

DOMINIQUE ROY

**LA TRANSFORMATION DES INTERACTIONS VERBALES D'UNE MÈRE EN COURS DE
LECTURE EN REGARD DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE DE SA FILLE SOURDE**

Mémoire
présenté
à la Faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de maître ès arts (M.A.)

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

NOVEMBRE 2000

© Dominique Roy, 2000



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-56425-8

Canada

AVANT-PROPOS

Je souhaite remercier ici certaines personnes qui, de près ou de loin, m'ont apporté une aide précieuse lors de la réalisation de mon projet de maîtrise.

Je remercie d'abord ma directrice de maîtrise Mme Andrée Boisclair pour sa grande disponibilité, son support et sa compréhension. Elle a su m'accompagner et me motiver dans les moments les plus difficiles.

Je remercie également ma co-directrice de recherche Mme Jocelyne Giasson pour son expertise dans le domaine de la lecture et aussi pour la rapidité avec laquelle elle a toujours su répondre à mes interrogations.

Je tiens également à remercier mes parents qui m'ont toujours encouragée et aidée à poursuivre mes études. Sans leur soutien moral et financier, il m'aurait été difficile de mettre à terme mon mémoire.

Enfin, j'aimerais adresser un merci spécial à mon conjoint François pour son soutien constant, sa compréhension et pour son amour. Enfin, mon dernier clin d'oeil va à mes deux filles qui ont été partie prenante de ce projet puisque toutes deux m'ont suivie de très près lors de la rédaction de mon mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE	2
1.1 Les effets de la lecture chez les enfants d'âge préscolaire	3
1.1.1 Le développement du langage et l'acquisition du vocabulaire	3
1.1.2 L'effet positif d'une exposition fréquente aux livres d'histoires sur l'apprentissage à l'école	9
1.1.3 La lecture d'histoires et la contextualisation du langage	13
1.2 La lecture interactive	17
1.2.1 La lecture avec interactions : composantes et effets	17
1.2.2 Les intractions selon l'âge et les compétences de l'enfant	21
1.2.3 Styles de lecteurs et interventions	26
1.3 Les enfants sourds et la lecture	33
1.3.1 Les bienfaits de la lecture chez les enfants sourds	33
1.3.2 Différences entre les situations de lectures vécues par l'enfant sourd et celles vécues par l'enfant entendant	35
CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE	40
2.1 Présentation des sujets	41
2.2 Cueillette des données	41
2.3 Analyse des données	42
2.3.1 Niveau de développement du langage de l'enfant	43
2.3.2 Interventions de la mère en cours de lecture	43

CHAPITRE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	50
3.1 Analyse du développement de langage de l'enfant	51
3.2 Analyse des interventions de la mère en cours de lecture	53
3.2.1 La présentation du récit	54
3.2.2 Les exigences cognitives	59
3.2.2.1 La fréquence des questions posées à l'enfant	60
3.2.2.2 Les énoncés de plus haut niveau cognitif	61
3.2.2.3 Les précisions de vocabulaire	62
3.2.2.4 La gestion de l'attention de l'enfant et l'identification de lettres ou de mots	63
3.2.2.5 La fréquences de répétition des énoncés de la mère et le retour des questions à l'enfant	65
3.2.3 Les exigences sur le plan du langage	67
3.3 Synthèse de l'analyse	72
CONCLUSION	79
BIBLIOGRAPHIE	80
ANNEXES	86

- Figure 8 Pourcentage des énoncés de la mère relatifs à la gestion de l'attention en cours de lecture, pourcentage des énoncés de la mère relatifs à la manipulation des livres et pourcentage des énoncés de la mère relatifs à l'identification de lettres ou de mots à chacun des onze vidéos
- Figure 9 Pourcentage des énoncés de répétition de la part de la mère et pourcentage des énoncés de retour de la question à l'enfant en regard des onze vidéos
- Figure 10 Pourcentage des reformulations faites par la mère à l'égard des énoncés de l'enfant à chacun des onze vidéos
- Figure 11 Pourcentage des énoncés de la mère relatifs à la reformulation et pourcentage des énoncés de la mère qui se traduisent par des confirmations ou des infirmations à chacun des onze vidéos
- Figure 12 Pourcentage des énoncés de la mère qui servent à mettre des mots sur une action posée par l'enfant à chacun des onze vidéos
- Figure 13 Pourcentage des énoncés de la mère relatifs aux demandes de clarification du langage et pourcentage des énoncés de la mère relatifs à la pratique du langage au moyen du LPC (Cued Speech) au cours des onze vidéos

INTRODUCTION

Bon nombre de recherches ont montré que les périodes de lecture qui se déroulent entre un parent et son enfant deviennent le théâtre de multiples interactions verbales qui permettent le développement des structures cognitives et langagières de l'enfant. Nous savons aussi que les parents qui lisent des livres d'histoires à leur enfant adaptent leurs interventions en fonction de l'âge, des compétences cognitives et des habilités de communication de celui-ci. Mais qu'en est-il lorsque le développement du langage de l'enfant se trouve déphasé par une surdité?

C'est en partant de cette interrogation que nous avons orienté notre recherche qui porte sur la transformation des interactions verbales d'une mère, lors de la lecture d'histoires, en regard du développement du langage de sa fille sourde. Cette étude de cas, de type longitudinal, permet de voir, sur une période de quatre ans, comment une mère entendante adapte ses interventions en cours de lecture au fur et à mesure du développement cognitif et langagier de sa fille qui présente une surdité profonde.

Nous allons, dans la première partie de ce mémoire, présenter un cadre théorique en lien avec le sujet de notre recherche. Dans la seconde partie, nous exposerons les éléments de la méthodologie utilisée. Enfin, nous terminerons avec la présentation et l'analyse des résultats.

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous allons d'abord nous pencher sur les effets de la lecture chez les enfants d'âge préscolaire. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la lecture interactive entre l'adulte et l'enfant de même qu'aux différents styles de lecteurs. Enfin, nous terminerons avec une brève exploration de la lecture chez les enfants sourds.

1.1 Les effets de la lecture chez les enfants d'âge préscolaire

Longtemps, on a cru que l'apprentissage de la lecture était réservé aux enfants en âge de fréquenter l'école. Aujourd'hui, plusieurs études réalisées auprès d'enfants d'âge préscolaire prouvent que cette croyance est erronée. Les recherches plus récentes ont démontré qu'un nombre considérable d'apprentissages liés au développement de la littératie pouvaient être faits avant l'entrée formelle à l'école. En effet, l'apprentissage de la lecture, comme nous le verrons dans les pages qui suivront, est un processus social qui commence dès le plus jeune âge (Sulzby et Teale, 1991). L'exposition fréquente et répétée aux livres d'histoires aurait une influence importante sur le développement langagier de l'enfant, tant sur plan des structures linguistiques que sur celui de l'acquisition du vocabulaire. Il semble aussi que faire la lecture aux enfants les préparerait à un apprentissage plus facile de la lecture à l'école. Ces mêmes enfants se familiariseraient aussi plus rapidement avec le langage décontextualisé propre à la forme écrite. Ce sont là quelques-uns des effets bénéfiques qu'apporte la lecture aux enfants d'âge préscolaire et qui seront abordés au cours des prochaines pages.

1.1.1 Le développement du langage et l'acquisition de vocabulaire

La lecture et les livres d'histoires constituent des médiums importants favorisant le développement du langage et l'acquisition de vocabulaire chez les enfants d'âge préscolaire. Nous verrons, à la lumière de plusieurs recherches qui ont porté sur le sujet, la grande influence de la lecture de livres d'histoires sur le développement langagier des enfants, tant au plan morfo-syntaxique que phonologique.

Dans une étude longitudinale, Ninio et Bruner (1978) ont recueilli des données portant sur les interactions entre une mère et son enfant lorsque ces derniers regardaient un livre imagé. Au début de la recherche, l'enfant était âgé de 0;8 an alors qu'il en avait 1;6 à la toute fin. Les auteurs affirment que par ses interventions, la mère arrive à diriger l'attention de l'enfant vers certaines particularités du livre, tout en posant des questions et en fournissant des réponses contingentes aux énoncés de l'enfant. En instaurant une forme de dialogue entre elle et son enfant pendant l'activité, la mère fournit à ce dernier l'occasion de prendre une part active dans l'activité. C'est à travers cette forme de dialogue que l'enfant est incité à répéter des mots en plus d'identifier des images correspondant à des mots.

C'est donc grâce à un dialogue entre la mère et son enfant, autour d'un livre imagé, que le développement du langage et l'apprentissage de mots nouveaux peuvent avoir lieu.

Dans une recherche quelque peu similaire à celle de Ninio et Bruner, Snow et Goldfield (1983) se sont elles aussi intéressées à l'acquisition de vocabulaire à travers le livre imagé. Sur une période s'étalant sur 11 mois, elles ont observé une mère et son fils alors que ceux-ci regardaient un livre imagé. Au début de la recherche, l'enfant était âgé de 1;10 an. Les auteures ont noté que les acquisitions de langage chez l'enfant survenaient lorsque celui-ci avait entendu sa mère employer le même mot ou la même expression plusieurs fois pour décrire une même image. Par la suite, ces mots ou expressions étaient alors repris et réutilisés, à la fois par la mère et par l'enfant, lors d'entretiens subséquents. C'est donc en entendant plusieurs fois un même mot ou une même expression et en le répétant par la suite que l'enfant va le réutiliser.

Dans le même ordre d'idées, Snow et Ninio (1986) se sont penchées sur le développement du langage et l'acquisition du vocabulaire par l'entremise du livre imagé. Avant même que l'enfant puisse apprendre à lire, il doit être mis en contact non seulement avec des livres mais aussi avec les règles de base qui régissent la lecture. Ces règles s'apprennent le plus souvent lors des interactions parent-enfant qui surviennent très tôt dans la vie de l'enfant. Snow et Ninio se sont particulièrement intéressées aux enfants âgés entre 8 mois et 3 ans alors que ceux-ci regardaient des livres imagés avec leur mère. C'est donc à travers leurs interactions avec leur mère que les enfants apprennent, entre autres, que les livres sont faits pour être lus et non pour être manipulés, que les images, qui peuvent être nommées, représentent des objets, des événements qui sont hors du temps réel. Ces conventions propres aux livres s'enseignent par le biais d'interactions qui surviennent pendant la lecture. Lorsque l'enfant est plus jeune, c'est le plus souvent la mère qui dirige le dialogue mais, au fur et à mesure que l'enfant vieillit, il y prend une part plus active. Il étend son vocabulaire et se familiarise avec les particularités de la discussion autour du livre. L'enfant développe alors son langage et enrichit son vocabulaire par l'entremise des interactions entre lui et sa mère lorsqu'ils regardent ensemble un livre imagé.

Dans une étude moins récente, mais largement citée dans la littérature, Chomsky (1972; voir Mason et Allen, 1986) s'est intéressée au développement linguistique des enfants en relation avec leur exposition à la lecture d'histoires. Pour réaliser son étude, l'auteure a choisi deux enfants de la maternelle qui avaient le même quotient intellectuel, mais qui présentaient des différences importantes sur le plan du langage. Le premier, ayant obtenu de faibles résultats lors d'un test visant à établir son niveau de compréhension linguistique, n'était exposé à la lecture d'histoires très peu complexes qu'environ une demi-heure par semaine. Le second, qui avait obtenu des résultats élevés lors des mêmes tests,

par l'utilisation de synonymes ou d'une définition servant à définir les mots peu familiers ou encore par le support d'images représentant les mots nouveaux. Elley arrive à la conclusion que les enfants, lorsque exposés à la lecture d'histoires, peuvent faire des gains importants en matière d'acquisition de vocabulaire. De plus, si le lecteur, dans ce cas-ci l'enseignant, fournit à l'enfant des explications additionnelles sur la signification des mots nouveaux, il peut doubler les acquis de l'élève. On mentionne aussi que les enfants qui lors du prétest avaient obtenu les résultats les moins élevés sur le plan du vocabulaire ont enregistré des gains plus substantiels que ceux qui avaient obtenu des résultats plus élevés. Finalement, des postests passés quelques semaines plus tard ont permis de vérifier la stabilité des résultats dans le temps.

Au cours d'une étude un peu plus récente, Pellegrini, Galda, Jones et Perlmutter (1995) ont observé dix-neuf dyades mère-enfant lors de situations de lecture. Les auteurs voulaient établir des relations entre le type de livre lu par les mères et l'acquisition du vocabulaire chez les enfants. Précisons ici que la totalité des dyades étaient issues de milieux défavorisés et que les enfants étaient âgés de quatre et cinq ans. Deux types de textes avaient été choisis pour les fins de la recherche. Les enfants étaient d'abord exposés à des textes « familiers », soit des journaux, des circulaires ou des bandes dessinées. Ce type de texte a été qualifié de familier, car il constituait le genre d'écrits auxquels les enfants avaient accès à la maison. En fait, une très faible proportion des enfants possédaient des livres d'histoires « traditionnels » à la maison. Après avoir observé les dyades en présence des textes familiers, on a répété l'expérience avec, cette fois-ci, des textes narratifs traditionnels, c'est-à-dire des livres d'histoires adaptés aux enfants de quatre ou cinq ans.

Les auteurs ont noté, dans les deux contextes de lecture, une participation verbale plus importante chez la mère que chez l'enfant. Par ailleurs, les mères favorisant davantage l'acquisition du vocabulaire chez leur enfant ont été celles qui encourageaient l'enfant à parler de l'écrit, après la lecture ou au cours de celle-ci. Les auteurs, contrairement à ce qu'ils auraient cru, ont pu établir des corrélations entre l'acquisition du vocabulaire chez les enfants et les interactions se produisant autour du texte traditionnel. Les auteurs expliquent que le livre d'histoires traditionnel, comportant un langage hautement décontextualisé, nécessite des interventions plus fréquentes de la part de la mère et qu'il amène les enfants à poser davantage de questions. C'est pourquoi, selon eux, le livre d'histoires traditionnel a contribué à augmenter le vocabulaire des enfants, ces derniers étant pourtant rarement exposés à ce type d'écrit.

Sénéchal et Cornell (1993) se sont aussi intéressés à l'acquisition du vocabulaire à travers les livres d'histoires. Les auteurs cherchaient à savoir si les enfants d'âge préscolaire pouvaient apprendre du vocabulaire nouveau dans une seule situation de lecture et si certains styles d'intervention durant la

du vocabulaire. La fréquence d'exposition aux livres d'histoires de même que l'âge auquel les parents ont commencé à lire à leur enfant semblent aussi avoir une incidence sur le développement des habiletés langagières des enfants. La lecture peut devenir, pour les parents et les enseignants, un moyen d'intervention efficace pour favoriser le développement des habiletés langagières de même que l'acquisition et l'enrichissement du vocabulaire.

1.1.2 L'effet positif d'une exposition fréquente aux livres d'histoires sur l'apprentissage à l'école.

Bon nombre d'études rapportent que l'exposition fréquente et régulière à la lecture d'histoires, lors des années qui précèdent l'entrée à l'école, est très bénéfique pour les enfants. Ces derniers seraient mieux préparés à l'apprentissage de la lecture et obtiendraient ainsi plus de succès sur le plan scolaire. La lecture d'histoires aurait donc une influence positive sur la performance scolaire des enfants. Au cours des paragraphes qui suivront, nous ferons un bref survol des recherches ayant établies des corrélations entre la lecture d'histoires et l'apprentissage de la lecture à l'école.

Heath (1982) a mené une vaste étude, dans trois communautés différentes, portant, entre autres, sur les habitudes de lecture chez les parents et leurs enfants. L'auteure a brossé un portrait détaillé de chacune de ces communautés. L'aspect qui nous intéresse ici est celui qui se rapporte à la place qu'occupe la lecture chez les enfants d'âge préscolaire. Dans la première communauté, Maintown, la place accordée à la lecture est très importante. Les enfants qui grandissent à Maintown baignent, dès leur plus jeune âge, dans un environnement où le développement de la littératie est important. Ces derniers, très tôt dans leur vie et tout au long des années qui précèdent leur entrée à l'école et ainsi que dans leur cheminement scolaire, bénéficient de lectures fréquentes et d'un environnement riche en activités liées au développement de la littératie. La lecture, en plus d'être fréquente, est le théâtre d'interactions diversifiées entre l'adulte et l'enfant.

La seconde communauté, Roadville, accorde elle aussi aux livres et à la lecture d'histoires une importance certaine, quoique différente de la communauté précédente. À Roadville, les enfants peuvent jouir très tôt de la présence de livres dans la maison et profitent de la lecture de différentes histoires. Cependant, la lecture est le plus souvent orientée vers le décodage de mots plutôt que vers le sens de l'histoire comme c'est le cas pour les enfants de Maintown. Les enfants ne sont pas encouragés à prendre part activement dans la lecture et à émettre leurs commentaires. C'est au parent que revient la tâche de lire et à l'enfant celle d'écouter. Enfin, du côté de la communauté de Tracktown, les livres ne sont pas pour les enfants, ils sont pour les adultes. Les livres d'histoires sont, pour ainsi dire, absents de l'environnement des enfants.

enfants exposés quotidiennement à la lecture de livres d'histoires présentaient une meilleure compréhension des histoires que les enfants de l'autre classe. De plus, les enfants du premier groupe utilisaient un langage plus complexe pour raconter une histoire et commettaient moins d'erreurs de lecture. On peut conclure ici que l'exposition à la lecture est très bénéfique, non seulement pour les enfants du préscolaire mais aussi pour les enfants qui fréquentent l'école et apprennent à lire.

McCormick et Mason (1986 ; voir Mason et Allen, 1986) ont voulu vérifier les divers effets de la lecture de livres sur l'apprentissage de la lecture en comparant deux groupes d'enfants de la maternelle. Au début de l'année, le groupe expérimental a reçu huit livres par la poste et les enfants étaient encouragés à les lire à la maison avec l'aide de leurs parents. Le groupe témoin, pour sa part, n'a pas reçu de livres. Au terme de l'année scolaire, des tests visant à vérifier les habiletés à lire des enfants, à épeler des mots et à lire des mots hors contexte ont été administrés aux deux groupes. Les résultats ont révélé que les enfants du groupe expérimental avaient mieux réussi que les enfants qui n'avaient pas reçu de livres. De plus, d'autres tests administrés un an plus tard, alors que ces enfants étaient en première année, ont permis de voir que les acquis faits en maternelle se perpétuaient dans le temps.

Dans le même ordre d'idées, Scarborough, Dobrich et Hager (1991) rapportent les résultats d'une étude longitudinale portant sur les relations existant entre les performances scolaires en lecture et l'exposition aux livres d'histoires lors des années précédant l'entrée à l'école. Pour les fins de cette recherche, on a interrogé une soixantaine de parents dans le but de connaître la fréquence à laquelle ils lisaient des livres d'histoires à leur enfant, alors que celui-ci était d'âge préscolaire. Quelques années plus tard, alors que les enfants étaient en deuxième année, on a comparé les réponses des parents avec les performances des enfants en lecture. Les résultats obtenus indiquent que les lecteurs en difficulté avaient eu, lors des années précédant leur entrée à l'école, contrairement aux bons lecteurs, des expériences moins riches avec les livres et qu'ils avaient passé moins de temps à lire et à regarder des livres en compagnie de leurs parents. Devant ces conclusions, nous pouvons affirmer, encore une fois, que la lecture d'histoires est profitable, non seulement à court terme, mais aussi à plus long terme. Elle permet aux enfants d'acquérir des connaissances et des notions qui leur seront fort utiles dans l'apprentissage formel de la lecture.

Nielson et Monson (1996) ont mené une étude comparative auprès de deux enseignantes du préscolaire ayant toutes deux une vision différente du développement de la littératie chez les jeunes enfants. Les chercheuses voulaient observer, à travers deux classes de maternelle, deux styles d'intervention différents et leurs effets sur le développement de la littératie des enfants appartenant à chacune d'entre elles. Dans la première classe, la moyenne d'âge des enfants était de 5;11 ans. Le style d'enseignement pratiqué dans cette classe était orienté vers des notions scolaires que les enfants

devient le théâtre de nombreux apprentissages ayant trait, entre autres, aux conventions qui régissent l'écrit, à ses structures ou à la compréhension des histoires. Tous les apprentissages réalisés lors des périodes de lecture constituent des préalables importants qui facilitent celui de la lecture, lorsque les enfants feront leur entrée dans le système scolaire. Il est donc essentiel que les parents et les intervenants en milieu préscolaire soient sensibilisés aux bienfaits de la lecture d'histoires aux enfants d'âge préscolaire.

1.1.3 La lecture des livres d'histoires et la décontextualisation du langage

Les livres d'histoires permettent aux enfants de se familiariser avec la forme écrite du langage, avec les structures qui lui sont propres, ce qui constitue des préalables nécessaires à la compréhension des textes et du langage écrit (Cochran-Smith, 1984). Au cours des pages qui suivront, nous examinerons en quoi l'oral et l'écrit se distinguent. Nous verrons d'abord en quoi consiste la décontextualisation du langage pour ensuite évaluer l'apport des livres d'histoire dans la familiarisation de cette caractéristique du langage. Par le biais de recherches qui ont porté sur le sujet, nous serons à même de constater que la lecture contribue à initier les enfants très tôt à un langage que l'on qualifie de « décontextualisé ».

Observons ici les distinctions que l'on peut établir entre le langage contextualisé et le langage décontextualisé. Lorsqu'il commence à parler, l'enfant est très limité dans ses énoncés, il parle de choses concrètes, de l'« ici-maintenant », il fait référence à ce qui est présent. L'enfant utilise un langage que l'on peut qualifier de hautement contextualisé, car le discours qu'il tient doit être inscrit dans un contexte lui permettant de se trouver en présence des choses dont il parle. Pour le très jeune enfant, le contexte physique est sans doute le support le plus important pour le développement de son langage. Avec le temps, au fil de son développement langagier il fera peu à peu abstraction du contexte et emploiera un discours plus décontextualisé (Snow, 1983).

Les principes de contextualisation et de décontextualisation ne se rapportent pas seulement au langage oral, ils font aussi référence à l'écrit, ce qui, ici, nous intéresse particulièrement. Selon Cochran-Smith (1984), un écrit contextualisé telle qu'une affiche, un panneau de signalisation ou une étiquette tire l'essentiel de son sens grâce au contexte dans lequel il se trouve. L'écrit contextualisé tire sa signification à la fois de l'environnement dans lequel il se trouve, de même que de son utilité ou de sa fonction. Un écrit décontextualisé, pour sa part, est bien différent. Il est essentiellement indépendant de son contexte environnemental et situationnel. La manière d'interpréter un livre, par exemple, ne dépend pas de la chaise dans laquelle nous avons choisi de nous asseoir ou encore de la couleur de la couverture du livre. Le sens d'un écrit décontextualisé tient des formes syntaxiques et

lexicales ainsi que des conventions propres à la littérature. Donner du sens à un écrit décontextualisé implique bien plus que du décodage de mots, cela requiert aussi une compréhension des diverses conventions qui régissent le langage écrit ainsi que la capacité de construire une signification seulement à partir d'énoncés écrits.

Devescovi et Baumgartner (1993) affirment que les livres constituent une excellente occasion pour les enfants de se familiariser avec le langage décontextualisé. Selon les auteures, le langage décontextualisé sous-entend des références au passé, au futur ainsi qu'à des objets qui ne sont pas présents. Notons ici que les livres d'histoires comportent ces caractéristiques propres au langage décontextualisé. La familiarisation avec ce type de langage serait aussi, selon les auteurs, en lien avec le développement du discours narratif chez les enfants. En plus des livres d'histoires, d'autres activités favoriseraient l'utilisation d'un tel langage. C'est le cas, entre autres, des interactions entre les parents et les enfants, par exemple, lors de la lecture.

Snow (1983), dans un article où elle fait ressortir les similitudes entre l'acquisition du langage et de la littératie, souligne l'importance de la lecture dans la décontextualisation du langage. L'auteure affirme que, pour un jeune enfant, apprendre à reconnaître le nom d'une marque de céréales sur la boîte, constitue en soi une activité contextualisée, car tout le côté physique éclaire l'enfant dans son interprétation du ou des mots. Ainsi, en revoyant plusieurs fois la boîte de céréales, dans différentes situations, l'enfant finit par associer le nom des céréales à la boîte en question. Faire la lecture répétée d'un même livre à un enfant ne constitue pas une activité contextualisée dans le même sens que dans la situation précédente. Cependant, les livres, lorsqu'ils sont lus plusieurs fois, offrent, eux aussi, un support physique qui facilite des apprentissages chez l'enfant. Ainsi, un enfant qui aurait entendu plusieurs fois la même histoire aurait plus de facilité, qu'un autre qui ne l'a jamais entendue, à se représenter l'univers suggéré dans le livre. En entendant plusieurs fois la même histoire, l'enfant en vient à mémoriser certaines parties du texte, ce qui lui facilite la tâche lorsqu'il tente d'en faire la « lecture ». La mémoire, affirme Snow, fournit aux livres d'histoires le contexte physique que l'environnement ne peut fournir, comme c'est le cas pour les activités ou les situations d'apprentissage contextualisées.

Toujours selon Snow (1983), certains livres offrent un support visuel hautement contextualisé qui aide les enfants à identifier certains mots et surtout à comprendre l'écrit. Elle cite à titre d'exemple les premiers livres illustrés que reçoivent les enfants. Ces livres ne comportent souvent qu'un seul mot par page tout en identifiant clairement chacune des images. D'autres livres présentent des suites de mots qui riment entre eux et qui sont disposés de façon spécifique dans les livres, permettant ainsi aux enfants de les identifier clairement. Dans ces cas, c'est le contexte physique qui devient important

dans la lecture des mots. Pour la plupart des livres, soit ceux qui ne comportent pas ce genre d'indices, c'est l'histoire elle-même, bien plus que l'aspect visuel, qui permet à l'enfant de se représenter l'univers du livre et d'en comprendre le sens. Nous parlons ici de langage décontextualisé, car il prend place au coeur d'un environnement n'offrant pas un support visuel trop évident qui conduirait rapidement à la compréhension du récit.

Snow (1983), s'interrogeant sur les différences existant entre les enfants, en matière d'apprentissage de la lecture, rapporte les propos de Scollon et Scollon (1982). Ces derniers affirment que les enfants qui arrivent à l'école mieux préparés pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont ceux qui ont bénéficié, entre autres, de la lecture de livres d'histoires à la maison. Les livres contribueraient à familiariser les enfants avec la forme décontextualisée propre au langage écrit en plus de les mettre en contact avec des récits parfois complexes. La décontextualisation du langage s'effectuerait aussi souvent grâce aux interactions qui surviennent entre la mère et l'enfant. Par exemple, en posant des questions se rapportant au passé ou au futur, la mère amène l'enfant à se construire des représentations internes relatives à ces événements. Elle l'habitue à être en contact avec un langage décontextualisé. Les enfants qui ne sont pas familiers avec un langage décontextualisé éprouveraient, plus que ceux qui le sont déjà avant leur entrée formelle à l'école, des problèmes de compréhension lors de la lecture. Snow affirme que les enfants en difficulté n'échouent pas à l'acte de lire et d'écrire, mais bien à celui de comprendre et de produire des informations décontextualisées.

C'est aussi l'avis que semble partager Heath (1982) au terme de l'étude qu'elle a effectuée auprès de trois communautés différentes et dont il a été question au point précédent. Heath soutient que la familiarisation avec le langage décontextualisé joue un rôle tout aussi important sur le plan du décodage que sur celui de la compréhension en lecture. Rappelons brièvement que les communautés étudiées présentaient toutes trois des caractéristiques bien différentes quant à l'apprentissage de la lecture. Les enfants de Maintown, dès leur plus jeune âge, bénéficient de fréquentes expositions à la lecture en plus de profiter de multiples interactions qui les familiarisent avec le langage décontextualisé. Cette familiarisation leur permet, une fois entrés à l'école, de non seulement apprendre à lire plus facilement, mais aussi de comprendre le sens des textes. Pour leur part, les enfants de Roadville, avant d'entrer à l'école, ont bénéficié de diverses lectures sans toutefois participer à des échanges favorisant la décontextualisation du langage. Cela a pour effet de leur occasionner des problèmes lorsqu'arrive le temps de comprendre le sens des textes qu'ils ont à lire. Quant à eux, les enfants de Tracktown, n'ayant pas été exposés à la lecture d'histoires, éprouvent, à l'école, des difficultés liées à l'acquisition des mécanismes de lecture. Encore une fois, on remarque que la familiarisation avec la décontextualisation du langage peut jouer un rôle important dans le développement de la littératie, sur les plans de l'apprentissage de la lecture et de la compréhension.

