

Il était une fois...

L'apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues



Mémoire de licence d'Annelotte Snetselaar – 3500810

Août 2013

Franse Taal en Cultuur – Universiteit Utrecht

Supervisor: Emmanuelle Le Pichon-Vorstman

Tables des matières

Résumé	4
Introduction	6
L'apprentissage de la lecture	6
Les hypothèses	6
La méthode	7
Le contenu de ce mémoire	7
L'entrée dans la lecture	8
Le développement social	9
Le développement cognitif	10
Le développement linguistique	13
Proposition de ma recherche	16
Méthode de recherche	17
Participants / biographies linguistiques.....	17
Matériel	18
Déroulement	20
Résultats	21
Calculs statistiques	21
Tendances	23
Discussion	26
Discussion des résultats.....	26
Les limitations de cette recherche	26
Conclusion.....	28
Bibliographie	29
Annexes	32
Annexe I. Test de lecture en français.....	32
Annexe II. Test de lecture en néerlandais.....	37
Annexe III. Questionnaire pour les parents	42

Résumé

Cette recherche traite l'entrée dans la lecture chez les enfants bilingues. Dans le processus de l'apprentissage de la lecture, différents domaines de développement sont très importants, comme le développement social, cognitif et linguistique. Pour les enfants bilingues, ces aspects du développement diffèrent d'une manière multidimensionnelle d'enfants monolingues. L'enfant bilingue profite de façon optimale de son bilinguisme s'il apprend aussi à lire en ses deux langues, mais quelles sont les conditions idéales pour développer les compétences écrites dans les deux langues ?

6 enfants bilingues français/néerlandais, d'une école française aux Pays-Bas, ont participé à une recherche exploratoire en faisant un test de lecture en néerlandais et en français. Le but était de voir si la lecture d'histoires dans une certaine langue a une influence positive à l'entrée de cette langue et s'il y avait un rapport entre le niveau de la lecture d'une langue et l'autre. Une analyse qualitative a montré différentes tendances. Il semble que la lecture d'histoire dans une certaine langue avait en effet une influence positive sur l'entrée de cette langue. En plus, il semble que les résultats du test en français avaient un certain rapport avec celle du test en néerlandais.

Introduction

« Apprendre à lire, c'est allumer du feu; toute syllabe épelée étincelle. »

Victor Hugo, Les Misérables 1862

L'apprentissage de la lecture

Dans la société actuelle, la compréhension écrite est très importante pour participer à la vie quotidienne. Un enfant bilingue qui a appris à parler le néerlandais et le français, pourrait aussi apprendre à lire dans ces deux langues pour profiter de manière maximale de son bilinguisme. Mais devra-t-il apprendre à lire dans l'autre langue ou cet apprentissage se fait-il automatiquement? Comment faciliter la tâche de ces enfants et de leurs parents pour l'entrée dans la lecture dans les deux langues ? Faut-il commencer l'apprentissage de la lecture dans les deux langues en même temps ? Faut-il commencer par l'une et ensuite introduire l'autre ? Quels sont les paramètres qui nous permettent de dire si un enfant est prêt ou non à se lancer dans la lecture bilingue ?

La présente étude ne répondra pas à toutes ces questions mais elle a pour objectif d'évaluer si l'entrée dans la lecture dans les deux langues d'un enfant bilingue est plutôt facilitée par le niveau de l'enfant dans la langue de l'école ou par le niveau de l'input qu'il reçoit en langue cible.

Les hypothèses

Dans ce mémoire, je testerai deux hypothèses. Mon hypothèse principale est la suivante : *plus on lit d'histoires à un enfant dans une langue x, plus il devient compétent pour entrer dans la lecture de cette langue.*

Cette hypothèse est fondée sur une recherche d'Herman (1996) qui montre l'effet positif de la lecture d'histoire sur l'entrée dans la lecture. Cependant cette recherche montre également que les compétences qu'un enfant acquiert en entendant des histoires dans une certaine langue ne sont pas transférables dans une autre langue.

De plus, je soutiens aussi l'hypothèse selon laquelle *le niveau de lecture de l'enfant dans la langue de scolarisation influencera aussi son niveau de lecture en langue cible.*

Selon Geva et ses collègues (2001), le niveau de lecture devrait être le même pour toutes les langues qu'un enfant parle parce que le processus de l'apprentissage de la lecture est démarré par le développement général cognitif et linguistique. Néanmoins, Geva et ses collègues supposent aussi que la compétence de lecture résulte d'aspects spécifiques d'une langue et que cette compétence est unique pour toutes les langues d'un enfant. Il y avait 245 enfants, la plupart de familles anglaises, qui ont participé à sa recherche. L'anglais était leur première langue et l'hébreu leur deuxième. Tous les enfants suivaient un enseignement scolaire bilingue de l'anglais et de l'hébreu.

Je m'attends à ce que les enfants obtiennent des résultats pour le test en français qui soient comparables aux résultats du test en néerlandais.

En testant ces hypothèses, j'espère de trouver des résultats qui pourront contribuer à la question : Quelles sont les conditions idéales pour développer les compétences écrites dans les deux langues d'un enfant bilingue néerlandais/français ?

La méthode

Pour trouver une réponse aux hypothèses, je ferai passer un test de lecture en français et en néerlandais à des enfants bilingues éduqués dans un système scolaire francophone aux Pays-Bas. Dans ce cas, la langue de l'école est donc le français et la langue cible est le néerlandais, vu que l'école se trouve aux Pays-Bas. En plus, j'enverrai un questionnaire en ligne aux parents des enfants concernant les biographies langagières des enfants.

Le contenu de ce mémoire

Dans le cadre théorique de cette recherche j'exposerai le processus de l'apprentissage de la lecture pour les enfants monolingues et pour les enfants bilingues. En plus, je regarderai quels aspects de cet apprentissage sont transférables ou non, en m'appuyant sur des recherches qui ont été déjà faites dans ce domaine.

Ensuite, je décrirai en détails la méthode de cette recherche, comme les participants, le matériel et le déroulement. Puis, j'exposerai les résultats des calculs statistiques et les tendances et je découvrirai si je peux accepter ou rejeter les hypothèses.

Je discuterai les résultats et les limites de cette recherche, pour que je puisse finalement tirer une conclusion de ces résultats.

L'entrée dans la lecture

A partir de la naissance, l'enfant commence à acquérir une langue. Il apprend des sons, des mots, des phrases, pour qu'il puisse enfin s'exprimer et communiquer avec les personnes autour de lui. Vers 5-6 ans, l'enfant apprend les compétences de lecture (Dehaene, 2007). Avant que l'enfant obtienne cette compétence, il passe par différentes phases de développement qui sont fondamentales pour l'acquisition. Il s'agit du développement social, cognitif et linguistique. (Bialystok, 1999) Pendant ces phases de développement, l'enfant apprend trois compétences essentielles. Il s'agit premièrement de la compétence orale des formes du discours, deuxièmement de la compréhension conceptuelle ou la compréhension du système symbolique de l'écrit et enfin de la compréhension métalinguistique. Cette dernière permet aux enfants d'acquérir la conscience des formes phonologiques ce qui est très importante pour apprendre à lire (Bialystok, 2002).

Pour tous ces éléments essentiels, le processus du développement peut se dérouler un peu différemment pour les enfants bilingues comparés aux enfants monolingues. Il y a différentes définitions pour le bilinguisme. Dans ce mémoire je défini le bilinguisme ainsi : un enfant bilingue est un enfant qui a appris deux langues avant l'âge de 4 ans.

Il est possible que l'enfant ait acquis une compétence dans une langue et qu'il puisse la transférer vers l'autre langue. Cependant, il y a aussi des compétences que l'enfant doit acquérir spécifiquement pour chacun de ses langues. On ne peut donc indiquer une différence spécifique entre les enfants monolingues et bilingues, mais plutôt des différences multidimensionnelles.

Dans les parties suivantes, j'exposerai ces trois phases de développement qui sont importantes pour l'acquisition de la lecture et je décrirai les différences dans ce processus entre les enfants monolingues et les enfants bilingues.

Le développement social

Avant d'apprendre à lire, il est important que l'enfant ait une bonne maîtrise de la langue orale. Les enfants qui ont une compétence orale plus haute et un vocabulaire plus étendu apprennent plus facilement à lire (Adams, 1990).

L'étude suivante montre même que le vocabulaire d'une langue peut prédire le niveau de lecture dans une autre langue (Carlisle et al., 1999). Les participants étaient des enfants bilingues espagnol-anglais. Ils ont passé différents tests dans les deux langues et après une analyse de régression, on a conclu que la maîtrise du vocabulaire espagnol prédisait la compréhension de la lecture en anglais.

Il est donc important que les enfants aient un vocabulaire riche. Cela représente un grand avantage quand les enfants apprennent à lire. Le vocabulaire des enfants est, entre autres, enrichi quand ils entendent des histoires (Beals, DeTemple, & Dickinson, 1994; Robbins & Ehri, 1994). Cependant, ce n'est pas le seul avantage de la lecture d'histoires aux enfants. D'autres compétences sont ainsi transmises telles que l'apprentissage de la structure des histoires.

Transférabilité des compétences liées à lecture des histoires

Une recherche d'Herman (1996) a montré que l'influence positive de la lecture des histoires et la compétence des formes littéraires ne peuvent être transmises d'une langue à l'autre. Selon cette recherche l'enfant doit acquérir ces compétences d'une manière indépendante dans toutes les langues qu'il parle. Il y avait 94 enfants bilingues franco-anglais qui ont participé à cette recherche. Les enfants viennent des familles anglaises, mais étaient tous scolarisés en école française. Les écoles faisaient parties de la communauté française et n'étaient pas basées sur un système d'immersion. Les enfants étaient tous en école maternelle, et écouté des histoires en français quotidiennement. Pour la recherche, on leur a donné la tâche de raconter une histoire avec un livre sans mots (appelé en anglais : mockreading), d'abord en français et puis aussi en anglais. De plus, leurs parents ont rempli un questionnaire pour savoir quelles langues ils parlent à la maison et en particulier, à quel langage littéraire les enfants étaient exposés.

Les résultats des histoires en français étaient clairement prévisibles par rapport à la compétence orale de français. Ce niveau était plus ou moins le même pour tous les enfants, vu qu'ils avaient la même expérience d'expression française à l'école maternelle. Les résultats des histoires en anglais dépendaient aussi de leur niveau de compétence orale, et de plus, il y avait aussi un

rapport avec l'expérience de la langue anglaise à la maison. En effet, les résultats étaient meilleurs pour les enfants pour qui les parents lisaient des histoires. Le niveau était donc lié à ces expériences avec des formes de langage littéraire.

Il n'y avait pas d'interaction entre les résultats des tâches françaises et anglaises et ainsi les chercheurs ont conclu que l'expérience des constructions littéraires d'une langue n'a pas d'influence sur l'autre langue. Cette partie du développement devrait être apprise spécifiquement en toutes les langues qu'un enfant parle. Pour cette raison, ils concluent que les parents des enfants bilingues lisent des histoires à leurs enfants dans les deux langues.

Le développement social est donc important pour acquérir des mots et des structures des histoires. Dans la partie suivante je décrirai un deuxième aspect de l'apprentissage de la lecture, le développement cognitif.

Le développement cognitif

Il y a deux aspects du concept de la langue écrite qu'un enfant doit comprendre avant qu'il puisse lire. Premièrement, l'enfant doit comprendre que le système d'écriture est construit de notations des constituants. Deuxièmement, il doit savoir comment ces notations représentent l'oral. Les langues alphabétiques ont un système d'écriture qui est formé de lettres. Ces lettres se traduisent en sons, et les deux sont combinés pour révéler les mots d'un texte. Le progrès de l'apprentissage de la lecture des langues alphabétiques est lié à la connaissance de cette relation entre des phonèmes et des graphèmes. D'abord, les enfants voient les lettres comme des formes visuelles, et ils pensent que la signification d'une lettre est liée à sa taille, sa forme ou à la quantité. Pour cette raison il est important que les enfants comprennent que le système symbolique de l'écriture représente une signification (Bialystok 2002).

Il y a donc deux aspects du concept de la langue écrite qui sont requis pour lire une langue alphabétique.

Invariabilité

Le premier aspect est que l'orthographe est une forme invariable de la représentation d'une signification. Si la notation est acceptée comme forme écrite symbolique, la signification qu'elle

représente est fixe. Tous les enfants qui sont en train d'apprendre à lire doivent accepter l'invariabilité de l'écrit comme condition importante pour apprendre à déchiffrer un texte.

L'écriture et ses significations

Le deuxième aspect du concept de la langue écrite est une série de correspondances entre formes et signification qui est spécifique pour une certaine orthographe. Dans les systèmes alphabétiques, les lettres forment des sons, et donc les formes reçoivent une signification par des phonèmes. Il y a d'autres orthographies qui indiquent différentes correspondances. Toutes les orthographies ont une série de règles spécifiques qui forment la base de l'aspect arithmétique de la lecture. Les conditions générales pour apprendre un système d'écriture sont les mêmes pour tous les enfants qui apprennent à lire, mais les règles spécifiques qu'il faut maîtriser dépendent de la langue dans laquelle ils commencent à lire.

Le concept de la langue écrite et des enfants bilingues

Il est possible que les enfants bilingues soient plus tôt capables d'apprendre la lecture, vu que leur connaissance de deux langues influence la manière dont ils représentent l'information linguistique. Ainsi, ils comprennent plus facilement les concepts de la langue écrite. Ces concepts essentiels pour la lecture sont différents pour chaque langue. Les enfants bilingues français/chinois découvrent, par exemple, plus facilement le concept d'une écriture parce qu'ils apprennent deux écritures différentes, mais les enfants bilingues peuvent même découvrir ces différences entre deux langues d'un même système, comme deux langues alphabétiques. Il y a des différences comme la profondeur orthographique (je donnerai une explication sur ce terme dans la partie suivante). Certaines combinaisons des langues, comme le français et l'anglais ou le français et le chinois, peuvent donc avoir un effet sur l'apprentissage des concepts de la langue écrite. Le bilinguisme n'est pas la seule influence positive sur le développement du concept symbolique de l'écriture, différentes combinaisons de langues d'un enfant bilingue l'ont aussi.

Il y a des recherches qui ont été effectuées pour découvrir le rôle du bilinguisme dans les deux concepts de la langue écrite. Par exemple, Bialystok (1997) a montré dans une recherche que les enfants bilingues de 4 ans comprennent plus rapidement l'invariabilité de la langue écrite. Trois groupes d'enfants de 4 et 5 ans ont participé à cette recherche, 34 monolingues, 47 bilingues anglais-français et 53 bilingues anglais-chinois. La compréhension de l'invariabilité était testée en utilisant « the moving word task » (la tâche du mot qui se déplace). Le chercheur montre deux

images des choses ordinaires aux enfants et les nomme à haut voix, par exemple « moulin » et « cœur ». Ensuite, il introduit une carte sur laquelle est écrit le mot « moulin » et il la met en-dessous l'image d'un moulin, cependant il ne fixe pas l'attention de l'enfant sur cette correspondance. On demande à l'enfant de nommer ce qui est écrit sur la carte. Puis, il crée un moment de confusion dans laquelle la carte est mise en dessous de l'autre image et de nouveau le chercheur demande à l'enfant de nommer ce qui est écrit sur la carte. Après cela, le chercheur remarque que la carte a bougé et il la remet en-dessus de l'image correspondant et il demande pour la troisième fois à l'enfant ce qui est écrit sur la carte.

Si les enfants comprennent l'invariabilité de la langue écrite, ils savent que la place de la carte en dessous des images n'est pas pertinente. Tous les enfants bilingues, quelle que soit la combinaison des langues, avaient totalisé plus de réponses correctes que les enfants monolingues.

Le deuxième concept de la langue écrite est testé au moyen du « word size task » (la tâche de taille du mot). Par cette tâche, on peut tester si les enfants comprennent que des mots avec plus de sons ont aussi besoin de plus de lettres pour représenter ces sons. De nouveau, le chercheur montre deux images, dont un a un nom long et l'autre un nom bref, tandis qu'en réalité, le mot bref nomme un sujet plus grand que l'autre mot, comme ours et papillon. Ensuite, les enfants avaient la tâche de mettre le mot en dessous de l'image correspondant. Si les enfants comprennent la correspondance entre lettre et son, ils peuvent accomplir la tâche correctement.

Les enfants bilingues anglais-français n'ont pas obtenu de très bon résultats, comme les enfants monolingues, tandis que les enfants anglais-chinois et les enfants anglais-hébreu ont obtenu des résultats significativement meilleurs.

Ces recherches semblent montrer que le développement du concept de la langue écrite est influencé par le bilinguisme comme par les différents systèmes d'écriture de deux langues d'un enfant. Les enfants bilingues comprennent plus facilement l'invariabilité de l'écriture que les enfants monolingues. En plus les enfants bilingues qui apprennent deux systèmes d'écriture différents comprennent mieux la correspondance entre des lettres et des sons.

Les enfants comprennent l'invariabilité de l'écriture sans savoir comment l'écriture porte des significations, mais la correspondance entre l'écriture et la signification requiert une compréhension plus analytique.

Le développement cognitif est donc important pour comprendre le concept de la langue écrite. Dans la partie suivante, je décrirai un troisième aspect du développement de l'apprentissage de la lecture, le développement linguistique.

Le développement linguistique

Le cerveau d'un bébé est équipé des compétences linguistiques innées. Le nouveau-né est capable de distinguer des syllabes proches de toutes les langues du monde, il se trouve dans un stade de linguiste universel. En quelques mois, il se focalise et il devient particulièrement sensible aux voyelles de sa langue maternelle. L'enfant commence à assimiler les règles phonologiques qui permettent de combiner les phonèmes pour former des mots. À la fin de la deuxième année, il apprend également les règles grammaticales pour relier les mots. L'enfant comprend aussi la différence entre 'la montre' ou 'je montre'. À l'âge de 3-4, le vocabulaire s'enrichit et les phrases deviennent élaborées. Cependant, toute cette connaissance de la langue n'est pas consciente. L'enfant applique les règles sans savoir ce qu'il le fait. Pour apprendre à lire, il faut prendre conscience de ces règles. La connaissance métalinguistique de la structure du langage oral, comme des mots, des syllabes et des sons, est la fondation de l'apprentissage de la lecture (Dehaene, 2011).

La conscience phonémique est la prise de conscience que le langage parlé est composé de sons et qu'on peut manipuler ces sons de façon délibérée (Gombert, 1992). Cette conscience est la compétence métalinguistique la plus importante pour apprendre à lire. Les enfants qui sont capable de maîtriser cette conscience phonologique facilement, apprennent plus tôt à lire que les enfants qui ont des difficultés avec cette compétence (Bialystok, 2002).

En plus, la conscience syntaxique est indispensable pour l'apprentissage de la lecture. Cette conscience fait que l'on peut raisonner consciemment sur les mots d'une phrase dont l'ordre est régi par l'ensemble des règles grammaticales et que l'on peut contrôler délibérément l'usage de ces règles (Gombert, 1992).

Des recherches sur le rôle de la conscience phonologique et de la conscience syntaxique ont montré que les capacités phonologiques s'avèrent jouer un rôle important pour les capacités à reconnaître les mots écrits, parce qu'elles facilitent la compréhension du principe alphabétiques. Les capacités syntaxiques, à leur tour, sont importantes pour les capacités de compréhension écrite (Demont, 2001).

On a trouvé que le bilinguisme stimule le développement de cette compréhension métalinguistique. Les enfants bilingues développent plus rapidement cette capacité de réflexion sur la langue, puisqu'ils doivent organiser leurs deux langues en deux systèmes distincts. L'enfant a deux mots pour un seul objet ou un seul concept. De cette manière, l'enfant voit le caractère arbitraire d'un mot et sa signification (Baker, 2003).

Cet avantage joue également un rôle pour la connaissance des phonèmes. Les enfants bilingues sont souvent capables d'atteindre un niveau qui est relativement haut, parce qu'ils ont l'expérience de deux langues et l'attention fréquent sur les aspects phonologique des deux langues (Verhoeven, 2007).

Différentes orthographies des langues

Un autre facteur qui joue un rôle important pendant le développement linguistique est l'écriture d'une langue. Les écritures du monde se distinguent par leur façon de décoder la langue parlée. L'écriture chinoise a des signes pour des mots entiers, l'écriture japonaise dépeint des syllabes, tandis que les langues alphabétiques représentent les sons. Ces différentes orthographies influencent l'apprentissage de la lecture.

D'après Geva et ses collègues, le processus de l'apprentissage de la lecture est démarré par le développement général cognitif et linguistique, par lequel le niveau de lecture devrait être le même pour toutes les langues qu'un enfant parle. En plus, ils supposent que la compétence de lecture résulte d'une connaissance spécifique des formes linguistiques, de la phonologie et des principes orthographiques d'une certaine langue et que c'est quelque chose d'unique pour toutes les langues d'un enfant (Geva & Siegel 2000, Geva & Wade-Woolley, 1998).

La durée de l'apprentissage dépend de la langue. Elle dépend, entre autres, de la profondeur orthographique. La profondeur orthographique est la correspondance entre un phonème et un lettre ou groupe de lettre, que l'on appelle graphème, et grâce à elle, on peut savoir dans quelle

mesure la prononciation est prévisible. Idéalement, chaque phonème correspondrait à une seule lettre de l'alphabet. Dans ce cas, il suffirait de connaître la sonorité de chaque lettre pour savoir lire, et ainsi les enfants apprendraient à décrypter les mots facilement (Dehaene, 2011).

Les orthographies peuvent être mises à un continu de orthographies transparentes ou superficielles jusqu'à des orthographies profondes. Les premières ont des correspondances, presque parfaites, entre les phonèmes et graphèmes, tandis que les dernières ont, en fonction contexte, les mêmes lettres qui peuvent représenter différents phonèmes et les mêmes phonèmes peuvent être représentées par différentes lettres (Frost, Katz & Bentin, 1987). Cette profondeur orthographique détermine la stratégie qu'un enfant utilise pour apprendre à lire et aussi le succès qu'un enfant obtient en acquérant ses compétences.

Les orthographies transparentes sont plus faciles à déchiffrer que les orthographies profondes, et pour cette raison le déchiffrement et les facteurs phonologiques par rapport à ce déchiffrement d'orthographies transparents, causent moins des problèmes pour la lecture que ceux d'orthographies profondes. En outre, si une orthographie transparente est plus facile à maîtriser pour l'apprenant débutant, il a plus des ressources cognitives disponibles pour la compréhension de la lecture (Stanovich, 1986).

Il y a donc des langues dans lesquelles l'apprentissage de la lecture et l'épellation est plus facile que dans des autres. Par exemple, l'allemand et l'espagnol sont des langues avec des orthographies transparentes tandis que l'anglais et le français ont des orthographies moins transparentes (Goswami 1999). Le néerlandais peut être mis sur le continu à côté de l'allemand. (Elley, 1992).

Par exemple, le français a des graphèmes complexes, c'est-à-dire, des phonèmes qui sont représentés par une suite de lettres, comme « on », « ch », « in ». De plus, le graphème « ch » peut se prononcer de plusieurs façons, comme dans les mots « chorale » et « chocolat ». Pendant l'apprentissage de la lecture, un enfant français doit non seulement retenir les associations entre les lettres et les sons, mais aussi se rappeler des exceptions et des mots irréguliers. En plus, les lettres muettes sont une difficulté particulière et fréquente du français.

Le bilinguisme peut jouer un rôle dans ce domaine de l'apprentissage de la lecture si les compétences d'une langue peuvent être transférées vers d'autres langues. De cette manière,

l'apprentissage de la lecture d'une deuxième langue est plus rapide, grâce aux compétences de la lecture de la première langue. Par exemple, si un enfant commence d'abord par apprendre la lecture en allemand, ce qui est plus facile que l'anglais, et ensuite qu'il apprend l'anglais, il peut utiliser les compétences qu'il a acquises en allemand pour faciliter l'apprentissage de la lecture en anglais. Néanmoins, on pourrait argumenter que si l'enfant apprend à lire d'abord dans une langue non transparente, comme l'anglais, il sera plus facile pour lui d'adapter sa lecture à une langue plus transparente, comme l'allemand, pourtant, dans ce cas, l'apprentissage de la lecture prend plus de temps (Bialystok, 2002).

Proposition de ma recherche

En récapitulant les parties précédentes, nous avons vu que selon la recherche de Herman (1996) il est important que les parents lisent des histoires aux enfants dans les deux langues d'un enfant bilingue. En plus, la recherche de Geva (2000) suggère que le niveau de compétences cognitives fait que le niveau de lecture devrait être le même pour toutes les langues qu'un enfant parle. Dans le prolongement de ces recherches, j'ai fait une recherche exploratoire dont les méthodes pour les hypothèses sont exposées dans la partie suivante, pour essayer de découvrir si la lecture d'histoires a une influence sur l'entrée dans la lecture de cette langue, et si le niveau de lecture de l'enfant dans la langue de scolarisation influencera aussi son niveau de lecture en langue cible.

Méthode de recherche

Pour effectuer ma recherche j'ai contacté une école française au Pays-Bas, parce que je cherchais des enfants bilingues français/néerlandais en CP, la classe dans lequel on commence l'apprentissage de la lecture. Tous les enfants de cette classe ont des cours de néerlandais, trois fois par semaines pendant trois quart d'heures, parmi tous les enfants de la classe, 6 enfants parlent le français et le néerlandais quotidiennement. J'ai donc testé ces 6 enfants bilingues. Ensuite, j'ai choisi d'administrer un petit test de lecture. Mon but était de connaître leur niveau de lecture en français et en néerlandais pour que je puisse les comparer aux données du questionnaire.

Mon hypothèse principale est que : *plus on lit d'histoires aux enfants en langue x, plus ils entrent facilement dans la lecture de cette langue*. Pour tester cette hypothèse, j'utiliserai une analyse de régression pour calculer si la quantité dans laquelle les parents lisent des histoires à leurs enfants peut prévoir les résultats du test.

Je m'intéresse non seulement à ces relations entre la lecture d'histoires avec l'apprentissage de la lecture, mais également à la transférabilité d'une langue à l'autre. Pour cette raison je soutiens aussi l'hypothèse selon laquelle *le niveau de lecture de l'enfant dans la langue de scolarisation influencera aussi son niveau de lecture en langue cible*. A nouveau, je ferai une analyse de régression pour savoir si les résultats du test français peuvent prévoir les résultats du test néerlandais.

Dans les parties suivantes, je donnerai une description plus détaillée des enfants qui ont participé, du matériel que j'ai utilisé et du déroulement de cette recherche.

Participants / biographies linguistiques

Les enfants qui ont participé à cette recherche étaient donc tous bilingues néerlandais/français et en CP. Ils ont été évalués en fin d'année scolaire (juin et juillet).

Les 6 enfants sont éduqués dans un système scolaire français. Cette école compte 3 classes de cours préparatoire, dit CP. Dans deux de ces classes, il y a trois enfants bilingues néerlandais/français, soit au total 6 enfants bilingues.

Aux Pays-Bas, il y a deux écoles françaises, l'une se trouve à Amsterdam et l'autre se trouve donc à La Haye. L'école à La Haye est la seule avec des enfants bilingues néerlandais/français dans les groupes en CP. Le Lycée Vincent van Gogh est une des 450 écoles, hors de la France, où des enfants peuvent suivre le système d'école français. Les écoles répondent à deux buts, d'une part elles prennent soin des enfants qui suivent le système d'école français, partout dans le monde, d'autre part elle est l'image de marque de l'enseignement français aux Pays-Bas, vu que les enfants néerlandais comme des enfants d'autres nationalités sont accueillis (Delaubier, 2011).

Les parents des enfants ont aussi participé en remplissant un questionnaire de 20 questions concernant les facteurs qui pourraient influencer les résultats. Les parents pouvaient remplir ce questionnaire en ligne. Les questions portaient sur les circonstances dans lesquelles les enfants parlent et entendent le néerlandais et le français, les langues dans lesquelles les enfants ont appris à lire, la fréquence de séjours en France et l'attitude de l'enfant concernant les langues en général et la lecture dans ces langues. Une autre question très importante concernait le nombre de fois où les parents lisaient des histoires à leurs enfants.

Matériel

Le test de lecture est composé de deux parties. La première partie est composée de six images. À chacune d'elle correspondent 5 mots, parmi lesquels un seul correspond à l'image en question. L'enfant doit donc choisir parmi ces 5 mots lequel est le bon. Les 5 mots se ressemblent à l'exception de quelques sons.

Exemples de la version française: lune – dune – fortune – brun – plume

Exemples de la version néerlandaise : paard – baard – baad – braad – draad

Cette tâche montre si l'enfant connaît l'orthographe correcte de l'image. L'enfant doit connaître la différence entre les sons et les graphèmes qui sont utilisés pour les représentés. Cette compétence est importante pour l'apprentissage de la lecture.

La deuxième partie est un test de compréhension de lecture. Cette compétence est une partie importante de l'enseignement, vu que cette compétence est utilisée pour toutes les autres

matières. Un vocabulaire riche est indispensable pour développer la compréhension de lecture. Comme nous avons lu, les enfants peuvent développer ce vocabulaire en écoutant des histoires.

Cependant, il y a plusieurs facteurs qui jouent un rôle pour le niveau de la compréhension de lecture, à savoir, la connaissance du monde, l'intelligence, la motivation, et la participation (Vernooy, 2009).

Pour être sûr que la connaissance du monde ne joue pas un rôle dans les tests, les histoires portent sur la vie quotidienne d'un enfant. Une des histoires décrit une situation à la maison et l'autre parle des enfants à l'école.

Je ne connais pas le niveau d'intelligence des enfants, mais j'ai demandé aux enseignantes de me donner une indication pour l'orthographe et la compréhension de la lecture par enfant, on peut trouver ces données dans la partie suivante des résultats.

Cette partie du test de la compréhension de lecture montre si les enfants sont capables d'analyser un texte et d'en extraire l'information demandée. Il faut savoir comment un texte est construit. Les enfants peuvent acquérir ces compétences par la lecture des histoires.

La deuxième partie est composée de trois parties et de sept questions. Chaque partie devient un peu plus difficile. Il y a deux petites histoires avec cinq questions à choix multiples, et deux exercices avec quatre phrases d'une histoire dans le désordre pour laquelle il faut retrouver la première phrase de l'histoire. L'enfant doit découvrir la chronologie des événements de l'histoire, pour indiquer le début.

Exemple de la version française :

A Ah ! La voilà ! Je l'ai trouvée !

B Le petit agneau est tout heureux.

C Il y a un petit agneau dans le pré.

D Il cherche sa maman partout.

Les deux histoires ont des questions dont les réponses indiquent si l'enfant a compris le texte.

Exemple de la version française :

Dans la deuxième petite histoire on trouve la phrase : « à l'école, Pierre adore la lecture, comme Emma »

La question qui correspond à cette phrase :

Qui est-ce qui préfère la lecture ?

- A. Seulement Emma
- B. Seulement Pierre
- C. Emma et Pierre
- D. Emma, Jérôme et Pierre

Les tests tendent à s'équivaloir pour le niveau de difficulté des mots et des histoires. En particulier pour la première partie du test, les exercices avec les images, j'ai cherché à mettre au même niveau les groupes de mots dans les deux langues, concernant les différents sons et le degré de difficulté.

Les deux tests sont basés sur un test néerlandais, le CITO, pour les enfants néerlandais en fin de groupe 3, (l'équivalent du CP). On peut trouver les deux tests dans les annexes.

Déroulement

J'ai fait passer le test de lecture en néerlandais et en français deux jours différents. D'abord, les enfants ont passé le test en néerlandais, le 18 juin 2013, et ensuite, quelques semaines d'après, le 4 juillet, ils ont passé le test en français. Le 4 juillet était le dernier jour avant les vacances d'été.

Les six enfants ont fait le premier test en groupe dans une salle tranquille de l'école, chacun étaient assis à sa table. Il y avait une brève instruction en néerlandais. Après 15 minutes, on a arrêté le test, même si les enfants ne l'avaient pas encore terminé.

La maîtresse du CP a fait passer le test en français. A nouveau, les enfants ont fait le test en groupe en 15 minutes, après une brève instruction en français. Les enfants étaient un peu remuants, parce qu'il était le dernier jour avant les vacances d'été.

Résultats

Calculs statistiques

La première hypothèse propose : *plus on lit d'histoires à un enfant dans une langue x, plus il devient compétent pour entrer dans la lecture de cette langue.*

Pour tester cette hypothèse, une analyse de régression est exécutée, dans laquelle j'ai testé si le nombre de fois par semaine et la langue dans lesquelles les parents lisent des histoires à leurs enfants peuvent prévoir les résultats des tests. Dans le Tableau 1. on peut voir ces résultats des test et dans le Tableau 2. on peut trouver les réponses des parents indiquant le nombre de fois et dans quelle langue ils lisent d'histoires à leurs enfants. Il y a 4 des 6 enfants dont un des parents ont rempli le questionnaire. Il y a donc 2 questionnaires manquant. Pour le calcul statistique de cette hypothèse, je n'ai pas donc utilisé les résultats de ces deux enfants.

Il ressort de l'analyse de régression qu'il n'y pas de rapport significatif entre les résultats des enfants et le temps et la langue dans laquelle les parent lisent des histoires à leurs enfants.

En plus, une analyse de régression est exécuté pour tester si les parties spécifiquement lié à la compréhension de la lecture seraient prévisible à l'aide du temps que les parent lisent des histoires à leurs enfants. Néanmoins, il ressort également de cette analyse qu'il n'y a pas un rapport significatif entre les résultats pour la partie de compréhension de la lecture et le nombre de fois ou les parents lisent des histoires.

Je ne peux pas affirmer la première hypothèse, *plus on lit d'histoires a un enfant dans une langue x, plus il devient compétent pour entrer dans la lecture dans cette langue*, avec ces calculs statistiques. Pour cette raison, je fais aussi une analyse qualitative ce qu'on peut trouver dans la partie 'Tendances' à la page 25.

Tableau 1. Résultats des tests français et néerlandais

	Résultats du test français	Résultats du test néerlandais
Participant 1	9/13	2/13
Participant 2	11/13	0/13
Participant 3	12/13	11/13
Participant 4	10/13	5/13
Participant 5	9/13	0/13
Participant 6	11/13	4/13

Tableau 2. La quantité de la lecture d'histoires

	Combien de fois par 30 jours en français	Combien de fois par 30 jours en néerlandais
Participant 1	30	0
Participant 2	30	2
Participant 3	2	1,3
Participant 4	30	12

La deuxième hypothèse propose que *le niveau de lecture de l'enfant dans la langue de scolarisation influencera aussi son niveau de lecture en langue cible*. Dans ce cas, la langue de scolarisation est le français et la langue cible est le néerlandais.

Les enfants ont obtenu des résultats plus hauts pour le test en français que pour le test en néerlandais. La moyenne des résultats du test en français est 10,3/13, tandis que les résultats du test en néerlandais correspondent à une moyenne de 3,7/13.

Les enseignants ont aussi donné une indication du niveau des enfants pour l'orthographe et la compréhension de la lecture. Il se trouve qu'aucun enfant n'a de problèmes de lecture. Leurs

compétences sont toutes estimées d'un niveau moyen ou au-dessus de la moyenne. On peut trouver ces données au Tableau 3.

La deuxième hypothèse est aussi testée au moyen d'une analyse de régression. Pour cette hypothèse, j'ai utilisé les résultats de tous les 6 enfants. J'ai regardé si les résultats du test français prévoiraient ceux du test néerlandais. Il ressort de l'analyse de régression que le rapport entre les résultats n'est pas significatif. C'est également le cas pour le sens inverse, les résultats du test français ne sont pas prévisibles sur la base des résultats du test néerlandais.

En plus, comme déjà mentionné, le test est divisé en deux parties : la partie des 'Images' et la partie de 'La Compréhension de la lecture'. Les résultats de la partie des 'Images' n'est pas utilisé pour la deuxième hypothèse, parce que tous les participants avaient les mêmes réponses pour cette partie en français (tous les exercices corrects). Pour cette raison, les résultats de cette partie ne pourraient pas prévoir ceux du test néerlandais.

Pour la partie de 'La compréhension de la lecture' je pourrai bien exécuter une analyse de régression. A nouveau, j'ai regardé si les résultats du test français prévoiraient ceux du test néerlandais. Il ressort qu'il y a un rapport presque significatif avec $F(1,4) = 6.0, p = .07$.

Il est bien possible que le faible nombre des participants est la cause que l'étude n'est pas suffisamment puissante. Plus de recherche avec plus de participants pourraient peut-être présenter un rapport significatif.

La deuxième hypothèse, *le niveau de lecture de l'enfant dans la langue de scolarisation influencera aussi son niveau de lecture en langue cible*, n'est pas non plus affirmé. Je fais aussi une analyse qualitative pour cette hypothèse dans la partie suivante.

Tendances

À l'aide des calculs statistiques, je ne pouvais pas accepter les hypothèses. Cependant, si je regarde les données, je peux observer certaines tendances qui pourraient être pertinentes si on fait plus de recherche.

L'hypothèse 1:

Les enfants ont obtenu des résultats plus hauts pour le test français que pour le test néerlandais, et ils entendent aussi plus souvent des histoires en français qu'en néerlandais. A l'exception de participant 3, les enfants entendent des histoires chaque jour et ils ont tous des résultats hauts pour le test français.

Les participants 1 et 2 qui n'entendent pas ou presque pas d'histoires en néerlandais ont obtenu des résultats faibles pour le test néerlandais et participant 4 qui entend plus souvent des histoires en néerlandais, a obtenu aussi des résultats un peu plus élevés. De nouveau, le participant 3 est une exception parce qu'elle n'entend pas souvent des histoires en les deux langues, mais elle a obtenu des résultats excellents pour les deux tests.

A l'exception de participant 3, une tendance se dessine indiquant que plus un enfant entend des histoires dans une langue x, meilleur est son résultat pour le test de lecture de cette langue.

L'hypothèse 2:

Pour l'hypothèse 2, j'ai trouvé également une certaine tendance. J'ai analysé la partie compréhension de lecture et pour les deux tests, j'ai calculé la moyenne des résultats de cette partie de sept questions. On peut trouver les résultats de la partie de compréhension de lecture dans le Tableau 4. La moyenne pour le test français est 4,3/7 et celle pour le test néerlandais est 1,5/7. Si je compare les résultats des enfants avec l'un et l'autre je vois, à l'exception de participant 2, quand les enfants obtiennent des résultats en dessous de la moyenne pour le test français, ils obtiennent aussi des résultats en dessous de la moyenne pour le test en néerlandais et quand les enfants obtiennent des résultats en dessus de la moyenne, ils font les mêmes pour le test néerlandais. Pour cette raison, il semble y avoir un certain rapport entre les résultats des deux tests même si ce résultat n'est pas confirmé par les analyses précédentes.

Tableau 3. Capacité de lecture en Français, niveau en compréhension de texte et en orthographe, 1 très mauvais – 5 excellent, déterminé par les enseignantes

	Niveau en orthographe	Niveau en compréhension de texte
Participant 1	3	3
Participant 2	4	3
Participant 3	4	4
Participant 4	4	5
Participant 5	4	3
Participant 6	4	4

Tableau 4. Les résultats de la partie de la compréhension de la lecture

	Résultats du test français, la moyenne 4,3/7	Résultats du test néerlandais, la moyenne 1,5/7
Participant 1	3/7	0/7
Participant 2	5/7	0/7
Participant 3	6/7	6/7
Participant 4	4/7	1/7
Participant 5	3/7	0/7
Participant 6	5/7	2/7

Discussion

Discussion des résultats

Il ressort des résultats qu'il n'y a pas de rapports significatifs, ni pour la première hypothèse ni pour la deuxième hypothèse. Néanmoins, si je regarde les résultats de manière plus détaillée, il y a certaines tendances que je peux découvrir. Pour la première hypothèse, je peux voir une tendance indiquant que plus les parents lisent des histoires aux enfants dans une langue x, plus ils obtiennent une note élevée pour le test de lecture en cette langue. J'ai également trouvé une certaine tendance pour la deuxième hypothèse. À l'exception d'un enfant, les enfants qui obtiennent des résultats en dessous de la moyenne pour le test français, obtiennent aussi des résultats en dessous de la moyenne pour le test en néerlandais et les enfants qui obtiennent des résultats en dessus de la moyenne pour le test français, font la même chose pour le test néerlandais. Pour cette raison, il semble qu'il y ait un certain rapport entre les résultats des deux tests. Une explication logique pourrait être que ce rapport entre les résultats est lié au niveau des compétences générales cognitives et linguistiques, comme il est suggéré par Geva et ses collègues. Il semble que les compétences qui sont acquises pour l'apprentissage de la lecture en français sont également applicables en néerlandais. Cependant, la moyenne des résultats néerlandais est plus basse que celle des résultats français ce qui s'explique par un enseignement dispensé en majorité en français. Il est probablement nécessaire, d'encourager la lecture en néerlandais pour que les enfants puissent profiter de façon optimale de leur bilinguisme.

Les limitations de cette recherche

Si on fait une recherche, on essaye toujours de contrôler autant que possible, tous les facteurs qui pourront influencer les résultats. Néanmoins, cela n'est pas très facile. Il y a plusieurs explications concevables pour le fait que les analyses de régression n'ont pas montré des rapports significatifs. Premièrement, cette recherche était à petite échelle, parce qu'il n'y a que six enfants qui ont participé. En soi, les résultats sont déjà intéressants, mais si le groupe est petit, les résultats peuvent diverger fortement et ne sont pas compensés par un grand nombre d'autres données. En premier lieu, je voulais effectuer cette recherche avec plus des participants. Cependant, le groupe cible était plutôt spécifique et en conséquence, il était difficile de trouver plus de participants qui pouvaient participer. Il y avait pourtant quelques organisations et associations qui étaient très intéressées par le sujet de la recherche, mais malheureusement elles

étaient hors d'état de participer. Pour une recherche suivante, il serait une bonne idée de tester plus de participants. En plus, il est peut-être également bien d'élargir le groupe cible.

En outre, le niveau de lecture en néerlandais est déterminé à l'aide de juste un test. Plusieurs tests pourront donner une image plus crédible. Il est possible qu'un enfant était très motivé pour faire le test, tandis qu'un autre enfant était en train de penser à ce qu'il ferait pendant la pause. Le caractère d'un enfant peut donc aussi jouer un rôle.

Je ne voulais pas mettre un fardeau trop grand à l'école, et pour cette raison, j'ai fait un petit test qui ne prenait pas trop de temps. J'ai donné 15 minutes aux enfants pour faire le test. Pour cette raison, il est possible que certains enfants n'aient pas encore fini le test, tandis qu'ils avaient une bonne compréhension de lecture. Tous les enfants avaient d'ailleurs réussi à terminer le test en français, ce qui n'était pas le cas en néerlandais.

En plus, les parents des enfants pouvaient remplir le questionnaire en ligne pour le remplir vite et efficacement. Malheureusement, quelques parents n'ont pas rempli le questionnaire, et pour cette raison je ne pouvais pas utiliser tous les résultats pour tester la première hypothèse.

Conclusion

L'objectif de notre étude était d'évaluer quelles sont les conditions idéales pour développer les compétences écrites dans les deux langues d'un enfant bilingue néerlandais/français. J'ai fait cela à l'aide de deux hypothèses, dont la première proposait : *plus on lit d'histoires à un enfant dans une langue x, plus il devient compétent pour entrer dans la lecture de cette langue* et la deuxième hypothèse proposait : *le niveau de lecture de l'enfant dans la langue de scolarisation influencera aussi son niveau de lecture en langue cible.*

J'ai fait passer un petit test de lecture en français et en néerlandais à six enfants bilingues de l'école française à la Haye. En plus, les parents des enfants ont rempli un questionnaire concerne les bibliographies langagières des enfants.

Les analyses de régression n'ont pas montré un rapport significatif. Il est probablement à cause du nombre de participants.

Toutefois, les tendances que j'ai trouvées peuvent donner lieu à des autres recherches avec plus de participants. En ce qui concerne la première hypothèse, je peux dire que la lecture des histoires dans une certaine langue semble d'avoir une influence positive à la compréhension de lecture en cette langue. Je peux confirmer, en m'appuyant sur les recherches consultées, que la lecture des histoires est un grand avantage pour l'entrée dans la lecture et il est important de lire des histoires en les deux langues d'un enfant bilingue.

Il ressort de l'analyse de régression de la deuxième hypothèse qu'il y a un rapport presque significatif. Probablement, ce rapport manque à cause de trop peu de participants. J'ai vu une certaine tendance que la plupart d'enfants qui ont obtenu des résultats en dessous ou en dessus de la moyenne pour le test en français, ont fait la même chose pour le test en néerlandais. Il est possible que ce rapport soit lié au niveau des compétences générales cognitives et linguistiques, comme Geva et ses collègues a suggéré. Je peux constater qu'il y a une certaine transférabilité des compétences pour la compréhension de lecture. Néanmoins, il faut encourager la lecture en néerlandais pour que l'enfant puisse profiter de manière maximale de son bilinguisme.

Ce domaine de recherche reste très intéressant et je voudrais déjà proposer une recherche suivante. Par exemple, on pourrait évaluer s'il peut se révéler plus facile pour les enfants bilingues de commencer l'apprentissage de la lecture par le français ou par le néerlandais.

Bibliographie

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Baker, C. (2003). *Foundations of bilingual education and bilingualism* 3rd edition. Clevedon: Multilingual Matters

Beals, D. E., DeTemple, J. M., & Dickinson, D. K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Children, families, and schools* (p. 19–40). Cambridge, MA: Basil Blackwell Ltd.

Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33, 429-440

Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52, 159–199.

Bialystok, E., & Herman, J. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 35–44.

Carlisle, J.F., Beeman, M., David, L.H., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20, 459-478

Dehaene, S. (2007), *Les Neurones de la lecture*, Paris : Odile Jacob.

Dehaene, S. (2011), *Apprendre à lire*, Paris : Odile Jacob.

Delaubier, T. (2011), Het Lycée Français, consulté à <http://www.ambafrance-nl.org/Het-Lyce-Francais>

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

Elley, W. (1992). *How in the world do students read?*, Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

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: 104–114.

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.

Gombert, J .E. (1992). *Metalinguistic development*, Chicago: The University of Chicago Press

Goswami, U. (1999). The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In: M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 134–156). Cambridge: Cambridge University Press.

Herman, J. (1996). “Grenouille, where are you?” *Crosslinguistic transfer in bilingual kindergartners learning to read*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.

Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54–64

Stanovich, Keith E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly* 21 (4), 360–407.

Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness, *Applied Psycholinguistics*: 28, 425-439

Vernooy, K. (2009) 10 zaken over begrijpend lezen. Twentse School Education. Lectoraal Effectief taal-/leesonderwijs

Annexes

Annexe I. Test de lecture en français

Test de lecture français

Coche le mot qui correspond l'image.

- chameau
- oiseau
- rideau
- chateau
- couteau



- lune
- dune
- fortune
- brun
- plume



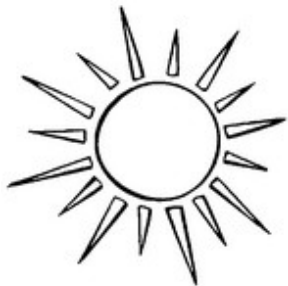
- ballon
- salmon
- balcon
- salon
- bateau



- maman
- main
- matin
- moulin
- lapin



- somme
- sommeil
- soleil
- sol
- solide



- verre
- fleur
- beurre
- heure
- cœur



Remi

Remi est assis sur le toit du garage.
De là, il voit très bien le paysage.
Il voit Damien et Julie dans le jardin.
Remi appelle Damien et Julie.
● Maman l'entend.
Elle sort.
Remi doit descendre du toit.
Maman est en colère. Papa aussi.

1. Lis la phrase avec ● devant .
il est écrit : 'Maman l'entend.

Qu'est-ce que maman entend?

- A Damien et Julie sont dans le jardin.
- B Damien et Julie appellent Remi.
- C Remi appelle Damien et Julie.
- D Remi grimpe sur le toit.

2. Quelle est la première phrase de l'histoire ?

- A Nous partons en voyage de classe.
- B Il manque un enfant.
- C C'est Flore.
- D Avant de partir, la maîtresse compte les enfants.

3. Quelle est la première phrase de l'histoire ?

- A Ah ! la voilà ! je l'ai trouvée !
- B Le petit agneau est tout heureux.
- C Il y a un petit agneau dans le pré.
- D Il cherche sa maman partout.

A l'école

Jérôme, Emma et Pierre habitent dans le même quartier.

Jérôme et Pierre sont au CP.

mais pas Emma; elle est en CE1 parce qu'elle est plus grande.

A l'école, Pierre adore la lecture, comme Emma.

Toutes les semaines, la maîtresse leur donne un livre à emporter à la maison.

Ils trouvent ça super !

Jérôme préfère peindre que lire.

Parfois la maitresse lui permet de faire un dessin sur le tableau.

En ce moment, il est super content !

4. Qui est au CE1?

A Jérôme

B Emma

C Pierre

D Jérôme et Pierre

5. Qui est-ce qui préfère la lecture?

- A seulement Emma
- B seulement Pierre
- C Emma et Pierre
- D Emma, Jérôme et Pierre

6. Pourquoi Pierre et Emma sont contents?

- A ils sont contents d'habiter l'un près de l'autre.
- B ils sont contents de pouvoir emporter un livre chez eux chaque semaine.
- C ils sont contents d'être dans le même groupe.
- D ils sont contents d'avoir parfois la permission de dessiner sur le tableau.

7. Quand est-ce que Jérôme est super content?

- A Quand il peut emporter un livre chez lui.
- B Quand il peut s'asseoir à côté de Pierre.
- C Quand il a la permission de dessiner sur le tableau.
- D Quand il peut lire devant le tableau.

Leestest Nederlands

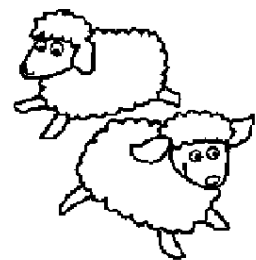
Voornaam / prénom:

Kruis het woord aan dat bij het plaatje past.

- tenen
- tenten
- tinnen
- teren
- treinen



- schappen
- schrapen
- schaden
- schrappen
- schapen



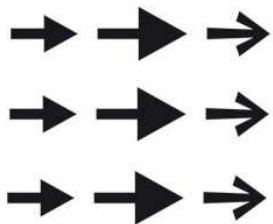
- paard
- baard
- baad
- braad
- draad



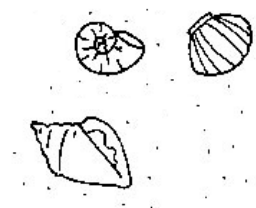
- keuken
- kijken
- kruiken
- kruien
- kuiken



- pijen
- bijlen
- pijler
- spijlen
- pijlen



- schep
- schelp
- scheld
- schel
- scherp



Rik

Rik zit op het dak van de schuur.

Daar kan hij veel zien.

Hij ziet Mees en Roos in de tuin.

Rik roept naar Mees en Roos.

- Dat heeft mama gehoord.

Ze komt naar buiten.

Rik moet van het dak af.

Mama is erg boos. Papa ook.

8. Lees de zin met • ervoor .

Daar staat: Dat heeft mama gehoord.

Wat heeft mama gehoord?

A Dat Mees en Roos in de tuin zijn.

B Dat Mees en Roos naar Rik roepen.

C Dat Rik naar Mees en Roos roept.

D Dat Rik op het dak klimt.

9. Zoek de eerste zin.

A De groep van juf Els gaat op schoolreisje.

B Er mist één kind.

C Het is Floor.

D Voor ze weggaan, telt de juf de kinderen.

10. Zoek de eerste zin.

A Aha, daar is ze weer.

B Wat is het lammetje blij.

C In de wei staat een lammetje.

D Zij zoekt haar moeder.

Op school

Jeroen, Eefje en Pieter wonen bij elkaar in de buurt.

Jeroen en Pieter zitten in groep 3.

Eefje niet; die zit een groep hoger.

Pieter vindt lezen op school het leukst, net als Eefje.

Ze krijgen van de juf elke week een boek mee naar huis.

Dat vinden ze erg fijn.

Jeroen vindt tekenen veel leuker dan lezen.

Soms mag hij van de juf een tekening maken op het bord.

Dan straalt hij van plezier.

11. Wie zit of wie zitten in groep 4?

A alleen Jeroen

B alleen Eefje

C alleen Pieter

D Jeroen en Pieter

12. Wie vindt of wie vinden lezen op school het leukst?

A alleen Eefje

B alleen Pieter

C Eefje en Pieter

D Eefje, Jeroen en Pieter

13. Wat vinden Pieter en Eefje fijn?

- A Dat ze bij elkaar in de buurt wonen.
- B Dat ze iedere week een boek mee naar huis krijgen.
- C Dat ze in dezelfde groep zitten.
- D Dat ze soms een tekening op het bord mogen maken.

14. Wanneer heeft Jeroen veel plezier?

- A Als hij een boek mee naar huis krijgt.
- B Als hij naast Pieter mag zitten.
- C Als hij op het bord mag tekenen.
- D Als hij voor het bord mag lezen.

Annexe III. Questionnaire pour les parents

Geachte heer, mevrouw,

Hartelijk dank voor uw deelname aan deze vragenlijst. De vragenlijst bestaat uit 20 vragen die gaan over welke talen uw kind spreekt of hoort in verschillende situaties. Deze gegevens zijn nodig om de juiste conclusies te trekken uit een kort onderzoekje waaraan uw kind mee heeft gedaan/mee gaat doen op school.

Het onderzoekje gaat over de leesvaardigheid bij tweetalige kinderen.

Gegevens worden vertrouwelijk en anoniem behandeld.

Vriendelijke groet,
Annelotte Snetselaar.

Chère madame, cher monsieur,

Merci beaucoup pour votre participation à ce questionnaire. Le questionnaire consiste de 20 questions qui portent sur les circonstances dans lesquelles les enfants parlent néerlandais/français. Ces données sont utilisées pour une recherche de mémoire de licence.

La recherche porte sur la compréhension écrite des enfants bilingues.

Les données seront traitées de manière confidentielle et anonyme.

Bien cordialement,
Annelotte Snetselaar

Début

Page: 2



1.

Welke talen spreekt uw kind?
Quelles langues est-ce que votre enfant parle? *



2.

Welke taal/talen spreekt uw kind met zijn/haar moeder?
Quelle(s) langue/langues est-ce que votre enfant parle avec sa mère ?



3.

Welke taal/talen spreekt uw kind met zijn/haar vader?
Quelle(s) langue/langues est-ce que votre enfant parle avec son père ?



4.

Welke taal/talen spreekt uw kind met broers/zussen?
Quelle(s) langue/langues est-ce que votre enfant parle avec ses frères ou sœurs (s'il a des frères ou sœurs)?



5.

Welke taal/talen spreekt uw kind met vriendjes/vriendinnetjes?
Quelle(s) langue/langues parle votre enfant avec ses copain/copines ?



6.

Welke taal/talen spreekt uw kind op school?
Quelle(s) langue/langues est-ce que votre enfant parle à l'école ?



volgende / suivant



7.

Welke talen hoort uw kind?

Quelles langues est-ce que votre enfant entend? *



8.

Welke taal/talen hoort uw kind met zijn/haar moeder?

Quelle(s) langue/langues est-ce que votre enfant entend de sa mère ?



9.

Welke taal/talen hoort uw kind met zijn/haar vader?

Quelle(s) langue/langues est-ce que votre enfant entend de son père ?



10.

Welke taal/talen hoort uw kind met broers/zussen?

Quelle(s) langue/langues est-ce que votre enfant entend de ses frères ou sœurs (s'il a des frères ou sœurs)?



11.

Welke taal/talen hoort uw kind van vriendjes/vriendinnetjes?

Quelle(s) langue/langues entend votre enfant de ses copain/copines ?



12.

Welke taal/talen hoort uw kind op school?

Quelle(s) langue/langues est-ce que votre enfant entend de l'école ?



volgende / suivant

Page: 4



13.

Hoe vaak gaat u naar frankrijk ?

A quelle fréquence allez-vous en France...

- 3 fois par mois / 3 keer per maand
- 2 fois par mois / 2 keer per maand
- 1 fois par mois / 1 keer per maand
- 1 fois tous les 2 mois / 1 keer per 2 maanden
- 1 fois par trimestre / 1 keer per 4 maanden
- 1 fois tous les 6 mois / 1 keer in het half jaar
- 1 fois par an / 1 keer per jaar



14.

In welke taal wordt het kind voorgelezen, en hoe vaak per week/per taal?

Dans quelle(s) langue/langues lisez vous une histoire a votre enfant, et combien de fois par semaine ?

- Frans/français, elke dag/tous les jours
- Frans/français, 3 keer per week / 3 fois par semaine
- Frans/français, 2 keer per week / 2 fois par semaine
- Frans/français, 1 keer per week / 1 fois par semaine
- Frans/français, 1 keer in de 2 weken / 1 fois tous les 15 jours
- Frans/français, 1 keer per maand / 1 fois par mois
- Frans/français, nooit/ jamais

- Nederland/néerlandais, elke dag/ tous les jours
- Nederland/néerlandais, 3 keer per week/ 3 fois par semaine
- Nederland/néerlandais, 2 keer per week/ 2 fois par semaine
- Nederland/néerlandais, 1 keer per week/ 1 fois par semaine
- Nederland/néerlandais, 1 keer in de 2 weken/ 1 fois tous les 15 jours
- Nederland/néerlandais, 1 keer per maand/ 1 fois par mois
- Nederland/néerlandais, nooit / jamais
- andere taal/autre langue, elke dag /tous les jours
- andere taal/autre langue, 3 keer per week / 3 fois par semaine
- andere taal/autre langue, 2 keer per week/ 2 fois par semaine
- andere taal/autre langue, 1 keer per week/ 1 fois par semaine
- andere taal/autre langue, 1 keer in de twee weken/ 1 fois tous les 15 jours
- andere taal/autre langue, 1 keer per maand/ 1 fois par mois
- andere taal/autre langue, nooit / jamais



15.

In welke taal is het kind begonnen met leren lezen?

Dans quelle langue est-ce que l'enfant a commencé l'apprentissage de la lecture. *

- Francais / Frans
- Neerlandais / Nederlands
- Autre (precisez) / andere taal (welke)



16.

Houdt uw kind van lezen in het Frans?

Est-ce que votre enfant aime lire en français?



17.

**Houdt uw kind van lezen in het Nederlands?
Est-ce que votre enfant aime lire en néerlandais?**



18.

**Heeft het kind een positieve houding tegenover het frans?
Est-ce que votre enfant aime parler le français?**



19.

**Heeft het kind een positieve houding tegenover het nederlands?
Est-ce que votre enfant aime parler le neerlandais ?**



20.

**Heeft het kind een positieve houding tegenover een andere taal die hij/zij spreekt?
Est-ce que votre enfant aime parler une autre langue?**



21.

**Wat is de voornaam van uw kind?
Quelle est le prénom de votre enfant?**



La fin / het einde

Merci beaucoup pour votre participation. / Hartelijk dank voor uw deelname.

