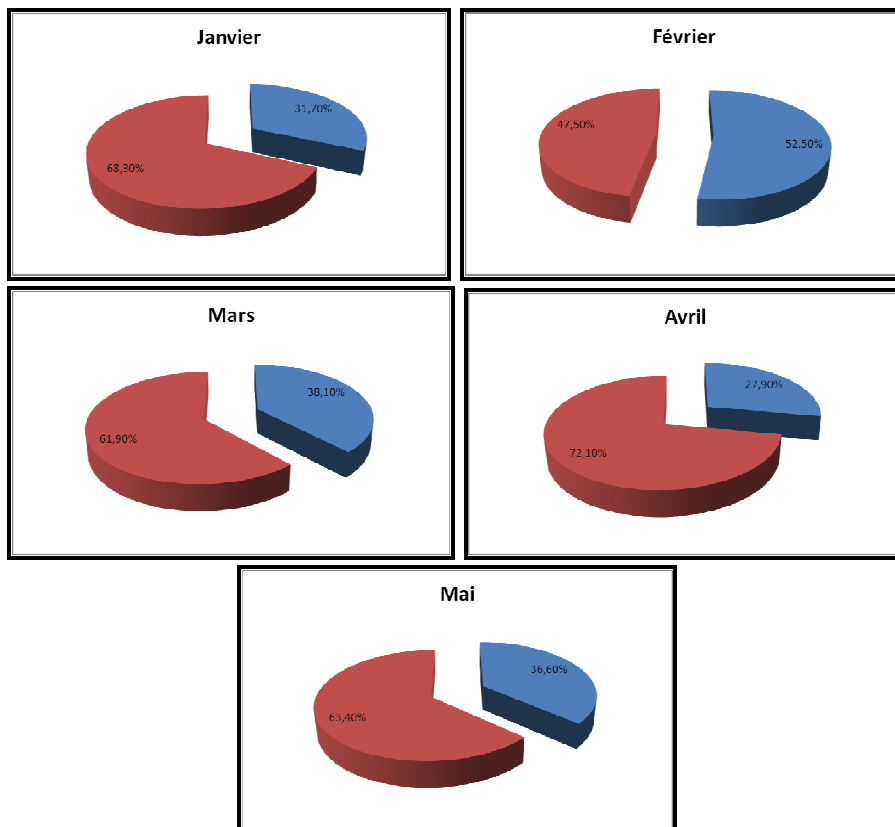
Ne disposant pas d'un équivalent de NOVLEX pour effectuer ce découpage, il a été fait par nos soins, avec l'aide du dictionnaire de prononciation. Nous allons tout d'abord voir la répartition pour tous les textes.

²² Pour une revue plus détaillée de cette question, le lecteur peut se rendre à la section 1.1.3 de notre travail.



Graphique 21 : Répartition des syllabes ouvertes ou fermées pour la totalité des textes en anglais

Une majorité des syllabes est de type fermé, soit l'inverse de la structure des textes en français. Les différents textes suivent cette tendance, de la prédominance des syllabes fermées avec un maximum en avril (72,1% des syllabes se terminent par un son consonantique) et un minimum en février (52,5% des syllabes se terminent par un son vocalique, pour ce mois, la répartition est inversée par rapport aux autres textes). Les graphiques suivants illustrent la répartition des syllabes pour chacun des textes.



Graphique 22 : Proportion de syllabes ouvertes et fermées dans les textes en anglais

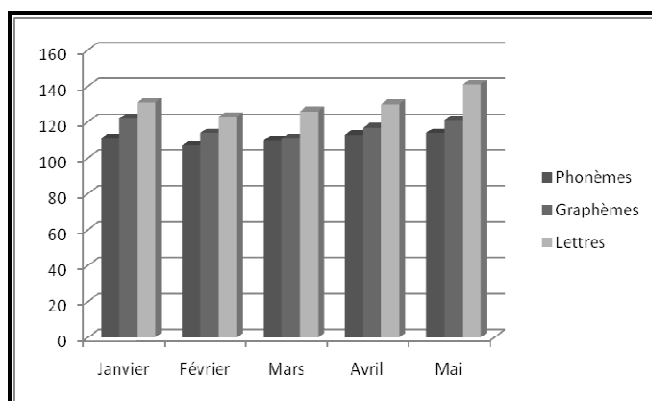
Ces graphiques, si on les compare avec ceux que l'on obtient pour le français sont de bonnes illustrations de l'une des différences principales entre ces deux langues, la structure des syllabes. De fait, ces graphiques confirment que les textes de notre expérience sont représentatifs de la différence de structure syllabique entre les deux langues. De plus,

contrairement au français, où l'on a pu noter que la majorité des syllabes ouvertes, placées en fin de mot, se terminent par une consonne muette, que l'on ne prononce pas, en anglais, les syllabes ouvertes se terminent par une voyelle. En revanche, en anglais, on peut voir que de nombreuses voyelles fermées, placées en fin de mot, se terminent par une lettre e qui ne se prononce pas.

Nous allons maintenant passer à une analyse plus fine de nos textes et nous intéresser aux graphèmes et aux phonèmes qui les composent.

Le nombre de graphèmes, de phonèmes et de lettres par mot

Cette dernière partie va nous permettre d'évaluer la complexité de la relation entre la graphie des mots et leur phonie. Nous mettons en relation les deux dimensions du mot, à la fois les lettres qui permettent de le constituer et les graphèmes, qui peuvent être composés d'une ou plusieurs lettres et qui sont l'image graphique du phonème. Comme nous l'avons déjà mentionné dans ce travail, l'anglais possède une orthographe profonde (Frost et al., 1987 ; Jaffré & Fayol, 1997). Nous nous attendons donc, comme pour le français à obtenir des histogrammes ressemblant à deux relatifs aux lettres, graphèmes et phonèmes en français.

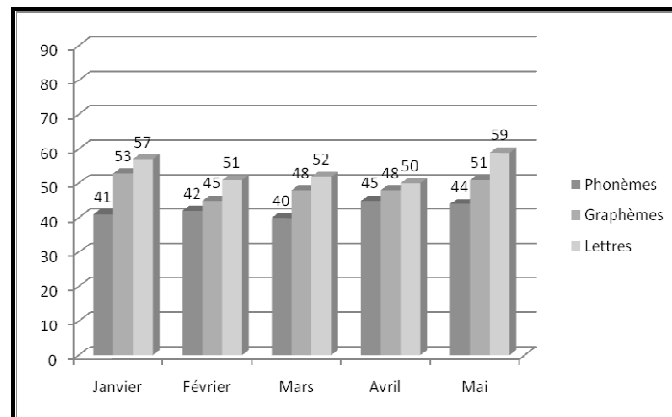


Graphique 23 : Nombre de lettres, de phonèmes et de graphèmes par texte (5 textes anglais)

On remarque que les écarts sont moins marqués entre l'anglais et le français, concernant notamment le rapport phonèmes/graphèmes. Cela s'explique car il est de nature différente. Comme nous l'avons souligné, en français, une phonie peut avoir diverses graphies. En anglais, il en va de même mais la réciproque est également vraie, une graphie, peut avoir diverses phonies. Pour les voyelles, la difficulté est d'autant plus grande que le nombre de phonies disponibles par rapport au graphème donné est important.

Les voyelles dans les textes présentés

Nous nous intéressons particulièrement à la production des voyelles en anglais et en français, car elles présentent des différences : en anglais nous avons des diphtongues et des voyelles longues mais cela n'existe pas en français. A l'inverse les voyelles nasales sont une particularité de la langue française. Tout comme en français, la langue anglaise est considérée comme opaque du fait des relations graphie-phonie qui ne sont pas univoques. Le graphique suivant présente les relations entre les phonèmes, les graphèmes et les lettres pour les voyelles.

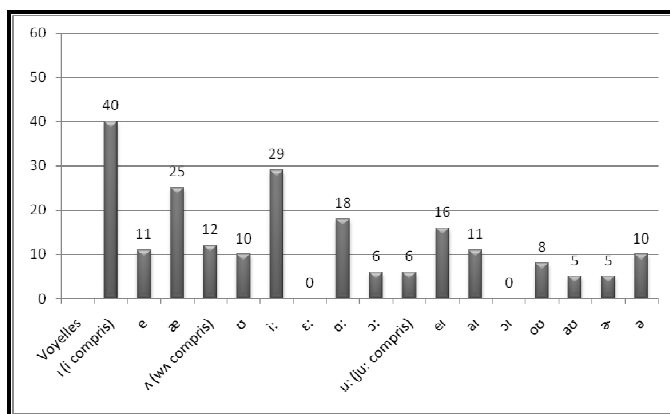


Graphique 24 : Nombre de lettres, de graphèmes et de phonèmes se rapportant aux voyelles des cinq textes anglais

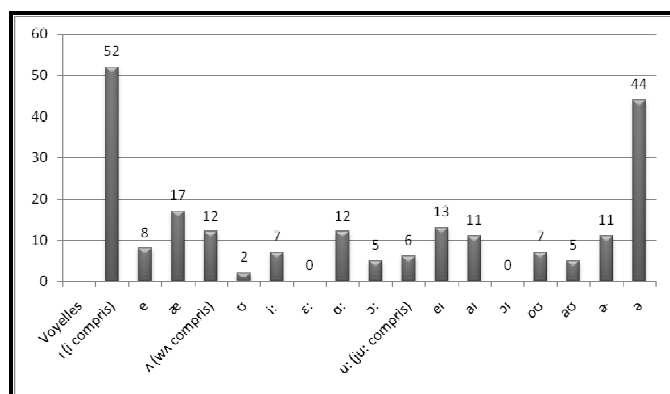
Nous avons gardé les mêmes valeurs pour l'axe des ordonnées que pour le graphique qui concerne les textes français afin de mettre en évidence que les phonèmes vocaliques nécessitent moins de graphèmes et de lettres que les phonèmes français. Ainsi, on pourrait penser que la lecture serait plus facile que pour le français, mais nous avons vu (cf. partie 1.1.3 de notre travail) que la complexité de la langue anglaise est plus grande que celle du français de la graphie vers la phonie.

Nous allons tout d'abord considérer la manière dont les voyelles se répartissent dans les textes à l'aide des deux histogrammes suivants. Le premier rend compte de la répartition des phonèmes vocaliques si tous les mots sont prononcés (concernés par la possibilité d'avoir deux prononciations) dans leur forme forte. Le deuxième en rend compte si ces mêmes mots sont prononcés dans leur forme faible²³.

²³ Nous rappelons la liste des mots concernés par ces formes : d'après Roach, 2009, p. 90-95 : *the, a, an, and, but, that, than, his, her, your, she, he, we, you, him, them, us, at, for, from, of, to, as, some, there, can, could, have, has, had, shall, should, must, do, does, am, are, was, were*. Comme nous pouvons le remarquer, il s'agit uniquement de mots grammaticaux (*function words*).



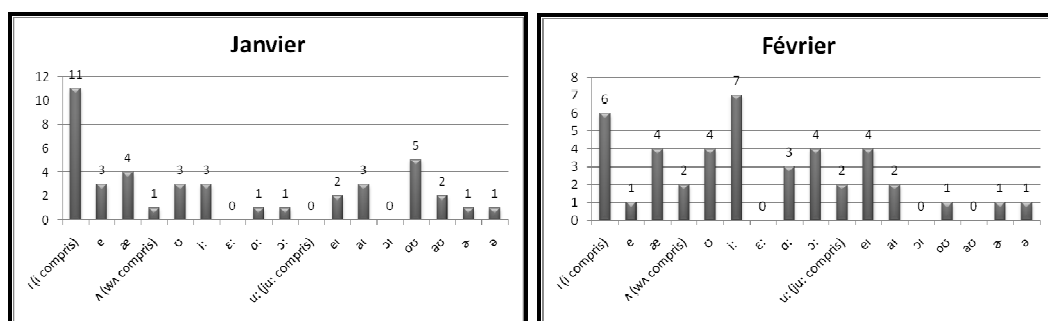
Graphique 25 : Répartition des voyelles dans les 5 textes en anglais (forme forte)

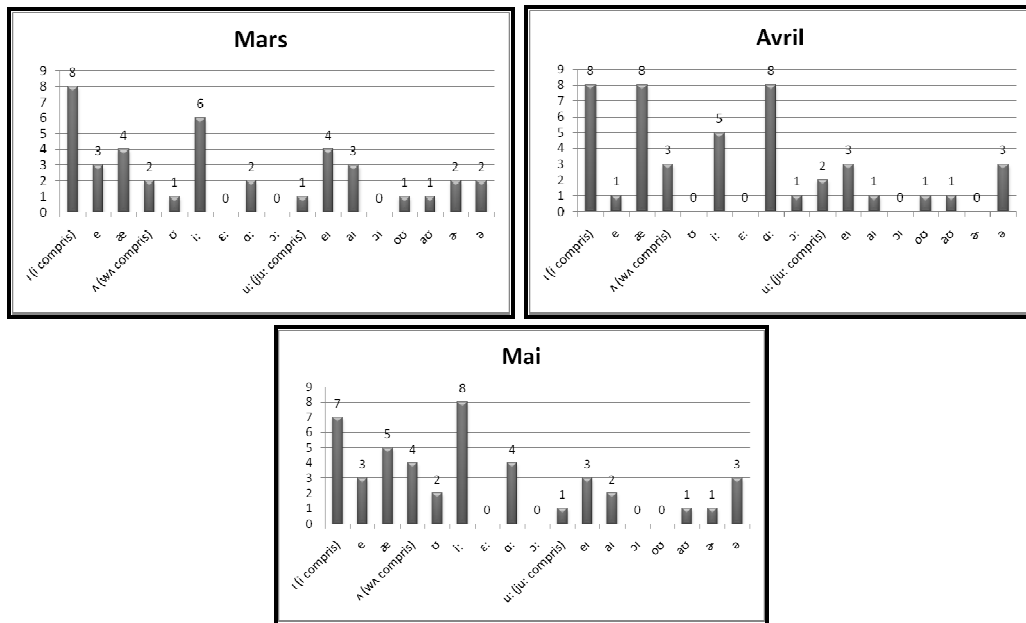


Graphique 26 : Répartition des voyelles dans les 5 textes en anglais (forme faible)

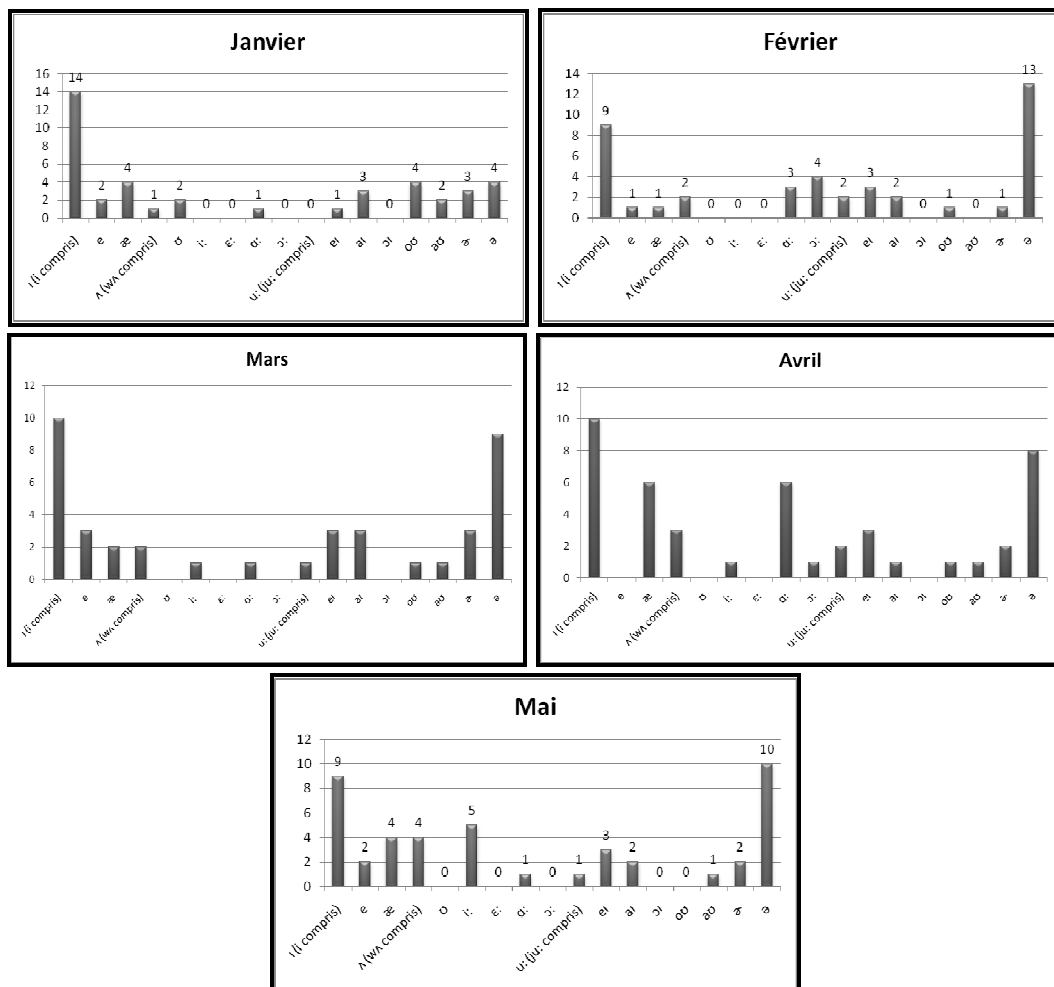
Il est intéressant de noter l'augmentation des formes faibles avec 12 [ɪ] (ou [i] dans sa forme neutralisée) et 34 [ə] supplémentaires dans le deuxième cas de figure, par rapport au premier. Cela nous donne déjà une idée des possibilités d'oralisation des graphèmes vocaliques. A l'intérieur d'un même mot, bien souvent, le lecteur dispose de deux, voire trois prononciations différentes pour le même graphème. Le phonème vocalique le plus fréquent reste le [ɪ], dans les deux cas. De plus, comme nous l'avons fait pour le français, les semi-voyelles [w], [j] ont été prises en compte lorsqu'elles sont accompagnées d'une voyelle et qu'elles correspondent à une graphie renvoyant à un phonème vocalique, par exemple les phonèmes [wʌ] correspondent à la graphie *o*, ou bien dans le mot *useless*, les phonèmes [ju:] correspondent à la graphie *u*.

Voyons maintenant comment les voyelles se répartissent dans les textes.





Graphique 27 : Répartition des phonèmes voyelles (formes fortes) dans les textes anglais



Graphique 28 : Répartition des phonèmes voyelles (formes faibles) dans les textes anglais

L'utilisation des formes fortes ou faibles dans un énoncé est codifiée par des règles. Les formes faibles interviennent en général en fin de phrase, les formes fortes sont employées lorsqu'un locuteur veut contraster un mot grammatical avec un autre, ou bien lorsque ce dernier souhaite attirer l'attention de son interlocuteur (par exemple, dans l'énoncé « *you **have** to go to school!* », le mot *have* va être prononcé dans sa forme forte [hæv] et non dans sa forme faible [həv]). Ainsi, l'utilisation des formes fortes ou faibles des mots dépendent du locuteur et de son intention communicative. Ainsi, les deux répartitions que nous avons proposées, avec les formes fortes d'un côté et les formes faibles de l'autre, n'existent sans doute pas, chaque locuteur pouvant choisir la prononciation selon sur quoi il veut insister.

Le tableau suivant présente les relations entre les graphies que nous avons utilisées dans nos cinq textes et les phonies qui leur correspondent.

Graphèmes/lettres	Phonèmes possibles
a	ɑ:, ɔ:, ə, æ, eɪ, e
ai	e, eɪ
are	ə
ay	eɪ
e	# ²⁴ , ɪ, i:, e, ə, i
ea	i:
ee	i:
ei	aɪ
er	ə
ere	ə
i	ɪ, aɪ, ə
ie	ɪ, aɪ
o	oʊ, ʊ, ə, ɔ:, wʌ, ɑ:, aʊ, ʌ
oo	ʊ
or	ɔ:/ə
or	ə
ou	aʊ, ʊ, ə, ɔ:
ow	oʊ, aʊ
u	ʌ, ju:
ue	u:
wo	u:
y	i, aɪ, ɪ

Tableau 19 : Récapitulatif des correspondances graphie-phonie dans les cinq textes en anglais

On note que les graphèmes voyelles peuvent être prononcés de différentes façons : soit à l'aide d'une voyelle courte, longue ou bien encore d'une diphtongue. Nous remarquons également que ce sont les graphèmes composés d'une seule lettre dont la prononciation varie le plus. (a, e, o). Si nous comparons ce tableau avec celui que nous avons obtenu pour les textes en français, nous remarquons que le nombre de graphies en français (42) est quasiment le double

²⁴ Le signe # indique que la lettre n'est pas prononcée.

de celui des graphies disponibles en anglais (22). En français, on compte 18 phonies possibles pour 42 graphèmes. La difficulté en lecture repose sur le fait que les enfants doivent intégrer que des graphies différentes peuvent se prononcer de la même façon. Cela s'explique, notamment, par le nombre important de consonnes muettes en français, placées à la fin des mots. En anglais, pour 22 graphies, nous avons comme en français 18 phonies. Ainsi, dans cette langue, la difficulté ne vient pas du fait que plusieurs graphies se prononcent de la même manière mais bien du fait que la même graphie peut avoir plusieurs phonies possibles, y compris dans le même mot (formes fortes et faibles)²⁵.

Maintenant que nous avons présenté les participants et le matériel de notre étude, nous allons passer à la présentation de la passation de notre protocole

²⁵ Les relations graphie-phonie en anglais et en français sont plus longuement traitées dans la partie 1.1.3 de ce travail.

3.4. La passation du protocole

Nous allons à présent passer au déroulement du protocole qui se compose de deux étapes : des rencontres entre les familles et l'examinatrice, puis un questionnaire proposé aux familles. Les rencontres se déroulent en deux temps, tout d'abord, l'examinatrice prend rendez-vous avec les parents et leur fait parvenir un questionnaire, qui doit être complété et renvoyé à l'examinatrice par courrier électronique. Dans un deuxième temps, elle interagit avec les enfants via la plateforme.

3.4.1. Les questionnaires

Les questionnaires, qui se trouvent en annexe 7 ont été conçus afin de vérifier quelles étaient les habitudes de contact avec l'écrit de la famille en anglais. Nous voulions savoir si les enfants étaient en contact avec la langue anglaise en réception écrite et si oui dans quelle mesure.

Il existe de nombreux questionnaires permettant d'évaluer l'environnement familial par exemple le HOME (*Home observation for measurement of the environment*²⁶) de Bradley, Caldwell, Corwyn (2003, dernière version), qui permet des observations de l'environnement familial ainsi que des entretiens semi-directifs avec les parents. Une autre méthode pour évaluer le contact avec l'écrit des enfants dans leur famille, il s'agit du *Print Exposure Checklists*²⁷ (Stanovich & West, 1989 ; adapté en français par Ecalle & Magnan, 2008). On demande aux enfants ou à leurs parents d'identifier des titres de livres de littérature jeunesse (TRT, *Title Recognition Test*²⁸) ou bien leurs auteurs (ART, *Author recognition test*²⁹) dans une liste où se glissent des titres de livres erronés ou bien des noms d'auteurs imaginaires. Cela permet de se faire une idée de ce qui est lu et connu par les enfants et les parents et ainsi d'inférer la façon dont les enfants sont confrontés à l'écrit dans leur famille. Ces deux tests ne convenaient pas vraiment à notre étude, dans la mesure où, notamment, nous ne pouvions pas nous rendre dans les familles, du fait de la distance géographique. Il a donc été décidé d'élaborer un questionnaire

²⁶ Observations pour la Mesure de l'Environnement Familial [Notre traduction].

²⁷ Listes pour la Mesure de l'Exposition à l'Écrit [Notre traduction].

²⁸ Test de reconnaissance des titres [Notre traduction].

²⁹ Test de reconnaissance des auteurs [Notre traduction].

original, plus adapté à notre public mais également aux contraintes spatio-temporelles de notre protocole.

En remplissant ces questionnaires, les parents allaient nous donner des informations précieuses sur l'exposition dans leur famille des enfants à la langue anglaise, sur la motivation des enfants à être en contact avec leur langue maternelle à l'écrit.

Ces questionnaires étaient envoyés aux familles une fois par mois, par email, en même temps que la demande de rendez-vous pour la passation du test de lecture. Aussi bien les questions que l'ordre dans lequel elles sont organisées restent inchangés d'un mois sur l'autre. L'objectif était que les parents ne prennent pas beaucoup de temps pour le remplir étant donné qu'ils connaissaient les questions et que la réflexion pour trouver les réponses était moins longue. Nous cherchions à ce qu'ils s'habituent à ce questionnaire afin d'automatiser leurs réponses. L'autre raison pour laquelle nous avons redonné le même questionnaire chaque mois est le fait que nous souhaitions pouvoir comparer les réponses d'un mois sur l'autre et ainsi pouvoir déceler un éventuel changement dans le comportement des parents ou dans les habitudes de lecture de la famille.

Les questions portent sur différents aspects de la lecture. Avant tout, la personne qui remplit le questionnaire doit s'identifier, donner sa relation avec l'enfant ainsi que la date et l'heure à laquelle il ou elle a rempli le questionnaire.

Le questionnaire à proprement parler comporte quatre rubriques en relation avec les habitudes de lecture de la famille. Un exemplaire du questionnaire peut être consulté en annexe 7. Voici les rubriques qu'il comporte :

- **Les moments de lecture en anglais.** Dans cette partie, nous cherchons à savoir à quel(s) moment(s) les parents lisaient avec leur enfant (seul ou bien accompagné de ses frères et sœurs), pour combien de temps, que ce soit pendant la semaine ou bien le week-end. Ainsi, nous souhaitions recueillir des informations sur la fréquence de lecture et la durée, cela va nous permettre de mesurer l'exposition des enfants à la lecture en anglais.
- **La relation à la lecture en anglais.** Dans cette partie du questionnaire, il s'agit de savoir qui a demandé à lire (plutôt l'enfant, ou bien les parents), quels types de livres sont lus (s'agit-il de livres avec des images, plutôt courts, pouvant être lus par les enfants ou bien de romans destinés à la jeunesse – comme *Harry Potter* – et donc lus par les parents. Sont-ce des livres qui racontent une histoire ou bien des livres d'information, historique ou scientifique, par exemple ?). Nous avons également demandé d'où provenaient les livres choisis (des livres qui sont disponibles à la maison, des livres empruntés à la bibliothèque de l'école ou de la ville, des livres achetés). Enfin,

nous leur avons demandé combien de livres ils avaient lus dans chacune des catégories citées ci-dessus.

- **Le ressenti dans la lecture avec l'enfant.** Nous avons interrogé les parents sur leur propre sentiment quant aux moments de lecture avec leur enfant (était-ce un moment qu'ils appréciaient ou au contraire un moment qu'ils appréhendaient ?). Nous leur avons également demandé l'impression qu'ils avaient quant au sentiment de leur enfant relatif à la lecture en anglais (était-ce plutôt un moment de plaisir ou bien au contraire, ressenti comme une corvée ?).
- **Les performances de l'enfant jugées par les parents.** Dans cette dernière section, nous avons proposé aux parents plusieurs items afin qu'ils évaluent la production en lecture de leurs enfants. Dans le but d'éviter un jugement en termes de bon ou mauvais et suite aux implications de la théorie de la charge cognitive appliquée à la lecture (cf. partie 1.4.1 de notre travail), nous avons demandé aux parents comment leur enfant lisait : plutôt syllabe par syllabe, lettre par lettre, mot par mot, groupe de mot par groupe de mot. Nous avons également demandé aux parents quelles étaient les stratégies utilisées par les enfants face à un mot qu'ils n'avaient jamais vu. Nous leur avons demandé si leur enfant essayait d'assembler les sons et arrivait à le lire ou bien si cette stratégie ne marchait pas et que finalement l'enfant finissait par demander à ses parents de lui lire ce mot. Nous avons également proposé que l'enfant essayait de deviner le mot en s'aidant de l'image qui accompagnait le texte, qu'il demandait directement au parent de lire le mot, qu'il disait au parent qu'il ne connaissait pas le mot et qu'il n'essayait pas de le lire ou bien il commençait à lire le mot, les quelques premières lettres, puis il abandonnait car c'était trop difficile pour lui.

En ce qui concerne le type de questions, nous avons sélectionné des questions à choix multiples, des questions où les parents devaient classer des différents items, ainsi que des questions où les parents devaient noter les réponses, sur une échelle de 1 à 10, en fonction de la correspondance de nos propositions avec leur situation. Il a été décidé de ne pas laisser de possibilité de réponse libre aux parents afin de mieux traiter les questionnaires, par la suite.

Il est évident, toutefois que nous ne pouvons vérifier toutes les réponses des parents aux questionnaires, notamment en termes de temps passé à lire, de moments de lecture ou bien du nombre de livres lus, nous devons nous appuyer sur les déclarations des parents. Néanmoins, ces dernières montrent quelle est la situation au sein de la famille. Ces questionnaires permettent également de proposer un profil assez exhaustif de l'enfant, en complément de celui que nous avons exposé au début de notre protocole expérimental. Grâce à ces questionnaires, nous avons en plus des renseignements sur son environnement familial, sur la place que tient

l'écrit en général et la lecture en particulier dans sa famille. Les résultats seront exploités et présentés sous forme de graphes illustrant le profil des parents.

3.4.2. Les tâches de lecture

Une fois la connexion établie, les sessions se déroulent de la même manière pour chaque rendez-vous et avec chaque enfant. Nous commençons par leur poser quelques questions en français, comme par exemple comment ils vont, comment s'est passée leur journée à l'école, en hiver, s'il y a de la neige, etc. Ce sont des questions qui ne concernent pas spécifiquement les activités à suivre et qui ont pour but d'engager la communication avec les enfants. Ensuite, une activité extraite de « Crocolivre », manuel destiné à des enfants de cours préparatoire, l'équivalent de la première année aux Etats-Unis, leur est proposée. Nous leur donnons la consigne en français, de la même manière pour chaque enfant et si jamais l'enfant ne semble pas comprendre ce qu'il doit faire, nous proposons une consigne en anglais.

Les activités que nous avons sélectionnées sont les suivantes, elles sont disponibles pour le lecteur en annexe 8. Ce sont des activités que nous pourrions qualifier d'activités d'amorçage, dans la mesure où elles permettent de mettre l'enfant en situation de travail et de réflexion sur l'écrit en français.

- En janvier et en février, il s'agit d'identifier l'orthographe correcte d'un mot parmi une liste. Par exemple, pour le mot *tube*, sont proposées *tube*, *tule* et *tuba*. Nous lisons le mot et les enfants doivent nous donner le numéro du mot qu'ils pensent avoir entendu.
- En mars, en avril et en mai l'image proposée aux enfants se compose de quatre maisons avec un son différent sur leur façade. Au-dessous de ces maisons, se trouve une liste de mots comportant les sons des maisons, les enfants doivent associer un mot à une maison. En mars, il s'agit d'un travail sur le son [u], en avril, sur le son [e] et en mai, le son [o].

Ces activités permettent de commencer les tests et également de voir le degré d'association par les enfants des sons voyelles du français avec leur graphie, ce qui, comme nous le verrons plus avant, pose des difficultés aux enfants. Aucune correction aux réponses n'est fournie. Une fois cette première partie effectuée, nous passons à la partie lecture du rendez-vous. Deux textes doivent être lus, l'un en français et l'autre en anglais. L'ordre change d'un rendez-vous sur l'autre afin d'éviter une éventuelle influence d'une langue sur l'autre. Par exemple, si la première langue est le français, il est demandé dans cette langue à l'enfant de lire le texte, le

mieux possible, en passant sur les mots qu'il ne connaît pas ou qui lui posent trop de difficultés. En règle générale, l'examinatrice n'intervient pas lors de la lecture. Cela a pu arriver en de rares occasions, notamment avec une enfant en grande difficulté afin de la rassurer pour qu'elle poursuive la lecture du texte.

Dans un deuxième temps, les enfants imaginent la suite de l'histoire. En cas d'échec, nous posons des questions de compréhension sur le texte, ces questions sont au départ ouvertes, du type « est-ce que tu peux me raconter l'histoire ? ». Puis les questions peuvent être plus précises et porter sur un personnage de l'histoire ou bien une action réalisée par ce personnage. S'ils ne peuvent pas répondre aux questions, nous relisons le texte en suivant les mots avec le marqueur à l'écran. Les enfants sont ensuite en mesure de répondre aux questions posées. Enfin, dans un dernier temps, les enfants proposent une suite pour l'histoire. Ce besoin de suite est signalé dans le texte par une phrase qui n'est pas encore finie et trois points de suspension. Cette procédure – lecture, questions de compréhension et suite de l'histoire – est répétée dans l'autre langue. Au total, les rendez-vous durent entre cinq et vingt minutes.

Ce protocole comporte de nombreux volets ainsi que de nombreux acteurs : lecture oralisée en anglais et en français, réponses à des questions de compréhension, imagination de la suite de l'histoire proposée, du côté des objets de l'étude ; l'examinatrice, les enfants et leurs parents, du côté des acteurs. Nous pouvons ainsi aisément nous rendre compte du nombre très élevé de paramètres à contrôler : l'environnement scolaire, l'environnement familial, etc. Notre protocole ne peut donc pas avoir pour ambition de décrire exhaustivement une situation complexe : l'apprentissage de la lecture en contexte immersif. Il ne peut également pas prétendre apporter des réponses précises et vérifiables aux questions que l'on peut se poser. Toutefois, nous pensons que la façon dont les questions que nous nous posions ont été abordées permet de rendre compte de la variété des situations familiales possibles pour des enfants scolarisés en immersion. De plus, notre protocole nous permet de donner une dimension qualitative à notre étude. En effet, nous avons eu la chance de nouer des relations privilégiées avec les enfants et les familles que nous avons suivies, nous nous sommes rendue compte de l'évolution de la capacité de lecture de ces enfants et avons pu la décrire avec plus de précision que si nous avions eu une cohorte d'enfants plus importante.

Dans notre prochain chapitre, nous allons présenter les résultats que nous avons obtenus en lien avec les hypothèses que nous avons formulées. Puis, nous les discuterons et proposerons quelques pistes didactiques.

Chapitre 4.

Résultats, discussion et pistes didactiques

Ce chapitre va être consacré, dans un premier temps, à la présentation des résultats que nous avons obtenus. La deuxième partie permettra de discuter ces résultats ainsi que de proposer des pistes didactiques.

4.1. Résultats

Cette partie s'intéresse aux résultats que nous avons obtenus en procédant à l'analyse des données que nous possédons :

- Les enregistrements des enfants américains : nous avons 4 enfants à qui nous avons fait lire cinq textes en anglais et cinq en français. Nous possédons donc six enregistrements par enfant¹, au cours desquels ils lisent deux textes. Ces enregistrements ont été transcrits au moyen de la norme ICOR du laboratoire ICAR² de Lyon 2³. Ces transcriptions ont été relues et validées par deux juges experts en phonétique.
- Les réponses des parents aux questionnaires que nous leur avons envoyés mensuellement.
- Les évaluations de juges, francophones et anglophones, concernant la prononciation et la compréhension des enfants.

Nous allons présenter nos résultats en reprenant les hypothèses que nous avons formulées dans la partie. Pour chaque hypothèse, nous donnerons les résultats que nous avons obtenus pour tous les enfants.

Hypothèse 1

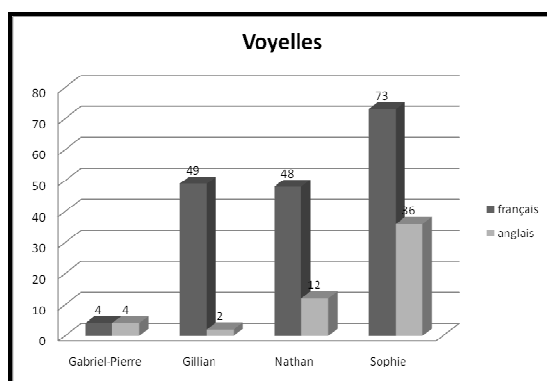
Si nous observons des performances en prononciation en lecture meilleures en L2 qu'en L1 cela signifierait que le fait que les enfants reçoivent une instruction de la lecture en français, langue moins opaque que l'anglais prime. Au contraire, si on observe de meilleures

¹ Pour les mois de mai et de janvier 2010, les textes sont les mêmes, nous avons donc 5 textes mais 6 enregistrements, avec le même texte lus deux fois.

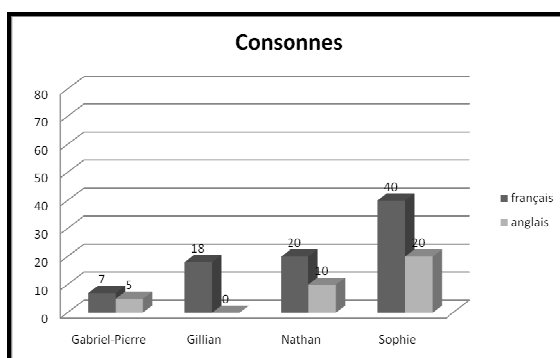
² Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations ; Unité Mixte de Recherche - UMR 5191 [CNRS](#) / [Université Lumière Lyon 2](#) ; [ENS de Lyon](#) - IFE

³ Les transcriptions intégrales de notre corpus se trouvent en annexe 11 pour la lecture à voix haute des enfants américains et en annexe 12 pour celle des enfants français.

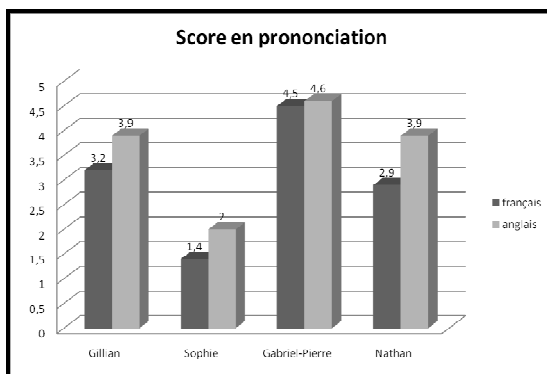
performances en prononciation en lecture en L1 qu'en L2, cela signifierait que c'est le facteur du taux d'exposition à la langue qui serait le prédicteur principal pour l'oralisation des formes écrites. Les résultats que nous obtenons, pour la performance globale en prononciation (graphiques 29 à 31) sur l'oralisation des voyelles en français (graphiques 32 et 33 et tableaux 20 à 23) confirment la deuxième hypothèse : c'est l'exposition à la langue qui prime pour l'oralisation des formes écrites. Pour la prononciation des lettres muettes, les résultats montrent que les enfants les oralisent alors qu'ils ne le devraient pas dans 15,26% des cas où ils pourraient le faire, mais ces oralisations représentent plus de 50% des erreurs portant sur les consonnes (cf. graphiques 34 et 35).



Graphique 29 : Nombre d'erreurs sur la prononciation des voyelles par les enfants américains sur les textes anglais et français



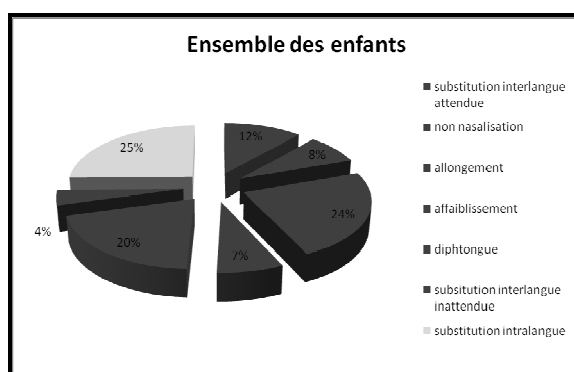
Graphique 30 : Nombre d'erreurs sur les consonnes par les enfants américains sur les textes anglais et français



Graphique 31 : Score des enfants américains en prononciation en lecture en français et en anglais attribués par des juges francophones et anglophones

Nous avons catégorisé les réalisations des voyelles par les enfants à partir de notre transcription. Les catégories que nous avons retenues sont les suivantes :

- **Substitution inter langue attendue**, par exemple pour la graphie *a*, quand un enfant la prononce [æ], on peut parler d'erreur attendue dans le sens où la graphie peut être associée à cette phonie en anglais.
- **Non réalisation d'un phonème vocalique nasalisé**, erreur attendue car on ne trouve pas de nasale dans le système phonologique anglais.
- **Allongement**, il s'agit d'un phénomène typique de l'anglais, une voyelle peut être allongée, par exemple, Nathan, dans le mot *il* allonge souvent la voyelle.
- **Affaiblissement**, il s'agit également d'un phénomène typique de l'anglais. Lorsqu'une voyelle est en position non-accentuée, elle est réduite et prononcée [ə], [i] ou [u]. Lorsqu'un enfant produit le mot *avec* [əvɛk], il affaiblit la première voyelle.
- **Diphthongue**, comme pour les deux types d'erreurs précédents, il s'agit d'un phénomène qui n'existe pas en français. C'est un phonème vocalique composé de deux sons voyelles réunis par un glissando, par exemple les enfants prononcent le mot *et* [eɪ].
- **Substitution inter langue**, par exemple quand, en janvier, pour la graphie *oi*, Nathan prononce [ɔ:]⁴. C'est une erreur inattendue dans le sens où cette phonie n'est pas possible en anglais pour cette graphie.
- **Substitution intra langue**, c'est le cas quand pour le mot *de*, Nathan dit [dy] au lieu de [də] ou bien encore quand il propose la nasale [õ] pour la graphie *ou*⁵.

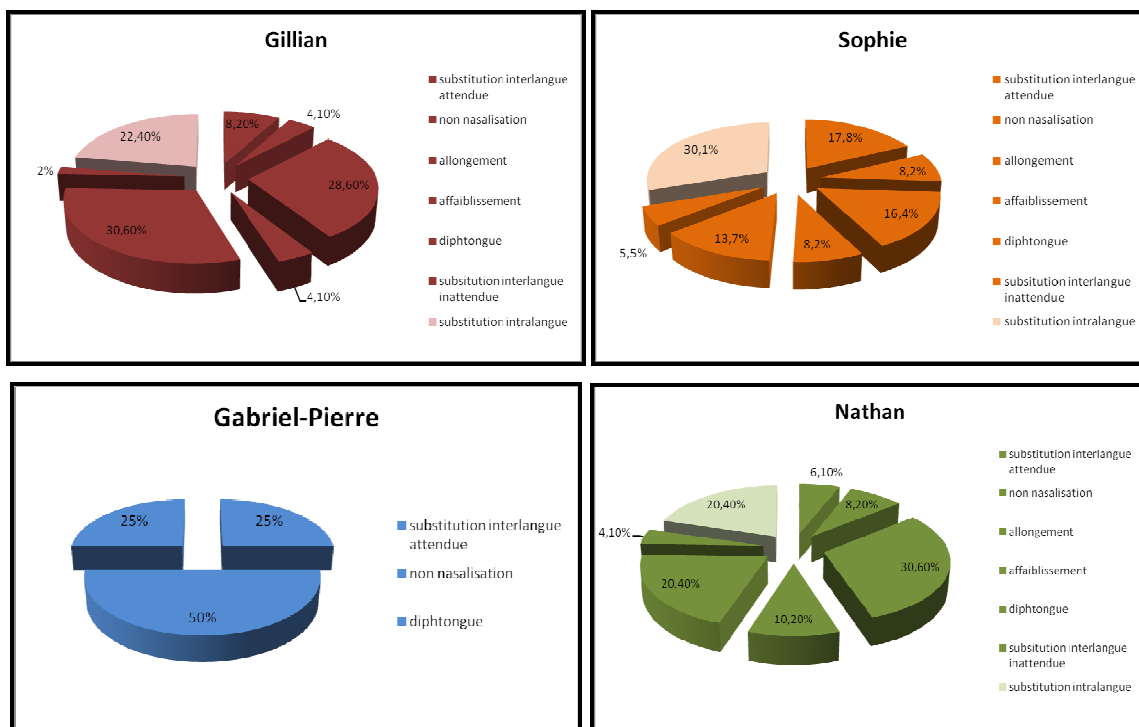


Graphique 32 : Répartition des erreurs sur les voyelles pour l'ensemble des quatre enfants américains pour les cinq textes en français

⁴ D'autres exemples sont disponibles dans les tableaux récapitulatifs des erreurs des enfants sur les phonèmes vocaliques (tableaux 20 à 23).

⁵ D'autres exemples sont disponibles dans les tableaux récapitulatifs des erreurs des enfants sur les phonèmes vocaliques.

En général, les enfants proposent, sur les erreurs répertoriées, des phonies provenant de l'anglais pour les graphies vocaliques du français. Cette tendance se confirme également individuellement.



Graphique 33 : Répartition des erreurs sur les voyelles chacun des quatre enfants américains pour les cinq textes en français

Afin d'apporter plus de précisions sur les erreurs des enfants sur les voyelles, nous avons établi des tableaux. Ils comportent les informations suivantes :

- La **graphie** sur laquelle est intervenue une erreur ;
- Le **nombre total d'occurrences** de cette graphie dans les cinq textes ;
- Le nombre de fois où les enfants ont **prononcé correctement cette graphie** ;
- Les **phonies erronées** qu'ils ont proposées (nous avons également pris en compte les phonèmes vocaliques que les enfants n'ont pas prononcés)
- Le **contexte de ces phonies**, c'est-à-dire le mot où elles se trouvent.

Graphie	Nombre d'occurrences	Nombre de phonies correctes	Phonie(s) erronée(s)	Contexte phonie erronée
ou	16	15	ua	ours
i	44	29	i: (13) ɛ	Il (9), ils (2), dormir, ville hiver
			e	vit
en	3	2	an	pendant
a	55	48	e ɑ (4) æ	a (verbe) avec, village, habite, appelle Paris (2)
é	7	3	eɪ i pas de phonie	année décide respecté
			ɛ	était
e	63	60	ə e i i: œ	hiver décide parce alfred appelle
ent	3	0	ɑ̃ (2) ɛ	dansent, écoutent savent
et	8	6	eɪ	bonnet, et
est	5	3	eɪ (2)	est (2)
ai	10	3	eɪ (7)	fait (3), maison (3) était
es	8	7	eɪ	des
an	14	11	i a æn puis e	manteau pendant dansent
u	9	4	ɑ u w (2)	du jus, sur nuit (2)
on	13	12	a	mon

Tableau 20 : Récapitulatif des erreurs de Gillian sur les voyelles dans les cinq textes en français

Gillian a des difficultés avec le *i*, qu'elle allonge à 13 reprises, et notamment lorsque ce dernier apparaît dans le mot *il*. Elle va affaiblir le *a* 4 fois, trois quand il se trouve en position initiale, ce qui peut arriver en anglais et une autre fois dans un mot transparent, *village*, qu'elle produit de la même façon qu'il se prononce en anglais. Nous observons également que, quand elle prononce Paris, elle produit systématiquement le phonème anglais [æ] au lieu de [a], attendu en français. Pour la graphie **ent** (signalant un pluriel de verbe) elle va automatiquement la prononcer, soit en la nasalisant, soit en proposant une phonie comme [ɛ]. Gillian va presque systématiquement diphtonguer le **et** en [eɪ], cela se produit quand cette graphie est un mot, *et*, une fois, dans le mot *bonnet*. On note également pour la graphie **est**, qu'à deux reprises elle diphtongue de la même façon que pour la graphie *et*. Le **ai**, de même que pour les deux graphies précédentes, va être diphtongué en [eɪ], trois fois dans le mot *fait* et *maison* et une fois dans le mot *était*. En revanche, les graphies **oi** ou bien **o** ou même **ou** qui auraient pu donner lieu à une diphtongue ont été bien produites par Gillian, excepté *ou*, une fois, qu'elle a prononcé [ua]. En ce qui concerne les nasales, elle a commis peu d'erreurs sur les graphies *en* (1 erreur sur 3 occurrences) *an* (trois sur quatorze) et *on* (une sur treize).

Nous allons à présent passer au tableau récapitulatif de Sophie.

Graphie	Nombre d'occurrences	Nombre de phonies correctes	Phonie(s) erronée(s)	Contexte phonie erronée
ou	16		9 ou	ours
			o	soucis
			w	nouvelle
			ou	louvre
			y	tous
			Δ	écoutent
i	44		pas de phonème	souris
			25 i: (11)	Il (9), ils, ville
			pas de phonème (6) e (2)	sami, habite (2), décide, dormir, fermier vit, ils
en	3		0 i: (2)	pendant, enfants
			en	en
a	55		44 i:	sami
			ə	village
			æ (2)	écharpe, paris
			ε (2)	avec, vaches
			pas de phonème (3)	aller, alfred, habite
			i	regarde
é	7		2 a	écharpe
			aoe	année
			pas de phonème (2) ε	respecté, décide était
e	63		43 ə	hiver
			e (2)	de, regarde
			i (4)	respecté, rex (2), de
			i: (2)	rex, notre
			œ (2)	respecté, chef
			pas de mot (2)	alfred, habite
			a	avec
ent	3		2 ənt	savent
			et	8
est	5		it	met
			ət	bonnet
			et	et
			2 ei	est
ai	10		et	est
			pas de mot	est
			4 ei	fait
			a	maison
			i	maison
			pas de mot mot tronqué autre mot	mais était fait (lu vient)
es	8		4 ei (3)	les (3)
			ə	ses
an	14		9 a (5)	manteau, pendant, dans (2), enfants
u	9		7 u	sur
			w	nuît
on	13		9 a	mon
			ā	sont
			u	cochons
			i:	maison
			pas de mot	son
oi	8		4 i: (2)	froid (2)
			o	vois
			u	bois
eau	1		0 u	manteau
un	4		1 yn (3)	un (3)

Tableau 21 : Récapitulatif des erreurs de Sophie sur les voyelles dans les cinq textes en français⁶

Sophie rencontre des difficultés avec la graphie **ou**, sur les 7 erreurs qu'elle a produites, il n'y a pas deux phonèmes semblables. Il en va de même pour la graphie **a** ou bien pour le **e**. Pour

⁶ Les lettres en rouge montrent la voyelle sur laquelle Sophie a commis une erreur.

cette dernière graphie, notons tout de même que les possibilités de prononciation sont plus nombreuses que pour le *a* ou le *ou*. La graphie *ai* lui pose également des problèmes, avec des phonies proposées nombreuses, soit elle diphtongue, ou bien elle la lit [a] ou [i], ou bien encore elle ne l'oralise pas. Les graphies qui correspondent à des nasales ne sont pas correctement réalisées non plus, soit elles ne sont pas nasalisées et prononcées voyelle orale + [n], à quatre reprises (pour *en* et *un*), soit on n'a que la voyelle orale (uniquement pour la graphie *an* et ce 5 fois), soit nous avons des phonies autres comme pour la graphie *on* qui semble poser beaucoup de difficultés à Sophie. Par ailleurs, la graphie *i* est également souvent allongée, notamment dans le mot *il*. Sophie semble hésiter entre plusieurs phonies, qui ne sont pas toujours possibles en anglais ni en français pour les graphies *ou, a, é, e, et, est, ai, on, oi*.

Il est intéressant de noter qu'à 25 reprises, elle ne produit pas la phonie correspondant au graphème, soit le mot est tronqué, soit il n'est pas lu ou bien un autre mot est dit à la place de celui qui est écrit.

Voyons à présent les erreurs de Gabriel-Pierre.

Graphie	Nombre d'occurrences	Nombre de phonies correctes	Phonie(s) erronée(s)	Contexte phonie erronée
<i>i</i>	44	43	iə	soucis
<i>en</i>	3	2	o	pendant
<i>e</i>	63	61	a œ	chine s'appelle
<i>un</i>	4	3	yn	un
<i>e</i>	7	5	pas de mot	décide, écoutent
<i>a</i>	55	53	pas de mot	savent, balcon
<i>on</i>	14	13	pas de mot	balcon
<i>ent</i>	3	1	pas de mot	savent, écoutent
<i>ou</i>	16	15	pas de mot	écoutent

Tableau 22 : Récapitulatif des erreurs de Gabriel-Pierre sur les voyelles dans les cinq textes en français

Les graphies qui ont posé problème à Gabriel-Pierre sont peu nombreuses et il ne commet pas d'erreurs systématiques sur ces dernières. On peut voir une diphtongue et deux non nasalisation, une où il produit la voyelle orale suivie de la consonne [n] et une autre pour la graphie *en*, qui ne peut exister en anglais. Enfin, sur les 13 erreurs relevées chez Gabriel, 8 viennent du fait qu'il n'a pas lu le mot proposé, il n'a donc pas produit de phonie du tout.

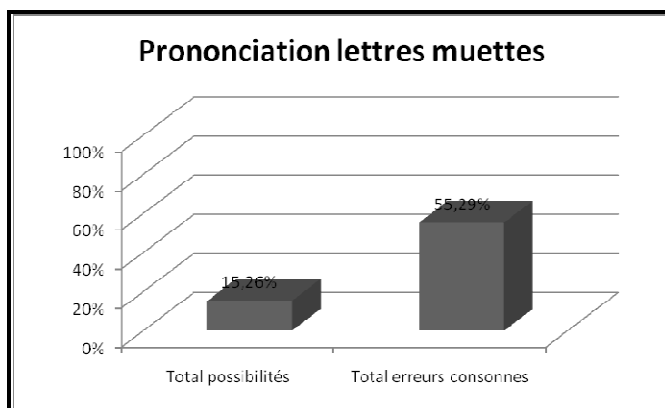
Passons enfin à notre dernier enfant : Nathan.

Graphie	Nombre d'occurrences	Nombre de phonies correctes	Phonie(s) erronée(s)	Contexte phonie erronée
oi	8	7	ɔ:	froid
ou	16	14	y	soucis
			õ	écoutent
i	44	24	i: (15)	il (12), li (2), ville
			ɛ	ils
			pas de phonie (4)	sami, soucis, décide, dormir
eau	1	0	oʊ	manteau
en	3	0	a	pendant
			ɛn	en
			e	enfants
a	55	48	ə (3)	habite, avec, appelle
			pas de phonie	aller
			ɛ	paris
			æ	paris (2)
é	7	2	i puis ɛ	année
			pas de phonie (2)	respecté, décide
			ə	écoutent
			ei	était
e	63	58	a (2)	le, respecté
			y	de
			i	respecté
			i:	alfred
			ʌ	alfred
ent	3	0	et	savent
			e	écoutent
			pas de phonie	dansent
et	8	4	pas de phonie	bonnet
			ei (3)	et (3)
est	5	2	ei (3)	est (3)
ai	10	8	ei (2)	fait (2)

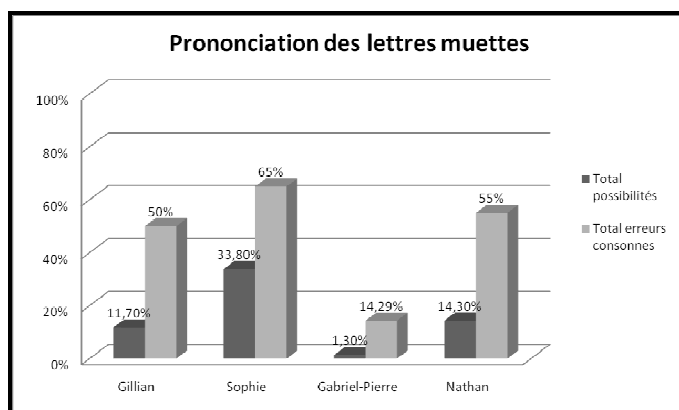
Tableau 23 : Récapitulatif des erreurs de Nathan sur les voyelles dans les cinq textes en français

14 graphies ont posé des problèmes à Nathan, il a proposé 17 phonies différentes, nous y incluons les cas où il n'a pas prononcé la graphie. Des graphies sont associées à des phonies erronées, c'est le cas pour le *i* qui est allongé à 15 reprises, notamment, dans le mot *il*. De plus les graphies **est** et **et** semblent fortement associées au son diphtongue [eɪ], on peut noter que c'est systématique quand ces deux graphies sont prises comme mots. La graphie **ai** est également prononcée [eɪ] mais uniquement à deux reprises (sur 10 occurrences), et dans le dernier texte, qui est lu une fois en mai et une autre en janvier de l'année suivante. On remarque aussi que quand la graphie **a** est placée en début de mot, elle peut être affaiblie en [ə], cela est le cas pour 3 occurrences sur 9 au total. Le mot *habite* revient 4 fois dans notre corpus et que si la voyelle **a** est affaiblie lors de la première occurrence ce n'est pas le cas pour les autres occurrences. De plus, la graphie **oi** lui a également posé problème (une fois sur les 8 occurrences de cette graphie) mais il n'a pas produit, comme on aurait pu l'attendre la diphtongue anglaise généralement associée à cette graphie : [ɔɪ]. En ce qui concerne les nasalisation, Nathan a été mis en échec par la graphie **en**, qu'il n'est pas parvenu à produire, soit il a proposé la voyelle orale [ɛ], suivie du son consonantique [n], soit il n'a proposé qu'une voyelle orale : [a] ou [e].

Les deux graphiques suivants illustrent les performances des enfants concernant la prononciation des lettres muettes finales.



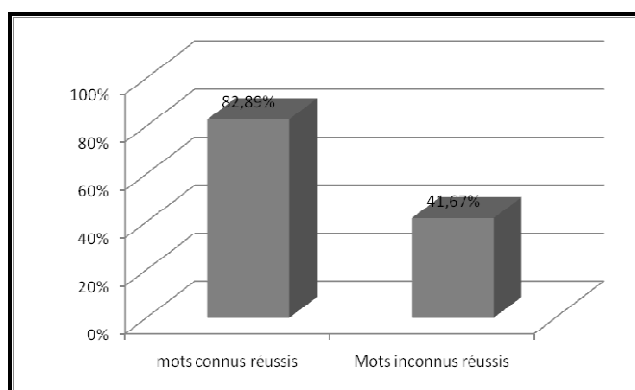
Graphique 34 : Prononciation des lettres muettes en fin de mot par l'ensemble enfants américains sur l'ensemble des textes, par rapport à l'ensemble des cas possibles et au total d'erreurs sur les consonnes



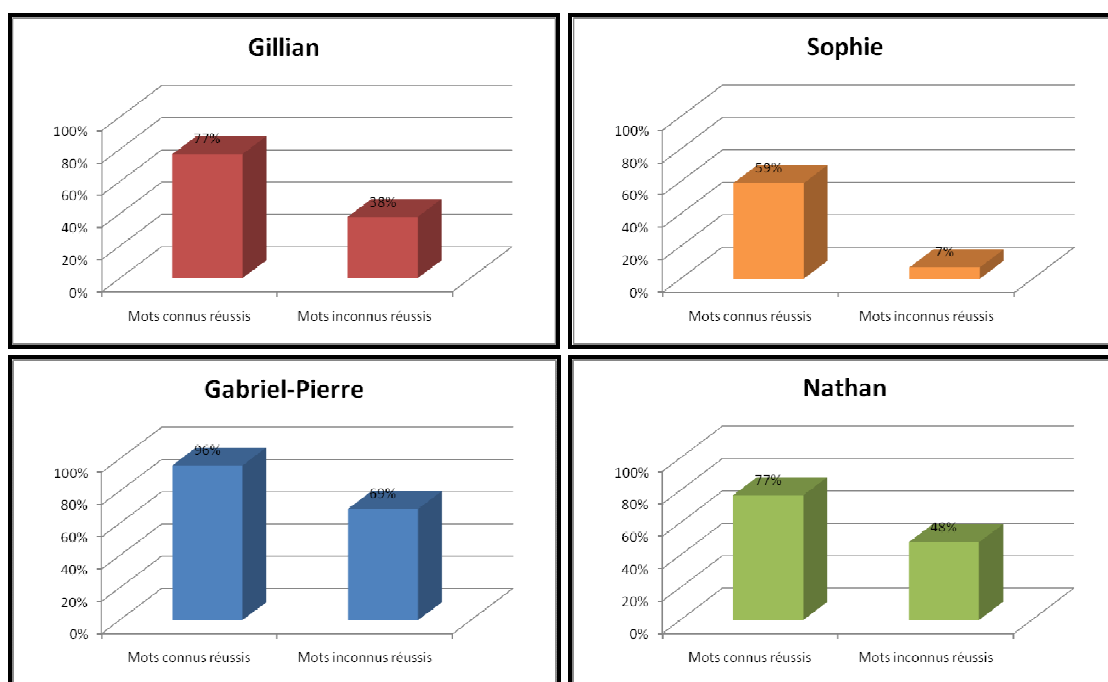
Graphique 35 : Prononciation des lettres muettes en fin de mot par chacun des enfants américains sur l'ensemble des textes par rapport à l'ensemble des cas possibles et au total d'erreurs sur les consonnes

Hypothèse 2a

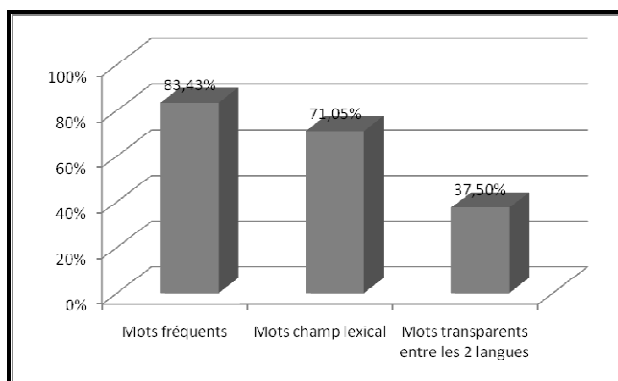
Sous l'effet de l'apprentissage en classe, nous nous attendons à ce que les mots connus soient mieux réalisés que les mots inconnus en français. Cette hypothèse est confirmée par le graphique suivant (graphique 36) et confirmé par les résultats individuels (graphique 37). Nous nous attendons également à ce que les mots connus les plus fréquemment rencontrés soient les mieux réalisés. Cette hypothèse est confirmée à la fois au niveau global (graphique 38) et au niveau individuel (graphique 39).



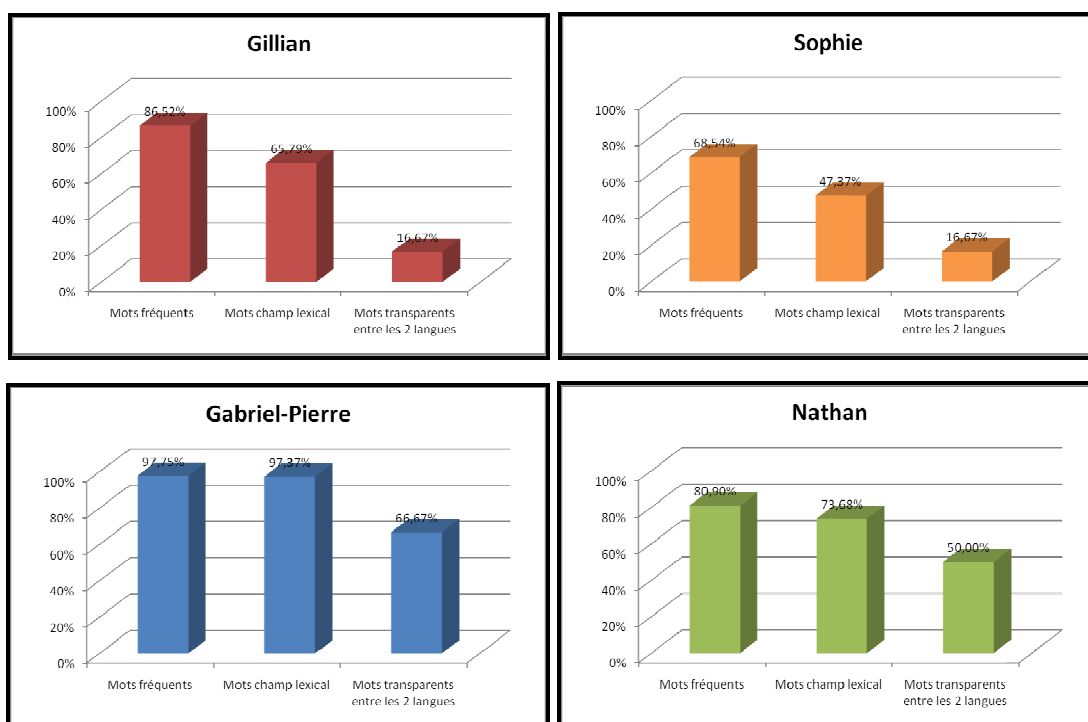
Graphique 36 : Performance pour l'ensemble des enfants américains en lecture de mots connus et inconnus sur les six textes en français



Graphique 37 : Performance pour chacun des enfants américains en lecture de mots connus et inconnus sur les six textes en français



Graphique 38 : Performance pour l'ensemble des enfants américains en lecture de mots fréquents, mots du champ lexical et mots transparents entre les deux langues

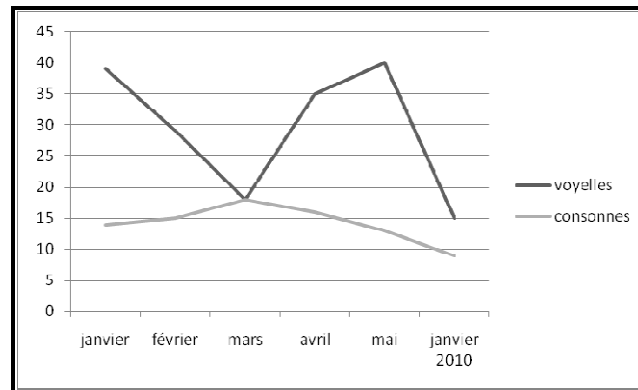


Graphique 39 : Performance pour l'ensemble des enfants américains en lecture de mots fréquents, mots du champ lexical et mots transparents entre les deux langues

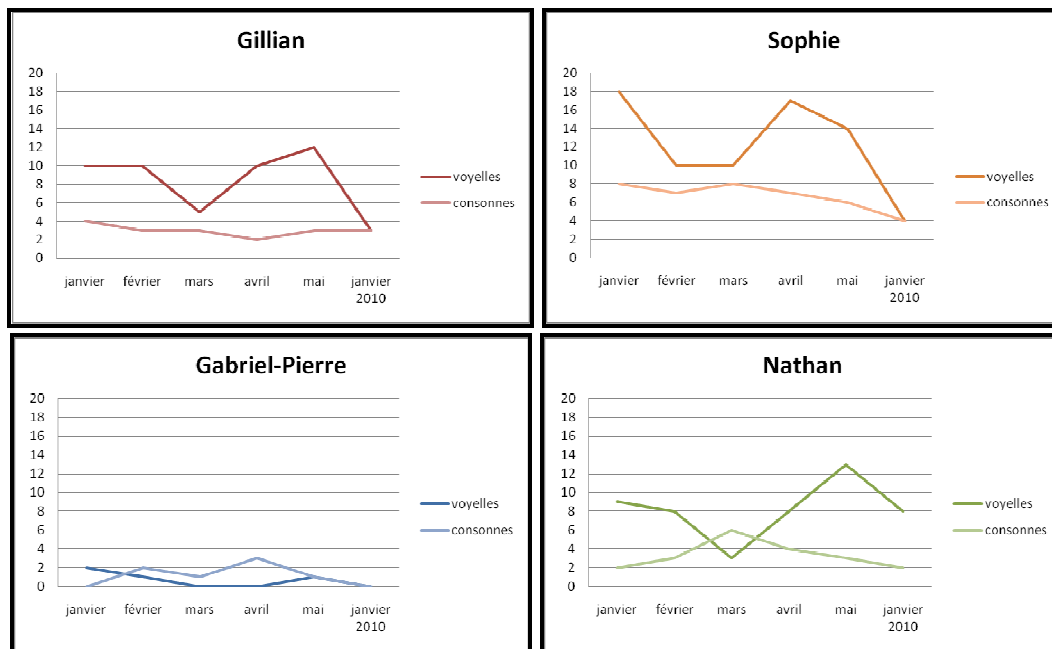
Hypothèse 2b

Sous l'effet de l'apprentissage, nous nous attendons à ce que les performances en français des enfants mesurées par la prononciation, la réalisation des mots connus et inconnus et la fluence s'améliorent. Cette hypothèse est confirmée d'une part, pour la prononciation (graphiques 40 – résultats globaux – et 41 – résultats individuels) avec un nombre d'erreurs sur les voyelles et les consonnes qui diminuent. D'autre part, elle est également confirmée pour la performance en lecture de mots connus et inconnus (graphiques 42 – résultats globaux – et 43 – résultats individuels) avec un taux de réussite qui augmente. En fluence également, les enfants ont fait des progrès, les temps de lecture diminuent et les taux de parole, de pause et de précision progressent (graphiques 44 – résultats globaux – et 45 – résultats individuels)

Voyons tout d'abord l'évolution des performances sur les erreurs pour les consonnes et les voyelles dans les textes en français.

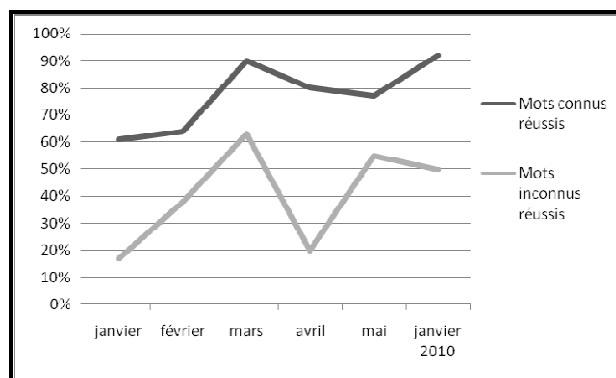


Graphique 40 : Evolution du nombre d'erreurs sur les voyelles et les consonnes en lecture en français pour l'ensemble des enfants



Graphique 41 : Evolution du nombre d'erreurs sur les voyelles et les consonnes en lecture en français pour chacun des enfants

Nous allons à présent nous intéresser aux résultats concernant l'évolution de la performance des enfants pour leur performance en lecture de mots connus et inconnus, dans les textes en français.



Graphique 42 : Evolution des performances de l'ensemble des enfants américains en lecture de mots connus et inconnus

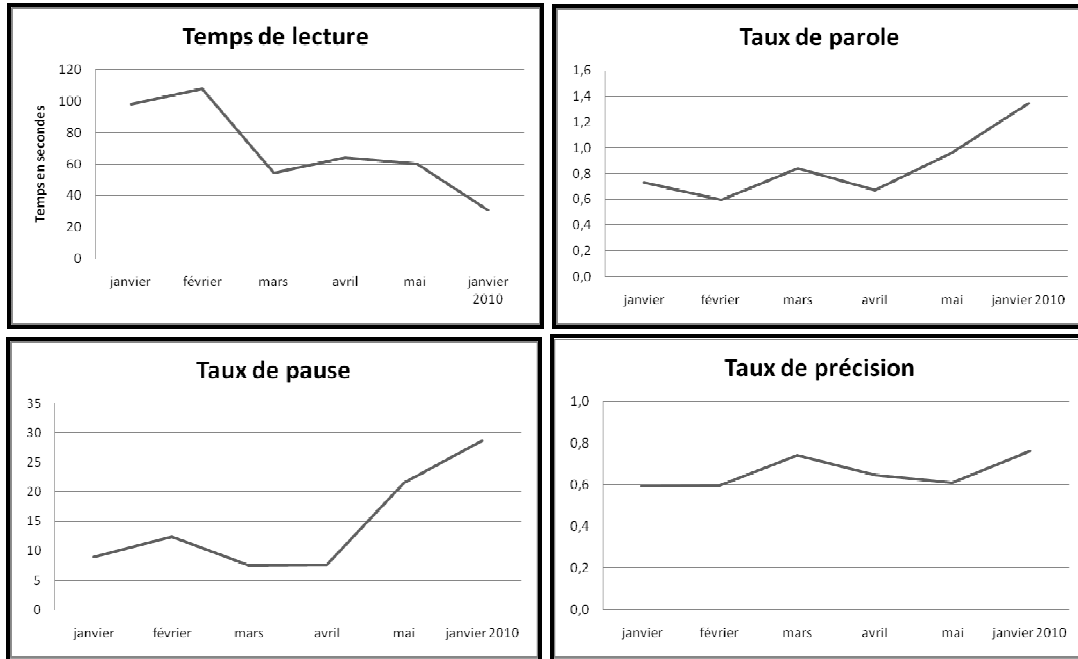


Graphique 43 : Evolution des performances en lecture de mots connus et inconnus pour chacun des enfants américains.

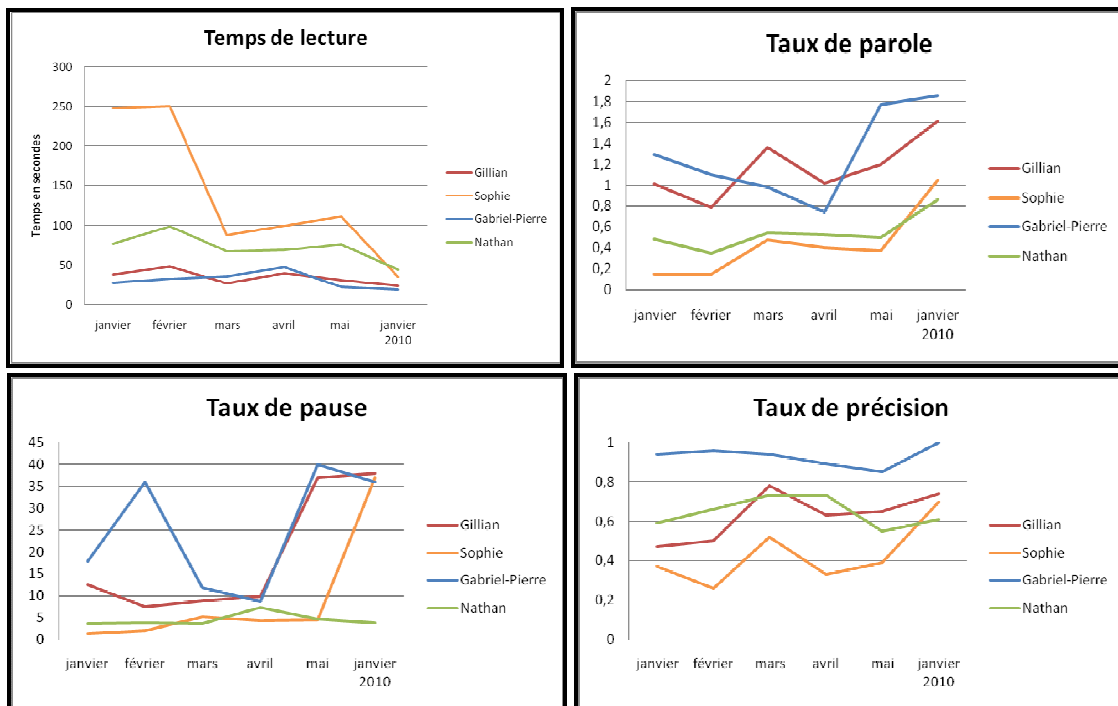
Enfin, nous avons pris en compte la performance des enfants en fluence. Les indicateurs sont au nombre de 4 :

- **le temps de lecture.**
- **Le taux de parole** qui met en rapport le nombre de mots dits et le temps que l'enfant a pris pour les dire. Plus le chiffre de ce taux est élevé, plus l'enfant parle et plus le temps de parole nécessaire pour lire diminue.
- **Le taux de pause** qui met en rapport le nombre de mots dits et le nombre de pauses (nous rappelons que nous n'avons compté que les pauses d'hésitation). Plus le chiffre de ce taux est élevé, moins l'enfant fait de pauses. En effet, si un enfant a un taux de pause de 17,5 ; cela signifie qu'il s'est arrêté une fois tous les 17,5 mots.

- **Le taux de précision** qui met en rapport le nombre de mots correctement lus et le nombre de mots effectivement dit par l'enfant. Plus le chiffre de ce taux est haut, plus le nombre de mots lus correctement par l'enfant est élevé.



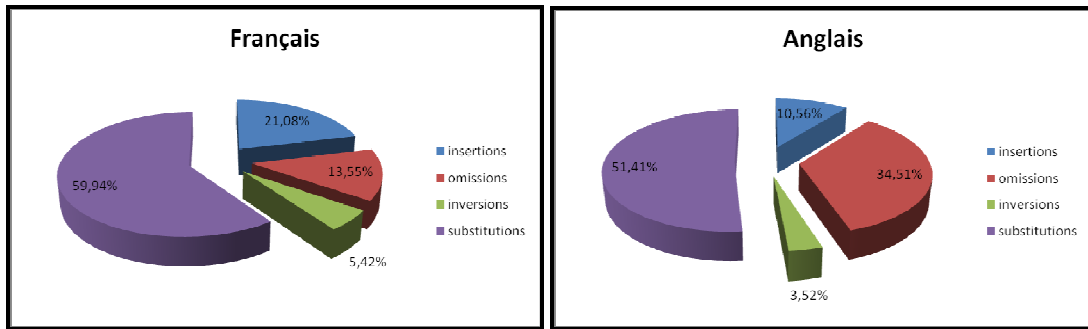
Graphique 44 : Evolution des mesures de fluence pour l'ensemble des enfants américains



Graphique 45 : Evolution des mesures de fluence pour chacun des enfants américains

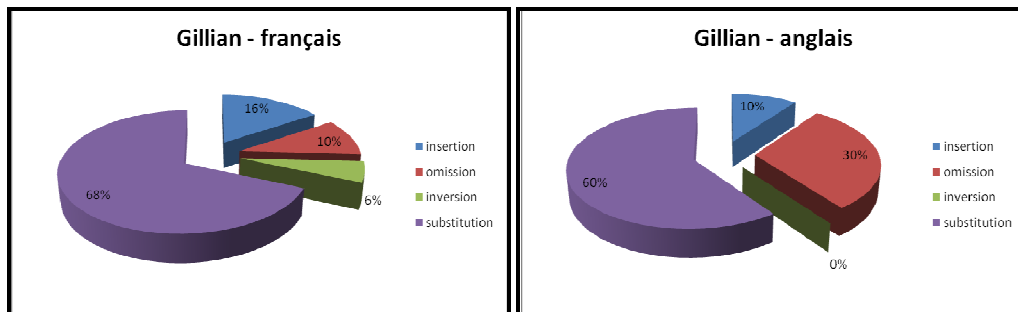
Hypothèse 3

Si nous observons les mêmes types d'erreurs sur les phonèmes en lecture en langue maternelle et en lecture en langue étrangère, alors, nous pouvons en induire un transfert de stratégies entre les deux langues. Si les types d'erreurs sont différents, alors nous ne pourrions pas conclure au transfert de stratégies. Cette hypothèse est confirmée d'un côté car le type d'erreurs majoritaire dans les deux langues est le même mais d'un autre côté, le deuxième type d'erreurs n'est pas identique, comme le montre le graphique suivant.

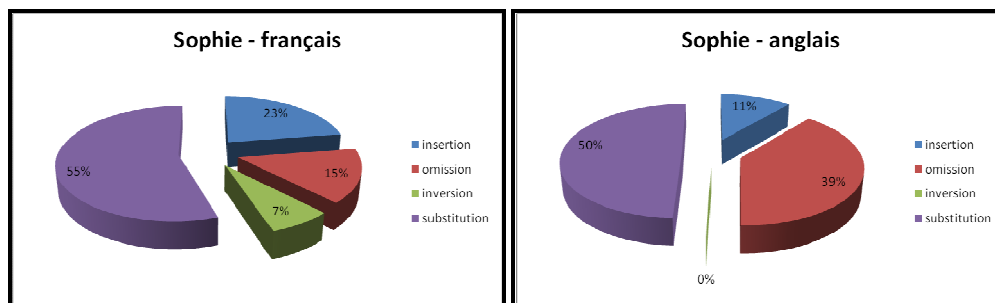


Graphique 46 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par les enfants américains dans les textes en français et en anglais

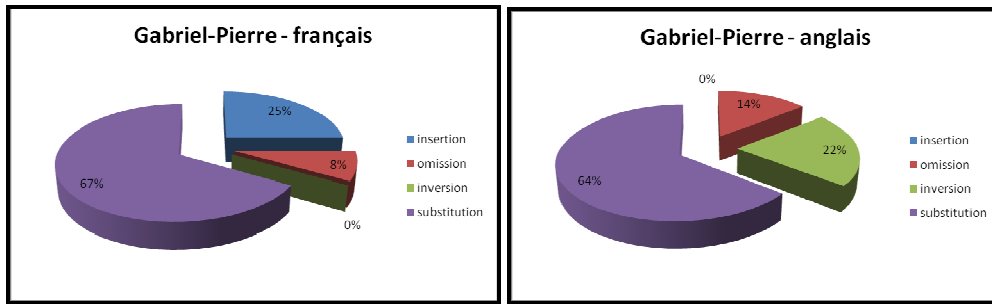
La tendance générale se retrouve pour les quatre enfants. Néanmoins, en anglais, Gabriel-Pierre produit plus d'inversion que d'omissions en anglais, il ne suit donc pas complètement la tendance générale.



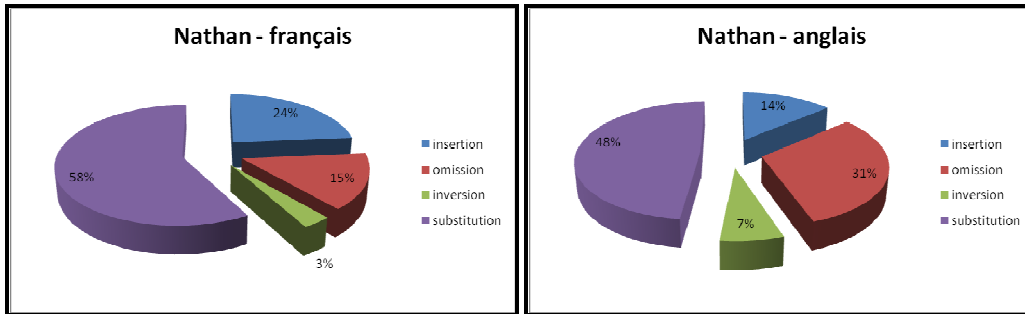
Graphique 47 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par Gillian dans les textes en français et en anglais



Graphique 48 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par Sophie dans les textes en français et en anglais



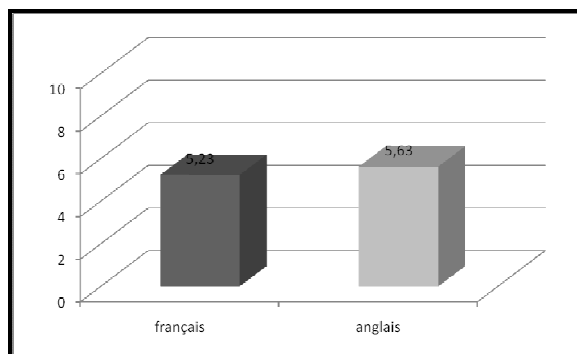
Graphique 49 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par Gabriel-Pierre dans les textes en français et en anglais



Graphique 50 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par Nathan dans les textes en français et en anglais

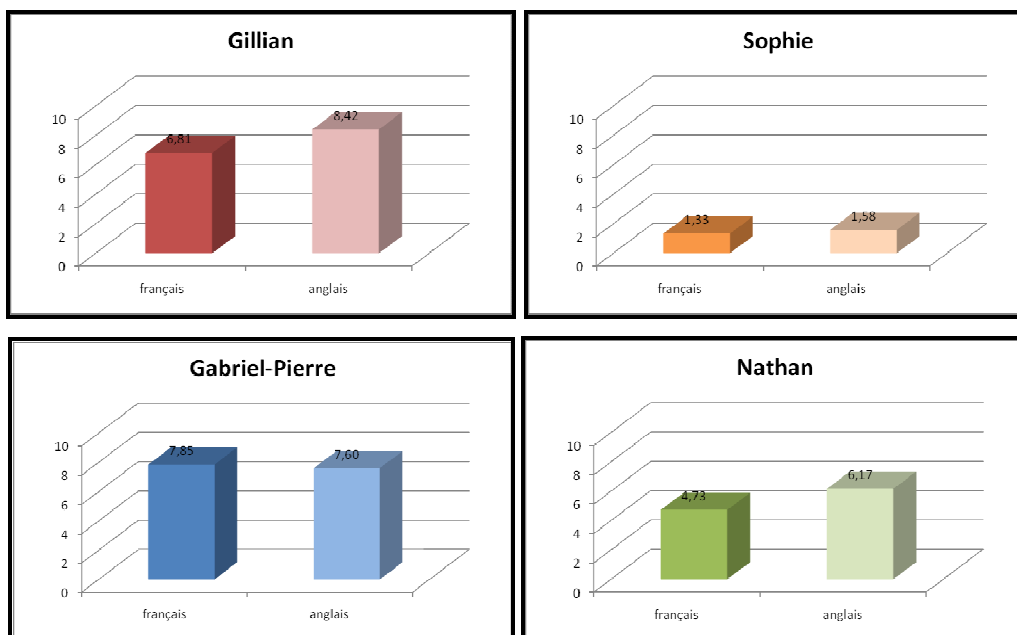
Hypothèse 4a

Si les scores de compréhension obtenus par les enfants suivent les scores obtenus en fluence par les enfants, alors on pourrait dire que plus la lecture est fluide, meilleure est la compréhension. Cette hypothèse est en partie confirmée, les enfants obtiennent des scores légèrement meilleurs pour la compréhension en anglais qu'en français, les scores obtenus en fluence sont également meilleurs en anglais qu'en français. Les différences que nous avons observées entre les deux langues pour les divers indicateurs de fluence sont plus élevées que la différence concernant le score en compréhension.



Graphique 51 : Scores obtenus en compréhension par l'ensemble des enfants sur les textes en français et en anglais

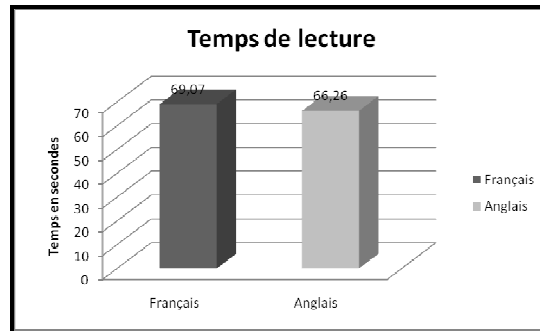
Cette tendance est suivie par l'ensemble des enfants qui obtiennent des scores de compréhension supérieurs en anglais qu'en français. Gabriel-Pierre est l'exception, sa compréhension des textes en français a été jugée légèrement meilleure que celle des textes en anglais⁷.



Graphique 52 : Scores obtenus en compréhension par chacun des enfants sur les textes en français et en anglais

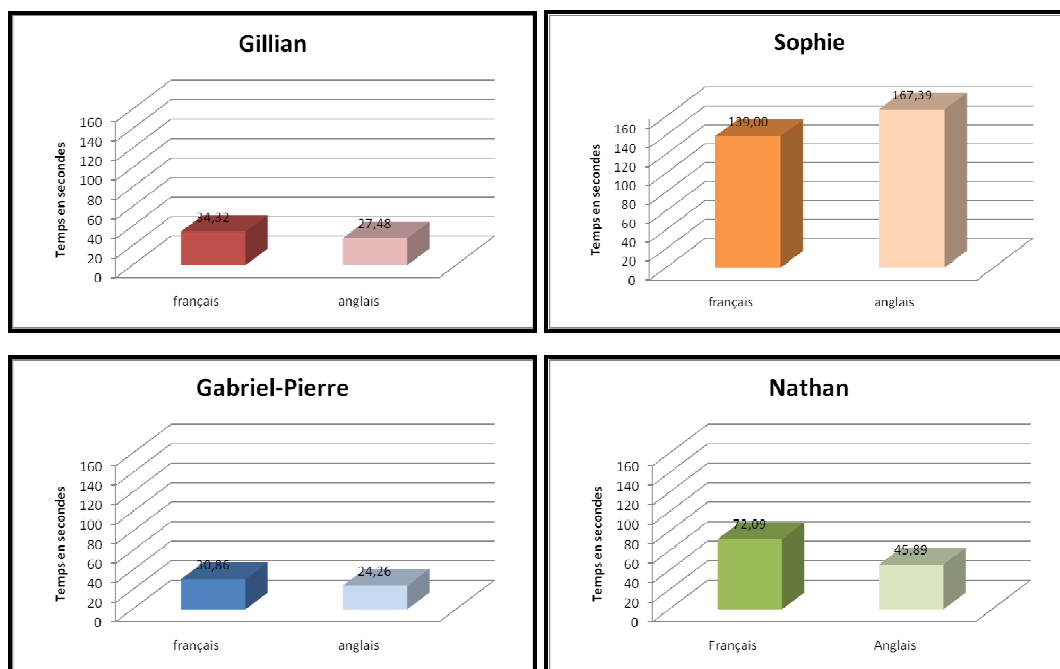
⁷ Pour les résultats de Gabriel-Pierre, nous ne les avons pris en compte que jusqu'au mois de mai inclus car en janvier 2010, nous n'avons pas de données pour la compréhension en anglais.

Observons à présent les scores obtenus par les enfants pour la fluence, nous allons nous intéresser aux 4 indicateurs précédemment utilisés (le temps de lecture et les taux de parole, de pause et de précision).

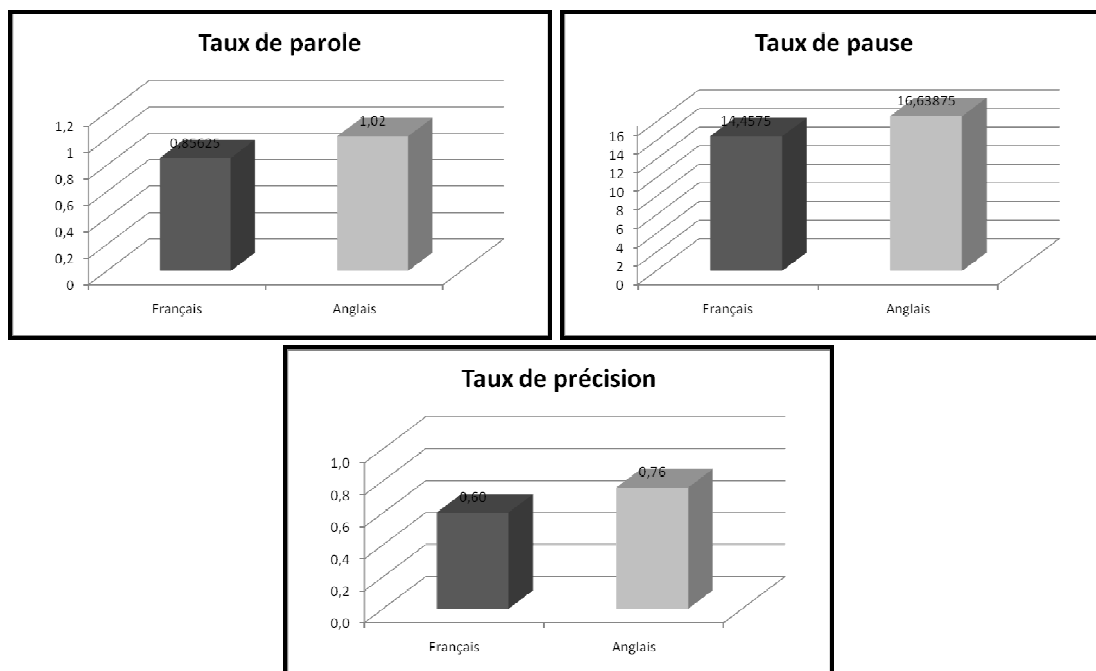


Graphique 53 : Moyenne des temps de lecture pour tous les textes en français et en anglais pour l'ensemble des enfants américains.

Au niveau individuel, les résultats suivent globalement la tendance générale sauf pour Sophie qui lit plus rapidement en français qu'en anglais.

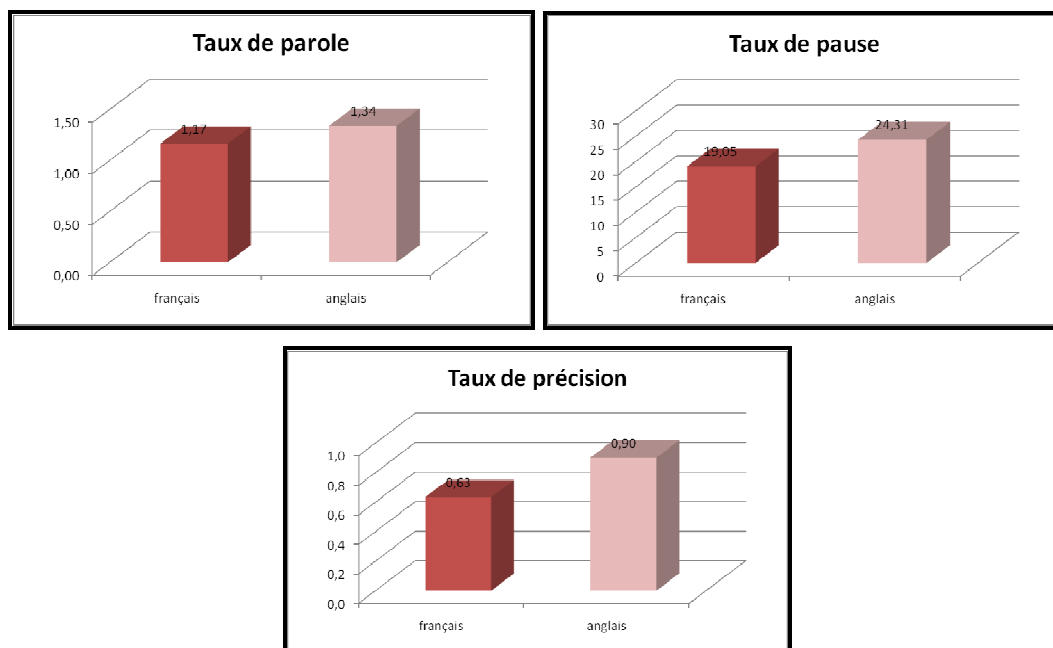


Graphique 54 : Moyenne des temps de lecture pour tous les textes en français et en anglais et pour chacun des enfants américains.

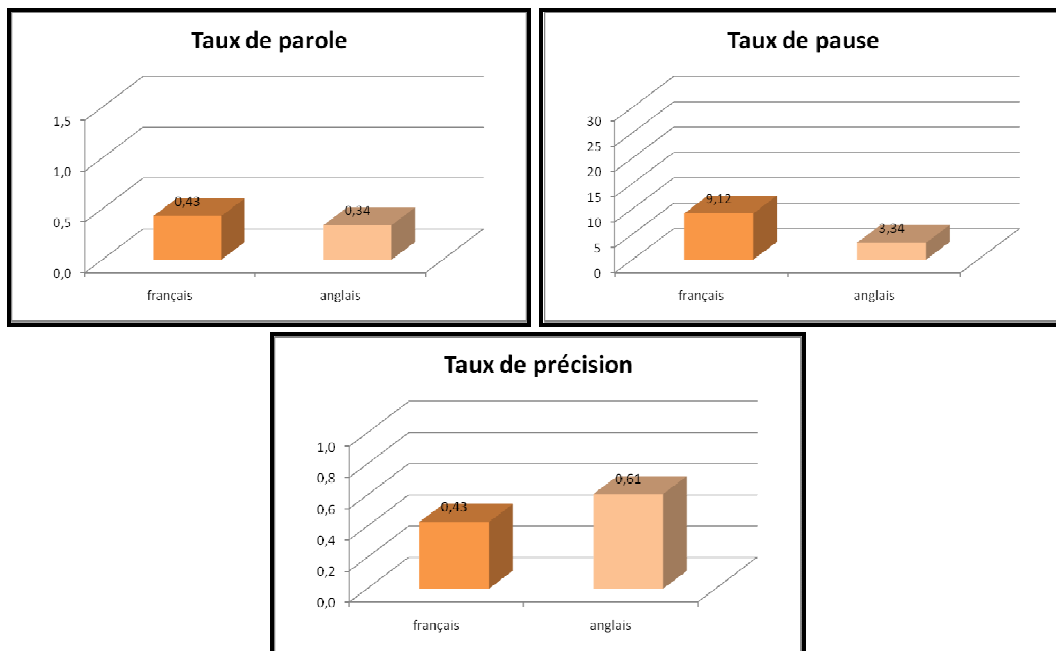


Graphique 55 : Moyenne des taux de parole, de pauses et de précision en anglais et en français pour l'ensemble des quatre enfants

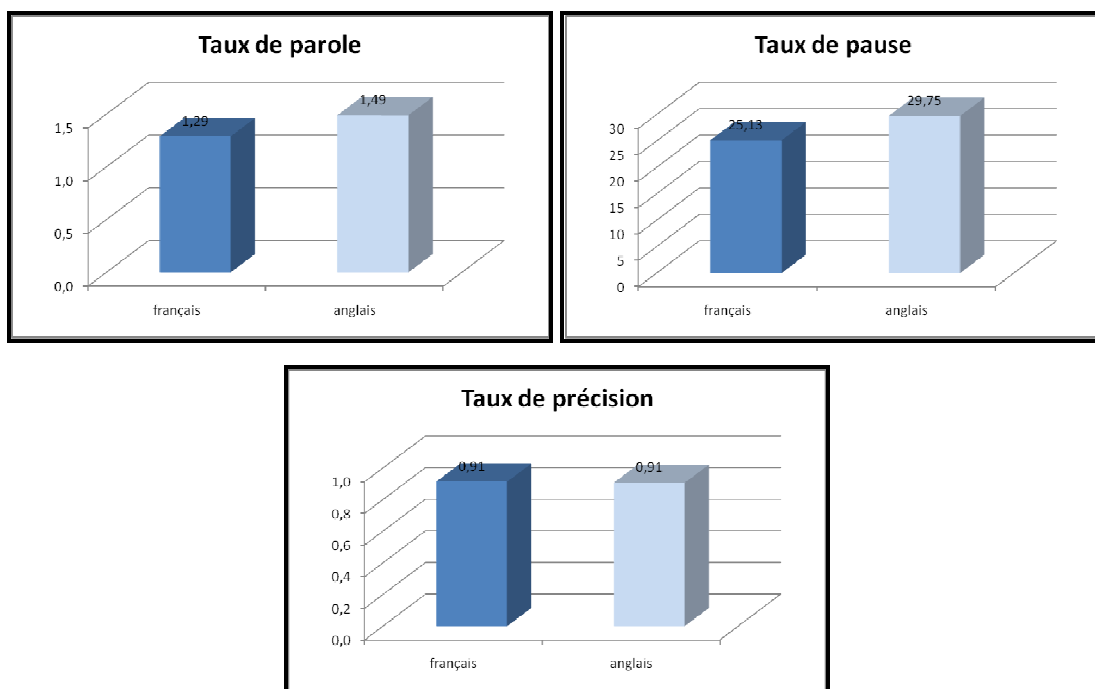
Les graphiques 56 à 59 concernent les données individuelles et confirment la tendance générale, sauf pour Sophie chez qui les taux de parole et de pauses sont meilleurs en L2 qu'en L1 et pour Gabriel-Pierre chez qui le taux de précision est égal dans les deux langues.



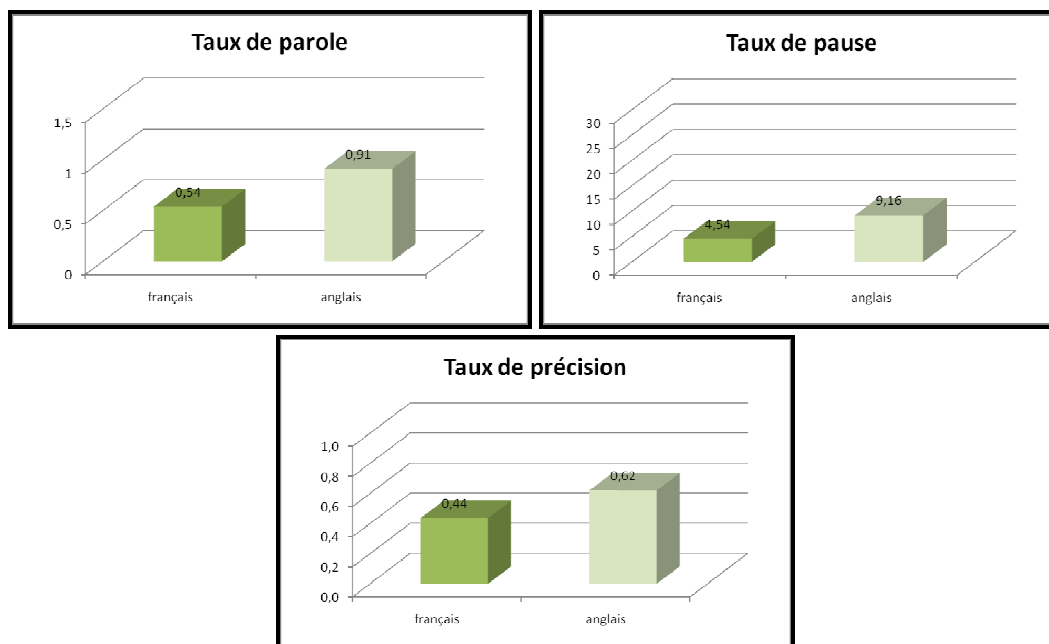
Graphique 56 : Moyenne des taux de parole, de pauses et de précision en français et en anglais sur l'ensemble des textes pour Gillian



Graphique 57 : Moyenne des taux de parole, de pauses et de précision en français et en anglais sur l'ensemble des textes pour Sophie



Graphique 58 : Moyenne des taux de parole, de pauses et de précision en français et en anglais sur l'ensemble des textes pour Gabriel-Pierre



Graphique 59 : Moyenne des taux de parole, de pauses et de précision en français et en anglais sur l'ensemble des textes pour Nathan

Hypothèse 4b

La compréhension des textes par les enfants peut également découler de son environnement familial et de l'implication de ce dernier dans la lecture en anglais. Les profils que nous avons définis nous permettent de noter une grande implication des familles dans les activités de lecture en anglais avec leurs enfants et peuvent également expliquer les scores des enfants en compréhension. Ils rendent également compte de la diversité de situations qui existent dans les familles des enfants.

Nous avons uniquement pris en compte les questionnaires et les productions en lecture des enfants pour les mois de mars, pour proposer une photographie de la situation familiale à un moment donné. Nous devons signaler que les parents ne nous ont pas systématiquement renvoyé les questionnaires. C'est un état de fait que nous avons intégré au profil des parents. Ces derniers résultats sont descriptifs et leur interaction avec les autres données relevant des performances des enfants en lecture à voix haute ou en compréhension sera discutée dans la partie suivante.

Nous avons présenté les résultats obtenus sous forme de radar. Afin que la lisibilité pour le lecteur en soit meilleure, nous avons décidé de représenter les indicateurs sur une échelle allant de 1 à 10.

A partir des questionnaires de mars, nous avons collecté toutes les réponses « maximales », ainsi que les réponses « minimales » et nous avons ainsi obtenu deux profils *a priori* :

- celui de parents dont l'enfant est dans des « conditions favorables » pour réussir en lecture
- celui de parents dont l'enfant est dans de « conditions moins favorables » pour réussir en lecture.

Ces deux profils ont été obtenus en prenant en compte les réponses de tous les questionnaires et en prenant les plus hautes pour le profil « enfant dans des conditions favorables » et les plus basses pour le profil « enfant dans des conditions moins favorables ».

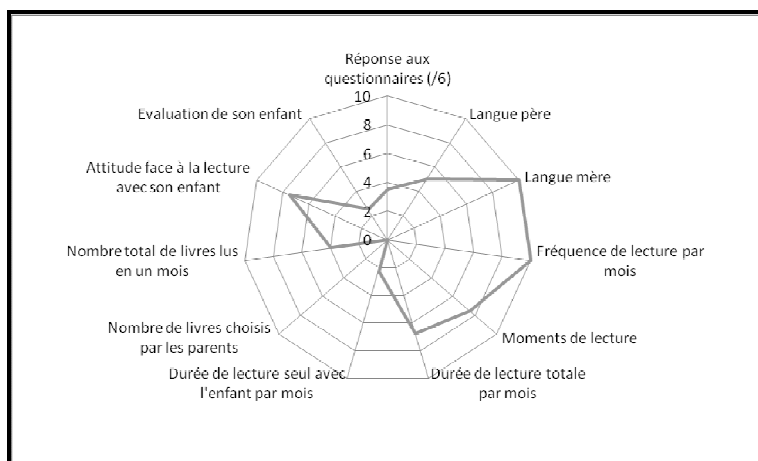


Figure 31 : Profils de parents d'un enfant placé dans des « conditions moins favorables » pour réussir en lecture en anglais, réalisé à priori

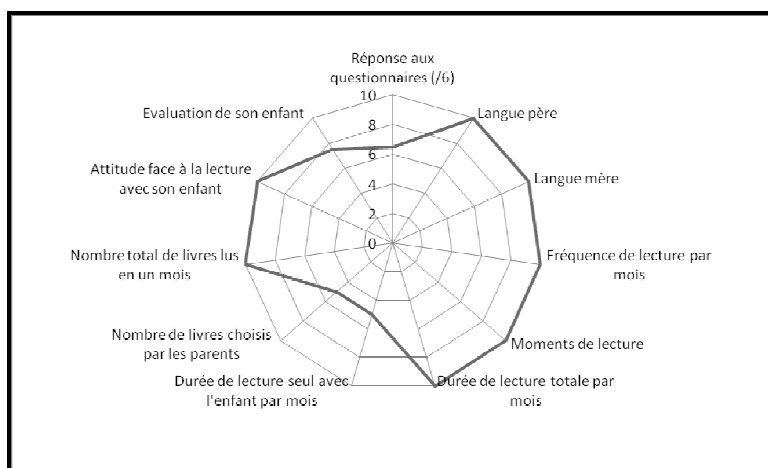


Figure 32 : Profils de parents d'un enfant placé dans des « conditions favorables » pour réussir en lecture en anglais, réalisé à priori

Maintenant, nous allons voir ce qu'il en est pour nos 4 enfants.

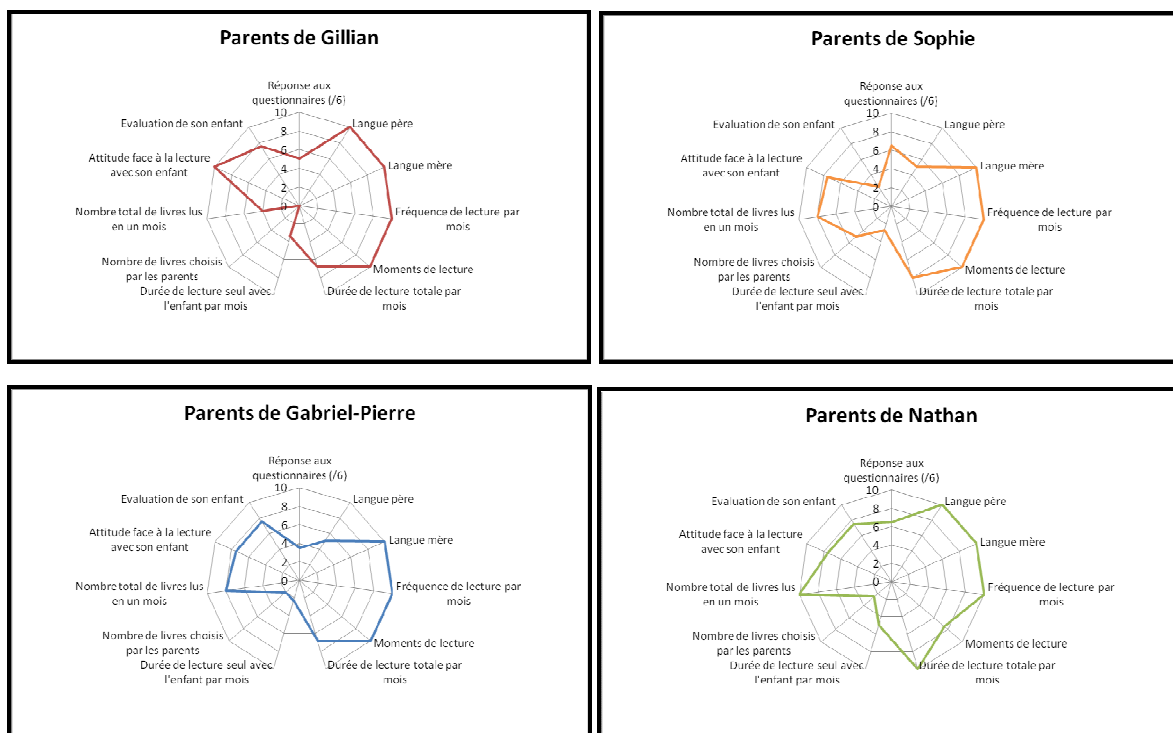


Figure 33 : Profil des parents des quatre enfants de notre étude

Nos principaux résultats ayant été exposés, nous allons à présent discuter les résultats enregistrés. Cette discussion nous amènera à proposer des pistes didactiques pour l'enseignement d'une L2 en contexte immersif auprès d'enfants de 6-7 ans.

4.2. Discussion et pistes didactiques

L'expérimentation que nous avons mise au point a apporté des résultats portant sur les points suivants :

- les performances des enfants en termes de prononciation en lecture à voix haute dans les deux langues ;
- les effets de l'apprentissage de la lecture en français sur les performances des enfants ;
- les éventuels transferts de compétence entre les deux langues des enfants ;
- la compréhension des textes par les enfants et les facteurs explicatifs.

Nous allons discuter les résultats obtenus dans ces 4 domaines et, au cours de la discussion, nous proposerons quelques pistes didactiques.

Performances en prononciation en lecture à voix haute dans les deux langues

Notre premier ensemble d'hypothèses portait sur les performances en prononciation des textes lus à voix haute dans les deux langues.

Les résultats nous indiquent que les enfants produisent plus d'erreurs de prononciation sur les consonnes et les voyelles en français (L2) qu'en anglais (L1) alors qu'ils sont en train d'apprendre explicitement à associer les graphies du français avec les phonies de cette langue. Ces résultats nous indiquent que le taux d'exposition à la langue prime sur celui de la langue d'instruction. En effet, les enfants sont en immersion en classe de français pendant 5 heures cinq jours par semaine contre, pour la langue anglaise, le reste de la journée en semaine et également la totalité des jours de fin de semaine.

Par ailleurs, même le fait que le système d'écriture de la langue française soit moins opaque que celui de l'anglais ne comble pas les plus grandes difficultés en lecture de textes français qu'anglais.

Les résultats provenant de notre transcription ont été confirmés par les évaluations des juges (3 juges francophones et 3 juges anglophones – une Écossaise et deux Américaines). Globalement donc, au niveau de la prononciation, les enfants obtiennent de meilleurs scores en

anglais qu'en français. L'enfant qui obtient le score le plus haut dans les deux langues en prononciation est Gabriel-Pierre et le plus bas, dans les deux langues est Sophie.

Il est intéressant de remarquer que l'écart entre les évaluations, par les juges, de la prononciation de la lecture d'une part en langue anglaise et d'autre part en langue française pour un même enfant n'est pas très élevé. En effet, nous enregistrons un maximum de 1 point d'écart entre les deux langues chez Nathan et un minimum de 0,1 chez Gabriel-Pierre. Notons, de plus, que les textes sont des récits, formes textuelles auxquelles les enfants en bas âges sont les plus exposés. En effet, les traditions orales les plus partagées en matière d'habitudes sociales sont celles des contes, légendes et autres histoires narrées par les anciens aux plus jeunes. Ainsi, pouvons-nous penser que le type de texte est une variable importante dans l'interprétation des performances enregistrées en lecture à voix haute chez les sujets de notre étude.

En outre, en réponse à la question « quelles sont, d'après vous, les deux difficultés principales de cet enfant ?⁸ », pour l'ensemble des enfants, les juges ont répondu, en premier lieu que l'enfant ne parvenait pas à associer correctement les graphies proposées avec les phonies correspondantes. Pour les textes en français, en deuxième position, nous trouvons « l'enfant a un accent anglais très fort quand il lit ».

Afin d'évaluer une éventuelle influence de la langue maternelle sur la prononciation des enfants en lecture à voix haute en français et de vérifier l'appréciation des juges, nous avons sélectionné deux indicateurs supplémentaires : la réalisation des voyelles et celle des lettres muettes dans les textes en français. D'après les résultats relatifs à ces deux indicateurs, nous remarquons une influence de l'anglais en lecture oralisée en français chez les quatre enfants de notre étude. Toutefois, si, dans l'absolu, les relations graphie-phonie sont plus opaques en anglais qu'en français, nous devons noter que pour les textes que nous avons créés, cela ne semble pas être le cas (cf. parties 3.3.3 et 3.3.4), pour les voyelles, nous avons un rapport de 1 graphème pour 0,98 phonème en anglais et de 1 graphème pour 0,73 phonème en français.

Concernant les erreurs sur les voyelles en français, nous enregistrons un nombre d'erreurs dues à l'influence de l'anglais supérieur à celui des erreurs pouvant s'expliquer par une référence au français. Ainsi, pour ce qui est des sons vocaliques, lorsque les enfants lisent à voix haute en français, nous pouvons dire qu'ils ont une forte tendance à faire référence au système phonologique de leur langue maternelle. L'étape du recodage phonologique, c'est-à-dire le moment où l'enfant fait la conversion depuis les graphies qu'il a vues vers les phonies qui correspondent, subit l'influence de la langue anglaise, pour ce qui est de la production des voyelles. Nous serions donc dans ce cas en présence d'un transfert « *négatif* » (Lecocq,

⁸ Le lecteur peut se reporter à l'annexe 14 pour voir la grille complète que nous avons donnée aux juges.

Mousty, Kolinsky, Goetry, Morais & Alegria, 2004, p. 3), c'est-à-dire que la langue maternelle va avoir un effet d'interférence sur la langue d'immersion. Nous avons relevé les phénomènes de diphtongaison, par exemple, pour Gillian, les mots *et*, *des*, *maison* sont prononcés avec une diphtongue, ce qui nous donne les réalisations suivantes [eɪ], [deɪ] [meɪzõ]. Nous avons également noté des allongements, par exemple, pour Nathan, Sophie et Gillian, dans le mot *il*, la voyelle est fréquemment allongée et la prononciation enregistrée est la suivante : [i:].

En outre, ces résultats, étudiés plus finement, nous ont permis de voir s'il existait des régularités dans les erreurs des enfants, lorsqu'ils proposent pour une graphie de voyelle française une phonie vocalique (appartenant au système phonologique de l'anglais ou du français) erronée. Nous avons remarqué trois types de comportement. Pour Nathan et Gillian et dans certains cas pour Sophie, certaines graphies du français semblent être associées de façon récurrente à une phonie anglaise erronée, comme nous le verrons ci-après.

En revanche, pour la majorité des erreurs de Sophie, nous n'avons pas d'associations systématiques entre des graphies voyelles et des phonies erronées. Pour Gabriel-Pierre, les erreurs sur les voyelles en français sont rares (5, de plus, il n'a pas lu 5 mots, qu'il a jugés trop difficiles). Il est donc peu aisé de dégager des tendances d'erreurs pour ce petit garçon. Nous pouvons peut-être expliquer ce tout petit nombre d'erreurs par le fait que le père de cet enfant est francophone et parle en français avec son fils, contrairement à ce qui se passe pour les autres enfants. Ceci pourrait donc expliquer les meilleures performances de Gabriel-Pierre et, dans le cas des voyelles, la quasi absence de transfert négatif.

Revenons aux régularités que nous avons relevées dans les erreurs faites par Gillian, Nathan et sur certains graphèmes par Sophie. Par exemple, la graphie *i*, particulièrement dans le mot *il*, est très souvent prononcée avec un allongement. C'est une erreur qui peut être attendue, dans la mesure où cette graphie, en anglais, peut être prononcée [i:]. Pour ces trois enfants, également, la graphie *ai* semble être associée à la phonie anglaise [eɪ]. Les erreurs dues à l'influence de l'anglais, dans leur grande majorité, montrent que les enfants, surtout Nathan et Gillian, ont associé une graphie du français à une phonie anglaise et que cette association est pertinente dans leur langue maternelle.

La régularité des erreurs pour l'oralisation des voyelles réalisée par Nathan et Gillian est à commenter. En effet, la plupart de leurs erreurs sur les sons vocaliques semblent s'inscrire dans une logique : ils ont établi une relation graphie-phonie. Même si cette relation est erronée, elle est une marque de la mise en place d'un système. En revanche, pour Sophie, jusqu'en mai, nous ne voyons pas véritablement apparaître de tendances pour des relations régulières entre une graphie et une phonie. Pour les graphies sur lesquelles elle fait des erreurs, elle propose,

au fil des textes, des réalisations sonores différentes. De fait, Sophie est l'enfant la plus en difficulté dans la tâche de lecture à voix haute dans les deux langues, concernant les associations graphie-phonie.

Les quatre enfants de notre population offrent un panel de performances s'articulant sur un continuum avec, à une extrémité, les performances de Sophie, et de l'autre, celles de Gabriel-Pierre. La petite fille produit beaucoup d'erreurs sur les voyelles et la majorité d'entre elles ne sont pas des erreurs régulières (réalisations sonores erronées et changeantes). A l'autre extrémité de ce continuum, nous avons Gabriel-Pierre qui produit très peu d'erreurs sur les voyelles en français. Les performances de Nathan et Gillian occupent des positions intermédiaires avec un schéma de systématisation dans la relation phonie-graphie qui se fait jour. Remarquons tout de même que ce schéma comporte des erreurs pouvant induire un risque de fossilisation.

En outre, on note un deuxième indicateur de « *transfert négatif* » avec la prononciation de lettres de fin de mots qui doivent rester muettes en français, par exemple, le s du pluriel. Nous observons que Sophie, Nathan et Gillian, ont tout au long de l'année, tendance (leur prononciation des lettres muettes oscille entre 33,8% et 11,7% du nombre total des mots terminés par une lettre qui ne se prononce pas), à prononcer des lettres muettes. En revanche cette erreur reste anecdotique pour Gabriel-Pierre, qui a prononcé une consonne muette sur l'ensemble des 6 textes, une seule fois en mai. Nous remarquons de plus que, comparé au nombre total d'erreurs portant sur les consonnes, la prononciation d'une consonne muette en fin de mot représente pour Sophie, Nathan et Gillian la moitié ou plus de la moitié du nombre total d'erreurs produites par les enfants sur les consonnes. Ainsi, contrairement à une association erronée entre une graphie et une phonie, la prononciation d'une consonne muette en fin de mot semble être régie par un traitement binaire : ou elle a tendance à être prononcée quelle que soit cette consonne (cas de Sophie, Nathan et Gillian) ou elle ne l'est pas (cas de Gabriel-Pierre).

Les résultats que nous obtenons en prononciation rejoignent les constatations d'études sur les compétences réceptives et productives des enfants scolarisés en immersion (Genesee, 1987 ; Swain, 1996 et Cummins 2001) qui ont mis en avant le fait que, si les enfants scolarisés en immersion montrent des compétences réceptives (compréhensions écrites et orales) en français qui seraient comparables à celles de locuteurs natifs, il n'en va pas de même du côté de la production écrite ou orale. Dans cette dernière compétence, les enfants rencontrent de nombreuses difficultés, notamment au niveau de la prononciation. Calvé (1991) note que « *sur le plan de l'expression, si les étudiants atteignent tous aisément le fameux seuil de*

“compétence fonctionnelle”, à l’écrit comme à l’oral, il semble que la grande majorité se butte éventuellement à un certain “plafonnement” qui ne laisse aucun doute quand à leur origine “non francophone”. Le problème réside en grande partie dans la “fossilisation” de nombreuses erreurs touchant entre autres la morphologie verbale, l’emploi des pronoms, des prépositions, le genre des mots de même que les transferts linguistiques, les créations spontanées et bien entendu, la prononciation » (Calvé, 1991, p.15). Nous pouvons rapprocher ces constatations de nos résultats dans la mesure où la lecture à voix haute fait intervenir à la fois des compétences de réception mais également de production et on a pu constater, dans ce domaine, de nombreuses interférences de la langue anglaise.

Ainsi, en début d’apprentissage linguistique en situation d’immersion, dans une tâche qui fait intervenir des compétences développées dans la langue étrangère à l’école, les enfants, qui n’ont pas l’opportunité de pratiquer cette langue dans un autre contexte que le contexte scolaire (situations non scolaires où interviendrait la langue de l’immersion), s’appuieraient sur le système phonologique de leur langue maternelle, celui auquel ils sont le plus exposés. Ce qui est particulièrement intéressant dans les résultats enregistrés, c’est que cette référence au système phonologique de la langue maternelle intervient dans une modalité à laquelle les enfants n’ont pas été explicitement confrontés en langue maternelle. En effet, nous rappelons que les enfants n’ont pas appris à lire en anglais à l’école de manière systématique comme cela a été le cas en français. Ces résultats nous incitent à penser que l’exposition à la langue dans laquelle sont effectuées des actions quotidiennes (qui se répètent) et motivantes (les enfants ont plusieurs intérêts à interagir dans la langue anglaise) engendre aussi des apprentissages qui sont généralement considérés comme explicites et nécessairement médiés (Gombert, 1990).

Effectivement, on aurait pu s’attendre à ce que les enfants enregistrent de meilleurs résultats dans les tâches qui font appel à leurs connaissances explicites transmises par l’école mais nous pouvons voir que ce n’est pas le cas. Ainsi, pour les « aspects de surface », la prononciation en fait partie, on note un transfert négatif, avec une forte influence de l’anglais.

En outre, il serait intéressant de vérifier si ce transfert négatif a également lieu sur les aspects prosodiques. En effet, Fodor (2002 a & b), s’est basée sur l’Hypothèse de la Prosodie Implicite qui précise que *« en lecture silencieuse, un contour prosodique par défaut est projeté sur le stimulus, et il se peut qu’il influence la résolution de l’ambiguïté syntaxique. Toutes autres choses restant égales, l’analyseur syntaxique favorise l’analyse syntaxique associée avec le*

*contour prosodique le plus naturel (par défaut) pour la construction*⁹ » (Fodor, 2002b, p.84). En d'autres termes, en lecture en langue étrangère, cela signifierait que l'apprenant projetterait les contours prosodiques de sa langue maternelle. Il serait intéressant de voir dans quelle mesure les enfants scolarisés en immersion projetteraient les contours prosodiques de l'anglais sur le français. En effet, en écoutant les enfants lire, nous pouvons entendre que les difficultés en oration ne se situent pas uniquement au niveau segmental, celui des phonèmes. Cependant, nous n'avons pas pu effectuer une étude minutieuse des aspects prosodiques car nos enregistrements audio n'étaient pas de qualité suffisante. Il n'en reste pas moins que c'est un champ d'investigation qui nous paraît important à explorer et pour lequel une capture des lectures à voix hautes devraient s'effectuer en direct à l'aide de micros performants.

Les informations que nous pouvons extraire de ces premiers résultats pour les applications didactiques sont de deux ordres. Le premier concerne l'exposition à la langue orale qui semble être un élément majeur de l'entrée dans la lecture. Aussi, une exposition plus grande avec un entraînement intensif à la phonétique du français pourrait permettre une meilleure prononciation des enfants anglophones en français, dès la maternelle. Ainsi, il leur serait plus aisé de mettre en place les correspondances entre phonies et graphies au moment où ils seront confrontés à des textes en lecture. Il serait intéressant de proposer aux enfants, en classe de maternelle, avant l'apprentissage de la lecture en français des exercices de prononciation réalisés sous forme de jeux. Par exemple, un travail sur les intonations expressives d'une phrase simple associée à des mimiques exprimant des sentiments. Ces exercices associés à des éléments de correction phonétique (nous pensons notamment à la méthode verbo-tonale (Renard, 2001)) pourrait permettre, si elle est pratiquée dès la première année de scolarisation avec les enfants, une meilleure prononciation en français. Cela peut prendre la forme d'ateliers de phonétique durant lesquels les enfants seraient amenés à répéter des énoncés en français et corrigés par l'enseignant, formé en correction phonétique. On peut également penser à des corrections sur le moment, quand l'enfant produit une erreur. La verbo-tonale présente l'avantage de mettre en avant l'importance du corps en correction phonétique (Billières, 2002). Nous pourrions donc proposer pour les enfants des activités à base de jeux de rôles où ils seraient entièrement impliqués. Cela pourrait d'autant plus convenir aux enfants que le jeu fait partie de leur vie, en dehors de l'école. Le rôle de l'enseignant et de son étayage (Bruner, 1983) auprès des enfants est crucial, c'est grâce à ses corrections que les enfants vont pouvoir progresser et voir leur prononciation s'améliorer.

⁹ *In silent reading, a default prosodic contour is projected onto the stimulus, and it may influence syntactic ambiguity resolution. Other things being equal, the parser favors the syntactic analysis associated with the most natural (default) prosodic contour for the construction* [Notre traduction].

Par ailleurs, des études récentes (Zedda, 2006 ; Cornaz, Henrich et Vallée, 2010) ont montré l'intérêt d'exercices mettant en jeu la chanson et la langue chantée pour l'amélioration de la prononciation des apprenants, notamment la production des phonèmes. En effet, plusieurs études ont réussi à démontrer l'impact de l'étude musicale sur les processus d'acquisition linguistique (Bancroft 1985 ; Lowe 1998 ; Magne, Schön & Besson 2006). Il serait donc intéressant de travailler dans ce sens avec les enfants, et de renforcer ce travail étant donné que les enfants de maternelle de l'école de Normandale chantent déjà beaucoup en classe de français. Ce renforcement pourrait être, notamment, la tâche des stagiaires francophones rompus à l'exercice de procédés de correction phonétique (présents dans les cursus de Master FLE en France) qui non seulement proposeraient des chants en langue française mais pourraient aussi corriger la prononciation le cas échéant et introduiraient en plus des comptines avec des références à des cultures francophones.

Le deuxième élément sur lequel nous souhaitons insister est la qualité des performances de prononciation des enfants et la correction morphosyntaxique des énoncés. En effet, il ne suffit pas que les enfants parviennent à se faire comprendre au sein de leur classe, par leurs pairs et leur enseignant. L'amélioration de la prononciation en français accompagnée d'une prise de conscience, peut-être plus systématique des relations graphie-phonie dans cette langue, vont les aider à développer, à notre sens, leurs habiletés en lecture. La qualité de la langue française des enfants en immersion préoccupe de plus en plus les chercheurs canadiens. En effet, Mandin, dans les actes du *Congrès annuel de l'Association canadienne des professeurs d'immersion* qui s'est tenu en 2009 à Winnipeg, écrit « nous devons de plus en plus nous préoccuper de la qualité de la langue parlée et écrite des élèves en immersion » (Mandin, 2010, p.35). Cela permettrait également d'éviter ce que certains auteurs considèrent comme un *pidgin* qui serait propre à la classe de langue, ou ce que Roy Lyster appelle le « *speak immersion*¹⁰ » (Mandin, 2008, p.13). Les auteurs qui se sont intéressés à la correction des erreurs en immersion (Swain, 1985 ; Allen, Swain & Harley, 1998 ou bien Lyster, 1999, 1994, 1987 in Mandin 2008) insistent sur les erreurs de type syntaxique, sémantique, morphologique ou phonétique, et pointent le fait qu'elles ne sont pas assez corrigées. Ceci entraîne une certaine fossilisation des erreurs. Il est donc important de mettre la correction de l'erreur au centre de l'apprentissage, comme le préconise également Swain (1985, 2005) avec le concept de *comprehensible output* (cf. partie 2.3.2 de notre travail) car ceci va dans un premier temps permettre une amélioration des performances des enfants, notamment en production orale. De plus, « en évitant de passer par le détour d'un savoir, une langue peut être acquise plus rapidement et, grâce à la correction des erreurs commises par les élèves, être utilisée

¹⁰ Parlé immersion

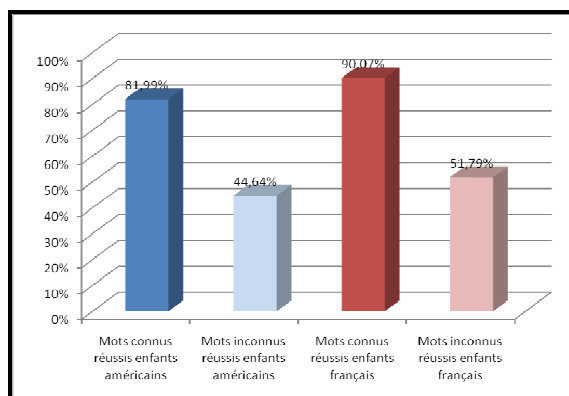
correctement de manière spontanée et indépendante, sans qu'il soit nécessaire de recourir à la grammaire externe (sauf pour l'apprentissage de certains aspects de l'écriture) » (Germain & Netten, 2011, p.31). En d'autres termes pour ces chercheurs, dans le cas de certains enseignements, la correction des erreurs pourrait permettre d'éviter le passage de l'explicitation d'une règle. Par exemple, pour un enfant anglophone qui dit *je suis fini* au lieu de *j'ai fini*, la correction adéquate de l'enseignant ne rend pas nécessaire l'explication de l'erreur et donc de la raison pour laquelle il faut utiliser l'auxiliaire avoir. L'enseignant peut reprendre la production de l'enfant en proposant la formulation correcte, ou bien, si l'enfant a déjà été corrigé plusieurs fois l'enseignant peut lui signaler qu'il a produit une erreur, soit en faisant mine de ne pas comprendre ou bien en lui signalant explicitement qu'il y a un problème dans l'énoncé proposé.

Nous allons à présent discuter le deuxième ensemble de résultats.

Les effets de l'apprentissage en français

Nos résultats font apparaître que les enfants lisent mieux les mots connus que les mots qu'ils rencontrent pour la première fois. De même, ils réussissent mieux à lire les mots fréquemment rencontrés que les autres. Ces éléments nous permettent d'affirmer que les enfants ont appris de l'enseignement explicite de la lecture qu'ils reçoivent. De plus, nous pouvons aussi induire qu'ils ont recours à la procédure par adressage car ils produisent les mots connus sans erreurs de prononciation. Ce phénomène est abondamment observé en début d'apprentissage de la lecture en français langue maternelle (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003). Ces données plaideraient en faveur d'un apprentissage des règles de correspondances graphie-phonie tôt dans les débuts de l'apprentissage de la L2, si la condition d'une exposition à la langue orale est remplie, comme nous l'avons discuté précédemment.

Nous avons confronté les résultats obtenus par les enfants américains en lecture de mots connus et inconnus avec ceux des enfants français, à qui nous avons fait lire les mêmes textes de mars, avril et mai. Les listes avaient été établies en fonction du programme des enfants américains, donc, les mots connus par eux ne l'étaient pas nécessairement des petits Français. Aussi, pouvions-nous nous attendre à ce que les enfants américains obtiennent des scores supérieurs à ceux des enfants français. Nous avons constaté que ce n'était pas le cas, comme en témoignent les résultats présentés dans le graphique suivant.



Graphique 60 : Performance en lecture à voix haute de mots connus et inconnus par les enfants américains et français sur 3 textes en français

Les performances des enfants français sont légèrement supérieures à celle des enfants américains pour les deux catégories de mots. Toutefois, les différences de scores ne sont pas significatives. Les bons résultats des enfants français peuvent être mis en rapport avec le fait que les mots connus pour les enfants américains seraient fréquemment rencontrés par les enfants français. En effet, nous avons calculé la fréquence moyenne des mots connus et celle des mots inconnus à partir de Manulex Infra (2007) et nous obtenons les scores suivants (exprimés en « fréquence estimée par million de mots », entrée U dans la base de données) : 4071,22 de moyenne pour les mots connus et 511,71 de moyenne pour les mots inconnus. L'effet de fréquence jouerait donc pour les enfants français et les enfants américains (dans la mesure où ils rencontrent les mots connus plus souvent que les mots inconnus). Par ailleurs, nous pouvons aussi interpréter les performances des enfants français comme une marque d'un apprentissage effectif des correspondances phonie-graphie au point qu'ils peuvent oraliser (lire à voix haute) un mot qu'ils n'ont jamais rencontré auparavant.

En outre, les résultats longitudinaux enregistrés auprès de la population des enfants américains témoignent également d'un effet de l'apprentissage dans la mesure où ils laissent apparaître une progression dans les performances des enfants en termes de prononciation, de lecture de mots, connus et inconnus et de fluence en français.

Tout d'abord, pour tous les enfants, le nombre d'erreurs sur les voyelles et sur les consonnes diminue. Cependant, certaines erreurs de prononciation dues à une influence de l'anglais demeurent, notamment sur la réalisation des voyelles chez les enfants américains. Il serait intéressant de mener une étude longitudinale sur une durée plus longue, par exemple jusqu'à la fin du primaire (au total sur 5 années) afin de voir si les erreurs que nous avons relevées, sur les voyelles et les consonnes diminuent et à quel moment cela est observé ou bien s'il reste toujours des erreurs et observer ce qui pourrait être le signe d'une fossilisation de ces erreurs. Il serait également opportun de mieux contrôler les stimuli, afin d'écartier la possibilité que l'amélioration que nous observons dans la prononciation des enfants serait due à d'autres

facteurs que celui de l'apprentissage. Par exemple, il faudrait prendre en compte la régularité des relations graphèmes phonèmes ou bien proposer aux enfants les mêmes phonies problématiques dans des contextes différents (début, milieu ou fin de mot) pour voir s'il y a un effet de la place de la graphie dans le mot pour la qualité de son oralisation.

En ce qui concerne la qualité de la production des mots, nous avons remarqué une progression pour les deux types de mots, connus et inconnus. Cela confirmerait l'effet d'un apprentissage observé sur les performances globales et l'effet de fréquence, notamment pour les mots connus. De plus, pour les mots inconnus, le fait que les enfants les réalisent de mieux en mieux pourrait témoigner d'une automatisation de la mise en correspondance d'une graphie donnée avec la phonie correspondante.

Nous pensons également que les erreurs commises par les enfants sur l'oralisation des mots inconnus sont intéressantes à prendre en compte pour tenter d'identifier les stratégies mises en œuvre : ont-ils tenté de décoder, de prédire le mot sur la base du contexte ou bien de lire par analogie (Ehri & Roberts, 2006) ? Le présent travail ne nous permet pas d'être affirmative sur les stratégies employées par les enfants, toutefois, les tableaux suivants nous donnent des indications, car ils confrontent la réalisation attendue du mot avec la réalisation erronée produite par les enfants américains. Nous proposons à la suite de chaque enfant américain le tableau récapitulatif de l'enfant français avec qui nous l'avons apparié¹¹.

Mois	Mot non réussi	Prononciation attendue	Prononciation de Gillian
Janvier	ours	uɔs	uɑsɔ
	soucis	susi	suɔi
	pendant	pɑ̃dɑ̃	plɑndɑ
Février	heureux	œʁœ	œʁɛɪ
Mars	citron	sitɔ̃	kitɔ̃
Avril	savent	sav	savɑ̃
	écoutent	ekut	ekutɑ̃
	rex (2)	ɛks	ɛks (2)
Mai	petit	pɛti	pɛtit
	alfred	alfɛd	alfɛd
	alfred	alfɛd	alfi:ɛd
Janvier 2010	alfred (2)	alfɛd (2)	alfɛd (2)
	chasse	ʃas	ʃɑ

Tableau 24 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Gillian

Mois	Mot non réussi	Prononciation attendue	Prononciation d'Eugénie
Mars	vois	vwa	vœ
	bois	bwa	bo
	citron	sitɔ̃	kitɔ̃
Avril	savent	sav	savɑ̃

¹¹ Pour plus d'informations sur les enfants avec lesquels nous avons apparié les enfants américains, le lecteur peut se reporter à la partie 3.3.1

	écoutent	ekut	ekute () tã
	rex (3)	ɛɛks	ɛœ
Mai	alfred	alfɛɛd	alfɛœ

Tableau 25 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Eugénie

Mois	Mot non réussi	Prononciation attendue	Prononciation de Sophie
Janvier	ours	uɛs	ouɛ
	soucis	susi	soki
	pendant	pãdã	pi:dat
Février	enfants	ãfã	ɪ:fsa
	heureux	œɛœ	œɛɛɪ
Mars	vois	vwa	vozi: vizite
	bois	bwa	bu
	citron	siɛɔ	kɛityɛ
	regarde	ɛɔgãɔd	ɛɔgɛide
Avril	rex (2)	ɛɛks	ɛiks
	savent	sav	savənt
	écoutent	ekut	ekɫ
	rex	ɛɛks	ɛi:ks
Mai	petit	pɛɪ	pɛɪt
	alfred	alfɛɛd	alfɛɛ
	alfred	alfɛɛd	pas de mot
Janvier 2010	petit	pɛɪ	pɛɪt
	alfred	alfɛɛd	alfɛɛt
	alfred	alfɛɛd	alɛv
	chasse	ʃas	kas
	souris	suɪ	sri

Tableau 26 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Sophie

Mois	Mot non réussi	Prononciation attendue	Prononciation de Louise
Avril	rex (3)	ɛɛks	pas de mot
	savent	sav	savã
	écoutent	ekut	ekutã
Mai	alfred (2)	alfɛɛd	Pas de mot

Tableau 27 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Louise

Mois	Mot non réussi	Prononciation attendue	Prononciation de Gabriel-Pierre
Janvier	soucis	susi	susiə
	pendant	pãdã	podã
Avril	rex (3)	ɛɛks	rɛks
	savent	sav	pas de mot
	écoutent	ekut	pas de mot
Mai	petit	pɛɪ	pɛɪt

Tableau 28 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Gabriel-Pierre

Mois	Mot non réussi	Prononciation attendue	Prononciation de Valentin
Avril	rex (1)	ɛks	ɛœ
	savent	sav	savã

Tableau 29 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Valentin

Mois	Mot non réussi	Prononciation attendue	Prononciation de Nathan
Janvier	soucis	susi	sykɛœ
	pendant	pãdã	pa () pɛt
Février	enfants	ãfã	efã
	heureux	œɛœ	pas de mot
Mars	citron	sitɛõ	kikɛõ
Avril	savent	sav	savɛt
	écoutent	ekut	ækãte
Mai	petit	pɛtɪ	pɛtɪt
	alfred	alfɛɛd	alfɾãt
	alfred	alfɛɛd	alfi:ɛdœ
Janvier 2010	alfred	alfɛɛd	alfɛɛ
	alfred	alfɛɛd	alfɛɛ

Tableau 30 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Nathan

Mois	Mot non réussi	Prononciation attendue	Prononciation de Grégoire
Mars	bois	bwa	dwa
	citron	sitɛõ	kikɛõ
Avril	savent	sav	savõ savã
	rex (3)	ɛks	ɛe
Mai	alfred (2)	alfɛɛd	alfɛœ

Tableau 31 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Grégoire

Ces tableaux sont intéressants car ils permettent de voir que plusieurs mots posent des problèmes à tous les enfants. Dans certains cas, il s'agit simplement d'un graphème qui n'a pas été associé avec le phonème correspondant, par exemple, pour le mot *citron*, les enfants qui n'ont pas réussi à lire ce mot on proposé pour le graphème *c* le phonème [k]. Hors contexte vocalique, cette association est tout à fait pertinente. Et de fait, nous avons également trouvé cette erreur chez les enfants français.

Un autre exemple est celui des verbes au pluriel (*dansent*, *écoutent*, *savent*), les enfants américains, mais également les enfants français, ont eu tendance à prononcer la graphie *ent*, en utilisant la voyelle nasale [ã]. Ainsi, ils ont intégré que ces graphies peuvent être associées à la phonie qu'ils ont utilisée, en d'autres termes, les enfants ont commis « *des erreurs dites de régularisation : devant un mot irrégulier qu'il voit pour la première fois, l'apprenti lecteur le prononce comme s'il se conformait aux régularités qu'il a extraites de la langue écrite* » (Desrochers, Kirby, Thompson, 2008, p.115). Cela nous montre que les enfants commencent à

maîtriser le système de correspondances graphie-phonie du français, car il est appliqué. Toutefois, ils sont confrontés à un problème de consistance (Ziegler & Goswami, 2005, 2006), les correspondances entre les phonies et les graphies ne sont pas univoques et une même graphie peut se prononcer de différentes manières. Remarquons que ce type d'erreurs s'observe également chez les apprentis lecteurs francophones (Sprenger-Charolles, 1992).

Pour d'autres mots inconnus, plusieurs graphèmes n'ont pas été correctement associés aux phonèmes correspondants, mais dans ce cas, on ne peut évoquer la sur-généralisation de règles car ce sont des correspondances qui ne sont pas possibles en français. Par exemple, lorsque Sophie, prononce le mot *pendant*, [pi:dat].

Pour les mots inconnus qui reviennent à plusieurs reprises dans le texte, comme les noms propres *Rex* et *Alfred*, les comportements des enfants divergent, certains prononcent toujours de la même façon, c'est le cas de Eugénie qui pour *Rex*, propose une prononciation [ʁœ] et la conserve pour les deux autres occurrences. D'autres enfants, en revanche, proposent plusieurs prononciations, par exemple, Nathan quand il est confronté au nom *Alfred* au mois de mai, propose deux prononciations différentes : [alfrʌnt] et [alfi:ʁdɑ]. C'est également ce que fait Sophie pour le même mot.

On observe parfois que les enfants ne lisent pas le mot. Plusieurs comportements ont été observés, soit les enfants font une pause, soit ils tentent de le lire puis abandonnent, soit ils comblent la place du mot, soit ils l'oralisent en utilisant une onomatopée (*blablabla*), soit encore ils signalent à l'examinatrice qu'ils ne connaissent pas le mot. Les exemples que l'on peut citer sont ceux de Louise qui nous a dit qu'elle ne pouvait pas lire un mot (*Rex*) car elle ne le connaissait pas ou bien de Gabriel-Pierre qui a recours aux onomatopées pour signaler que le mot qu'il doit lire est difficile.

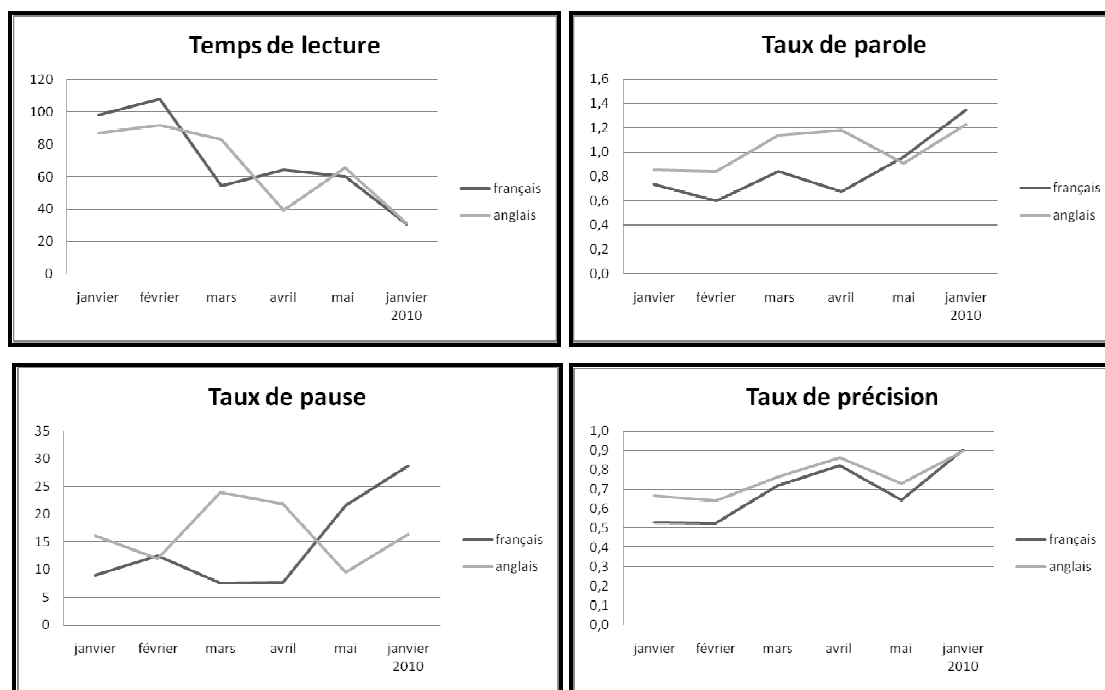
Un autre exemple intéressant se trouve chez Sophie, il s'agissait du mot *vois*, qu'elle a tout d'abord tenté de décoder avant de proposer [vizite]. Cette dernière réalisation témoigne du fait que la petite fille s'est servie du contexte pour deviner le mot. En effet, le mot *vois* se trouve dans la phrase *je vois la Tour Eiffel*, nous pouvons donc supposer qu'elle a proposé [vizite] en s'appuyant *Tour Eiffel*, mot connu et reconnu car étudié en classe.

Nous remarquons que les comportements que nous venons de relater s'observent indifféremment chez les enfants en immersion et chez les natifs français.

En termes de fluence également, nous avons remarqué que les performances des enfants s'améliorent au fil de l'année scolaire. Nous interprétons ces progrès comme directement

imputables à l'apprentissage de la langue française écrite : plus les correspondances phonies-graphiques sont automatisées, plus la lecture est fluide (moins il y a de pauses d'hésitation¹²).

Dans les résultats portant sur la compréhension, nous avons montré que les scores des enfants en fluence en anglais étaient plus élevés qu'en français. Nous nous sommes demandée si la progression en termes de fluence (temps de lecture, taux de parole, taux de parole et taux de précision) en lecture des textes en anglais suivait celle que nous avons observée pour la lecture des textes en français. Les graphiques suivants rendent compte des données recueillies et indiquent que les mesures, excepté le taux de pause, évoluent en parallèle.



Graphique 61 : Evolution des mesures de fluence pour les enfants américains en lecture en français et en anglais

Les mesures à partir des lectures de textes en anglais sont toujours légèrement plus élevées que celles enregistrées à partir de la lecture des textes en français. Néanmoins, on peut voir qu'à la fin du test, pour les 4 enfants, concernant le temps de lecture, les taux de parole et de précision, elles se rejoignent. Les 4 enfants réaliseraient donc un niveau de fluence comparable, en janvier 2010, en lecture de textes en anglais et en français.

En revanche, pour le taux de pause, on voit que les courbes du français et de l'anglais se croisent et que si les performances en français s'améliorent, les enfants, quand ils lisent en français, ils font de moins en moins de pause, ce n'est pas véritablement le cas pour l'anglais, même si on note une progression en mars et avril, on ne voit pas une nette amélioration entre le début et la fin du test. Cela voudrait dire que pour la lecture à voix haute en langue maternelle, le nombre de pauses réalisées par l'enfant considérées isolément n'est pas un pas

¹² Pour une description des types de pause, le lecteur peut se référer à la partie 1.1.4 de notre travail.

un indicateur pertinent de fluence. En effet, ce n'est pas en regardant l'évolution du nombre de pauses d'hésitation en lecture des textes anglais que l'on peut rendre compte de la progression en fluence en lecture dans cette langue. En effet, malgré une courbe des pauses fluctuante, les autres calculs permettant la mesure de la fluence montrent une amélioration.

Ces dernières données portant sur les effets de l'apprentissage de la lecture en français sur la fluence dans les deux langues des enfants en immersion, nous amènent au troisième point que nous avons abordé dans nos résultats : l'éventuel transfert de compétences entre les deux langues.

Peut-on identifier des transferts de compétence opérés par les enfants dans leur apprentissage de la L1 et de la L2 ?

Nous avons observé que les enfants anglophones avaient une grande tendance à prononcer les mots français en ayant recours au système phonologique anglais. Nous avons observé aussi des stratégies comparables mises en œuvre au moment de la lecture à voix haute de textes en français et en anglais par le biais des erreurs commises. Les enfants ont omis (oubli d'un phonème), inséré (ajout d'un phonème), inversé deux phonèmes ou substitué un phonème par un autre. Ces quatre opérations ont été répertoriées par Goodman (1969), et proposées pour analyser des erreurs, (*miscue analysis*¹³). Elles ont été reprises dans des travaux portant sur l'erreur en enseignement/apprentissage des langues étrangères (Marquillo-Larruy, 2003).

Nous nous sommes rendue compte que le type d'erreurs majoritaire chez les enfants américains, dans les deux langues, leur langue maternelle et la langue étrangère, est la substitution (il peut s'agir d'une substitution interlangue ou intralangue). Il est intéressant de remarquer que contrairement aux erreurs d'insertion et d'inversion qui interviennent sur l'axe syntagmatique, les erreurs de substitution comme celles d'omission apparaissent sur l'axe paradigmatique. En d'autres termes, la substitution et l'omission renverraient à un problème micro-phonologique (un phonème est remplacé par un autre ou par rien) ; en revanche, pour l'insertion et l'inversion le problème se situerait à un niveau macro-phonologique, et l'enfant rencontre des difficultés de combinaisons des phonèmes.

Ainsi, pour les enfants de notre étude et dans les deux langues, les difficultés éprouvées seraient de choisir la bonne correspondance entre la graphie et la phonie plutôt que de

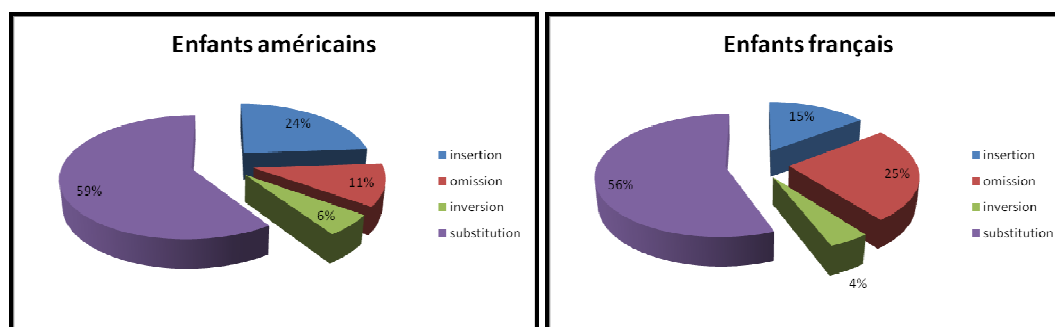
¹³ Cette analyse, telle que proposée par Goodman comporte de nombreux volets que nous n'avons pas réalisés pour cette étude. Il serait intéressant de mener une telle analyse avec notre corpus.

mémoriser les bonnes combinaisons de phonèmes entre eux. Et nous rappelons que les erreurs enregistrées sont en majorité interlangues dans le sens influence de la prononciation anglaise sur la prononciation française. Donc nous pouvons dire que le type d'erreurs le plus fréquent est celui de la substitution de phonèmes de la L1 sur la L2 suivi par un type de substitution moins représenté celui de la L1 sur la L1 puis de la L2 sur la L2.

Nous pourrions mettre ces résultats en rapport avec le concept de boucle phonologique (cf. partie 1.2.4 pour une explication plus détaillée). En effet, le fait que les enfants produisent des erreurs de type micro phonologique, en majorité, montrerait que les difficultés se situent non pas au niveau de la combinaison des phonèmes, mais bien au niveau de l'association d'une graphie avec la phonie correspondante. Ainsi, on pourrait penser que lors du passage des formes écrites en L1 et en L2 dans la boucle phonologique et en particulier lors du moment du recodage phonologique, le système auquel les enfants font référence serait plutôt celui de l'anglais. Ceci nous renvoie donc aux pistes didactiques que nous avons proposées concernant la première hypothèse : l'importance pour les enfants d'avoir mémorisé les formes sonores correctes des unités de la langue française. Cela les aiderait à établir des relations graphie-phonie plus stables et correctes en tâche de lecture à voix haute.

En deuxième position, le type d'erreurs en quantité d'occurrences enregistrées varie selon la langue ciblée dans le texte à lire. Dans la lecture des textes en français, c'est celui de l'insertion de phonème qui occupe cette place. Cependant, dans la lecture des textes en anglais, on observe l'omission de phonème.

Une hypothèse interprétative serait que la structure de la langue favoriserait un type d'erreurs. Étant donné que le français est une langue comportant des lettres et des graphies qui ne se prononcent pas, les enfants, lecteurs débutants, pourraient avoir tendance à les oraliser. Par ailleurs, la structure syllabique de l'anglais, plutôt fermée (Léon, 2005) – les syllabes ont tendance à se terminer par une consonne – peut également jouer un rôle dans l'insertion de phonèmes par les enfants en lecture de textes en français, comme nous l'avons vu dans nos premiers résultats. Afin de confirmer ou d'infirmer une influence de la structure de la langue sur les types d'erreurs enregistrés sur les phonèmes, nous avons mené, à partir des données du groupe contrôle composé d'enfants français, le même type d'analyse. Le graphique suivant montre la répartition du type d'erreurs chez les enfants du groupe contrôle sur les trois mois où nous avons mené les tests, en regard avec celle des erreurs commises par les enfants américains sur la même période.



Graphique 62 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par les enfants américains et les enfants français dans les textes en français.

Nous voyons que pour les deux groupes, le type majoritaire d'erreurs est la substitution d'un phonème par un autre (avec la remarque que pour les enfants français ce sont des substitutions intralange). En revanche, le type d'erreurs enregistré en deuxième position en nombre d'occurrences quand les enfants français lisent en français est l'omission. Il est donc intéressant de remarquer que la lecture en L1 fait apparaître un nombre important de substitutions intralange suivi par des erreurs d'omission (Sprenger-Charolles, 1992). Cette remarque nous laisse penser que ce ne serait pas la structure interne du système phonologique qui implique le type d'erreurs en début d'apprentissage. En revanche, ces résultats nous permettent d'avancer que l'apprentissage de la lecture dans une langue donnée, dans notre étude le français, varierait dans les phases observables selon le statut de L1 ou de L2 qu'occupe cette langue chez l'apprenti lecteur.

Les difficultés rencontrées chez l'apprenti lecteur en immersion seraient donc majoritairement micro-phonologiques en L1 et en L2 (substitutions) avec une confirmation de cette tendance en L1, chez les natifs (où les omissions arrivent en deuxième position). En L2, ce sont des erreurs de type macro-phonologique (insertions) qui apparaissent en deuxième position. Nous pouvons nous demander si nous observerions une répartition identique des erreurs dans l'apprentissage du système phonologique si l'apprentissage de la L2 et de la lecture en L2 arrivaient après l'apprentissage de la lecture en L1.

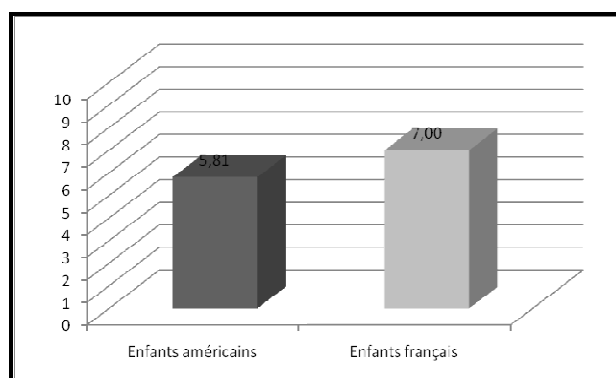
En tout état de cause, ces données nous permettent de répondre à nos hypothèses de travail : ces erreurs pouvaient-elles être des indices observables de l'apprentissage et possède-t-on des données qui plaident pour un transfert effectif de procédures apprises en L2 vers la L1 ou inversement. En effet, la ressemblance des types d'erreurs commises par les enfants anglophones et les enfants francophones en lecture de textes respectivement dans leur langue maternelle nous laisse penser que le traitement cognitif opéré est comparable alors que les petits Américains n'ont pas suivi de cours d'apprentissage systématique de la lecture dans leur L1.

Il faudrait procéder à des tests sur des groupes plus nombreux d'enfants et croiser des données dans des langues différentes afin de considérer dans quelle mesure ces transferts sont effectifs et stables. Dans un court terme, nous avons le projet de répliquer notre étude longitudinale auprès d'enfants anglophones apprenant à lire dans leur langue maternelle pour élargir notre comparaison.

Nous allons à présent aborder le dernier point développé dans nos résultats et portant sur la compréhension.

La compréhension et les facteurs explicatifs

Les juges francophones et anglophones que nous avons mis à contribution pour l'évaluation de la compréhension des textes français et anglais par les enfants ont noté que les enfants américains comprenaient en moyenne mieux les textes en anglais qu'en français, même si la différence entre les deux langues n'est pas très élevée (0,4 point). Les juges francophones ont également évalué la compréhension des enfants français, pour les trois textes qu'ils ont lus. Le graphique suivant montre la moyenne des scores attribués aux enfants américains et aux enfants français en compréhension des textes français. Il nous permet de constater que la différence entre la totalité des scores est plus importante entre la compréhension des enfants français et celle des enfants américains (presque 2 points d'écart).



Graphique 63 : Moyenne des scores de compréhension des enfants américains et français pour les textes en français

Les résultats que nous obtenons pour les enfants de notre étude nous indiquent que la compétence de compréhension des enfants scolarisés en immersion est inférieure à celle des enfants en contexte natif. Cependant, nous notons que les évaluations des deux groupes sont proches alors qu'on est encore qu'au début de l'apprentissage de l'écrit. Nous remarquerons par ailleurs qu'il est souvent affirmé que les enfants scolarisés en immersion auraient les

mêmes compétences en compréhension que les locuteurs natifs de manière globale (pas spécifique à la compréhension de textes écrits). Comme nous l'avons déjà mentionné, Il serait fort intéressant de pouvoir suivre une cohorte d'enfants sur une durée plus longue (plusieurs années scolaires) afin de rendre compte de l'évolution de la compréhension de textes écrits au fur et à mesure de l'automatisation de la lecture (correspondance phonie-graphie associée à un sens par monème) des textes. Cela nous permettrait de voir si cet écart est uniquement dû à l'âge des enfants et à leur statut d'apprenti-lecteur ou bien si malgré la progression de l'expertise, en français et en lecture chez les enfants en immersion, cet écart persiste.

En outre, nous avons cherché à savoir quels pouvaient être les facteurs qui influencent bénéfiquement la compréhension des textes par les enfants.

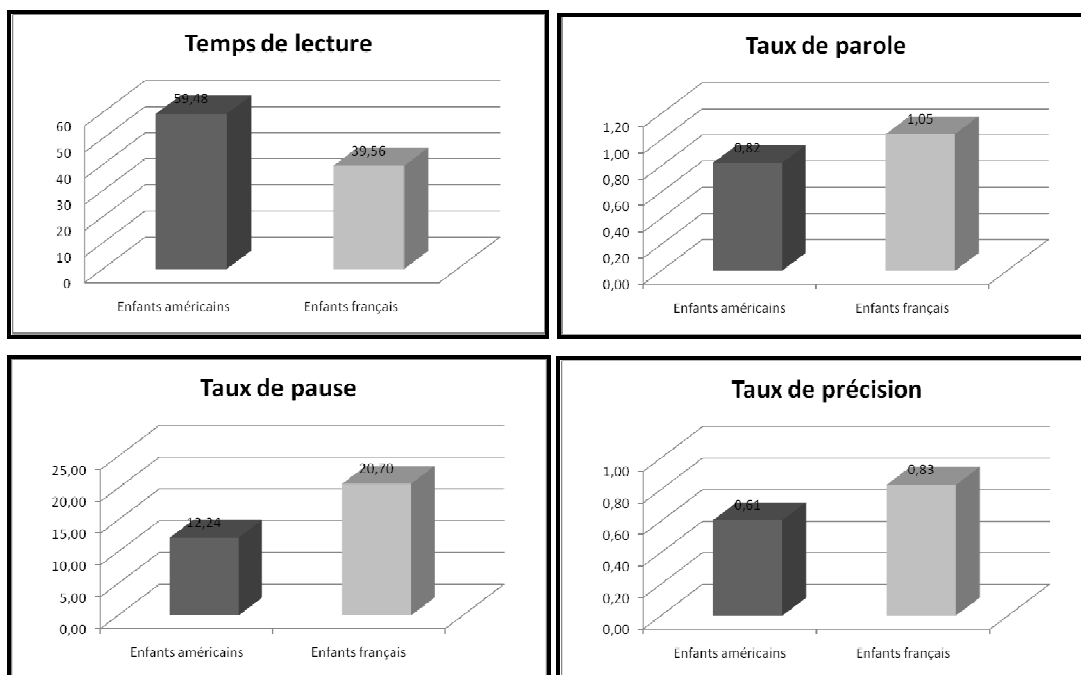
Nous avons tout d'abord confronté les scores attribués par les juges avec la mesure de la fluence. La fluence est « *la capacité de lire rapidement avec facilité et précision, et de lire avec expression. Cela implique un long processus incrémental et la compréhension du texte est le résultat attendu*¹⁴ » (Grabe, 2009 in Grabe 2010, p. 72). Cette définition prend en compte les aspects de la fluence que nous avons pu traiter : la rapidité (le temps de lecture et le taux de parole), la facilité (taux de pauses) et la précision (taux de précision). En ce concerne la lecture avec expression, la qualité de nos enregistrements ne nous a pas permis de pouvoir mesurer les paramètres prosodiques de la lecture à voix haute des enfants. Ce sont des paramètres qui, comme nous l'avons signalé plus haut dans la discussion, seraient intéressants à prendre en compte. De plus, deux facteurs peuvent empêcher (partiellement ou totalement) la compréhension (Ecalte, Magnan & Bouchafa, 2008, p.40) :

- « 1/ si les mots ne sont pas correctement identifiés, la compréhension fait place à une sorte de « devinement » approximatif et
- 2/ le surcoût cognitif engagé lors de la lecture de mots amenuise les ressources cognitives et attentionnelles pouvant être dédiées à la compréhension ».

Nous avons observé que les résultats en fluence suivent ceux en compréhension pour la lecture des textes. Les enfants obtiennent globalement de meilleurs scores en fluence en anglais qu'en français. Par ailleurs, on observe un écart entre les scores de fluence bien supérieur à celui que nous avons observé pour les scores en compréhension.

¹⁴ *The ability to read rapidly with ease and accuracy, and to read with appropriate expression and phrasing. It involves a long incremental process and text comprehension is the expected outcome* (Grabe, 2009) [Notre traduction].

Comparé aux résultats obtenus par les enfants français du groupe contrôle, on note que ces derniers enregistrent des scores plus élevés que les ceux des enfants américains comme le montrent les graphiques suivants :



Graphique 64 : Moyenne du temps de lecture et des taux de parole, de pauses et de précision en français pour l'ensemble des enfants américains et français

Ainsi, même si les enfants américains apprenant à lire en français, sont confrontés à des histoires lues en français à l'école, les scores obtenus en compréhension et en fluence restent inférieurs à ceux des locuteurs natifs en contexte scolaire unilingue. Les enfants de notre étude (français ou américains) apprennent tous à lire en français, toutefois, pour les enfants français, cette langue est la langue du pays dans lequel ils vivent et également, pour les enfants sélectionnés, il s'agit de leur langue maternelle. C'est pourquoi nous pensons également que la fluence ne peut être le seul indicateur de la compréhension. Comme l'ont montré van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White et Lorch (2005) et Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White et Kremer (2005), le développement des capacités de compréhension des enfants ne dépend pas seulement de leurs habiletés langagières mais également de leur capacité à comprendre une histoire présentée visuellement ou audio-visuellement.

Les familles, pour les enfants en immersion constituent un environnement favorable pour le contact avec la langue anglaise. Le questionnaire que nous leur avons soumis nous permet d'évaluer dans quelle mesure les enfants bénéficient de l'environnement « *adéquat* » dont parle Cummins dans son hypothèse sur l'interdépendance et qui est selon lui nécessaire au transfert des compétences. Un enfant dont la famille valorise le rapport avec l'écrit dans sa langue maternelle aura plus de chance d'opérer des transferts de compétences d'une langue à l'autre.

Les profils que nous avons obtenus pour les familles des enfants sont différents. On ne retrouve pas, dans notre petit échantillon, deux enfants qui soient exactement dans la même configuration familiale, que ce soit au niveau de la langue maternelle des parents, de la durée, de la fréquence des moments de lecture, et surtout au niveau de l'évaluation des performances de l'enfant par les parents. Néanmoins, malgré les différences interindividuelles, les enfants paraissent être dans des situations plutôt favorables.

En effet, on note la forte présence d'interactions à la maison dans une des deux langues apprises à l'école d'immersion : les deux parents parlent anglais avec eux, ou, et c'est le cas pour le père de Gabriel-Pierre, français (langue pratiquée par les enfants en classe).

Par ailleurs, les enfants sont tous confrontés à des textes en anglais de façon régulière (tous les jours) accompagnés de leurs parents et, pendant au moins un tiers de ce temps de lecture, les enfants se retrouvent seuls avec leurs parents, sans la présence de leurs frères ou sœurs. Notons également que les moments choisis par les parents sont, en général, assez éloignés des temps scolaires, par exemple le soir avant que l'enfant n'aille se coucher. Ces temps de lecture contribuent à ce que l'enfant considère la lecture en anglais comme un plaisir et non comme des devoirs supplémentaires.

Pour ce qui est du nombre total de livres lus en 1 mois, nous pouvons remarquer des différences allant du simple au double. Cela peut être mis en relation avec le type de livres lus, certains enfants ne lisent, avec leurs parents, que des livres adaptés à leur niveau, fortement illustrés. D'autres, en revanche, demandent à leurs parents de lire des romans, comme par exemple *Harry Potter*. Ainsi, un enfant qui lit moins de livres avec ses parents choisit peut-être des livres plus longs ou bien, c'est une autre possibilité, l'enfant demande à lire le même livre plusieurs fois.

En outre il apparaît dans nos questionnaires que les parents prennent plaisir à lire avec leur enfant, notamment si c'est lui qui demande à lire ou bien si c'est lui qui choisit le livre. De même, à la question portant sur la façon dont leur enfant perçoit ces moments de lecture en anglais, les parents répondent qu'ils ont l'impression que leur enfant apprécie ces moments.

Lorsque nous avons demandé aux parents d'évaluer la lecture de leur enfant, les réponses apportées font apparaître des différences plus marquées. Pour les parents de Gabriel-Pierre, Gillian et Nathan, leurs enfants, en mars parviennent à lire mot par mot. En juin, les trois enfants, aux dires de leurs parents, ont encore progressé en lecture. En revanche, les parents de Sophie répondent qu'elle lit de manière moins fluide, syllabe par syllabe. Il semble qu'elle ait encore besoin de décomposer les mots pour pouvoir les identifier.

Ainsi, si les réponses des parents montrent qu'ils sont tous impliqués dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant, ils ont des manières singulières d'évaluer leur lecture. Le jugement des enfants par leurs parents respectifs fait ressortir que Sophie aurait plus de difficultés que les trois autres enfants. Les résultats que nous avons obtenus, en termes d'erreurs sur les phonèmes, de lecture de mots connus et de fluence viennent confirmer les déclarations de la mère de Sophie dont les performances sont les moins réussies de toutes celles produites par les quatre enfants.

Pour cette petite fille, malgré un environnement familial favorable – avec des parents qui lisent régulièrement avec elle, avec qui elle parle en anglais – nous observons des progrès assez voire très faibles en lecture à voix haute de janvier à mai 2009. En revanche, en janvier 2010, les performances de Sophie augmentent de façon importante.

En ce qui concerne Gabriel-Pierre, Gillian et Nathan, on peut remarquer que les évaluations des parents concordent avec leurs scores en lecture en anglais mais également en lecture en français. Pour eux, le fait d'apprendre à lire en français à l'école et d'être au contact de l'anglais à la maison ne représente pas un problème. Sophie semble avoir eu besoin de plus de temps pour atteindre un niveau comparable à celui de ses camarades. Nous pouvons mettre en avant le fait qu'elle était plus jeune que Gabriel-Pierre et Gillian, toutefois, elle avait le même âge que Nathan.

Ces résultats laissent apparaître des différences inter individuelles. Ils nous permettent aussi de comprendre que l'implication de la famille est importante. Les résultats de Sophie se sont améliorés, elle est parvenue, finalement, à lire un texte en français et en anglais et à répondre à des questions de compréhension. Les efforts continus et le soutien constant de ses parents ont très certainement contribué à ce qu'elle se soit sentie en confiance malgré les difficultés qu'elle rencontrait notamment aux tâches de lecture de nos tests.

Nous souhaitons revenir sur le profil des parents de Nathan apparu grâce au questionnaire. Cette famille nous a paru a priori celle qui offrirait les conditions les plus favorables, en effet, si l'on observe la figure 33, on peut voir que la forme obtenue est celle qui se rapproche le plus du profil « enfant dans des conditions favorables », dressé a priori. Or, compte tenu des résultats de lecture des phonèmes, des mots et de la fluence, ce n'est pas Nathan qui obtient le meilleur score mais Gabriel-Pierre. Nous insistons sur le fait que cet enfant a un père francophone qui parle français avec lui.

Ainsi, un environnement « *adéquat* » ne semble pas être un indicateur suffisant pour tous les enfants si on considère l'apprentissage à un moment donné, en termes de performances. Toutefois, sur le plus long terme, nous pouvons voir que c'est un paramètre très important, qui

joue notamment sur les compétences en langue anglaise. L'environnement familial sert de médiateur pour les apprentissages scolaires en permettant un bien être intellectuel qui contribue à ce que l'enfant prenne confiance en lui pour dépasser les difficultés inévitables accompagnant ces apprentissages.

Le fait que les familles sont sollicitées pour lire régulièrement avec leur enfant dans des conditions de détente à la maison semble être une indication d'éducation porteuse pour l'instruction en milieu scolaire. De plus, ces habitudes sont encouragées simultanément à l'entrée à l'école. Ainsi, elles créent les compétences de base en anglais qui déclenchent un premier seuil au-delà duquel l'immersion et le bilinguisme qu'elle entraîne, deviennent bénéfiques pour les enfants (Cummins, 1981). Nous pouvons voir que pour les enfants de notre étude, une exposition informelle à la langue anglaise suffit pour parvenir à lire en anglais et que l'intuition de Cummins se trouverait donc confirmée, par et dans ces conditions socio-éducatives. Il est donc difficile d'affirmer que l'immersion est bénéfique à tous les enfants sans tenir compte du degré d'implication des familles dans les apprentissages scolaires. Au-delà de la capacité à communiquer en langue étrangère, langue de la scolarisation comme c'est le cas dans la famille de Gabriel-Pierre, c'est l'encouragement à persévérer qui semble être un facteur important. Cet encouragement peut s'effectuer par un discours sur le bienfait d'être appliqué à l'école mais il est encore plus aisé à comprendre par les enfants lorsqu'il se matérialise dans des activités de lecture qui dépassent l'application à prononcer un texte à voix haute grâce à la dimension affective qui accompagne ces moments.

Discussion générale

Notre étude longitudinale auprès d'enfants nord-américains scolarisés dans une école d'immersion en français nous a permis d'enregistrer des résultats intéressants. En effet, cette étude de cas qui a suivi le comportement linguistique de quatre enfants âgés de 6,7 ans à 7,5 ans (au début de l'étude) par le biais d'une part, de tâches de lecture à voix haute de textes narratifs, dans deux langues, de questions de compréhension sur ces mêmes textes et d'autre part de questionnaires remplis par les parents, nous apporte des données sur le développement des compétences des enfants en lecture au moment du début d'apprentissage de l'écrit.

Il est apparu que les compétences en lecture de ces enfants dans leur L1 (anglais) se sont construites non seulement grâce à une forte exposition à cette L1-anglais à l'oral

(environnement familial et social, jeu avec les autres enfants, etc.) mais également grâce à une exposition à l'écrit de cette langue, rencontré notamment au cours de lectures loisirs informelles. Le résultat de ces apprentissages est que ces enfants sont en capacité de lire à voix haute avec une prononciation convenable des textes dans cette L1 anglais sans jamais avoir suivi d'enseignement systématique de l'écrit dans cette langue. Ces données constituent un apport dans le champ des recherches relatives aux effets de l'immersion linguistique sur l'apprentissage de la langue maternelle.

Ces résultats inattendus en lecture à voix haute en L1 alors que c'est en L2 que les enfants apprennent à lire à l'école s'expliquent en grande partie par les interactions quotidiennes des parents avec leur enfant ainsi que par le contact fréquent avec des écrits dans la L1-anglais. Aussi, ne sont-ils pas généralisables à l'ensemble des enfants scolarisés en immersion.

Ces résultats trouvent aussi une explication dans le fait que la L1-anglais et la L2-français ont toutes deux un système d'écriture alphabétique. Par conséquent, ils laissent penser que dans des contextes familiaux comparables à ceux de notre étude, c'est-à-dire privilégiés, des enfants dont la L1 aurait un système d'écriture transparent ou à tout le moins plus transparent que celui de la langue anglaise, réaliseraient des performances fort satisfaisantes dans la lecture à voix haute de cette L1 alors qu'ils auraient appris à lire explicitement dans une autre langue à système d'écriture alphabétique. Peut-être nous sera-t-il possible de répliquer l'étude que nous avons menée avec un groupe d'enfants hispanophones apprenant le français dans une école d'immersion française ?

Plus probablement, parce qu'il y a une forte population latino-américaine, nous pourrions rencontrer aux Etats-Unis une école qui suit le même programme que celui de Normandale mais en immersion espagnole. Nous pouvons poser comme hypothèse que le système d'écriture de la L2-espagnol étant plus transparent que le système d'écriture de la L2-français, les résultats enregistrés en L1-anglais seraient encore supérieurs à ceux en L2-espagnol mais que contrairement à ce que nous avons observé, la différence entre les lectures à voix haute dans les deux langues ne serait pas aussi marquée.

Par ailleurs, notre étude nous a permis de mettre en évidence que de nombreux facteurs sont susceptibles d'entrer en jeu dans l'explication des résultats enregistrés. Ces derniers peuvent découler d'une part, de la situation dans laquelle se trouvent les apprenants, et d'autre part du protocole que nous avons décidé de mettre en place. D'un côté, le développement cognitif des enfants, le fait qu'ils aient deux langues à leur disposition quand ils entrent dans l'écrit, le type de scolarisation qu'ils suivent, la méthode de lecture appliquée, et enfin leur environnement familial, constituent les caractéristiques de la situation. D'un autre côté, le protocole que nous

avons élaboré, composé de textes et non de mots isolés, et la méthode de recueil des données ont également joué un rôle dans les résultats que nous obtenons.

Nous avons pu constater que l'apprentissage en français produisait un effet positif dans le développement des compétences en lecture, notamment sur la lecture de mots connus mais également pour la fluence des enfants, avec des résultats qui progressent sur l'année scolaire analysée. Ainsi, notre travail apporte une contribution supplémentaire au champ des études des comportements linguistiques de la L2 en situation d'immersion. En effet, malgré des différences interindividuelles apparaissant entre les enfants de notre étude, au niveau des performances et de leurs configurations familiales, nous avons pu constater que tous les enfants progressent en lecture à voix haute dans les deux langues, chacun à son rythme. Pour les quatre enfants, le fait d'apprendre à lire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle ne semble pas constituer une difficulté, à la fin des tests que nous avons menés.

En outre, en ce qui concerne la compréhension, il semble que cela soit un phénomène multidimensionnel. Pour les enfants de notre étude, elle paraît être fortement liée à la fluence et aux capacités langagières. En effet, les scores de fluence (temps de lecture, taux de parole, de pause et de précision) et les évaluations par les juges de la prononciation suivent les scores de compréhension, ils sont plus élevés en anglais qu'en français. Là encore, l'implication de la famille paraît jouer un rôle certain, ceci peut se noter grâce au fait que les scores en compréhension pour les enfants en L1 sont légèrement supérieurs à ceux obtenus en L2.

Cette étude soulève de nouvelles questions et met en lumière la nécessité de mettre en place un protocole d'expérimentation plus contrôlé, qui pourrait compléter celui que nous avons utilisé. En effet, le fait de faire lire des textes à voix haute aux enfants ne nous permet pas d'avoir des éléments comparables à des données déjà disponibles sur, par exemple, leur conscience phonologique, ou sur l'effet de telle ou telle configuration de phonèmes sur la prononciation des voyelles, ou bien encore l'effet de la place des phonèmes problématiques dans les mots. Néanmoins, ce protocole, prenant en compte la situation particulière des enfants et leur proposant des types de textes auxquels ils sont habitués (à la maison et à l'école), nous a permis d'avoir des données sur plusieurs compétences, composantes de la lecture : la compréhension, la fluence, la lecture de mots et également la réalisation des phonèmes.

Un protocole mettant en jeu plus de participants pourrait également nous permettre de réaliser des tests statistiques visant à vérifier la significativité de nos résultats.

Néanmoins, notre étude éveille quelques pistes de réflexions prometteuses et contribue à effectuer des propositions didactiques pertinentes d'une part dans le contexte éducatif de l'école terrain de notre étude, et d'autre part dans l'enseignement d'une langue étrangère à de jeunes enfants. Enfin, notre démarche nous paraît fournir plusieurs arguments en faveur de recherches en didactique cognitive des langues et en cognition située.

Conclusion

La lecture à voix haute d'un texte est une tâche complexe, faisant intervenir des compétences de reconnaissance des mots, de prononciation et de compréhension. Ceci est particulièrement délicat pour des apprentis lecteurs chez qui les traitements de bas niveaux ne sont pas encore automatisés. Les participants à notre étude ont une difficulté supplémentaire : nous leur avons demandé de lire dans deux langues : le français langue étrangère, qui est leur langue d'instruction, et l'anglais langue maternelle, dans laquelle ils n'ont pas encore appris à lire, à l'école. Les deux premiers chapitres de ce mémoire nous ont permis, d'une part, de rappeler les processus cognitifs en jeu lors de la lecture et son apprentissage, et d'autre part, de présenter les participants et le contexte de notre étude.

Tout d'abord, le premier chapitre nous a permis de mettre l'accent sur le fait que la lecture est un processus complexe, qui implique que le lecteur soit capable de reconnaître les mots mais également de comprendre ce qu'il est en train de lire. En début d'apprentissage de la lecture, la charge cognitive dédiée aux processus de bas niveau est si élevée que l'élaboration du sens et l'accès à la compréhension de ce qui est lu est laissé de côté. En effet, l'apprenti lecteur ne peut pas porter son attention sur des traitements de haut niveau. La tâche à laquelle nous avons soumis les quatre enfants de notre étude implique, en outre, une oralisation (réalisation à voix haute) des formes écrites, et ainsi constitue une difficulté supplémentaire. Les enfants, apprentis lecteurs ont dû à la fois reconnaître les mots, les oraliser et comprendre ce qu'ils étaient en train de lire/dire.

Afin de décrire l'apprentissage de la lecture, nous nous sommes tournée vers les disciplines qui abordent cette question : la linguistique, car elle permet de décrire la langue et ses unités ; la psycholinguistique, car elle a proposé des modèles pour l'apprentissage de la lecture et l'accès à l'écrit et également pour le développement des habiletés de compréhension ; la pédagogie, car elle fournit des méthodes pour enseigner/apprendre à lire. Ainsi, l'apprentissage de la lecture est-il conditionné par plusieurs facteurs : la langue dans laquelle il a lieu, le développement cognitif de l'enfant et la méthode que ce dernier a suivie pour apprendre à lire. Les enfants au cœur de ce

travail sont confrontés à une difficulté supplémentaire, la langue dans laquelle ils apprennent à lire à l'école n'est pas leur langue maternelle. Ils sont au contact avec l'écrit dans leur langue maternelle anglaise dans leur famille et dans leur environnement extrascolaire.

Cet ensemble de conditions débouche sur le fait que les enfants parviennent à lire en anglais, même s'ils n'ont pas encore appris formellement à le faire, comme le montrent les résultats obtenus pour les quatre enfants de notre étude. Les scores de ces enfants, enregistrés en prononciation, en fluence et en compréhension sont meilleurs dans leur L1-anglais que dans leur L2-français, langue d'instruction.

Nos résultats abondent dans le sens de ceux obtenus aux tests nationaux de lecture en anglais dans l'école, lors de la quatrième année de scolarisation (les enfants sont âgés de 8 à 9 ans) : ils sont supérieurs à ceux d'enfants de la même région, ayant été scolarisés dans des écoles anglophones. Ainsi, les quatre enfants de notre étude, même celle qui est la plus en difficulté (Sophie), parviennent-ils à lire et à comprendre un texte en anglais, avant que la remise à niveau à l'école en lecture en anglais n'ait eu lieu. De fait, les quatre enfants au cœur de notre travail, à la fin des tests ne semblent pas avoir été affectés par le fait de ne pas avoir appris à lire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Même Sophie, qui a connu des difficultés lors des 5 premiers tests a rattrapé son retard lors du dernier test. Les familles de ces enfants, par leur soutien, ont grandement contribué à leur réussite.

Les résultats que nous obtenons ne sont pas représentatifs de ce qui se passe chez tous les enfants scolarisés en immersion dans l'école de Normandale. Ils montrent néanmoins qu'un environnement favorable peut aider à compenser la difficulté d'apprendre à lire dans une langue étrangère.

Le deuxième chapitre de ce mémoire a été consacré à la deuxième particularité des participants à notre étude, le fait que ce sont des enfants qui apprennent une langue étrangère dès leur entrée à l'école et qui, ce faisant, apprennent dans une langue étrangère. L'école de Normandale a choisi le régime de l'immersion précoce qui tendrait, par le jeune âge auquel les enfants sont confrontés à la langue étrangère et par le nombre d'heures d'exposition à la langue française, à recréer les conditions idéales pour apprendre une langue : proches des conditions naturelles. Ainsi, les enfants scolarisés dans cette école pourraient maîtriser la langue étrangère de façon comparable à celle des natifs. Le fait d'être très tôt exposés à une langue étrangère et donc à une façon différente de concevoir le monde qui les entourent permettraient aux enfants de se

décentrer et de savoir qu'il existe d'autres points de vue que le leur, ou que celui de leur société.

Or, les nombreuses études s'étant intéressées au concept d'âge critique ont montré que, même pour la prononciation, l'âge, mis en concurrence avec d'autres facteurs, comme la durée de résidence dans le pays ou bien la qualité de l'exposition à la langue perdrait son effet déterminant (Bongaerts, 2003 ; Moyer, 2011). En outre, des études portant sur les enfants scolarisés en immersion ont montré que ces derniers pouvaient communiquer de façon fonctionnelle dans la langue cible mais que leurs compétences en syntaxe, en prononciation, notamment, ne laissaient pas de doute quant au fait que ce n'étaient pas des natifs de la langue (Lyster & Rebuffot, 2002 ; Mandin, 2008, 2010). Ainsi, même si l'immersion paraît créer des conditions idéales d'apprentissage d'une langue, il n'en reste pas moins que ce modèle, en tant que situation didactique permettant d'apprendre une langue étrangère a ses limites. Des améliorations sont envisageables.

Notre étude nous permet d'en proposer quelques-unes dans la situation didactique de Normandale. Par exemple, une sensibilisation plus grande aux sons et à la prosodie de la langue étrangère via des activités ludiques et des jeux de rôles visant à améliorer la prononciation des enfants pourrait être encouragée. Ainsi, quand les enfants apprendraient à lire, ils disposeraient de meilleures images sonores pour les graphies à oraliser, en tâche de lecture à voix haute. Nous avons constaté, chez les quatre enfants que nous avons pu tester, une grande prégnance de la langue maternelle (anglais) lors de la lecture à voix haute en français, en particulier dans la réalisation des voyelles. Permettre aux enfants d'avoir des images sonores pour les phonèmes de la langue étrangère qui soient mieux définies pourrait, d'une part améliorer leur performance en lecture à voix haute et d'autre part, éviter que d'éventuelles fossilisations apparaissent. Pour deux des enfants de notre étude, les allongements et les diphtongaisons encore produits en janvier 2010, alors que cela fait environ un an et demi que les enfants ont commencé à apprendre à lire en français laissent craindre que ces erreurs soient rédhibitoires.

Les résultats des enfants sur la prononciation en lecture à voix haute, nous ont donc confirmé que, pour eux, la langue à laquelle ils sont exposés le plus, en termes de temps, le mieux en termes de norme linguistique (une grande variété d'interactions avec un grand nombre de personnes différentes) et dans des situations authentiques motivantes (ils se trouvent dans une société anglophone et ont besoin de comprendre cette langue à l'écrit pour pouvoir appréhender la réalité qui les entoure) influencent grandement leur oralisation des formes écrites. Seul Gabriel-Pierre, qui parle en français

en dehors des temps scolaires produit moins de fautes que les trois autres enfants qui, de leur côté, n'ont pas autant de contact avec la langue française. Nous pensons qu'il est important de ne pas simplement considérer la langue enseignée comme un outil, permettant d'accéder à de nouvelles connaissances. Il est important que les enseignants insistent sur les compétences langagières des enfants. Cela passe notamment en production, par une correction systématique des erreurs des enfants.

Le présent travail, sur quatre participants, nous a permis de dégager plusieurs pistes pédagogiques. Un entraînement plus soutenu à la prononciation à la langue étrangère ainsi qu'un apprentissage plus systématique des relations graphie-phonie dans cette même langue permettraient une meilleure oralisation des textes en langue étrangère qui à son tour améliorerait la prononciation en situation de production orale spontanée.

De plus, malgré les différences interindividuelles notées entre les participants, nous avons pu remarquer que, sur la période d'un an analysée, les enfants progressent dans les deux langues. Chacun l'a fait à son rythme. Sur une année, nous avons enregistré des mesures en progrès pour les tous les enfants, y compris pour celle qui était la plus en difficulté au début des tests. L'immersion paraît être un régime qui convient aux quatre enfants de notre étude. Néanmoins, nous voyons que ces enfants sont placés dans des conditions très favorables. Le simple fait que leur famille ait accepté que nous les suivions sur un an et que nous leur demandions de se rendre disponibles tous les mois témoigne de leur implication dans l'apprentissage de leur enfant. Ainsi, un environnement familial qui soutient l'enfant et l'encourage à surmonter ses difficultés paraît être un ingrédient essentiel de la réussite des apprentissages linguistiques en situation d'immersion.

Le travail présenté dans ce mémoire, s'inscrit, comme nous l'avons mentionné dans notre introduction, dans une perspective de didactique cognitive. Les résultats que nous obtenons nous ont permis de formuler quelques propositions didactiques. L'intérêt de ce travail réside également dans les perspectives qu'il ouvre pour nos recherches dans un futur proche ou plus lointain. Il nous paraît nécessaire de poursuivre les investigations que nous avons commencées avec ce travail avec des protocoles plus contrôlés. Les nouveaux résultats pourraient ainsi éclairer ceux déjà obtenus et être comparés à ceux issus des études menées dans ce champ d'investigations.

Bibliographie

- Aghababian, V., & Nazir, T. A. (2000). Developing normal reading skills: aspects of the visual processes underlying word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76(2), 123–150.
- Alegria, J., & Morais J. (1979). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, 183, 251-270.
- Alegria, J., Pignot, E., & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory & Cognition*, 10(5), 451–456.
- Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(3), 261–295.
- Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48(1), 35.
- Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory (Vol. 2, pp. 89–195)*. New York: Academic Press.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225, 82–90.
- Aura, K., Astesano, C., Lubrano, V., Prod'homme, K. & Köpke, B. (2011), Spécialisation hémisphérique du traitement de la prosodie chez des sujets cérébro-lésés atteints de gliomes de haut grade, *Quatrième Journée de Phonétique Clinique (JPC)*, 19-21 mai 2011, Maison Interuniversitaire des Sciences de l'Homme, Strasbourg.
- Baddeley, A. D. (1993). *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Baddeley, A. D. (1996). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 49(1), 5–28.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417–423.
- Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? *European psychologist*, 7(2), 85–97.
- Baddeley, A. D., (2003a). Working memory and language: an overview. *Journal of communication disorders*, 36(3), 189-208.
- Baddeley, A. D. (2003b). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.
- Baddeley, A. D. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136-140.

- Baddeley, A. D., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological review*, 105(1), 158.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. *The psychology of learning and motivation*, 8, 47–89.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), 485-493.
- Baddeley, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14(6), 575–589.
- Baker, C. (1995). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, England : Multilingual Matters,
- Baker, C. (2006 [1996]). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Bancroft, W. J. (1985). Music therapy and education. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 10 (1), 3-16.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les cahiers du Cediscor*, 4, 189-203.
- Bastien-Toniazzo M. (1995). L'importance de l'ordre des lettres dans l'acquisition de la lecture. *Revue française de pédagogie*, 113 (1), 51-58. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_1217.
- Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 96–151). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 21, 235–243.
- Beckman, M. E., & Edwards, J. (2000). The ontogeny of phonological categories and the primacy of lexical learning in linguistic development. *Child Development*, 71(1), 240–249.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 1009–1018.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : In Press.
- Bialystok, E. (Ed) (1991). *Language processing in bilingual children*. London : Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age : In search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 116-137.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Billières, M. (1988). Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 19, 5–29.

- Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. In R. Renard (Ed) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (pp.37-70). Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement.
- Billières, M. (2005). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail Un support pour la facilitation de l'accès à l'oral et à la lecture pour des publics débutants en français langue étrangère. *Corela, Colloque AFLS | Numéros thématiques*. En ligne : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1110>.
- Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues: regards croisés de disciplines pour comprendre le « comment ». *Revue parole*, 34-35-36, 101–136.
- Birdsong, D. P. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68, 706-755.
- Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : analyses segmentales et globales. *Acquisition et interaction en langue étrangère - AILE*, 18, 17–36. En ligne : <http://aile.revues.org/1150>.
- Blanc, N., (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension: Lire pour comprendre*. Paris : Armand Colin.
- Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. In W. Rutherford & M. Sharwood Smith (Eds.), *Grammar and second language teaching: A book of readings* (pp. 19–30). Rowley, MA: Newbury House.
- Bloom, L. (1973) *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances Before Syntax*, The Hague: Mouton.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Blondeau, H., Nagy, N., Sankoff, G., & Thibault, P. (2002). La couleur locale du français L2 des anglo-montréalais. *Acquisition et interaction en langue étrangère - AILE*, 17, 73-100. En ligne : <http://aile.revues.org/1046>.
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère - AILE*, 18, 79–98. En ligne : <http://aile.revues.org/1153>.
- Bongaerts, T., Mennen, S. and Slik, F. V. D. (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica*, 54, 298–308.
- Bongaerts, T., Van Summeren, C., Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in second language acquisition*, 19(4), 447–465.
- Bonjour, E., De La Haye, F., Marec-Breton, N., Ménager, N., Picot, F., Sensevy, B., & Stievenard C. (2010). *Croque-lignes CP - Manuel élève Tome 1*. Paris : Nathan
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie* 7-3, 325-347.

- Bournot-Trites, M., & Reeder, K. (2005). French and English Literacy in French Immersion: Student Performance and Perceptions. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp.364-376). Somerville, MA: Cascadilla Press. En ligne : <http://www.lingref.com/isb/4/028ISB4.PDF>.
- Bouzon, C. (2004). *Rythme et structuration prosodique en anglais britannique contemporain*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille I. En ligne : http://aune.lpl.univ-aix.fr/lpl/documents/theses/bouzon_these.pdf.
- Bradley, L. (1988). Rhyme recognition and reading and spelling in young children. In R. L. Masland & M. W. Masland (Eds.), *Preschool prevention of reading failure* (pp. 143–162). Parkton, MD: York Press, Inc.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Corwyn, R. F. (2003). The Child Care HOME Inventories: assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 294–309.
- Bronckart, J. P. (1993). L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage. *Langue française*, 97(1), 3–13.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28(5), 874–886.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of child Language*, 22(2), 307–324.
- Bruck, M., Genesee, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 145–162). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bryant, P. E. (1993). Conscience phonologique et apprentissage de la lecture. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles. M. Fayol (Eds.), *Lecture-Écriture: Acquisition. Actes du colloque de la Villette*, Paris: Nathan.
- Calaque E., & Mallet B. (1991). Enseigner précocement une langue étrangère ? Oui mais quelle formation ? *LIDIL*, 4, 147-153.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965–1990. *Études de linguistique appliquée*, 82, 7–23.
- Casalis, S. (1995). *Lecture et dyslexies chez l'enfant*. Lille : Presses Universitaires Septentrionales.
- Catach, N. (1988). Fonctionnement linguistique et apprentissage de la lecture. *Langue française*, 80(1), 6–19.
- Catach, N. (2003 [1986]). *L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.

- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier, coll. LAL
- Center for Applied Linguistics. (2011). *Directory of foreign language immersion programs in U.S. schools*. En ligne : <http://www.cal.org/resources/immersion/>.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate*. New York : McGraw-Hill.
- Chanquoy, L, Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive: théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Chesnet, D., & Lambert, É. (2001). NOVLEX : une base de données lexicales pour les élèves de primaire. *L'année psychologique*, 101(2), 277–288.
- Chiappe, P., Siegel, L. S., & Gottardo, A. (2002). Reading-related skills of kindergartners from diverse linguistic backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 95–116.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.
- Cicurel, F.(1991). *Lectures interactives*. Paris : Hachette.
- Cisero, C. A., & Royer, J. M. (1995). The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 275–303.
- Cislaru, G., & Stiri, F. (2009). TEXTE ET DISCOURS. Corpus, co-texte et analyse automatique du point de vue de l'analyse de discours. *Corpus*, 8, 85-104. En ligne : <http://corpus.revues.org/index1678.html>.
- Coirier P., Gaonac'h D., & Passerault J.-M., (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Colé, P., Desvignes, J., Gaberel, A., Gombert, J.-É., Sonnet, J, & Valdois, S. (2004). *Crocolivre CP, livre magazine 1 et 2*. Paris : Nathan
- Colé, P., Magnan, A., & Grainger, J. (1999). Syllable-sized units in visual word recognition: Evidence from skilled and beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 507–532.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120
- Collette, F., Péters, F., Hogge, M., & Majerus, S. (2007). Mémoire de travail et vieillissement normal. In G. Aubin, F. Coyette, P. Pradat-Diehl & C. Vallat-Azouvi (Eds.), *Neuropsychologie de la mémoire de travail* (pp 353–380). Marseille: Solal.
- Colombo, J. (1982). The critical period concept: Research, methodology, and theoretical issues. *Psychological Bulletin*, 91(2), 260-275.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed), *Strategies of information processing* (pp.151-216). London ; New York : Academic Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108(1), 204-256.

- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 29-43.
- Conrad, R., & Hull, A. J. (1964). Information, acoustic confusion and memory span. *British Journal of Psychology*, 55(4), 429-432.
- Conseil de l'Europe (Ed.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (1^{ère} éd.). Paris : Didier.
- Content, A., Mousty, P., & Radeau, M. (1990). BRULEX: Une base de données lexicales informatisée pour le français écrit et parlé. *L'Année Psychologique*, 90, 551-566.
- Content, J. (1993). Le rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture. In J-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (Eds.), *Lecture-Écriture : Acquisition. Actes du colloque de la Villette* (pp.81-96). Paris : Nathan.
- Cordier, F., & Gaonac'h, D. (2004). *Apprentissage et mémoire*. Poitiers : Nathan Université.
- Cordier, F., & Gaonac'h, D. (2006). La mémoire et les apprentissages. In Gaonac'h (Ed.), *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cormier, P., & Kelson, S. (2000). The roles of phonological and syntactic awareness in the use of plural morphemes among children in French immersion. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 267-293.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : Clé International.
- Cornaz, S., Henrich, N., & Vallée, N. (2010). L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte. *Cahiers de l'APLIUT*, XXIX (2), 103-119.
- Coulmas, F. (1996). *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Oxford, UK : Blackwell.
- Cowan, N. (1998). *Attention and memory: An integrated framework*. Oxford University Press, USA.
- Cowen, J. E. (2003). *A balanced approach to beginning reading instruction: a synthesis of six major U.S. research studies*. Newark, DE: International Reading Association.
- Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles : National Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1984a). *Bilingualism and special education: Issues in assesment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (1984b). Bilingualism and cognitive functioning. In S. Shapson & V. D'Oyley, *Bilingual and multicultural education: Canadian perspectives* (pp.55-71). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. Communication présentée à TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Bogazici University, Istanbul, Turkey. En ligne : http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf
- Cummins, J (2008a). BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (pp.71-83). New York : Springer.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 5. Bilingual education* (2nd ed., pp. 65–75). Boston: Springer Science+Business Media. En ligne : <http://www.springerlink.com/index/l84828513q1vtl21.pdf>
- Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp.161–181). Malden, MA: Wiley-Blackwell. En ligne : http://er.library.ums.ac.id/Pendidikan/inggris/The_Handbook_of_Language_Teaching_Blackwell_Handbooks_in_Linguistics_.pdf#page=174
- Cummins, J. (2010). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 10(2), 221–240.
- Cummins, J. (2011). Literacy Engagement. *The Reading Teacher*, 65(2), 142–146.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. New York: Longman Press.
- Cunningham, P. M., Hall, D. P. & Sigmon, C. (1999). *The Teacher's Guide to the Four Blocks*. Greensboro, North Carolina: Carson-Dellosa
- Cuq, J.-P. (coord.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cutler, A. (1991). Linguistic rhythm and speech segmentation. In J. Sundberg, L. Nord, & R. Carlson (Eds.), *Music, language, speech, and brain* (pp. 157-166). London: Macmillan. En ligne : <http://dare.ubn.kun.nl/bitstream/2066/15712/1/6108.pdf>
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, coll. F.

- Da Fontoura, H. A., & Siegel, L. S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 139–153.
- Daigle, D., & Armand, F. (2004). L'approche bilingue et l'apprentissage de la lecture chez les sourds. *Revue de l'association canadienne de linguistique appliquée*, 7, 23-38.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450–466.
- Dat, M. A. (2006). *Didactique présecondaire des langues étrangères : l'influence de la présentation multimodale du lexique sur la mémorisation chez des enfants de 8 à 11 ans*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse.
- Dauer, R.M. (1983). Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. *Journal of Phonetics*, 11, 51-62.
- Deblois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., & Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education*, 43(3), 245-264.
- De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Debyser, F., & Tagliante, C. (2001). *Mon premier portfolio, Livret d'utilisation à destination des maîtres du premier degré*. Paris : Didier.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Bruxelles : Madraga.
- Dehaene-Lambertz, G., & Dehaene, S. (1994). Speed and cerebral correlates of syllable discrimination in infants. *Nature*, 370, 292–95.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- Delattre, P. (1965) *Comparing the phonetic features of English, French, German and Spanish: an interim report*. London : George G. Harrap.
- Delattre, P. (1966). Les Dix Intonations de base du français. *The French Review*, 40(1), 1–14.
- Deleau, M., Guehenneuc, S., Le Sourn, S., & Ricard, M. (1999). Clairvoyance conversationnelle et théorie de l'esprit. *Enfance*, 3, 238-247.
- Delvaux, V. (2009). Perception du contraste de nasalité vocalique en français. *Journal of French Language Studies*, 19(01), 25–59.
- Demont, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. *International journal of psychology*, 36(4), 274–285.
- Demont, E., & Gombert, J. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66(3), 315–332.
- Département de la valorisation et de l'édition (Ed.) (2001). *L'état de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. Paris : Le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

- Desrochers, A., Kirby, J., & Thompson, G. (2008). Le développement de la lecture orale chez l'enfant. *Canadian Psychology, 49*(11), 111-117.
- Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language, 2*(1), 21-40.
- Dubois, D. (1972). Psycholinguistique et psychologie du langage. *L'année psychologique, 72*(2), 487-517.
- Duez, D. (1991). *La pause dans la parole de l'homme politique*. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning, 24*, 37-53.
- Duncan, L. G., Colé, P., Seymour, P. H. K., Magnan, A. (2006). Differing sequences of metaphonological development in French and English. *Journal of Child Language, 33*(2), 369-399.
- Duncan, L. G., Seymour, P. H. K., & Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition, 63*(2), 171-208.
- Durgunoğlu, A.Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 453-465.
- Duverger, J. (2005). *L'Enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Duverger, J. (2007b). École élémentaire et enseignement des langues. *Tréma, 28*, 17-22. En ligne : <http://trema.revues.org/302>
- Ecalte J. (2010). L'évaluation de la lecture et des compétences associées. *Revue française de linguistique appliquée, XV*, 105-120.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture: fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills: New evidence from Grade 1-5. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(4), 525-544.
- Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2008). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans : étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants. *Glossa, 105*, 38-50.
- Ehri, L. C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Literacy Research, 19*(1), 5-31.
- Ehri, L. C. (1989). Apprendre à lire et à écrire des mots. In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti Lecteur* (p.103-128), Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Ehri L. C. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M .L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, (Vol. 2, pp. 383-417). New York : Longman.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of research in reading, 18*(2), 116-125.

- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 237–269). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Ehri, L., & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.113-131). New York: Guilford Press.
- Eimas, P. D., Siqueland, E., R., Jusczyk P. W., Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171(968), 303-306.
- Escarabajal, M.-C., & Kekenbosch, C. (1998). L'activité de catégorisation de substantifs, de verbes et de dérivés verbaux. *Langages*, 32(132), 69–86. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lqge_0458-726x_1998_num_32_132_2178
- Fayol, M. (1992). La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions. In P. Lecocq (Ed.), *La lecture : Processus, apprentissage, troubles* (pp.79-101). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage. Le langage en développement, au-delà de trois ans* (pp.183-213). Paris : PUF, Coll. Psychologie et science de la pensée.
- Fayol, M. (2004). Text and Cognition. In T. Nunes & P. Bryant, *Handbook of Children's Literacy* (pp. 181-197). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Fayol, M. (2005). Apprendre l'orthographe. Le cas du français. *Revue Parole*, 34-35-36, 203-218.
- Fayol, M. (2006). La psychologie cognitive, l'apprentissage, l'éducation et la formation. In Gaonac'h D. (Ed.), *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif* (pp.425-444). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., & Gaonac'h, D. (2003). La compréhension. Une approche de psychologie cognitive. In D. Gaonac'h & M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre. Du Texte au multimédia* (pp. 5-72). Paris : Hachette.
- Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (1992) (Eds). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF, Coll. Psychologie d'aujourd'hui.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (1999) L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143-170.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Ferrand, L. (2001). *Cognition et lecture: processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., & Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of memory and language*, 41(1), 78–104.
- Flesch, R. (1955). *Why Johnny can't read – and what you can do about it*. New York: Harper
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Fodor, J. D. (2002a). Prosodic disambiguation in silent reading. In M. Hirotsu (Ed.) *Proceedings of NELS 32*, (Vol. 1, p. 113-132). Amherst, MA: GLSA, University of Massachusetts. En ligne : <http://www.lif.cnrs.fr/Gens/Abeille/nels.final.doc>
- Fodor, J. D. (2002b). Psycholinguistics cannot escape prosody. *Speech Prosody 2002*, (pp. 83-88), Aix-en-Provence, France. En ligne : http://www.isca-speech.org/archive_open/sp2002/sp02_083.pdf
- Forlot G., & Beaucamp J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire *Ela. Études de linguistique appliquée*, 149, 77-92. En ligne : www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-77.htm.
- Fortune, T. W., & Tedick, D. J. (2003). *What parents want to know about foreign language immersion programs*. Center for Applied Linguistics (CAL). En ligne <http://www.cal.org/resources/digest/0304fortune.html>.
- Fortune, T. W., Tedick, D. J., & Walker, C. L. (2008). Integrated language and content teaching: Insights from the immersion classroom. *Bilingual Education and Bilingualism*, 66, 71-96.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, M. Coltheart, & J. Marshall (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301–330). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99.
- Frost, R., Katz, L., & Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13(1), 104-115.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
- Gajo, Laurent. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L. (2005). Le français langue seconde d'enseignement. Choix de modèles, de langues et de disciplines, *Le français dans le monde*, numéro spécial, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », 47-57.
- Galisson, R. (Ed.). (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexions disciplinaires. *Études de linguistique appliquée*, 79.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, coll. F.

- Gaonac'h D. (1987) *Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier, coll. LAL.
- Gaonac'h, D. (1990). Lire dans une langue étrangère: approche cognitive. *Revue française de pédagogie*, 93, 75-100.
- Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5-14. En ligne : <http://aile.revues.org/970>.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Éducation.
- Gaonac'h, D., & Fradet, A. (2003). La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 91-150). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif la mémoire de travail*. Paris : Armand Colin, coll. U.
- Gathercole, S.E. (2002). Memory development during the childhood years. In A.D. Baddeley, M. Kopelman, & B. Wilson (Eds.), *Handbook of memory disorders* (pp.475-500), Chichester, England : Wiley.
- Gathercole, S. E., Adams, A. M., & Hitch, G. J. (1994). Do young children rehearse? An individual-differences analysis. *Memory & Cognition*, 22(2), 201–207.
- Gathercole S. E., Baddeley A. D. (1989). Evaluation of the Role of STM in the Development of Vocabulary of Children: A Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213.
- Gathercole S. E. & Baddeley A. D. (1990) Phonological memory deficits in language disordered children: is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336–360.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition? *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 259–272.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental psychology*, 40 (2), 177-190.
- Genesee, F. (1984). Beyond bilingualism: Social psychological studies of French immersion programs in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16, 338-352.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA : Newbury House.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two. *Journal of Child language*, 16(1), 161–179.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. In T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell.

- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research findings. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 63, 655-688.
- Genesee, F., & Gandara, P. (1999). Bilingual Education Programs: A Cross-National Perspective. *Journal of Social Issues*, 55 (4), 665-685.
- Genesee, F., & Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 140-147.
- Germain, C., & Netten, J. (2004a). Le français intensif: introduction. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 60(3), 251-262.
- Germain, C., & Netten, J. (2004b). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS, *Alsic*, 7, 55-69. En ligne : <http://alsic.revues.org/index2280.html>
- Germain, C., & Netten, J. (2004c). La précision et l'aisance en FLE : définitions, types et implications pédagogiques. *Marges Linguistiques, M.L.M.S. Editeur*. En ligne : <http://www.marges-linguistiques.com>.
- Germain, C. & Netten, J. (2006a). La diversité des régimes pédagogiques du français langue seconde au Canada. *Dialogues et Cultures*, 50, 447-453.
- Germain, C., & Netten, J. (2006b). Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2. In B. Anderson, J. Netten & C. Germain (Eds.), *Le français intensif: Guide pédagogique interprovincial 2006* (pp. 21-38). Regina, SK: Saskatchewan Learning. En ligne : http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/IFstrategies.pdf.
- Germain, C., & Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. In Neveu F., Muni Toke V., Durand J., Klingler T., Mondada L., Prévost S. (Eds.) *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010* (pp. 519-535). Paris, Institut de Linguistique Française. En ligne : http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000100.pdf.
- Germain, C. & Netten, J. (2011). Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement. *Synergies Chine*, 6, 25-36.
- Gervain, J., & Mehler, J. (2010) Speech perception and language acquisition in the first year of life. *Annual Review of Psychology*, 61, 191-218.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children: beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6, 13-28.
- Geva, E., & Clifton, S. (1994). The Development of First and Second Language Reading Skills in Early French Immersion. *Canadian modern language review*, 50(4), 646-667.
- Geva, E., & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1-30.
- Giasson, J. (2005). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ginésy, M. (1995). *Mémento de phonétique anglaise*, Paris : Nathan Université.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.

- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère - AILE*, (8), 41–55. En ligne : <http://aile.revues.org/1224>
- Gombert, J.-E. (2002). La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques – *préface*. In J. Ecalte & A. Magnan (Eds.), *L'apprentissage de la lecture* (pp.7-10). Paris : Armand Colin.
- Gombert, J.-E. (2007). Lutter pour le Lettrisme – Préface. In J.-P. Gaté & C. Gaux (Eds), *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte. Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle* (pp.11-13). Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Coll. Psychologies.
- Gombert, J.-E., Bryant, P., & Warrick, N. (1997). Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. In L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti, *Des orthographes et leurs acquisitions* (pp.319-334). Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Literacy Research and Instruction*, 6 (4), 126–135.
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5, 9–30.
- Goodman, K. S. (1988). The reading process. In P. L. Carrell, J. Devine & D. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp.11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goswami, U. (1988). Orthographic analogies and reading development. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A, 2, 239-268.
- Goswami, U. (1999). Causal connections in beginning reading: The importance of rhyme. *Journal of Research in Reading*, 22(3), 217–240.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning how to read*. Hillsdale : Erlbaum.
- Goswami, U., & East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*, 21, 63–93.
- Goswami, U., & Mead, F. (1992). Onset and rime awareness and analogies in reading. *Reading Research Quarterly*, 153–162.
- Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2001). Factors Related to English Reading Performance in Children With Chinese as a First Language: More Evidence of Cross-Language Transfer of Phonological Processing. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 530-542.
- Gough, P. B., & Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Annals of Dyslexia*, 30 (1), 179–196.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1989) Les premières étapes de la reconnaissance des mots In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds). *L'apprenti Lecteur* (pp 85-102) Paris : Delachaux et Niestlé
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading: Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 71–83.

- Grainger, J., & Ferrand, L. (1994). Phonology and orthography in visual word recognition: Effects of masked homophone primes. *Journal of Memory and Language*, 33, 218–233.
- Gainger, J., & Ferrand, L. (1996). Masked orthographic and phonological priming in visual recognition and naming: Cross-task comparisons. *Journal of Memory and Language*, 35, 623-647.
- Grosjean, F. (2003). Le bilinguisme et le biculturalisme – Essai de définition. In B. Virole (Ed.) *Le bilinguisme aujourd'hui et demain* (pp. 17-50). Actes de la journée d'études du 23 novembre 2003. Paris, Groupe d'études et de recherches sur la surdité.
- Gromer, B., & Weiss, M. (1990). *Dire, Écrire*. Paris : Armand Colin
- Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues, Des enjeux à la pratique*. Lyon : Chronique Sociale.
- Groux, D. (2003). Le meilleur âge pour apprendre. Dossier, Pour un apprentissage précoce des langues, *Le Français dans le monde*, 330, 23-25.
- Groux, D. (2006). L'apprentissage précoce des langues : des pratiques sociologiquement et politiquement marquées. *Revue internationale de l'éducation, International Review of Education, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 52 (1-2), 107-123.
- Groux, D. (2009). Introduction. In C. Goncalves & D. Groux (Eds). *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants* (pp.9-13). Paris : Editions L'Harmattan.
- Groux, D., & Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan pédagogie, Série Formation.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob
- Haigh, C. A., Savage, R., Erdos, C., & Genesee, F. (2011). The role of phoneme and onset-rime awareness in second language reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 34 (1), 94-113. En ligne : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9817.2010.01475.x/full>.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Harley, B., & Hart, D. (1998). Language aptitudes and second language proficiency in learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379–400.
- Harris, J. (1994). *English sound structure*. Oxford, UK : Blackwell.
- Harris, M., & Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults: An introduction*. London, England : Routledge & Kegan Paul.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (2), 338–358.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., & Dunning, D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12 (4), F9–F15.
- Hosp, M. K., & Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review*, 34, 9-26.

- Houblain, L. & Vincent, R. (1991 [1964]). *Daniel et Valérie CP. 1^{er} livret de lecture CP*. Paris : Nathan.
- Intravaia, P. (2002). Pour une étiologie approfondie de l'erreur phonétique. Du crible phonologique au crible dialectique. In R. Renard (Ed), *Apprentissage d'une langue étrangère seconde, Volume 2. La phonétique verbo-tonale* (pp. 217-242). Bruxelles : De Boek Université.
- Jaffré, J.-P. (1997). Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 19-36). Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 37-49.
- Jaffré, J.-P., & Fayol, M. (1997). *Orthographes, des systèmes aux usages: un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Evreux : Flammarion.
- Jared, D. (2008). Assessment of reading ability in French immersion students. *Encyclopedia of language and literacy development*, 1-7. En ligne: [http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/Assessment of Reading Ability in French immersion Students.pdf](http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/Assessment%20of%20Reading%20Ability%20in%20French%20immersion%20Students.pdf)
- Jared, D., Cormier, P., Levy, B. A., & Wade-Woolley, L. (2011). Early predictors of biliteracy development in children in French immersion: A 4-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 103 (1), 119-139.
- Jobert, M., & Mandon-Hunter, N., (2009). *Transcrire l'anglais britannique & américain*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Johnson, R. K. & Swain, M. (Eds.) (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jucla, M. (2009). *Aspects phonologiques, orthographiques et lexico-sémantiques du traitement du langage : production orale versus écrite chez l'adulte et protocole d'intervention dans les dyslexies du développement – études comportementales et par la méthode des potentiels évoqués*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse.
- Kail, M., Fayol, M., & Bassano, D. (2000). *L'acquisition du langage: Le langage en émergence. De la naissance à 3 ans*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J., & Lynch, J.S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, England : Cambridge University Press.

- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York : Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57(1), 1–44.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York : Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London/New York : Longman.
- Kuhl, P.K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831–843.
- Labrune, L. (2005). Autour de la syllabe. In N. Nguyen, S. Wauquier-Gravelines & J. Durand (Eds.), *Phonologie et phonétique* (pp.95-116). Paris : Hermès Science.
- Lacroix, F. (2007). *Le rôle des assistantes maternelle dans l'émergence des habiletés phonologiques des jeunes enfants de 2-3 ans*. Thèse de Doctorat, Université d'Angers.
- Lafrance, A., & Gottardo, A. (2005). A Longitudinal Study of Phonological Processing Skills and Reading in Bilingual Children. *Applied Psycholinguistics*, 26(4), 559–578.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lamy, A. (1976). La pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 22, 118-127.
- Lapkin, S., Swain, M., & Shapson, S. (1990). French immersion research agenda for the 90s. *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 46, 638–674
- Lazaruk W. (2007). Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française. *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 63 (5), 629–654.
- Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Odile Jacob.
- Lecocq, K., Mousty, P., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J., & Alegria, J. (2004). *Evaluation des programmes d'immersion en communauté française: une étude longitudinale comparative du développement des compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais*. ULB: Ministère de la Communauté française. En ligne : http://users.skynet.be/gsc.douvrain/Immersion/article_2002.pdf
- Lee, H. (2011). Langage & Maladie d'Alzheimer enjeux et méthodes de l'analyse du corpus oral. Paper presented at *Journée Rencontres Lordat*, Université de Toulouse.
- Léon M., & Léon P. R. (1997). *La prononciation du français*. Paris : Armand Colin.
- Léon, P. R. (2011 [1992]). *Phonétisme et prononciations du français: avec travaux pratiques d'application et corrigés*, 6^{ème} édition. Paris : Armand Colin.
- Léon, P. R., Léon, F., & Léon, M. (2009). *Phonétique du FLE: prononciation: de la lettre au son*. Paris : Armand Colin, Coll Cursus.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

- Lété, B., Peereman, R., & Fayol, M. (2008). Consistency and word-frequency effects on spelling among first- to fifth-grade French children: A regression-based study. *Journal of Memory and Language*, 58(4), 952–977.
- Lewis, M. P. (Ed.), (2009). *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition*. Dallas, Tex.: SIL International. En ligne : <http://www.ethnologue.com/>.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of experimental child psychology*, 18(2), 201–212.
- Lowe, A.-S. (1998). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières. *Revue des Sciences de l'éducation*, 24 (3), 621-646.
- Lukatela, G., & Turvey, M. (1994). Visual lexical access is initially phonological: 2. Evidence from phonological priming by homophones and pseudohomophones. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123(4), 331-353.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263–284.
- Lyster, R., & Rebuffot, J. (2002). Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif. *Acquisition et interaction en langue étrangère - AILE*, 17, 52-71. En ligne : <http://aile.revues.org/842>
- Mac Namara, J. (1967). The linguistic independence of bilinguals, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 729-736.
- Magiante, J.-M. (2009). L'articulation FOS DNL dans les filières bilingues : pour une méthodologie de l'exploitation du discours pédagogique de l'enseignant bilingue. *Mélanges CRAPEL*, 31, 79-90.
- Magliano, J. P., Zwaan, R. A., & Graesser, A. C. (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 219–245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Magnan, A., & Bianchéri, P. (2001). Le traitement des voyelles nasalisées et des groupes consonantiques par l'apprenti lecteur francophone. *International Journal of Psychology*, 36 (5), 301-313.
- Magne, C., D. Schön & M. Besson. (2006). Musician children detect pitch violations in both music and language better than non musician children. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, 199-211.
- Magnen, C. (2009). *Approche dynamique de la perception de la parole : catégorisation de la substance et de la variabilité phonétique en langue maternelle par les francophones et en langue étrangère par les hispanophones*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse.
- Maïonchi-Pino, N., Magnan, A., & Ecalle, J. (2010). Syllable frequency effects in visual word recognition: developmental approach in French children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 (1), 70-82.

- Maier, W. (1993). La théorie et la pratique de l'enseignement primaire des langues vivantes. *ELA, Etudes de Linguistique Appliquée*, 89, 57-72.
- Majerus, S. (2010). Les multiples déterminants de la mémoire à court terme verbale: Implications théoriques et évaluatives. *Développements*, 4, 5–15.
- Majerus, S., & Van der Linden M. (2001). La composante verbale de la mémoire de travail : le modèle de Baddeley et les conceptions apparentées. In S. Majerus, M. Van der Linden & C. Belin (Eds.), *Relations entre perception, mémoire de travail et mémoire à long terme* (p.13-50). Marseille : SOLAL.
- Malcuit, G., Pomerleau, A., Maurice, P. (1995). *Psychologie de l'apprentissage : Termes et concepts*. Saint Hyacinthe : Edisem.
- Mandin, L. (2008). Transmettre le flambeau : L'avenir de l'enseignement des langues secondes est entre nos mains. *Association canadienne de la linguistique appliquée*, 11(1), 5-19.
- Mandin, L. (2010). L'immersion : un iceberg à (re)visiter. Une société améliorée. *Journal de l'immersion / Immersion Journal*, 32(1), 34-38.
- Mann, V. A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24(1-2), 65–92.
- Marijanovic V. (2010). *L'influence de la boucle phonologique dans l'activité de lecture de publics précoces croates apprenant le français*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse, Toulouse 2-Le Mirail.
- Marquillo-Larruy, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris : CLE International.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. *Reading research: Advances in theory and practice*, 3, 199–221.
- Martin, P. (1996). *Éléments de phonétique avec application au français*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval.
- Martin, P. (2009). *Intonation du français*. Paris : Armand Colin, Coll. U.
- Martinet, A. (1971). *La prononciation du français contemporain*. Genève/Paris : Librairie Droz.
- Mason, J. M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 203–227.
- Masonheimer, P. E., Drum, P. A., & Ehri, L. C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Literacy Research*, 16(4), 257–271.
- MEN (Ministère de l'éducation nationale). BO n°2 du 12/01/2006 circulaire n° 2006-003 du 3/01/2006.
- MEN (Ministère de l'éducation nationale) (2010). *Lire au CP. Programmes 2008. Maîtrise de la langue*. En ligne media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf.
- Miller G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Montant, M., Nazir, T. A., & Poncet, M. (1998). Pure alexia and the viewing position effect in printed words. *Cognitive Neuropsychology*, 15(1-2), 93–140.

- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7(4), 323–331.
- Morais, José. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.
- Moyer, A. (2011). An Investigation of Experience in L2 Phonology: Does Quality Matter More than Quantity? *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 67(2), 191-216.
- Murray, D. (1968). Articulation and acoustic confusability in short-term memory. *Journal of Experimental Psychology*, 78, 679-684.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. En ligne : <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>.
- Nazir, T. A., Jacobs, A. M., & O'Regan, J. K. (1998). Letter legibility and visual word recognition. *Memory & cognition*, 26 (4), 810–821.
- Nazzi, T., Bertoncini, J., Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: towards an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 756-766.
- Netten, J. (2007) Optimal Entry Point for French Immersion. *Revue de l'Université de Moncton*, Numéro hors série, 5-22. En ligne : <http://www.erudit.org/revue/rum/2007/v/nrum2172/017704ar.pdf>.
- Netten, J., & Germain, C. (2000). Transdisciplinary approach and intensity in second language learning/teaching. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 3 (1-2), 107–122.
- Netten, J., & Germain, C. (2004b). Introduction: Intensive French. *Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 60, 263–273.
- Netten, J., & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French, *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), 183-210.
- Netten, J., & Germain, C. (2009). The future of intensive French in Canada. *Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 65, 757-786.
- O'Neil C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier.
- O'Regan, K., & Lévy-Schoen, A. (1978). Les mouvements des yeux au cours de la lecture. *L'année psychologique*, 78(2), 459–491.
- Observatoire de la lecture. (2000). *Maîtriser la lecture: poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Odile Jacob.
- OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*. En ligne : <http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>.
- Olson, D. R. (2004). The Cognitive Consequences of Literacy. In T. Nunes & P. Bryant (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 539-555). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Organisation internationale de la Francophonie (2010). *La Langue française dans le monde 2010*, Paris : Nathan.

- Ort́ega, ́. & Ĺet́e, B. (2010). *eManulex: Electronic version of Manulex and Manulex-infra databases*. Retrieved from <http://www.manulex.org>.
- Pallier, C., & Argenti, A.-M. (2003). Imagerie ćeŕebrale du cerveau bilingue. In N. Tzourio-Mazoyer & O. Etard (Eds.), *Cerveau et Langage* (pp. 183-198). Paris : Hermes Sciences.
- Paris, S. G. (2007). Assessment of reading comprehension. *Ŕeseau canadien de recherch́e sur le langage et l'alphab́etisation / Canadian Language & Literacy Research Network*. En ligne : http://literacyencyclopedia.ca/pdfs/Assessment_of_Reading_Comprehension.pdf.
- Paulson, E. J., Flurkey, A. D., Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (2003). Eye movements and miscue analysis: Reading from a constructivist perspective. *Yearbook – National Reading conference*, 52, 345–355.
- Peereman, R., Ĺet́e, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, 593-603.
- Pellerin, M. (2008). La situation de l'enseignement du français par immersion pŕcoce au Canada. *Ela. ́tudes de linguistique appliquée*, 151, 305-314.
- Penfield, W. (1953). A Consideration of the Neurophysiological Mechanisms of Speech and Some Educational Consequences. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, 82 (5), 201-214. En ligne : <http://www.jstor.org/stable/10.2307/20023716>.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York : Oxford University Press.
- Perfetti C. A. (1989). Repŕesentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti, *L'Apprenti Lecteur* (p.61-82). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestĺe.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145–174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti, *Des orthographes et leurs acquisitions* (pp.37-56). Lausanne, Paris : Delachaux et Niestĺe.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Oxford, England: Blackwell.
- Perruchet, P. (1988). L'apprentissage implicite : un d́ebat th́orique. *Psychologie française*, 43, 13-25.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pike, K. L. (1965 [1945]). *The Intonation of American English*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79–96.

- Porcher, L., & Groux, D. (2003 [1998]). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Ragano, S., & Pasa, L. (2006). La littérature de jeunesse aux Etats-Unis. In L. Pasa, S. Ragano & J. Fijalkow, *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse* (pp. 91-105). Paris : ESF Editeur.
- Ramus, F., & Melher, J. (1999). Language identification with suprasegmental cues: A study based on speech resynthesis. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105 (1), 512-521.
- Ramus, F., Nespors, M., & Mehler, J. (1999). Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition*, 73, 265–292
- Rapp, D. N., & van den Broek, P. (2005). Dynamic Text Comprehension: An Integrative View of Reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 276–279.
- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4), 289–312.
- Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: a practical course (4th edition)*. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Robert, J.-M. (2008). L'anglais comme langue proche du français ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 149(1), 9–20.
- Salamé, P., & Baddeley, A. (1982). Disruption of short-term memory by unattended speech: Implications for the structure of working memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 150-164.
- Saussure, F. d., Bailly, C., & Sechehaye, A. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris-Lausanne : Payot.
- Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223.
- Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of Orthographic Development. In C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds), *Learning to spell: research, theory, and practice across languages* (p.319-338). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of psychology*, 94(2), 143–174.
- Seymour, P. H. K., & Duncan, L. G. (1997). Small versus large unit theories of reading acquisition. *Dyslexia*, 3(3), 125–134.
- Seymour, P. H. K., & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3(1), 1–36.
- Seymour, P. H. K., & Evans, H. M. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. *Reading and Writing*, 6(3), 221–250.

- Shankweiler, D. (1989). How problems of comprehension are related to difficulties in decoding. In D. Shankweiler & I.Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 35-67). Ann Arbor: University of Michigan Press
- Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Mark, L. S., Fowler, C. A., & Fischer, F. W. (1979). The speech code and learning to read. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5(6), 531-545.
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an « outlier » orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584.
- Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1(1), 1-57.
- Siegel, L. (2004). Bilingualism and Reading. In T. Nunes & P. Bryant (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (pp.673-688). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère - AILE*, 18, 3-15. En ligne : <http://aile.revues.org/2163>.
- Smith, F., & Goodman, K. (1971). On the psycholinguistic method of teaching reading. *Elementary School Journal*, 7(1), 177-181.
- Spanghero-Gaillard, N, (2008). *Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère*. HDR, Université de Toulouse.
- Spinelli, E., & Ferrand, L. (2005). *Psychologie du langage: l'écrit et le parlé, du signal à la signification*. Paris : Armand Colin.
- Sprenger-Charolles, L. (1992). Acquisition de la lecture et de l'écriture en français. *Langue française*, 95(1), 49-68.
- Sprenger-Charolles, L. (1994). L'acquisition de la lecture en français : étude longitudinale de la première à la seconde année du primaire. *L'année psychologique*, 94(4), 553-574.
- Sprenger-Charolles, L. (2004). Linguistic Processes in Reading and Spelling: The Case of Alphabetic Writing Systems: English, French, German and Spanish. In T. Nunes & P. Bryant (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (pp.43-66). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sprenger-Charolles, L., Béchenec, D. et Lacert, P. (1998). Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture en français. *Revue française de pédagogie*, 122, 51-67.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Serniclaes, W. (2006). *Reading acquisition and developmental dyslexia*. Hove, UK : Psychology Press.
- Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature, *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (VIII), 63-90.

- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchennec, D., & Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading and in spelling: A four year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *84*, 194-217.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, *21*(4), 360–407.
- Stanovich, K. E. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp.43-59). Neuchâtel ; Paris : Delachaux & Niestlé.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, *86*(1), 24-53.
- Stanovich, K. E., Siegel, L. S., & Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 114.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, *24*(4), 402-433.
- Stanovich, K. E., West, R. F., & Feeman, D. J. (1981). A longitudinal study of sentence context effects in second-grade children: Tests of an interactive-compensatory model. *Journal of Experimental Child Psychology*, *32*(2), 185–199.
- Stuart, M., & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, *30*(2), 139–181.
- Swain, M. (1974). French immersion programs across Canada: Research findings. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, *31*, 117-129.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp.235-256). New York: Newbury House.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, *52*(4), 529-548.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford, England: Oxford University.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-484). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Swanson, H. L., Sáez, L., & Gerber, M. (2006). Growth in literacy and cognition in bilingual children at risk for reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 247–264.

- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257–285.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and instruction*, 4(4), 295–312.
- Swingle, D. (2009). Contributions of infant word learning to language development. *Philosophical Transactions of Royal Society B*, 364, 3617–3632. En ligne : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2828984/>.
- Tardif J., (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques, Coll. Théories et pratiques de l'enseignement.
- Tingley, P. A., Dore, K. A., Lopez, A., Parsons, H., Campbell, E., Kay-Raining Bird, E., Cleave, P. (2004). A comparison of phonological awareness skills in early French Immersion and English children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), 263-287.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. London ; Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Tranel, B. (2003). Les sons du français. In M. Yaguello (Ed.), *Le grand livre de la langue française* (pp. 259-316). Paris : Seuil.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61(3), 193–215.
- Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 37–64. En ligne : <http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/tricotRPE.pdf>.
- Troadec, B., & Martinot, C. (2003). *Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris : Belin.
- Troubetskoy, N.S., (1939), *Grunzüge der Phonologie*, trad. Cantineau, *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck, 1947.
- Tunmer, W.E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In L. Rieben, & C.A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 197–220). Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Turnbull, M., Lapkin, S., & Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998 –99). *The Canadian Modern Language Review*, 58, 9 –26.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-589). San Diego: Academic Press.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 107–130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Orden, G. C., Pennington, B. F., & Stone, G. O. (1990). Word identification in reading and the promise of subsymbolic psycholinguistics. *Psychological Review*, 97 (4), 488.
- Venezky, R. L. (1970). *The structure of English orthography*. The Hague: Mouton.

- Venezky, R.L. (1999). *The American way of spelling: the structure and origins of American English orthography*. New York : Guilford Press.
- Vigner, G. (1996). Lire: Comprendre ou Décoder ? *Le Français dans le Monde*, 283, 62–66.
- Vygotsky L. S. (1997). *Pensée et langage*, (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute. Œuvre originale publiée en 1934.
- Wagner, D. (2004). Literacy in Time and Space: Issues, Concepts and Definitions. In T. Nunes & P. Bryant (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (pp.499-510). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Werker, J. F., & Tees, R. C. (1984). Phonemic and phonetic factors in adult cross-language speech perception. *Journal of the Acoustical Society of America*. 75(6), 1866–78.
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français*. Vanves, France : Hachette.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- Zedda, P. (2006). La langue chantée: un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. *Les Cahiers de L'Acedle*, 2, 257-282.
- Ziegler, J. C., Jacobs, A., & Stone, G. (1996). Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French. *Behavior, Method, Research, Instruments and Computer*, 28, 504-515.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9, 429–436.
- Ziegler, J., & Montant, M. (2005). Le développement de la lecture dans différentes langues : un problème de taille. *Le Langage et l'Homme*, t.2, 40, 149-161. En ligne : http://www.up.univmrs.fr/wlpc/pagesperso/ziegler/Langage_Homme_2005.doc
- Zwaan, R. A. (1999). Embodied cognition, perceptual symbols, and situation models. *Discourse Processes*, 28, 81-88.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

OUVRAGES DE REFERENCE

- Jones D.(1997 [1917]). *English Pronouncing Dictionary*, (17^{ème} Ed), Cambridge University Press.
- Le Nouveau Petit Robert, (édition 2003), sous la direction de Rey-Debove, J., Rey, A., Dictionnaires Le Robert, Paris.

SITOGRAPIE

<http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392> site internet de l'American Council on the Teaching of Foreign Languages, contient des informations sur l'enseignement des langues aux Etats-Unis. Dernière consultation : 03/02/2012.

<http://atilf.atilf.fr/>, site Internet du Trésor Informatisé de la Langue Française. Dernière consultation : 10/11/2011.

<http://www.britishcouncil.org/fr/france-about-us.htm>, le site du British Council, organisation britannique qui fournit des chiffres sur la langue anglaise et son apprentissage à travers le monde. Dernière consultation : 10/11/2011.

<http://www.ci.edina.mn.us/index.htm>, le site internet de la ville d'Edina, où se situe l'école de Normandale. Dernière consultation, 23/03/2012.

<http://www.cndp.fr/bienlire/>, Le site Internet du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) consacré à la lecture. Dernière consultation le 14/01/2012.

<https://dibels.uoregon.edu/>, site à destination des enseignants pour les tests DIBLES, dernière consultation : 03/02/2012.

<http://www.edina.k12.mn.us/normandale/>, site internet de l'école, terrain de notre étude. Dernière consultation : 17/03/2012.

<http://www.edina.k12.mn.us/teach/curriculum/fla/elementary/frla1.htm#skills>, site sur lequel figure le curriculum pour la première année à Normandale. Dernière consultation : 03/02/2012.

<http://www.education.gouv.fr>, site du ministère de l'éducation nationale. Dernière consultation : 15/03/2012.

<http://education.state.mn.us/mde/index.html>, site du département de l'éducation de l'Etat du Minnesota, où sont disponibles les résultats des enfants aux tests MCA. Dernière consultation : 01/02/2012.

<http://www.wfu.edu/education/fourblocks/>, site sur le modèle de littéracie Four Blocks, dernière consultation : 04/02/2012.

Table des illustrations

Cartes

Carte 1 : Répartition de la population francophone dans le monde (d'après La langue Française dans le Monde 2010)	20
Carte 2 : Carte du monde anglophone (d'après Editions.larousse.fr)	21

Figures

Figure 1: Trapèze articulatoire des voyelles françaises (d'après Léon, 2011, p.114).....	26
Figure 2 : Les voyelles de l'anglais, (d'après Roach, 2009 p.15).....	29
Figure 3 : Les diphtongues en anglais britannique (d'après Roach, 2009, p.17).....	30
Figure 4 : La structure de la syllabe (d'après Labrune, 2005, p.101).....	38
Figure 5 : Axe représentant le degré d'importance de l'accent (d'après Dauer, 1983, p.60 et Bouzon, 2004, p.164).....	46
Figure 6 : Représentation d'un modèle d'apprentissage de la lecture par étapes (d'après Frith, 1985 ; Ehri, 1997, 1998 et Ecalle et Magnan, 2002)	60
Figure 7 : Modèle de mémoire à trois registres (d'après Atkinson et Shiffrin, 1971, p.85)	70
Figure 8 : Le fonctionnement de la MDT dans le modèle ACT d'Anderson, 1983, 1993 (d'après Chanquoy, Tricot, Sweller, 2007, p.79)	72
Figure 9 : Modèle de la mémoire de travail, première version (d'après Baddeley et Hitch, 1974, <i>in</i> Baddeley, 2010, p.137).....	73
Figure 10 : Modèle de la MDT, deuxième version, 2000 (d'après Baddeley, 2010, p.138).....	74
Figure 11 : Représentation schématique de la boucle phonologique, Baddeley, 1993 (d'après Majerus & Van der Linden, 2001, p.14)	76
Figure 12 : Modèle à double fondation du développement orthographique (d'après Seymour, 1997, p.324 et Ecalle & Magnan, 2002, p.39)	82
Figure 13 : L'apprentissage de la lecture (d'après Gombert, Bryant & Warrick, 1997, p.326).....	83
Figure 14 : Représentation schématique des trois problèmes principaux de l'apprentissage de la lecture : disponibilité, consistance et granularité (d'après Ziegler & Goswami, 2005, p.4 et Sprenger-Charolles, Colé & Serniclaes, 2006, p.20).....	85
Figure 15 : Un modèle à activation multiple de la lecture silencieuse et de la lecture à voix haute, (d'après Ferrand, 2001, p.199 et Spinelli & Ferrand, 2005, p.213).....	89
Figure 16 : Daniel et Valérie (Houblain L. & Vincent R, mai 1991, Nathan)	94
Figure 17 : Les quatre blocs (d'après Cunningham et Hall, 1989).....	103
Figure 18 : Extrait du livre <i>Mon petit chat</i> , GB+, Niveau	106
Figure 19 : Extrait du livre <i>La course de Zoé</i> , GB+, niveau 4	106
Figure 20 : L'évaluation de la lecture à Normandale, de la Première à la Troisième année (d'après Punched, 2005)	107
Figure 21 : Une représentation schématique des composantes majeures dans l'acquisition de la compréhension en lecture, (d'après Perfetti Landi et Oakhill, 2005, p.246).....	119
Figure 22 : Les habiletés de compréhension chez les enfants et les relations qu'elles entretiennent avec les habiletés langagières de base et les compétences en vocabulaire (d'après Kendeou Lynch, van den Broek, Espin, White & Kremer, 2005 <i>in</i> Blanc, 2010, p.125).....	121

Figure 23 : Les principaux éléments de l'appareil phonatoire (d'après Bernicot, Bert-Erboul, 2009, p.53)	141
Figure 24 : Chronologie universelle du développement de la perception et de la production du langage (d'après Khul, 2004, p.832)	142
Figure 25 : Evolution du nombre de programmes d'immersion aux Etats-Unis de 1971 à 2011 : Directory of Foreign Language Immersion Programs in U.S. Schools (d'après Center of Applied Linguistics, 2011)	181
Figure 26 : Types de programmes d'immersion selon le contexte social (d'après Gajo, 2005, p.51)	185
Figure 27 : La représentation en « double iceberg » de la compétence bilingue (d'après Cummins, 2005 p.7)	207
Figure 28 : Calcul mesurant la fluence des enfants (d'après Lee 2011)	210
Figure 29 : Taux de précision tel qu'il est calculé à Normandale en première année	211
Figure 30 : Capture d'écran, test avec Nathan	218
Figure 31 : Profils de parents d'un enfant placé dans des « conditions moins favorables » pour réussir en lecture en anglais, réalisé à priori.....	282
Figure 32 : Profils de parents d'un enfant placé dans des « conditions favorables » pour réussir en lecture en anglais, réalisé à priori.....	282
Figure 33 : Profil des parents des quatre enfants de notre étude.....	283

Graphiques

Graphique 1 : Résultats de l'école Normandale (violet), du district d'Edina (rouge) et de l'Etat du Minnesota (jaune) aux tests MCA en lecture depuis 2003 (d'après Minnesota Department of Education, 2010)	172
Graphique 2 : Ecoles d'immersion réparties par Etat, source : Directory of Foreign Language Immersion programs in U.S. schools (d'après Center of Applied Linguistics, 2011)	179
Graphique 3 : Langues enseignées dans les écoles d'immersion, source : Directory of foreign language immersion programs in US schools (d'après Centre of Applied Linguistics, 2011)	180
Graphique 4 : Nombre de mots dans les textes en français.....	229
Graphique 5 : Nombre de syllabes en moyenne par mot dans les textes en français	231
Graphique 6 : Distribution des mots selon le nombre de syllabes par mot (5 textes)	231
Graphique 7 : Répartition des mots des textes en français selon le nombre de syllabes, pour chaque mois	232
Graphique 8 : Distribution des mots selon le nombre de syllabes par mot pour la première année (Manulex Infra)	233
Graphique 9 : Répartition des syllabes ouvertes ou fermées pour la totalité des textes en français	234
Graphique 10 : Proportion de syllabes ouvertes et fermées dans les textes en français.....	235
Graphique 11 : Proportion de mots se terminant par une consonne muette parmi les mots ayant pour dernière syllabe une syllabe ouverte:	235
Graphique 12 : Nombre total de phonèmes, de graphèmes et de lettres pour les mots appartenant au corpus du cours préparatoire, en français.....	236
Graphique 13 : Nombre total de phonèmes, de graphèmes et de lettres (5 textes en français). 237	
Graphique 14 : Nombres de phonèmes, de graphèmes et de lettres se rapportant aux voyelles pour les cinq textes français.....	238
Graphique 15 : Répartition des phonèmes vocaliques pour les 5 textes en français.....	238
Graphique 16 : Répartition des phonèmes vocaliques dans les textes en français	239
Graphique 17 : Nombre de mots dans les textes en anglais.....	244
Graphique 18 : Nombre de syllabes en moyenne par mot dans les textes en anglais	245

Graphique 19 : Distribution des mots selon le nombre de syllabes par mot (5 textes anglais) ...	245
Graphique 20 : Répartition des mots du texte en anglais selon le nombre de syllabes, pour chaque mois.....	246
Graphique 21 : Répartition des syllabes ouvertes ou fermées pour la totalité des textes en anglais	247
Graphique 22 : Proportion de syllabes ouvertes et fermées dans les textes en anglais	247
Graphique 23 : Nombre de lettres, de phonèmes et de graphèmes par texte (5 textes anglais)	248
Graphique 24 : Nombre de lettres, de graphèmes et de phonèmes se rapportant aux voyelles des cinq textes anglais	249
Graphique 25 : Répartition des voyelles dans les 5 textes en anglais (forme forte).....	250
Graphique 26 : Répartition des voyelles dans les 5 textes en anglais (forme faible)	250
Graphique 27 : Répartition des phonèmes voyelles (formes fortes) dans les textes anglais	251
Graphique 28 : Répartition des phonèmes voyelles (formes faibles) dans les textes anglais	251
Graphique 29 : Nombre d'erreurs sur la prononciation des voyelles par les enfants américains sur les textes anglais et français.....	262
Graphique 30 : Nombre d'erreurs sur les consonnes par les enfants américains sur les textes anglais et français	262
Graphique 31 : Score des enfants américains en prononciation en lecture en français et en anglais attribués par des juges francophones et anglophones	262
Graphique 32 : Répartition des erreurs sur les voyelles pour l'ensemble des quatre enfants américains pour les cinq textes en français.....	263
Graphique 33 : Répartition des erreurs sur les voyelles chacun des quatre enfants américains pour les cinq textes en français	264
Graphique 34 : Prononciation des lettres muettes en fin de mot par l'ensemble enfants américains sur l'ensemble des textes, par rapport à l'ensemble des cas possibles et au total d'erreurs sur les consonnes	269
Graphique 35 : Prononciation des lettres muettes en fin de mot par chacun des enfants américains sur l'ensemble des texts, par rapport à l'ensemble des cas possibles et au total d'erreurs sur les consonnes.....	269
Graphique 36 : Performance pour l'ensemble des enfants américains en lecture de mots connus et inconnus sur les six textes en français	270
Graphique 37 : Performance pour chacun des enfants américains en lecture de mots connus et inconnus sur les six textes en français	270
Graphique 38 : Performance pour l'ensemble des enfants américains en lecture de mots fréquents, mots du champ lexical et mots transparents entre les deux langues.....	271
Graphique 39 : Performance pour l'ensemble des enfants américains en lecture de mots fréquents, mots du champ lexical et mots transparents entre les deux langues.....	271
Graphique 40 : Evolution du nombre d'erreurs sur les voyelles et les consonnes en lecture en français pour l'ensemble des enfants	272
Graphique 41 : Evolution du nombre d'erreurs sur les voyelles et les consonnes en lecture en français pour chacun des enfants.....	272
Graphique 42 : Evolution des performances de l'ensemble des enfants américains en lecture de mots connus et inconnus	273
Graphique 43 : Evolution des performances en lecture de mots connus et inconnus pour chacun des enfants américains.....	273
Graphique 44 : Evolution des mesures de fluence pour l'ensemble des enfants américains.....	274
Graphique 45 : Evolution des mesures de fluence pour chacun des enfants américains	274
Graphique 46 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par les enfants américains dans les textes en français et en anglais	275
Graphique 47 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par Gillian dans les textes en français et en anglais	275

Graphique 48 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par Sophie dans les textes en français et en anglais.....	275
Graphique 49 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par Gabriel-Pierre dans les textes en français et en anglais	276
Graphique 50 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par Nathan dans les textes en français et en anglais.....	276
Graphique 51 : Scores obtenus en compréhension par l'ensemble des enfants sur les textes en français et en anglais	277
Graphique 52 : Scores obtenus en compréhension par chacun des enfants sur les textes en français et en anglais	277
Graphique 53 : Moyenne des temps de lecture pour tous les textes en français et en anglais et pour l'ensemble des enfants américains.....	278
Graphique 54 : Moyenne des temps de lecture pour tous les textes en français et en anglais et pour chacun des enfants américains.....	278
Graphique 55 : Moyenne des taux de parole, de pauses et de précision en anglais et en français pour l'ensemble des quatre enfants	279
Graphique 56 : Moyenne des taux de parole, de pauses et de précision en français et en anglais sur l'ensemble des textes pour Gillian.....	279
Graphique 57 : Moyenne des taux de parole, de pauses et de précision en français et en anglais sur l'ensemble des textes pour Sophie	280
Graphique 58 : Moyenne des taux de parole, de pauses et de précision en français et en anglais sur l'ensemble des textes pour Gabriel-Pierre	280
Graphique 59 : Moyenne des taux de parole, de pauses et de précision en français et en anglais sur l'ensemble des textes pour Nathan	281
Graphique 60 : Performance en lecture à voix haute de mots connus et inconnus par les enfants américains et français sur 3 textes en français	292
Graphique 61 : Evolution des mesures de fluence pour les enfants américains en lecture en français et en anglais	297
Graphique 62 : Répartition des types d'erreurs produites sur les phonèmes par les enfants américains et les enfants français dans les textes en français.....	300
Graphique 63 : Moyenne des scores de compréhension des enfants américains et français pour les textes en français.....	301
Graphique 64 : Moyenne du temps de lecture et des taux de parole, de pauses et de précision en français pour l'ensemble des enfants américains et français	303

Tableaux

Tableau 1 : Les 25 langues les plus parlées au monde (d'après Ethnologue, 2009).....	18
Tableau 2: Les consonnes du français, représentées selon leurs caractéristiques articulatoires (d'après Léon, 2011, p.94-95).....	24
Tableau 3 : Les traits articulatoires les semi-consonnes (d'après Léon & Léon, 1997)	25
Tableau 4 : Représentation des voyelles du français selon leur critère articulatoire d'après Léon (d'après 1982, p.82)	25
Tableau 5 : Représentation des consonnes et semi-voyelles de l'anglais, selon leurs traits articulatoires (d'après Ginésy, 1995 et Roach, 2009).....	28
Tableau 6 : Les principales correspondances graphie-phonie en français (d'après Catach, 2003)	33
Tableau 7 : Les principales relations graphie-phonie en anglais (d'après Sprenger-Charolles, 2004 ; Roach, 2009 ; Jobert & Mandon-Hunter, 2009)	35
Tableau 8: Les types syllabiques les plus fréquents en pourcentage (d'après Léon, 2005, p.96)	39

Tableau 9: Classement hypothétique des langues européennes à l'étude, prenant en compte la complexité de la structure syllabique (simple, complexe) et la profondeur orthographique (de peu profonde à profonde) (d'après Seymour, Aro, Erskine, 2003, p.146).....	40
Tableau 10: Les cinq patrons intonatifs de base en français (d'après Léon & Léon, 2007 p.90) ..	48
Tableau 11 : Les niveaux de traitement engagés dans l'activité de lecture (d'après Vigner, 1996, p.64).....	52
Tableau 12 : Les profils de lecteur (d'après les résultats aux tests de la JDC (2010)).....	92
Tableau 13 : La typologie de Baker & Prys Jones, 1998 (d'après Cavalli, 2005, p.98).....	158
Tableau 14 : Tableau des correspondances entre systèmes scolaires français et américain.....	173
Tableau 15 : Récapitulatif des informations importantes sur les enfants.....	225
Tableau 16 : Récapitulatif des correspondances graphie-phonie dans les cinq textes en français	240
Tableau 17 : tableau récapitulatif des mots connus par les enfants	242
Tableau 18 : Récapitulatif des mots peu fréquents dans les textes en français	242
Tableau 19 : Récapitulatif des correspondances graphie-phonie dans les cinq textes en anglais	252
Tableau 20 : Récapitulatif des erreurs de Gillian sur les voyelles dans les cinq textes en français	265
Tableau 21 : Récapitulatif des erreurs de Sophie sur les voyelles dans les cinq textes en français	266
Tableau 22 : Récapitulatif des erreurs de Gabriel-Pierre sur les voyelles dans les cinq textes en français.....	267
Tableau 23 : Récapitulatif des erreurs de Nathan sur les voyelles dans les cinq textes en français	268
Tableau 24 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Gillian	293
Tableau 25 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Eugénie	294
Tableau 26 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Sophie	294
Tableau 27 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Louise	294
Tableau 28 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Gabriel-Pierre.....	294
Tableau 29 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Valentin	295
Tableau 30 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Nathan	295
Tableau 31 : Réalisations erronées en lecture de mots inconnus pour Grégoire	295

Annexes