

Université d'Ottawa

**Exploration des pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés
en première année en Outaouais**

Par Marie-Pier Bastien

Thèse présentée à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre du programme de Maîtrise ès arts Éducation
en vue de l'obtention du grade de Maître (M.A.) en éducation

Janvier 2017

© Marie-Pier Bastien, Ottawa, Canada, 2017

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

Cette thèse intitulée :

Exploration des pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais

Présentée par :

Marie-Pier Bastien

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Carole Fleuret, directrice de recherche

Marie-Josée Vignola, membre du jury

Francis Bangou, membre du jury

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Carole Fleuret, ma directrice de thèse, avec qui j'ai su développer une belle complicité. Sa rigueur et son investissement ont stimulé chez moi une certaine curiosité intellectuelle et m'ont permis de mieux articuler ma pensée. Carole, merci de ton soutien constant, de tes encouragements et de ton énergie dans cette grande aventure. Tu as grandement contribué à mon intérêt pour l'enseignement et à l'apprentissage des langues secondes et tu as su développer chez moi des qualités importantes en recherche.

Je remercie aussi Francis Bangou et Marie-Josée Vignola d'avoir accepté de faire partie de mon comité. Vos commentaires ont été constructifs et m'ont permis d'améliorer sans cesse mon travail.

J'adresse aussi mes remerciements à ma famille qui a eu la sensibilité de s'intéresser à mon projet et de suivre mes progrès. Bien qu'il n'était pas toujours facile pour vous de suivre le cheminement de ma recherche, vous m'avez toujours soutenue et avez toujours cru qu'il était nécessaire et important de s'intéresser à la réussite scolaire des élèves hispanophones.

Un merci tout spécial à quelques personnes, dont Joël Thibeault, mon mentor. Ton aisance en recherche et ton intelligence m'inspirent. Merci de ta franchise dans tes commentaires et de tes suggestions – tu as certainement bonifié mon travail. Merci à Allison Sidor et Dereek Maneiro de m'avoir aidée dans la traduction de mes instruments vers l'espagnol. J'apprécie l'effort et le temps que vous avez consacré pour m'aider à fournir des documents bien rédigés et réfléchis.

Finalement, je tiens à remercier Dominic Faucher pour son soutien et ses encouragements dans l'élaboration de ma thèse. Merci d'abord d'avoir pris le temps de lire et de relire mon projet, par curiosité et par intérêt pour les recherches aux cycles supérieurs. En tant que lecteur externe, tes commentaires et tes suggestions m'ont permis d'apprendre à verbaliser plus aisément et simplement mon sujet afin de partager plus facilement mes résultats avec l'ensemble de mon entourage. Merci aussi de ta présence, de ta confiance et de ton sens de l'humour qui m'ont permis de me dépasser et d'avoir eu autant de bonheur à compléter ma recherche. Tu es un génie des synonymes!

Résumé

Cette thèse porte sur une problématique en éducation, soit l'exploration des pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais. Pour ce faire, des concepts tels que la langue de scolarisation, la littératie, la littératie familiale et la socialisation à l'écrit sont abordés. Notre intérêt et la justification du choix de notre sujet résident, d'une part, et selon notre connaissance, en la paucité des recherches qui portent sur l'apprentissage du français de scolarisation chez des élèves hispanophones de première année. D'autre part, il semblerait qu'au Québec, et notamment en Outaouais, les hispanophones sont plus fragiles quant à la réussite scolaire, car leurs connaissances et leur compréhension de langue de scolarisation, à savoir le français, ne sont pas suffisamment solides (Mc Andrew, 2009).

Ainsi cherchons-nous à documenter les pratiques de littératie familiales d'élèves hispanophones pour mieux saisir leur socialisation, et, par le fait même, comprendre les difficultés potentielles qu'ils rencontrent relativement au français de scolarisation. Plus précisément, cette thèse vise à décrire les connaissances initiales des élèves au regard du principe alphabétique (ex. linéarité, orientation, etc.) et du code alphabétique (ex. connaissance des lettres, des syllabes et des phonèmes) relatifs au français langue de scolarisation et à explorer les pratiques de littératie familiales. Selon nous, une meilleure connaissance du rapport à l'écrit d'élèves hispanophones de première année, niveau charnière dans l'apprentissage du lire-écrire, nous permettrait de proposer des pistes didactiques et pédagogiques afin d'améliorer leur appréhension de la langue de scolarisation.

Table des matières

Remerciements	iii
Résumé	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	x
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes	xii
Problématique	1
1.1 Introduction et contexte général	2
1.2 Les modèles de service	3
1.3 Contexte spécifique	7
Cadre conceptuel	12
2.1 L'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1979)	13
2.2 La langue de scolarisation	16
2.3 Les capacités métalinguistiques	18
2.3.1 Les capacités métaphonologiques.....	19
2.3.2 Capacités métaphonologiques et connaissance des lettres.....	20
2.4 La réussite scolaire	22
2.5 La littératie	23
2.6 La littératie familiale	25
2.6.1 Le modèle de Leseman et de Jong.....	27
2.6.2 Le modèle de Sénéchal et LeFevre	29
2.7 La socialisation à l'écrit	31
2.7.1 Les langues d'origine.....	34
2.8 Synthèse	35
Méthodologie	38
3.1 Participants	39
3.1.1. Recrutement.....	39
3.1.2 Portrait des élèves.....	40
3.1.3 Portrait des parents.....	42
3.2 Instruments et procédures	46
3.2.1 Élèves	46
3.2.1.1 Livret sur les connaissances initiales en français de scolarisation.....	46
3.2.1.1.1 Description de l'épreuve.....	47
3.2.1.1.2 Analyse et codage de l'épreuve.....	51
3.2.2 Parents.....	53
3.2.2.1 Questionnaire sur les pratiques de littératie familiales.....	54
3.2.2.1.1 Description de l'épreuve.....	54
3.2.2.1.2 Analyse et codage de l'épreuve.....	55
3.2.2.2 Entrevue semi-dirigée	55
3.2.2.2.1 Description de l'épreuve.....	56
3.2.2.2.2 Analyse et codage de l'épreuve.....	56

Résultats et interprétations.....	58
4.1 Portrait global des pratiques langagières des parents.....	60
4.2 Portrait global des pratiques langagières des enfants	63
4.3 Pratiques de littératie familiales.....	67
4.4 Connaissances initiales des élèves (livret destiné à l'enfant)	74
4.5 Connaissances initiales des élèves (entrevue semi-dirigée)	76
4.6 Étude de cas de Sabela	81
4.6.1 Portrait de l'enfant	81
4.6.2 Portrait des parents.....	81
4.6.3 Pratiques de littératie familiales déclarées	82
4.6.4 Connaissances initiales de Sabela en français.....	83
4.7 Étude de cas de Ronaldo.....	85
4.7.1 Portrait de l'enfant	85
4.7.2 Portrait des parents.....	85
4.7.3. Pratiques de littératie familiales déclarées	86
4.7.4 Connaissances initiales de Ronaldo en français	87
4.8 Étude de cas de Tamara	88
4.8.1 Portrait de l'enfant	88
4.8.2 Portrait des parents.....	89
4.8.3 Pratiques de littératie familiales déclarées	90
4.8.4 Connaissances initiales de Tamara en français	91
4.9 Étude de cas de Soraya.....	92
4.9.1 Portrait de l'enfant	92
4.9.2 Portrait des parents.....	93
4.9.3 Pratiques de littératie familiales déclarées	94
4.9.4 Connaissances initiales de Soraya en français	94
4.10 Étude de cas d'Alejandro	96
4.10.1 Portrait de l'enfant	96
4.10.2 Portrait des parents	96
4.10.3 Pratiques de littératie familiales déclarées	97
4.10.4 Connaissances initiales d'Alejandro en français.....	98
4.11 Étude de cas de Dario.....	100
4.11.1 Portrait de l'enfant	100
4.11.2 Portrait des parents	100
4.11.3 Pratiques de littératie familiales déclarées	101
4.11.4 Connaissances initiales de Dario en français	102
4.12 Étude de cas d'Ignacio et d'Amal.....	104
4.12.1 Portrait des enfants.....	104
4.12.2 Portrait des parents	104
4.12.3 Pratiques de littératie familiales déclarées	106
4.12.4 Connaissances initiales d'Ignacio en français.....	106
4.12.5 Connaissances initiales d'Amal en français	108
4.13 Étude de cas d'Anabel.....	110
4.13.1 Portrait de l'enfant	110
4.13.2 Portrait des parents	110
4.13.3 Pratiques de littératie familiales déclarées	111
4.13.4 Connaissances initiales d'Anabel en français.....	112
4.14 Étude de cas de Herminia	114
4.14.1 Portrait de l'enfant	114
4.14.2 Portrait des parents	114

4.14.3 Pratiques de littératie familiales d�clar�es	115
4.14.4 Connaissances initiales de Herminia en français	116
Discussion	119
5.1 Objectif 1 : Exploration des pratiques de littératie familiales	120
5.2 Objectif 2 : Description des connaissances initiales en français de scolarisation.....	122
5.3 Objectif 3 : Description des connaissances initiales en espagnol	123
5.4 Avantages	124
5.5 Limites	125
5.6 Pistes de recherche	126
Conclusion.....	128
Références	131
ANNEXE A - Questionnaire de littératie (inspiré de Fleuret, 2008 et de Fleuret, Bangou, 2015)	135
ANNEXE B - Encuesta de alfabetización (inspirado de Fleuret, 2008 y de Fleuret, Bangou, 2015)	147
ANNEXE C - Questions de l'entrevue semi-dirig�e avec les parents	160
ANNEXE D - Entrevista semiestructurada con los padres.....	161
ANNEXE E - Livret sur les connaissances en français (enfants)	162

Liste des tableaux

- Tableau 1 – Les différents modèles de fonctionnement du PASAF (2011)
- Tableau 2 – Profil des élèves de notre étude
- Tableau 3 – Profil des membres de la fratrie des élèves de notre étude
- Tableau 4 – Niveau de scolarité, métier, pays d'origine et immigration des parents de notre étude
- Tableau 5 – Lettres qui figurent dans la première activité du livret pour l'enfant
- Tableau 6 – Compilation des points obtenus par l'élève relativement aux réponses fournies dans le livret rendant compte de ses connaissances au regard d'aspects alphabétiques.
- Tableau 7 – Compilation des erreurs de l'élève relativement au livret rendant compte de ses connaissances au regard d'aspects alphabétiques.
- Tableau 8 – Niveau de connaissance des langues de la mère de Sabela
- Tableau 9 – Niveau de connaissance des langues du père de Sabela
- Tableau 10 – Pointage obtenu par Sabela lors du complément du livret
- Tableau 11 – Niveau de connaissance des langues de la mère de Ronaldo
- Tableau 12 – Niveau de connaissance des langues du père de Ronaldo
- Tableau 13 – Pointage obtenu par Ronaldo lors du complément du livret
- Tableau 14 – Niveau de connaissance des langues de la mère de Tamara
- Tableau 15 – Niveau de connaissance des langues du père de Tamara
- Tableau 16 – Pointage obtenu par Tamara lors du complément du livret
- Tableau 17 – Niveau de connaissance des langues de la mère de Soraya
- Tableau 18 – Niveau de connaissance des langues du père de Soraya
- Tableau 19 – Pointage obtenu par Soraya lors du complément du livret
- Tableau 20 – Niveau de connaissance des langues de la mère d'Alejandro
- Tableau 21 – Niveau de connaissance des langues du père d'Alejandro
- Tableau 22 – Pointage obtenu par Alejandro lors du complément du livret
- Tableau 23 – Niveau de connaissance des langues de la mère de Dario
- Tableau 24 – Niveau de connaissance des langues du père de Dario
- Tableau 25 – Pointage obtenu par Dario lors du complément du livret
- Tableau 26 – Niveau de connaissance des langues de la mère d'Ignacio et d'Amal
- Tableau 27 – Niveau de connaissance des langues du père d'Ignacio et d'Amal
- Tableau 28 – Pointage obtenu par Ignacio lors du complément du livret
- Tableau 29 – Pointage obtenu par Amal lors du complément du livret
- Tableau 30 – Niveau de connaissance des langues de la mère d'Anabel
- Tableau 31 – Niveau de connaissance des langues du père d'Anabel
- Tableau 32 – Pointage obtenu par Anabel lors du complément du livret

Tableau 33 – Niveau de connaissance des langues de la mère d'Herminia

Tableau 34 – Niveau de connaissance des langues du père d'Herminia

Tableau 35 – Pointage obtenu par Herminia lors du complément du livret

Liste des figures

- Figure 1 – Nombre d'immigrants par lieu de naissance par village urbain (ville de Gatineau, 2006)
- Figure 2 – Position géographique des différents quartiers de Gatineau (ville de Gatineau, 2006)
- Figure 3 – Modèle de l'interdépendance de Cummins (1979)
- Figure 4 – Modèle de Cummins (1979) qui représente le niveau d'exigence cognitive des tâches en fonction du seuil de connaissances de l'apprenant.
- Figure 5 – Modèle de Sénéchal et LeFevre (2002) qui représente l'influence des pratiques de littératie familiales sur les apprentissages en lecture de l'enfant jusqu'à à troisième année.
- Figure 6 – Niveau de scolarité des parents de notre étude.
- Figure 7 – Revenu total des familles de notre étude
- Figure 8 – Langue d'origine des parents
- Figure 9 – Langue la plus fréquemment parlée à la maison
- Figure 10 – Autres langues connues des parents
- Figure 11 – Niveau en français déclaré par les parents
- Figure 12 – Niveau en anglais déclaré par les parents
- Figure 13 – Langue(s) d'origine déclarée(s) des enfants de notre étude
- Figure 14 – Autre(s) langue(s) connue(s) par l'enfant
- Figure 15 – Niveau des enfants en français
- Figure 16 – Niveau des enfants en espagnol
- Figure 17 – Langue(s) la plus fréquemment parlée avec les membres de la famille
- Figure 18 – Fréquence des occasions spontanées en français dans l'enceinte familiale
- Figure 19 – Personnes qui offrent à l'enfant des occasions de parler en français à l'extérieur de l'école
- Figure 20 – Personnes qui offrent des occasions de parler en espagnol à l'extérieur de l'école
- Figure 21 – Nombre de livres que possèdent les enfants de notre étude
- Figure 22 – Abonnement de l'enfant à des revues pour enfants
- Figure 23 – Fréquence des emprunts de l'enfant de livres à la bibliothèque
- Figure 24 – Fréquence des lectures à l'enfant par le parent
- Figure 25 – Fréquence des questions posées par le parent lors de la lecture à l'enfant
- Figure 26 – Type de questions que posent les parents à l'enfant lors des lectures
- Figure 27 – Fréquence des occasions de lectures individuelles et volontaires de l'enfant
- Figure 28 – Fréquence et motivation des lectures volontaires de l'enfant
- Figure 29 – Fréquence à laquelle l'enfant fait ses devoirs
- Figure 30 – Personne qui fait les devoirs avec l'enfant

Figure 31 – Fréquence des occasions des enfants à regarder la télévision

Figure 32 – Pointage des enfants relativement à la connaissance des lettres de l'alphabet

Figure 33 – Pointage des enfants relativement à la connaissance des allographes

Figure 34 – Pointage des enfants relativement à la connaissance et l'identification des syllabes

Figure 35 – Reconnaissance et identification des mots en espagnol

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

CSPO	Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais.
L1	Langue d'origine
L2	Langue seconde
FLS	Français langue seconde
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PASAF	Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
RMR	Région Métropolitaine de recensement
DES	Diplôme d'études secondaires

Problématique

1.1 Introduction et contexte général

Depuis quelques années, le Canada accueille de plus en plus d'immigrants sur son territoire. En 2006, sur les 32 millions d'habitants, 20 % d'entre eux étaient allophones, c'est-à-dire, selon Statistiques Canada (2009), qui ne parlent aucune des deux langues officielles du pays ou encore la langue des Premières Nations, soit 6,3 millions d'individus. Cette diversité se reflète aussi par les quelques 200 langues répertoriées à travers le pays. D'ailleurs, on souligne que les langues chinoise, arabe, espagnole et pendjabi sont récentes dans le paysage linguistique en raison de l'arrivée de nombreux immigrants en provenance d'Asie, d'Afrique et du Moyen-Orient (Statistiques Canada, 2009).

Si l'on regarde du côté du Québec, en 2012, la province accueillait 21,4 % des immigrants au Canada (Citoyenneté et Immigration Canada, 2014). Plus spécifiquement, à Montréal, Région Métropolitaine de Recensement (RMR¹), parmi les 46 796 nouveaux arrivants, on note une majorité d'immigrants d'origine européenne (54,1 %) et d'Amérique Latine (32,4 %). Pour ce qui est de l'Asie et de l'Afrique, ces continents sont représentés respectivement par 7,5 % et 4,4 % des immigrants.

Nonobstant la forte croissance d'immigrants dans les grandes villes québécoises telles que Montréal et Québec, « une hausse rapide de cette population a été notée à l'extérieur de la région métropolitaine » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014, p.2). Ainsi n'est-il pas surprenant de constater que dans la région de l'Outaouais, au Québec, en 2012, accueillait 6 085 nouveaux arrivants (Statistiques Canada, 2014).

Un article publié par la ville de Gatineau en 2013 précise que les Portugais forment la communauté d'immigrants la plus importante, suivi des réfugiés² politiques des pays de l'Europe centrale et de l'Est et, enfin, des Haïtiens. On observe aussi, au cours des dernières années, de

¹ Une région métropolitaine de recensement se dit d'un territoire formé d'une ou de plusieurs municipalités voisines les unes des autres qui sont situés autour d'un noyau. La population totale d'une RMR est d'au moins 100 000 habitants et son noyau doit compter au moins 50 000 habitants (Statistiques Canada, 2012).

² Par définition, un réfugié répond aux trois critères suivants : se trouver hors du pays dont il a la nationalité ou, s'il n'a pas de nationalité, hors du pays où il a sa résidence habituelle ; craindre avec raison d'être persécuté en raison de « sa race », de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social ou de ses opinions politiques ; du fait de cette crainte, ne pas pouvoir ou ne pas vouloir réclamer de la protection de ce pays ou retourner dans ce pays (Immigration, Diversité et Inclusion Québec, 2014).

fortes vagues d'immigrants en provenance d'Amérique centrale et du Sud. On retrouve notamment des réfugiés centraméricains, principalement du Nicaragua et du Salvador. Si nous savons que le parcours migratoire de l'élève influence sa réussite scolaire (Kanouté et Lafortune, 2011), on pourrait, dans une étude ultérieure, se demander si le fait d'être réfugié peut influencer le cheminement scolaire de l'élève issu de l'immigration. Toutefois, cette population ne sera pas ciblée pour notre maîtrise, car pour en rendre compte beaucoup de facteurs sont à considérer et nous pensons que cela est plus réaliste dans le cadre d'une thèse de doctorat.

Sur le plan langagier, on constate que la majorité des familles qui ont immigré en Outaouais sont allophones. Un article publié par la ville de Gatineau en 2013 mentionne que 68 % des familles nouvellement arrivées ont déclaré que la langue parlée dans l'enceinte familiale est une langue non officielle, c'est-à-dire autre que le français ou l'anglais. Précisément, les langues principales déclarées dans le milieu familial, sont, par ordre de nombre de locuteurs, l'arabe, l'espagnol, le portugais, les langues chinoises, le serbo-croate et le roumain (Ville de Gatineau, 2013). Notons toutefois que la majorité des familles immigrantes affirment pouvoir soutenir une conversation dans l'une ou l'autre des langues officielles du Canada.

Relativement à leur réussite scolaire, et considérant le nombre d'immigrants qui fréquentent les écoles canadiennes, Mc Andrew (2009) montre que celle des allophones est équivalente à la réussite des locuteurs des langues officielles, à l'exception des matières où les composantes culturelles et linguistiques sont omniprésentes, à savoir l'anglais, l'histoire et la géographie, car leurs connaissances demeurent fragiles et leur compréhension de la langue de scolarisation n'est pas encore suffisamment établie. Si l'on regarde les groupes d'un point de vue ethnelinguistique, certains semblent être plus fragiles quant à la réussite scolaire, c'est-à-dire qu'ils semblent éprouver davantage de difficultés. En effet, nous notons entre autres que les créolophones et les hispanophones ont plus de difficulté (*ibid.*).

1.2 Les modèles de service

Pour améliorer l'intégration et faciliter la réussite scolaire des élèves allophones, le Québec met en place, depuis les années 1960, de nombreux programmes de soutien aux élèves. Parmi ceux-ci figurent les classes d'accueil, classes à effectif réduit dont les objectifs consistent à favoriser le

développement d'habiletés langagières des élèves pour qu'ils puissent atteindre un niveau de scolarisation sensiblement similaire à celui des élèves québécois (Armand, 2011). Les classes de francisation, bien qu'elles visent elles aussi l'apprentissage du français, sont différentes des classes d'accueil dans la mesure où les élèves sont retirées de leur salle de classe, à des moments précis dans la semaine, pour recevoir un soutien additionnel en français (*ibid.*). Finalement, à la fin des années 1990, des programmes d'enseignement officiels et des guides pédagogiques sont conçus pour soutenir tant les élèves allophones que les enseignants. Nous pouvons penser, entre autres, à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation internationale* qui vise à faciliter le processus d'intégration des élèves immigrants en prônant et en encourageant la diversité culturelle.

Concrètement, cette politique fait suite à l'intention du gouvernement québécois en place, en 1996, d'élaborer un énoncé d'orientation qui préciserait les responsabilités du milieu scolaire en matière d'intégration (ministère de l'Éducation, 1998). Indiquant les grands axes d'intervention permettant de guider l'action de la communauté éducative, cette politique cherche principalement à inciter l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique :

« Ce nouvel apprentissage pour les élèves suppose non seulement le respect de leurs différences, mais aussi le partage de mêmes valeurs sociales, qui se sont cimentées dans une histoire et qui fondent aujourd'hui nos institutions. Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté sont par conséquent deux aspects indissociables de cette politique. » (*Ibid*, p. v)

Dans son contenu, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation internationale* propose huit orientations qui cherchent à favoriser l'intégration des élèves. Ces orientations, sur lesquelles peuvent s'appuyer les différents établissements scolaires sont :

1. la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement;
2. la réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée;
3. l'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration;
4. l'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu;
5. le français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, sera valorisé

- par la communauté éducative;
6. le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire;
 7. le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise;
 8. la diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.

À la lumière de ceci, on comprend, d'une part, que la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation internationale* cherche à faciliter l'intégration des élèves nouvellement arrivés en encourageant l'ouverture d'esprit et le respect des valeurs, tant chez les immigrants que les élèves québécois. D'autre part, on comprend aussi que son implantation est de la responsabilité de l'ensemble des acteurs scolaires, c'est-à-dire du personnel enseignant, de la communauté ainsi que des élèves et de leurs parents.

Le *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF), mis en place dans les écoles du Québec (1997) a permis de mieux cerner les besoins des élèves allophones et d'organiser en conséquence les différents modèles de services qui leur sont offerts. Concrètement, le PASAF, et en vertu de la Loi sur l'instruction publique, est offert à :

« [...] tout élève non francophone qui reçoit des services éducatifs en français pour la première fois et dont la connaissance de la langue française ne lui permet pas de suivre, sans soutien, l'enseignement dans cette langue [...]. Les organismes scolaires doivent offrir les services les mieux adaptés aux élèves non francophones. Ces services peuvent prendre différentes formes, incluant l'organisation de classes d'accueil, mais ne s'y limitent pas. » (MELS, 2010)

En fonction des budgets alloués par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les élèves des différents niveaux scolaires ne reçoivent pas les mêmes services. Précisément, et en fonction des lignes directrices du PASAF, la longévité des services offerts aux élèves va comme suit : 10 mois au préscolaire, 20 mois au primaire et 30 mois au secondaire. Toutefois, quel que soit le modèle, la durée du soutien à l'élève est également établie en fonction de ses besoins particuliers, dans la mesure où les budgets de la commission scolaire et de l'établissement

scolaire de l'élève le permettent et l'autorisent (Armand, 2011).

Relativement aux différents modèles de service, cinq sont offerts par le PASAF. Son implantation au sein des établissements scolaires dépend toutefois de la direction d'école et des besoins des élèves allophones. Le tableau suivant permet de mieux illustrer les différents modèles et leur fonctionnement.

Tableau 1 – Les différents modèles de fonctionnement du PASAF (2011)

Modèles	Mode de fonctionnement
M1: modèle de classe d'accueil fermée	Consiste à une intégration de l'élève dans une classe fermée, dans laquelle l'ensemble des élèves est en intégration.
M2: modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration	Consiste en un soutien supplémentaire offert en français (lecture, écriture) ou en mathématiques, ou dans les deux disciplines, par une personne-ressource à des sous-groupes de 2 à 4 élèves ciblés à raison de 2 séances d'environ 30 minutes par semaine de 5 jours.
M3: modèle d'intégration partielle	Consiste en différentes pratiques: « stages de pré-intégration » d'une semaine au secteur ordinaire pour les élèves de la classe d'accueil, « projets de décroïsonnement » d'une ou de plusieurs périodes dans l'année consistant en un jumelage des élèves des classe d'accueil avec ceux des classes ordinaires.
M4: modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique (an 1, 2 ou 3)	Consiste en un soutien offert à tous les élèves qui en ont besoin. Il est dispensé trois fois par semaine pendant des périodes d'une heure incluses dans l'horaire des élèves et les groupes sont composés de deux à dix enfants, nombre qui varie selon la nature de leurs besoins.
M5: modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien linguistique (après la classe d'accueil ou non).	Consiste à une intégration directe de l'élève dans la salle de classe. L'élève suit le même programme académique que l'ensemble des élèves de la classe.

À la lumière de ces informations, le PASAF est mis en place pour venir en aide aux élèves qui n'ont pas le français comme langue de socialisation. On comprend aussi que le PASAF est financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et qu'il est géré par l'établissement scolaire de l'enfant, celui-ci décidant d'ailleurs de la longévité du programme pour l'enfant et le modèle d'intégration nécessaire.

Dans son rapport, Armand (2011) mentionne précisément que la durée du cheminement en classe d'accueil est trop longue et que les élèves ont tendance à prendre davantage de retard. Il semblerait aussi que le type de regroupement des élèves par niveau de français pose certains défis qui sont relatifs à la différence d'âge des élèves et au fait que les enseignants ont de la difficulté à

porter l'attention nécessaire aux élèves. Bref, qu'il existe un certain nombre de mesures d'appui au français, on peut se questionner sur l'impact de ces dernières auprès de certaines communautés puisqu'elles ne semblent pas être suffisantes. En fonction du portrait de la communauté hispanophone que nous venons de présenter, nous pouvons notamment penser à celle-ci.

Relativement à ce qui précède, aucune recherche ne semble s'être penchée sur le cheminement des élèves hispanophones et on peut se questionner sur l'impact du PASAF puisque leur réussite scolaire semble fragile. De plus, dans la mesure où les hispanophones sont une immigration récente dans la région de l'Outaouais, il nous semble important de mieux comprendre les difficultés rencontrées par cette communauté puisqu'elle est fortement représentée dans les écoles de cette région et, plus précisément, dans la ville de Gatineau, communauté que nous abordons dans la prochaine partie pour mieux circonscrire ses caractéristiques.

1.3 Contexte spécifique

La majorité des membres de la communauté d'Amérique latine qui s'est installée au Québec, et notamment en Outaouais, est née à l'extérieur du pays (67,4 %) (Immigration et Communautés culturelles, 2006). Bien qu'au cours des dernières années, ce sont des immigrants en provenance du Mexique, du Pérou, de la Colombie et de l'Uruguay qui ont décidé de s'établir à Gatineau, on mentionne que les Salvadoriens et que Colombiens forment les communautés latines les plus importantes à Gatineau (Ville de Gatineau, 2013). En 2013, nous notons que cette communauté est considérée comme étant jeune puisque 37 % des personnes sont des individus de moins de 15 ans alors que dans l'ensemble du Québec cette proportion se situe à 16,8 %. En ce qui concerne l'état matrimonial, plus des deux cinquièmes (45,5 %) des personnes d'origine latino-américaine, âgées de 15 ans et plus sont célibataires et 39,8 % sont légalement mariées et non séparées (Immigration et Communautés culturelles, 2006). Sur le plan scolaire, 24,2 % des Latino-Américains détiennent une scolarité inférieure au diplôme d'études secondaires et 23,2 % détiennent un diplôme d'études secondaires (*ibid.*).

Sur le plan langagier, près de 84 % des membres de la communauté est de première génération (Immigration et Communautés culturelles, 2006), ce qui signifie qu'une infime partie des Latino-Américains qui résident à Gatineau sont nés ici. Bien qu'une majorité dit connaître le français ou

l'anglais (88,8 %), l'espagnol demeure la langue du groupe et de l'identité collective et cet idiome se caractérise par son oralité (Delgado-Gaitan, 2005).

Sur le plan géographique, si les immigrants ont tendance à s'installer dans des quartiers spécifiques de la région d'accueil, on remarque que les communautés hispanophones de la région suivent cette tendance (Ville de Gatineau, 2013). Précisément, le graphique suivant illustre que les quartiers résidentiels de prédilection des communautés latino-américaines sont, par ordre d'habitants, le secteur Lac-Deschênes (18 %), la Vallée-de-la-Lièvre (17 %) et le Bassin-de-la-Lièvre (15 %).

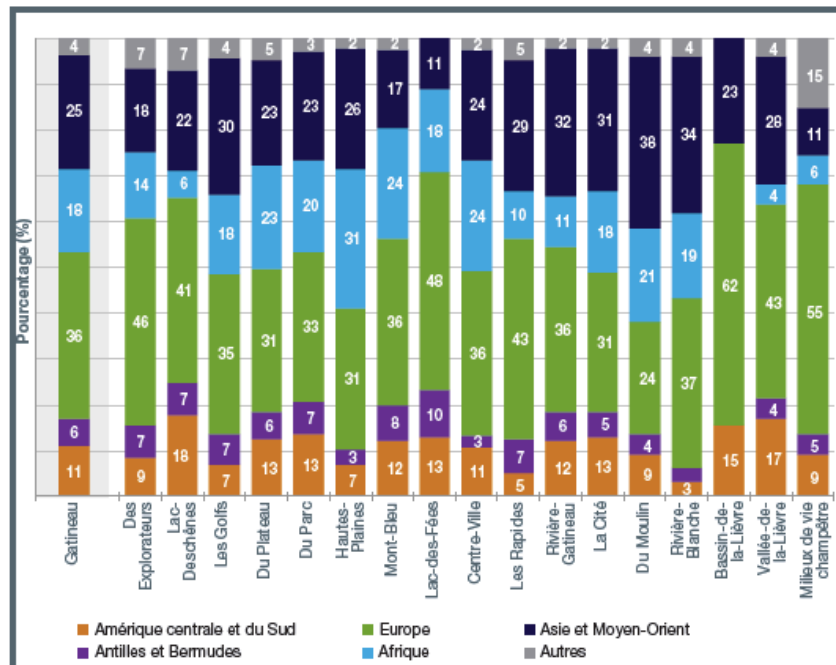


Figure 1 – Nombre d'immigrants par lieu de naissance par village urbain (ville de Gatineau, 2006)

En analysant ce graphique, on remarque que deux villages urbains sont davantage préconisés par les immigrants hispanophones de l'Outaouais, à savoir le quartier Lac-Deschênes et de la Vallée-de-la-Lièvre (Ville de Gatineau, 2012).

La carte suivante illustre la répartition géographique de la majorité des familles hispanophones de Gatineau, notamment le secteur Lac-Deschênes (15), la Vallée-de-la-Lièvre (1) et le Bassin-de-la-Lièvre (2).

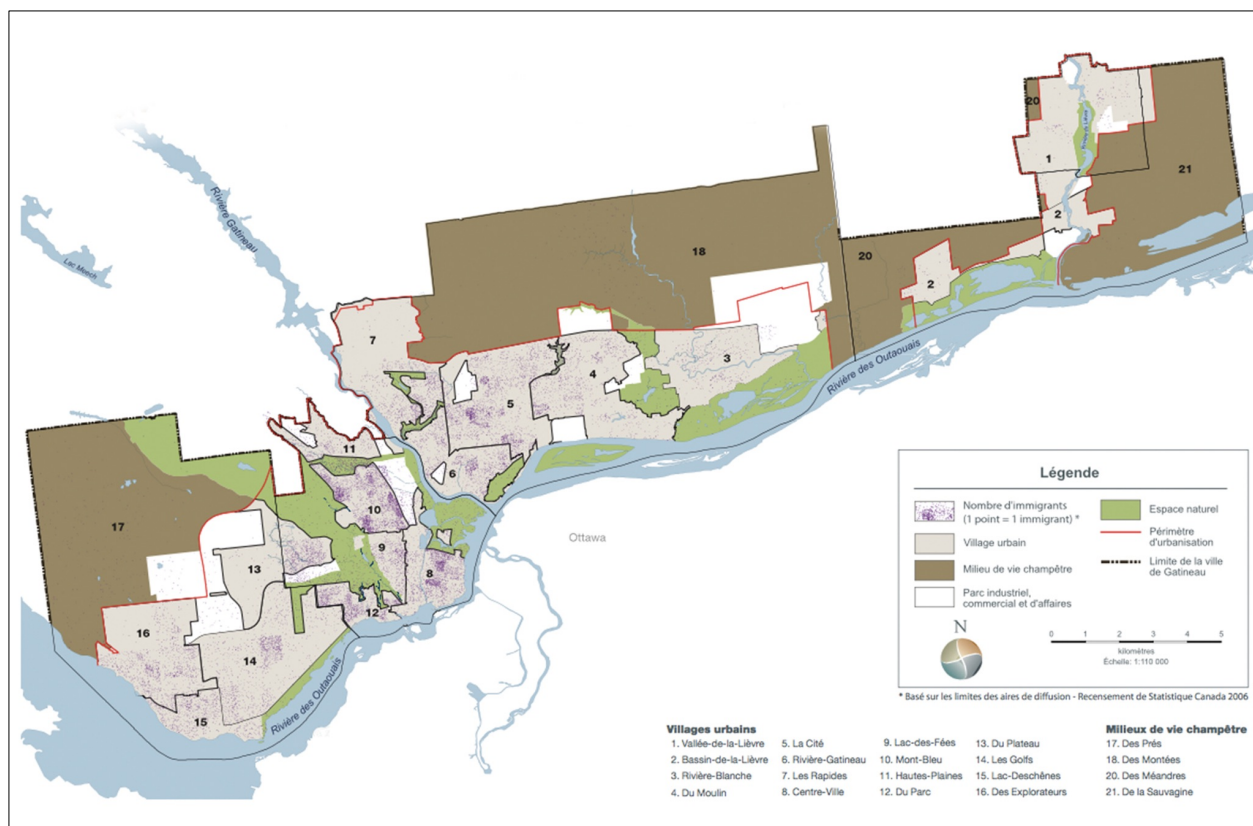


Figure 2 – Position géographique des différents quartiers de Gatineau (ville de Gatineau, 2006)

Si l'on compare le revenu d'emploi médian de la population dans chacun de ces quartiers, on observe que le secteur Vallée-de-la-Lièvre se situe au 16^e rang, soit à l'avant-dernier rang, avec un revenu moyen de 43 749\$. Quant à lui, le secteur Lac-Deschênes se situe au 5^e rang avec un revenu médian de 58 867\$ par habitant (*Ibid*).

Si l'on regarde maintenant le volet économique, on constate que : 1) le revenu moyen d'une famille latino-américaine est de 21 539 \$, comparativement à l'ensemble de la population québécoise (32 074\$), 2) le taux de chômage est de 13,1 par rapport à 7,0 % dans les foyers québécois. On observe également que plus d'hommes que de femmes occupent un emploi rémunéré, les statistiques se chiffrant proportionnellement à 67 % contre 45 %. En général, les deux secteurs industriels les plus fréquentés par les immigrants Latino-Américains sont ceux de la fabrication (17,7 %) et du commerce de détail (12,1 %) (*ibid.*).

En somme, comme nous pouvons le constater, les immigrants hispanophones de Gatineau

semblent éprouver des difficultés économiques et connaissent le chômage. Ils sont également peu scolarisés comme le souligne les statistiques témoignant de leur niveau de scolarité. Certaines études (Ladky et Peterson, 2008) montrent que ces aspects peuvent, entre autres, nuire à l'apprentissage.

De plus, il est reconnu dans les écrits scientifiques (Mc Andrew et coll., 2009; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008; Dagenais, 2012) que différents facteurs peuvent influencer sur la réussite scolaire, notamment le statut socioéconomique. C'est pourquoi il nous apparaissait pertinent de présenter brièvement la communauté hispanophone de l'Outaouais et les caractéristiques qui lui sont inhérentes.

À la lumière de ce que nous venons de discuter, on peut se questionner sur le bagage langagier que détiennent les élèves hispanophones en français, dans la mesure où il demeure la langue de scolarisation³.

À ce sujet, depuis plusieurs décennies, on assiste à l'émergence et à la popularité du concept de *littératie*⁴ dans le domaine de l'éducation pour rendre compte de l'appropriation de la langue écrite. Brièvement, Venezky (1990) la définit à l'aide des termes décodage/encodage, compréhension au raisonnement et représentations, alors que Scribner et Cole (1981) stipulent plutôt qu'elle désigne l'application de la lecture et de l'écriture dans des contextes spécifiques. L'Office de la langue française du Québec (2002), quant à lui, voit la littératie comme étant « l'ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société. » Finalement, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2013) adhère à la définition de Bernèche et Perron et sous-entend que la littératie fait référence au savoir lire, au traitement et à l'analyse de l'information afin de comprendre la réalité et de prendre des décisions éclairées.

En d'autres mots, on comprend que la littératie fait référence, entre autres, aux principes fondamentaux qui régissent la langue écrite, notamment le principe et le code alphabétiques dans

³ La langue apprise et utilisée à l'école et par l'école (Verdelhan-Bourgade, p. 29, 2002).

⁴ Nous aborderons plus en détail ce concept dans le cadre conceptuel.

le cas du français. Puisque l'apprentissage d'une langue est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures et sa culture (MELS, 2013), on peut supposer que tout le monde n'a pas le même rapport à l'écrit. De plus, compte tenu de l'oralité qui prévaut dans les foyers hispanophones, il est tout à fait envisageable de penser que ce groupe est moins familier avec la culture de l'écrit telle qu'elle est attendue dans le milieu scolaire. C'est pourquoi, nous nous pencherons sur les prémices de l'apprentissage du français chez de jeunes hispanophones, car on peut se questionner sur les connaissances qu'ils détiennent relativement à la langue de scolarisation (connaissance des lettres, des phonèmes, etc.) et aux normes socio-culturelles attendues dans l'enceinte scolaire. En effet, nous savons que les premières années de la scolarité obligatoires sont relatives à l'apprentissage des technicalités du code alphabétique, indispensables à l'apprentissage du lire-écrire, assises incontournables à la réussite scolaire (Chauveau, 2002). Une meilleure connaissance du rapport à l'écrit des élèves hispanophones scolarisés en français nous permettra d'apporter un éclairage sur ce qui freine ou soutient l'apprentissage du français de scolarisation.

Cadre conceptuel

Avant d'aborder la réussite scolaire et l'environnement familial, il nous apparaît important de présenter ce que représente apprendre une langue seconde (L2⁵), et nous discuterons de la langue de scolarisation, car rappelons que cette dernière est, pour l'apprenant, une langue d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, nous tenons à souligner que pour des apprenants en langue première, certains défis sont aussi à relever puisque la langue parlée à la maison est la plupart du temps différente de celle apprise dans l'enceinte scolaire.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'apprentissage de la langue seconde en contexte scolaire. Le chercheur Jim Cummins (1979) s'est intéressé, à travers ses nombreuses recherches phares, à l'éducation bilingue d'élèves anglophones canadiens scolarisés dans des programmes d'immersion française. Brièvement, ses recherches montrent que les programmes d'immersion française pourraient offrir de meilleures retombées au niveau de l'apprentissage de la langue seconde, si certains éléments pédagogiques étaient mieux cernés dans le programme scolaire et si davantage de stratégies pédagogiques étaient mises en place. Dans la section suivante, il sera d'ailleurs question d'explicitier le modèle de Cummins, modèle qui fait d'ailleurs toujours légion auprès des chercheurs et qui apporte un éclairage sur le processus d'apprentissage de la L2.

2.1 L'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1979)

Cummins (1981) a fait émerger l'hypothèse de l'interdépendance qui montre qu'en contexte scolaire, il existe une relation positive entre la langue d'origine⁶ (L1) et la langue seconde (L2) lorsqu'il s'agit de développer des connaissances linguistiques. Rapidement, il mentionne que le niveau atteint en L2 dépend considérablement du niveau atteint en L1. Cette hypothèse est fondamentale dans la mesure où elle démontre que certaines connaissances et compétences sont transférables d'une langue à l'autre. L'auteur stipule, à la suite d'autres recherches, que les stratégies métacognitives et métalinguistiques, la compréhension des concepts, les dimensions

⁵ Par définition, le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle. Selon Jean-Pierre Cuq (2003, p.159), « toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage. »

⁶ Par définition, la langue d'origine « désigne [...] un dispositif (non obligatoire) d'enseignement particulier, réservé aux enfants issus de l'immigration. Par extension, elle renvoie aussi aux idiomes avec lesquels ces enfants sont censés être en contact au sein de leur famille, même s'il existe des décalages importants entre les langues officielles enseignées et les vernaculaires en usage dans les familles migrantes » (Cuq et Gruca, 2003, p.153).

pragmatiques du langage, certaines connaissances linguistiques ainsi que la conscience phonologique sont des propriétés linguistiques qui sont applicables lors de l'apprentissage d'une L2. C'est dans un modèle qu'il intitule *La compétence commune sous-jacente* (Common Underlying Proficiency) qu'il regroupe d'ailleurs l'ensemble de ces connaissances.

Ce modèle, aux allures d'un iceberg à deux pointes, représente l'interdépendance entre la L1 et L2. Comme l'illustre la figure suivante, chaque sommet de l'iceberg symbolise une langue, soit la L1 et la L2. À la surface de l'eau se trouve les compétences relatives à chaque langue et sous le niveau de l'eau se trouve la compétence commune sous-jacente.

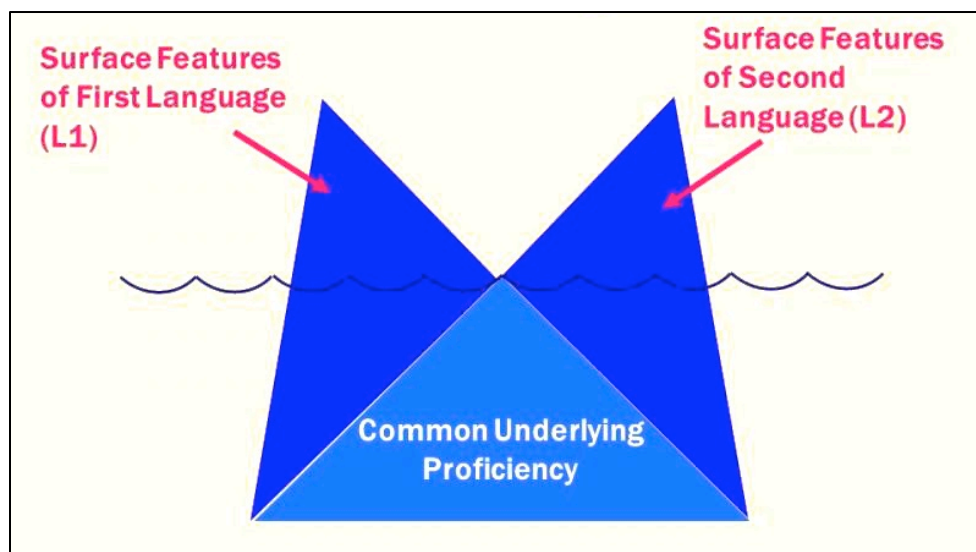


Figure 3 – Modèle de l'interdépendance de Cummins (1979)

L'hypothèse de l'interdépendance de Cummins nous permet de comprendre, en contexte de plurilinguisme, l'importance de soutenir les langues de l'apprenant, qu'elle soit L1 ou L2.

Cummins (1979), par ailleurs, mentionne que son modèle sous-tend que l'apprenant doit avoir atteint un certain seuil de connaissances initiales dans sa langue d'origine afin que celui-ci puisse développer un certain niveau linguistique dans la langue seconde. Ce que l'auteur appelle l'hypothèse du seuil minimal de développement linguistique (the threshold hypothesis) implique que l'apprenant peut subir un défi sur le plan cognitif si ce seuil n'est pas atteint.

La figure suivante, tirée de Cummins (2007), illustre les différentes échelles d'exigences

cognitives/activités en fonction des seuils de connaissances de l'apprenant. Sur ce continuum, les compétences exigées de la part des apprenants peuvent varier en fonction de l'effort requis par l'exigence cognitive associée à l'apprenant:

- A) discuter avec un ami
- B) défendre son argument
- C) retranscrire des notes écrites
- D) écrire une rédaction

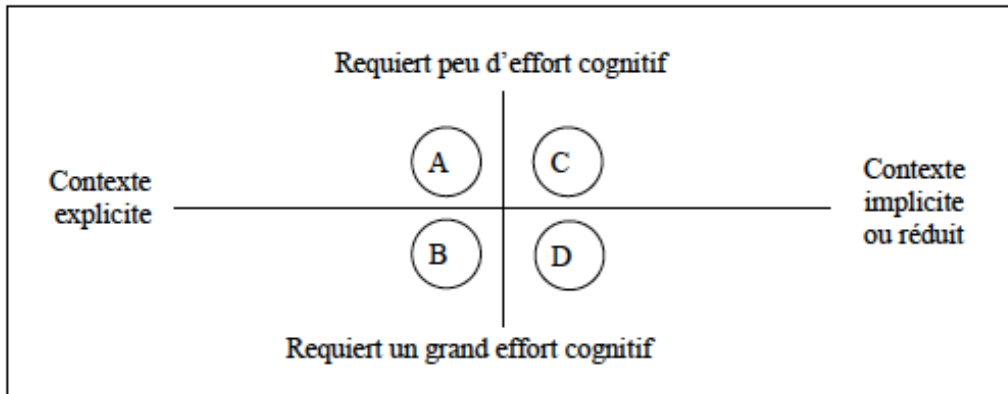


Figure 4 – Modèle de Cummins (1979) qui représente le niveau d'exigence cognitive des tâches en fonction du seuil de connaissances de l'apprenant

Si Cummins (1979) suggère de développer des stratégies d'apprentissage bilingues plutôt qu'unilingues, Laurent (2013, p.4), en reprenant les propos de Cummins (1979) mentionne que « [...] la personne bilingue devrait atteindre un seuil minimal de compétences dans sa langue d'origine afin que le transfert entre les deux langues puisse se produire et que les avantages sur le plan cognitif et linguistique soient tangibles. » Pour lui, c'est en permettant à l'élève de cerner les différences et les ressemblances entre deux langues qu'il saura développer des stratégies qui favoriseront ses apprentissages de la langue seconde.

De plus, Cummins stipule que les élèves scolarisés dans des programmes d'immersion française acquièrent beaucoup de connaissances relatives au français lors de leur parcours scolaire. Précisément, leur niveau de français en lecture et en compréhension, à la fin de la 6^e année, semble être équivalent à celui des élèves francophones. Toutefois, leur niveau en communication écrite demeure nettement inférieur aux élèves dont le français est la langue d'origine. Cummins mentionne d'ailleurs que ceci résulte de la paucité des occasions de communication, en français, à l'extérieur de l'enceinte scolaire.

Relativement à ce qui précède, Cummins souligne l'importance de faire des transferts langagiers entre la langue d'origine et la langue seconde pour faciliter son apprentissage. Relativement à ceci, l'auteur mentionne l'importance des transferts suivants (p, 8):

- éléments conceptuels (ex: comprendre le processus de la photosynthèse)
- stratégies métacognitives et métalinguistiques (ex : stratégies de visualisation)
- aspects pragmatiques de la langue (ex : habileté à utiliser les gestes en communication)
- éléments linguistiques spécifiques (ex: le mot *photo* dans *photosynthèse*)
- connaissance morphologique de la langue (ex: signification du préfixe *pré*)
- connaissance phonologique (ex: connaissance des phonèmes de la langue)

Pour ajouter aux propos de Cummins, Baker (2001) fait référence à quatre avantages qui sont relatifs aux transferts linguistiques, à savoir 1) que l'action de traiter de l'information dans deux langues peut mener à une compréhension plus approfondie d'un concept; 2) que l'apprentissage de la langue seconde peut agir en tant que support à l'apprentissage de la langue d'origine; 3) que l'apprentissage d'une langue seconde se fait à l'intérieur et à l'extérieur de l'enceinte scolaire; et 4) que l'intégration de l'apprenant en langue seconde se fait plus facilement lorsque celui-ci baigne dans un environnement où la L1 et la L2 se chevauchent.

Ainsi comprend-on que l'apprentissage d'une langue seconde ne se fait pas au détriment de la langue d'origine. À l'inverse, les recherches de Cummins semblent plutôt montrer que les transferts linguistiques entre la L1 et la L2 sont nécessaires à l'acquisition et l'appropriation de la langue seconde, celle-ci étant aussi, dans la majorité des cas, la langue de scolarisation.

2.2 La langue de scolarisation

Par définition, la langue de scolarisation est celle apprise à l'école et pour l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002). Considérant cette précision, on dit que pour l'apprenant en langue seconde, celle-ci n'est pas uniquement une langue « à apprendre » et qu'elle remplit plusieurs fonctions. Précisément, pour Verdelhan-Bourgade, la langue de scolarisation a 1) une fonction d'exposition du savoir – elle permet à un enseignant d'exposer la langue et de présenter des connaissances relatives à cette langue; 2) une fonction de concentration du savoir – plusieurs de ses éléments concentrent le savoir; 3) une fonction instrumentale de construction du savoir – elle accompagne et rend possible le travail de la pensée qui soutient l'appropriation des connaissances et 4) une

fonction d'exercisation – elle demande un certain entraînement afin de l'acquérir. Nous élaborons maintenant chacune des fonctions.

Fonction d'exposition du savoir

En français langue seconde, bien que la langue d'enseignement soit aussi la langue d'apprentissage et qu'elle soit différente de la langue d'origine de l'apprenant, celui-ci doit tout de même comprendre l'exposé de l'enseignant. Pour Verdelhan (1999), la fonction d'exposition du savoir fait justement référence à cette pédagogie de la compréhension.

Fonction de concentration du savoir

Pour mémoriser les connaissances acquises en langue seconde, l'apprenant doit être en mesure de « concentrer » et « déconcentrer » son savoir. Ceci implique qu'il doit être capable, par exemple, de résumer un texte – à partir duquel le savoir est concentré – et de réaliser l'opération inverse – faisant ainsi référence à la déconcentration de son savoir.

Fonction instrumentale de construction du savoir

La fonction instrumentale de construction du savoir fait référence au « passage de la conceptualisation qui suit la réflexion. » (Verdelhan, 1999, p.5) Pour l'auteure, ceci implique qu'en enseignement du FLS, l'enseignant doit d'abord faire émerger des concepts, sachant pourtant que les apprenants n'ont pas les connaissances nécessaires afin de les assimiler.

Fonction d'exercisation

La chercheuse défend que la langue de scolarisation, afin d'être fixée et assimilée, nécessite un enseignement explicite et un entraînement approfondi. À cet égard, l'auteure mentionne que les consignes précises, que les exercices et que les activités qui visent à maîtriser certaines notions sont nécessaires à l'apprentissage d'une L2.

Pour favoriser son apprentissage, Verdelhan (1999, p.5) avance que « le français de scolarisation ne doit pas être considéré comme une langue spécifiquement scolaire qui serait coupée de la vie et de la société. » Selon elle, la langue de scolarisation appartient aussi à la société et fait même partie intégrante de la culture. Ainsi, pour assurer une transmission adéquate des savoirs de la

culture, celle-ci mentionne l'importance de présenter aux apprenants des genres textuels qui leurs sont propres, c'est-à-dire qui correspondent à leurs intérêts et à leurs habitudes de vie.

Bien que ces différentes fonctions soient capitales à développer chez l'apprenant en L2, pour favoriser l'apprentissage d'une langue de scolarisation, et particulièrement à l'entrée dans l'écrit, plusieurs études ont montré l'importance de développer les capacités métalinguistiques. En fait, la lecture étant une tâche linguistique formelle, son apprentissage nécessite de la part de l'enfant de développer une conscience explicite des structures linguistiques qui devront être intentionnellement manipulées. » (Gombert, 1990, p.2)

2.3 Les capacités métalinguistiques

Selon Gombert (1996), les capacités métalinguistiques font référence aux habiletés à manipuler différentes unités du langage, tant en production qu'en compréhension. Pour Fleuret (2008, p.71), et de manière à présenter davantage le concept de capacité métalinguistique, « une activité métalinguistique est une activité consciente sur une ou des unités linguistiques [...] qui implique, au-delà d'une connaissance enseignée, un savoir construit qui vise, par exemple, dans un processus d'écriture à corriger un phonogramme à caractère multigraphémique. »

Bialystok et Ryan, dans une recherche de 1985, se sont penchées sur l'acquisition des capacités métalinguistiques d'apprenants en langue seconde. En présentant un modèle qui propose l'existence de deux processus cognitifs qui se développent de manière parallèle tout au long du développement de l'enfant, les auteures en sont parvenues à mieux cerner de quelle façon l'enfant acquière et développe ses capacités métalinguistiques.

Précisément, leur modèle comporte deux processus : les connaissances analysées (analyzed knowledge) et le contrôle cognitif (cognitive control). Si les connaissances analysées font appel aux représentations symboliques de la langue que se fait l'apprenant, le contrôle cognitif fait plutôt référence aux fonctions et au contrôle qui sont impliqués dans des tâches linguistiques. Les auteures mentionnent que ces deux processus opèrent de façon parallèle au fur et à mesure que l'enfant développe et maîtrise le langage. Concrètement, pour Bialystok et Ryan (1985), plus l'apprenant développe ses habiletés dans une langue, moins le niveau de contrôle qu'il demande

est élevé. Comme l'explique Fleuret (2008, p.126), en reprenant les conclusions de Bialystok et Ryan (1985) : « l'automatisme détermine fortement le niveau de contrôle demandé dans l'activité à réaliser. » On comprend ainsi que ce sont ces deux processus qui permettent à l'enfant de passer d'un langage conventionnel à un langage plus spécifique, à force de parler, de lire et d'écrire.

Si les capacités métalinguistiques englobent à la fois les connaissances métaphonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques, notons que nous focaliserons uniquement sur les capacités métaphonologiques puisque de nombreux travaux tant en L1 qu'en L2 (Gombert, 1992; Armand, 2005; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011) mentionnent une forte corrélation entre ces dernières et la réussite en lecture. Plus précisément, en contrôlant les différentes unités sonores, l'apprenant renforce la stratégie de décodage qui mène à l'automatisation en lecture, aspect qui est central compte tenu de notre sujet.

2.3.1 Les capacités métaphonologiques

Si nombreuses sont les études qui établissent des liens entre l'apprentissage de la lecture et les capacités métalinguistiques, c'est parce que la socialisation à l'écrit se fait initialement en identifiant les composants phonologiques des unités linguistiques. Gombert (1990) mentionne justement que certains travaux montrent l'importance de la conscience phonologique dans les débuts de l'apprentissage de la lecture. Précisément, celui-ci (Gombert, 1990, p.3) explique que :

« ces travaux montrent l'existence de liens entre l'apprentissage de la lecture et la possibilité d'effectuer avec succès diverses tâches métalinguistiques de manipulation de certains aspects phonologiques du langage oral. Ces liens semblent être de deux sortes : 1) le contact avec l'écrit provoque l'apparition des capacités métaphonologiques; 2) les capacités métaphonologiques facilitent l'apprentissage de la lecture. »

Théoriquement, plusieurs auteurs (Ouellette et Beers, 2010; Melby-Lervag, Hallaas Lyster et Hulme, 2012) ont d'ailleurs affirmé des relations de causalité réciproque entre ces capacités et l'apprentissage de la lecture. En langue seconde, entre autres, Armand (2005) et Porquier (2000) se sont également penchés sur les liens qu'entretiennent les capacités métalinguistiques et la lecture. Brièvement, leur recherche montre que la lecture permettrait à l'élève de segmenter différentes composantes de la chaîne sonore telles que les phonèmes et les syllabes de manière à en développer des capacités métaphonologiques.

Ainsi comprend-on que les tâches de conscience phonologique qui demandent aux élèves, par exemple, de dénombrer, de soustraire, d'ajouter ou de manipuler des phonèmes dans une unité linguistique sont essentielles au développement de la compétence en lecture. Gombert (1990) explique que l'inverse est vrai aussi, à savoir que la difficulté à exécuter ces tâches peut poser certains défis en lecture chez l'apprenant.

2.3.2 Capacités métaphonologiques et connaissance des lettres

Dans le même ordre d'idées, et afin d'expliquer la compréhension du principe alphabétique, Bara, Gentaz et Colé (2008) mentionnent le lien soutenu entre la conscience phonologique et la reconnaissance des lettres. Précisément, et relativement à l'appréhension du français, ces deux compétences seraient à la base des capacités de décodage du lecteur en L1. Puisque le décodage consiste à transformer des unités orthographiques en unités phonologiques, il est démontré que la compréhension des lettres qui constituent les mots soit nécessaire. À l'inverse, on constate que certains élèves éprouvent de la difficulté en lecture, notamment en lien avec le principe alphabétique, puisqu'ils connaissent peu de lettres (De Jong et Olson, 2004). Sénéchal (2006), pour sa part, fait ressortir que les pratiques de littératie familiales préparent l'enfant à la connaissance des lettres et améliorent son développement de compétences langagières.

En langue seconde, Fleuret et Montesinos-Gelet (2011) précisent que la conscience phonologique et la connaissance des lettres sont des habiletés cognitives majeures dans l'apprentissage du lire-écrire. Armand (2005, p.444) explicite que « les capacités métaphonologiques permettraient aux apprenants de prendre conscience que les mots sont constitués d'unités sublexicales (syllabes, phonèmes), ce qui soutiendrait l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques lors de l'apprentissage de la reconnaissance des mots et de l'écriture. »

C'est d'ailleurs pourquoi, dans cette recherche, la connaissance des lettres, cet élément que nous considérons central dans l'appréhension du français de scolarisation des élèves, sera exploré. De plus, contrairement à la conscience phonologique, la recherche s'y est moins attardée alors que pourtant, la connaissance du nom des lettres est un élément prédicteur de la réussite en lecture (Foulin, 2007). Nous présenterons tout d'abord quelques recherches en L1, car elles sont moins

nombreuses en L2.

En L1, pour Treiman, Sotak et Bowman (2001), c'est que la connaissance des lettres ne permet pas seulement de saisir le principe et le code alphabétique, mais également de développer une certaine sensibilité à la structure phonologique. À ce sujet, Stahl et Murray (1998; dans Biot-Chevrier, Écalle et Magnan, 2008, p.17) spécifient que « la connaissance du nom de la lettre facilite l'émergence de la sensibilité phonétique de telle sorte que seuls les enfants qui connaissent le nom des lettres sont capables, par exemple, de réussir les tâches de segmentation attaque-rime⁷. »

Dans une étude menée par Biot-Chevrier, Écalle et Magnan (2008), les résultats révèlent justement que les enfants qui détiennent une bonne connaissance du nom des lettres, en comparaison aux élèves moins connaisseurs, ont de meilleurs résultats dans des tâches d'écriture et détiennent également des compétences phonologiques plus développées.

Prévost et Morin (2015) avancent trois contributions à la connaissance des lettres, soit l'apprentissage du son des lettres, le développement de la conscience phonémique et l'établissement de relations lettres-sons. Parallèlement aux conclusions de Biot-Chevrier, Écalle et Magnan (2008), les autrices mentionnent que ces trois éléments sont des prédicteurs importants des performances en lecture et en écriture. Toutefois, elles font aussi mention d'un certain écart entre leurs résultats et ceux obtenus par Biot-Chevrier et coll. (2008) relatif à la connaissance des lettres et les performances en écriture des élèves, à savoir qu'elles ont noté quelques cas de dissociations entre la connaissance des lettres et les performances en écriture de certains élèves de leur étude. À ce sujet, Prévost et Morin (2015, p.43) défendent que la sensibilité phonologique des enfants peut être influencée, entre autres, par « les différentes situations langagières à l'oral et à l'écrit vécues au cours de la maternelle [...]. » Pour ces chercheuses, et tout comme le propose Lahire (1995), cette connaissance n'est pas suffisante pour assurer le succès de l'enfant en lecture et en écriture. Plusieurs autres habiletés et connaissances sont nécessaires à l'apprentissage du lire-écrire, entre autres, la situation langagière et l'environnement familial (Prévost et Morin, 2015).

⁷ « L'unité syllabe est décomposable en deux parties : l'attaque et la rime. L'attaque est la consonne ou le groupe de consonnes initial de la syllabe, la rime étant constitué de l'ensemble des phonèmes qui la suivent. » (Gombert, 2012, 1992)

En langue seconde, et à notre connaissance, il semblerait y avoir moins d'études qui portent sur la connaissance des lettres en lien avec l'apprentissage de la langue de scolarisation. Toutefois, relativement à son apprentissage, Bangou, Fleuret et Thibeault (2012) mentionnent que « le développement des capacités métalinguistiques est fondamental dans l'apprentissage de la langue de scolarisation » (p.3) et que son apprentissage requiert, entre autres, un enseignement explicite. En langue seconde, on suggère également que les registres langagiers de l'élève soient considérés et que l'on autorise l'utilisation des répertoires plurilingues (*ibid.*) comme fondement à l'apprentissage du français de scolarisation. En effet, en prenant appui sur son bagage linguistique, l'enfant peut réaliser des allers-retours cognitifs qui lui permettent de transférer ses connaissances à la L2, notamment, et dans le cas qui nous intéresse ici, en ce qui a trait à la conscience phonologique.

2.4 La réussite scolaire

Sur le plan scolaire, Lahire (1995, p.31) précise d'une part que « l'on ne peut comprendre [...] les résultats et les comportements scolaires de l'enfant que si l'on reconstruit le réseau d'interdépendances familiales à travers lequel il a constitué ses schèmes [...] et la manière dont ces schèmes peuvent réagir lorsqu'ils fonctionnent dans des formes scolaires de relations sociales.» En fait, c'est que la réussite scolaire, et particulièrement la littératie, dépend de facteurs économiques, culturels, sociaux, etc. (*ibid.*) Celle-ci, d'autre part, serait grandement influencée par une ressemblance, voire une consonance entre le réseau familial et scolaire de l'élève (*ibid.*) Inversement, l'« échec » scolaire peut, de manière générale, être causé par une dissonance entre ces mêmes acteurs. Brièvement, on retient que le milieu familial et scolaire de l'enfant influence sa réussite scolaire.

Si l'aisance ou la difficulté scolaire peut être causée respectivement par l'isolation et la considération d'un individu au sein de l'univers scolaire, c'est ici que prend l'importance du concept de mobilisation. Dans des familles démunies de capital social⁸, par exemple, la place des pairs et l'importance de la socialisation, lorsqu'effective et significative, vient directement influencer la scolarisation des enfants. Considérant ceci, Lahire (1995) souligne d'ailleurs, que ce

⁸ Le capital social regroupe les relations et les réseaux d'entraide qui sont mobilisés par un individu à des fins sociales (Bourdieu, 1982).

soit de la lecture hebdomadaire à la maison ou à la planification d'un agenda et d'un calendrier détaillé, qu'il demeure probable qu'une configuration familiale stable et que des échanges effectifs et fréquents avec les membres de la famille soient des conditions nécessaires à la réussite scolaire.

Si l'on regarde les quelques données du profil des communautés hispanophones, on peut penser que plusieurs caractéristiques peuvent freiner leur entrée dans l'écrit : la précarité financière, le chômage, le milieu socio-économique, la scolarisation des parents, etc. En fait, comme l'a démontré Fleuret (2008) dans son étude auprès des populations haïtiennes, puisque les enfants grandissent souvent dans des milieux précaires où les parents sont souvent sous-scolarisés, absents (emploi de nuit) et où la fratrie s'occupe principalement des plus petits, on peut supposer que la socialisation à l'écrit se fait difficilement. Audet (2008) précise d'ailleurs que le processus dynamique scolaire de l'enfant varie en fonction du milieu familial, de la scolarité des parents et du niveau socio-économique.

Lahire (1995) tout comme Bourdieu (1982) nous parle du milieu familial comme d'une niche où prennent essor les pratiques discursives. Toutefois, avant d'explorer ce qui est relatif à l'environnement familial, nous aborderons un concept majeur pour aborder le rapport à l'écrit, soit la littératie.

2.5 La littératie

À l'origine, la *littératie* est un concept anglo-saxon qui se trouve être la traduction de *literacy* ou *litteracy* (Rispaïl, 2011). Selon le même auteur, si le terme *literacy* s'oppose à l'oralité, le terme *litteracy* renvoie plutôt à la littérature. En français, bien qu'il existe plusieurs graphies⁹, nous choisissons *littératie* dans ce texte puisqu'elle semble être la plus fréquente.

Le New London Group¹⁰ (1996) fait émerger pour la première fois, le terme *multiliteracies* en réunissant l'effervescence de la diversité linguistique et culturelle et la multiplicité des modes de

⁹ Le vocable s'écrit aussi *littératie*, *littéracie* et *litéracie*.

¹⁰ « *A pedagogy of multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects.* » (New London Group, 1996, p.64).

communication. Précisément, en adoptant davantage une approche postpositiviste, les auteurs s'entendent pour dire que les littératies multiples impliquent beaucoup plus que le fait langagier puisqu'elles diffèrent en fonction de la culture et du contexte et qu'elles ont un impact cognitif, culturel et social.

Aussi trouve-t-on Masny (2002), dans une perspective deleuzienne, qui présume que la littératie est en fait plurielle et s'opère en fonction du temps et de l'espace. En fait, le poststructuralisme, courant auquel elle adhère, suppose plutôt que la littératie repose davantage sur la multiplicité, qu'elle n'est pas fixe. Plus explicitement, Masny (2002) la définit comme suit:

« un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser. [...] Les littératies comportent des valeurs. Elles sont souvent imbriquées dans des dimensions relevant de religion, du sexe, de la « race », de la culture, de l'identité, des idéologies et du pouvoir. » (p.2)

Finalement, plus près de nous, dans le cadre d'une recension opérée dans l'ouvrage de Barré-de-Miniac (2002), Jaffré (2004) nous offre un tour d'horizon relativement à ce vocable, de l'autre côté de l'Atlantique et en Amérique du Nord. Il en arrive finalement à en proposer la définition suivante :

« [...] la *littéracie* désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de *compétences de base*, linguistique et graphiques, au service de *pratiques*, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. » (p.31)

On peut remarquer, à la suite des diverses définitions proposées, certaines différences et certaines ressemblances. En fait, notons que si le postpositivisme désigne surtout la littératie comme un concept linguistique et psychologique, le poststructuralisme s'ouvre davantage sur la multiplicité de sa signification (Masny, 2002). À l'instar de cette différence, les chercheurs semblent s'entendre pour dire que la littératie est construite en fonction de l'environnement et qu'elle implique les connaissances de la langue écrite.

Dans cet écrit, nous avons décidé d'adopter la définition de Jaffré (2002). D'une part, nous croyons que cette définition représente davantage l'individu parce qu'elle englobe, entre autres,

des facteurs cognitifs, sociaux et culturels. D'autre part, le choix de cette définition trouve sa justification dans la considération de l'usage en réception et en production de Jaffré, rappelons que nous nous intéressons aux connaissances initiales des hispanophones, et du fait qu'elle considère les sphères différentes dans lesquelles prennent essor le développement langagier, soit l'environnement familial et la socialisation à l'écrit des différents acteurs de ce milieu.

À la lumière des définitions proposées ci-haut, il est clair que l'écrit n'occupe pas la même place d'une société à l'autre. En effet, la littératie est un concept holistique et heuristique qui fait intervenir un certain nombre de dimensions : culturelle, affective, cognitive, etc. Elle est donc dynamique et évolutive et ne doit être définie qu'au sein d'un contexte fonctionnel donné puisqu'elle dépend, entre autres, de variables environnementales. Si notre étude s'intéresse principalement aux composantes sociales et culturelles de la littératie, notons tout de même que celle-ci est multifactorielle dans la mesure où elle dépend de facteurs sociaux, économiques, culturels, environnementaux, etc. (*ibid.*). Ainsi comprend-on que la littératie n'est pas une habileté technique ou une compétence scolaire. On la qualifiera plutôt de construit social qui s'acquiert en fonction des interactions qu'un individu développe avec son environnement. Pour reprendre les propos de Jaffré (2002), la littératie est une « pratique sociale ». Sur le plan scolaire, les connaissances relatives au langage de l'enfant se construisent d'abord dans l'environnement familial (Fleuret, 2008) et le rôle prépondérant des parents et de l'histoire de la famille sont à considérer dans le développement de l'enfant (*ibid.*). À l'instar de Jaffré (2004), Lesiak¹¹ (1997 dans Kassow, 2006), mentionne que le développement de la littératie est multidimensionnel et qu'il est fortement associé à l'environnement de l'enfant, notamment au contexte familial, concept que nous aborderons maintenant et qui est au cœur de notre thèse.

2.6 La littératie familiale

Dans la plupart des pays occidentaux, les enfants sont en contact avec l'écrit et ont eu la possibilité de vivre des expériences avec l'écrit avant leur entrée à l'école (Burns, Espinosa et Snow 2003). À cet égard, nombreuses sont les recherches (Burns et coll., 2003; Kassow, 2006; Sénéchal, 2006) qui stipulent que la littératie familiale est un facteur important à considérer dans

¹¹ Lesiak (1997) noted that « *literacy development appears earlier than previously believed, is multidimensional, and is associated with the natural surroundings of the child (such as the home).* » (Kassow, 2006).

l'apprentissage du lire-écrire chez l'enfant.

Le terme littératie familiale, bien qu'il nous avère important de le définir, semble, en recherche, être plutôt difficile à cerner. En fait, plusieurs auteurs ont partagé leur opinion du concept, lesquelles nous présenterons ici.

Pour certains (Schmitt et coll., 2011; Wood, 2002), par exemple, la littératie familiale fait référence au nombre de visite à la bibliothèque municipale et au nombre de livres disponibles dans l'enceinte familiale, alors que pour d'autres (Burgess et coll., 2002; Umek, Podlesek et Fekonja, 2005), le concept fait plutôt appel à l'initiation et à la modélisation des activités littéraciques, du parent à l'enfant. Ou encore, pour Boudreau, Saint-Laurent et Giasson (2006), la littératie familiale est assise sur les différentes interactions entre le parent et son enfant qui entourent le lire-écrire.

Pour leur part, Sénéchal et LeFevre (2002) ont créé un modèle qui distingue deux catégories de littératie familiale. D'un côté, les autrices mentionnent que la littératie fait allusion aux activités littéraciques informelles pratiquées à la maison, par exemple aux occasions de lecture d'histoires à l'enfant, aux discussions parent-enfant et au nombre de visites à la bibliothèque. De l'autre côté, elles mentionnent que la littératie familiale peut aussi être plus formelle, en faisant référence, par exemple, aux activités de modélisation du parent.

En somme, on comprend que le terme *littératie familiale* fait référence aux activités pratiquées dans l'enceinte familiale et qui portent sur le lire-écrire, soit l'exposition à l'écrit et à la lecture (Leseman et Jong, 1998). Ces activités sont entre autres liées aux expositions fréquentes aux livres (Sénéchal, 1997), aux questions posées par le parent et à l'explication de définitions lors des lectures (Sénéchal, 2006) ainsi qu'à l'exposition du vocabulaire (Espinosa et Snow, 2003). Si certains auteurs croient, par exemple, que la lecture en famille « suscite des sentiments positifs par rapport aux livres et à la littératie » (Burns, Espinosa et Snow, 2003, p.78), d'autres mentionnent que les habiletés langagières de l'enfant, particulièrement liées au lire-écrire, sont étroitement reliées à la qualité des implications parentales dans l'apprentissage scolaire¹²

¹² « *In fact, young children's emergent literacy skills have been found to be related to the quality of the parent-child relationship.* » (Kassow, 2006)

(Kassow, 2006, traduction libre).

Dans une étude de cas d'une famille portoricaine, Volk (1998) montre justement que les frères et sœurs plus âgés jouent un rôle important, voire central, dans le développement de la littératie des plus jeunes. L'un des résultats importants qui se dégage de cette recherche est que les relations que les parents et les enfants entretiennent avec l'écrit ont des effets semblables à ceux mentionnés par Burns, Espinosa et Snow (2003), à savoir qu'elles suscitent des sentiments positifs par rapport à la lecture.

Ces mêmes auteures (2003, p.86) affirment qu'« exposer les enfants à l'écrit est la première condition du développement de la littératie au niveau préscolaire. » En fait, dans une étude menée auprès d'enfants allophones, les chercheuses ont conclu, d'une part, que le contexte socioaffectif dans lequel l'enfant vit ses premières expériences avec l'écrit influe considérablement sur son apprentissage du lire-écrire. D'autre part, leur étude a su démontrer que les pratiques de littératie familiales favorisent également l'apprentissage des connaissances reliées à la langue écrite (code alphabétique). Parmi ces connaissances, les autrices soulignent la structure de la phrase, les concepts de l'écrit (principe alphabétique) ainsi que les lettres de l'alphabet. De surcroît, elles affirment que la lecture à la maison contribue à la compréhension du rôle de l'écrit et précisent que:

« les enfants apprennent donc que l'écrit transmet des informations. Ils apprennent également que l'écrit peut nous aider à résoudre des problèmes, par exemple, les instructions qui décrivent comment monter un lego. Ils apprennent aussi qu'on ne peut pas lire n'importe comment, mais que les caractères écrits dictent aux lecteurs la façon de lire oralement (Ballenger, 1999). À travers la lecture de certains livres, ils réalisent que l'écrit est une source de plaisir et de réconfort. » (p.77)

2.6.1 Le modèle de Leseman et de Jong

De leur côté, dans une perspective socioconstructiviste, Leseman et de Jong (2001) ont, à partir de leur recherche, modélisé trois temps forts du processus développemental de pratiques langagières et littéraciques, à savoir la fréquence des occasions de lecture et d'écriture, la qualité de la guidance parentale et la qualité socio-émotionnelle de la relation parent-enfant.

Relativement aux occasions de lecture et d'écriture, Leseman et de Jong (2001) sont d'avis que la

fréquence de celles-ci favorise l'apprentissage chez l'enfant. Ils mentionnent, à cet égard, que le simple fait d'observer les membres de son entourage en train de faire la lecture ou de l'écriture permet aux enfants de développer leur intérêt pour la littérature et développent les pratiques langagières orales. Précisément, et parmi l'ensemble des facteurs pouvant favoriser l'apprentissage de compétences langagières, Beauregard (2011) évoque que d'observer ses parents lire ou regarder la télévision semble être fortement associé à l'intérêt pour la lecture et au développement du vocabulaire.

La qualité de la guidance parentale, soit le deuxième temps fort du modèle de Leseman et de Jong (2001), fait référence aux interactions entre le parent et l'enfant pendant les activités à caractère littéraire. Fleuret (2008, p.97), relativement à ce modèle, mentionne que « la qualité de cette guidance influence notamment les stratégies que l'enfant utilise pour obtenir des informations reliées au processus qui bâtit la compréhension. » De la même manière, une telle guidance parentale serait au service du développement du vocabulaire, de la compréhension en lecture, des qualifications textuelles pragmatiques et des connaissances du monde. Bref, pour Leseman et de Jong (2001), la qualité des interactions parent-enfant est importante dans les activités littéraires.

Quant à la troisième facette du système proposé par Leseman et de Jong (2001), les auteurs précisent que la qualité socio-émotionnelle de la relation parent-enfant est complémentaire au deuxième aspect du modèle (la qualité de la guidance parentale). À cet égard, on comprend que celui-ci met davantage l'accent sur l'importance de l'expérience affective et constructive créée par les interactions entre les deux acteurs pendant les pratiques de littérature familiales.

En somme, le modèle de Leseman et de Jong (2001) explicite l'importance du milieu familial dans l'apprentissage du lire-écrire de l'enfant en énumérant trois critères importants à considérer; les occasions de lecture, la guidance parentale et la qualité socioémotionnelle de la relation parent-enfant. Pour ces auteurs, les pratiques de littérature familiales, et précisément la fréquence et la qualité des échanges ont une influence sur la réussite scolaire de l'enfant.

2.6.2 Le modèle de Sénéchal et LeFevre

Nous présentons ci-dessous le modèle émergé de la recherche de Sénéchal et LeFevre (2002) à la suite de l'étude qu'elles ont menée. Bien que nous n'utilisons pas ce modèle comme point de référence, nous avons souhaité souligner de façon très claire l'impact de l'exposition au lire-écrire dans l'environnement familial sur les débuts de la scolarité obligatoire et à quel point les interrelations ont un impact majeur sur la découverte du principe et du code alphabétique.

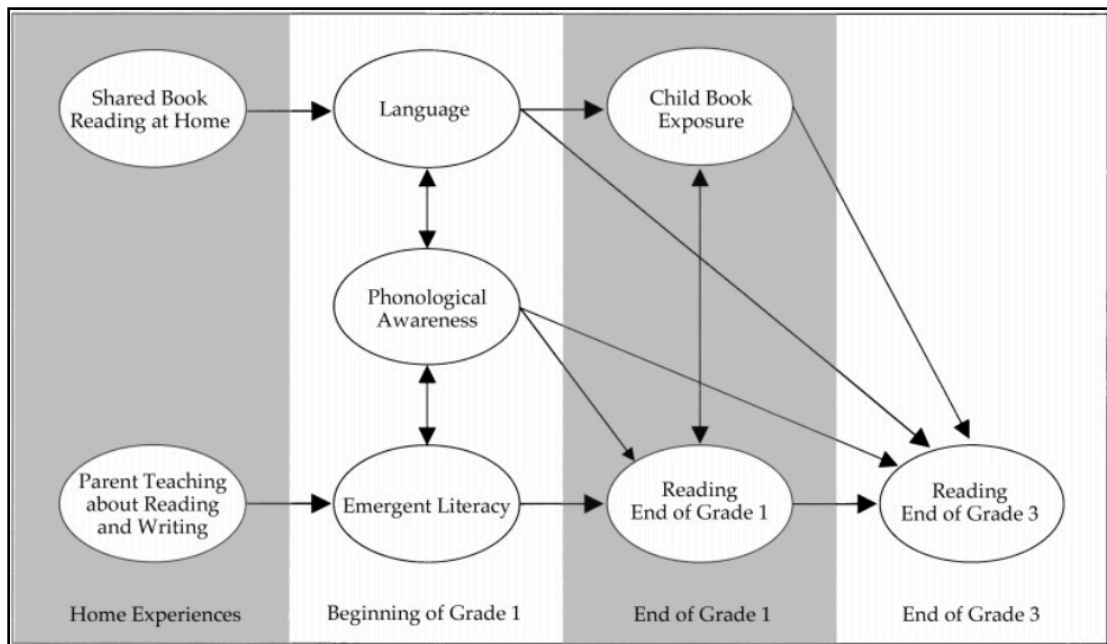


Figure 5 – Modèle de Sénéchal et LeFevre (2002) qui représente l'influence des pratiques de littératie familiales sur les apprentissages en lecture de l'enfant jusqu'à à troisième année

Nous avons souhaité présenter le modèle de Sénéchal et LeFevre (2002), car il illustre clairement l'influence de la littératie familiale sur la réussite scolaire. Précisément, on remarque que la lecture pratiquée dans l'enceinte familiale a un impact sur le développement langagier des élèves, sur son développement phonologique et sur l'émergence de la littératie. Selon le modèle de Sénéchal et LeFevre, on observe facilement que d'exposer son enfant aux livres influence ses habiletés en lecture à la fin de la première et de la troisième année de scolarisation. C'est pour cela qu'il nous semble pertinent d'explorer en amont la socialisation à l'écrit chez les hispanophones compte tenu des répercussions évidentes dans l'apprentissage du lire-écrire.

Pour sa part, Sénéchal (2006), à la suite d'une recherche longitudinale portant sur les expériences de littératie familiales précoces et les compétences littéraciques d'élèves du préscolaire, mentionne que les pratiques de littératie à la maison favorisent l'apprentissage des compétences langagières chez l'enfant, relativement au code alphabétique, à la phonétique et au vocabulaire. Ce sont, entre autres, les questions posées pendant la lecture, l'explication des mots ainsi que la répétition du vocabulaire qui favoriseraient l'apprentissage et le développement du répertoire langagier de l'enfant. Finalement, pour Sénéchal et LeFevre (2002), les pratiques de littératie familiales sont importantes puisqu'elles permettent à l'enfant de se familiariser avec les fonctions et les buts de l'écrit dans la mesure où elles lui permettent de développer une connaissance et une certaine compréhension littérale des mots qui sont répétés.

Si l'on regarde la communauté qui nous intéresse, à savoir les hispanophones, nous remarquons qu'il y a peu d'études récentes sur le sujet. Précisément, celles qui portent sur cette communauté sont majoritairement réalisées aux États-Unis et relativement à l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Dans cet ordre d'idées, et puisqu'au Québec, plus précisément en Outaouais, peu de recherches ont été effectuées auprès de ce groupe, nous considérons que notre recherche est importante, notamment au regard de la portée sociale qu'elle peut engendrer. Selon nous, une meilleure exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves hispanophones scolarisés en français nous permettrait de proposer des pistes didactiques et pédagogiques potentielles, qui favoriseraient une meilleure appréhension de la langue de scolarisation.

Les recherches de Saracho portant sur les enfants hispanophones (2007) jouissent d'une réputation considérable et se doivent d'être présentées dans cette recension des écrits. En fait, dans une de ses études (2007), l'autrice s'est intéressée à l'influence des pratiques de littératie familiales sur le développement langagier d'enfants hispanophones de la communauté Carpinteria de la Californie. Ses conclusions révèlent surtout que le succès personnel et scolaire des enfants dépend grandement du soutien familial. Précisément, l'autrice avance que l'appui des parents et de la fratrie est d'autant plus important chez les immigrants puisqu'ils doivent faire face aux défis relatifs au pays d'accueil, à une nouvelle langue ainsi qu'à une nouvelle culture. Somme toute,

Saracho¹³ (2007) suggère que l'implication parentale à l'intérieur de l'enceinte scolaire et à la maison est l'élément le plus important dans l'apprentissage scolaire de l'enfant.

Jimenez (2006), dans un article intitulé *Shared Reading Within Latino Families : An Analysis of Reading Interactions and Language Use* (2006) témoigne de l'importance des pratiques de littératie familiales sur la réussite scolaire et l'apprentissage d'une langue seconde chez des élèves hispanophones. Les résultats de cette recherche auprès de 16 élèves âgés entre 7 et 8 ans montrent que les pratiques de littératie à la maison, entre autres jumelées avec des stratégies en lecture, ont amélioré significativement les compétences en lecture des participants. Dans son analyse, l'auteur précise des améliorations relatives à la compréhension du vocabulaire. Citant les travaux de certains auteurs, et pour ajouter à l'importance des pratiques littératiques en milieu familial, Jiménez¹⁴ (2006) soulève que pour améliorer le vocabulaire et les compétences de leurs enfants, les parents peuvent intégrer des stratégies de lecture aux histoires lues à la maison.

Ainsi l'exposition précoce de l'enfant à la littératie favorise-t-elle son apprentissage des connaissances reliées à la langue écrite (Burns, Espinosa et Snow, 2003). Du modèle de Leseman et de Jong (2001), on retient que la fréquence des occasions de lecture et d'écriture, que la qualité de la guidance parentale et que la qualité socio-émotionnelle de la relation parents-enfant sont des facteurs importants à considérer dans l'apprentissage du lire-écrire. Relativement à la recherche de Sénéchal et LeFevre (2002), celle-ci s'appuyant d'ailleurs sur la pédagogie freirienne¹⁵, ce sont les questions posées pendant la lecture, la répétition du vocabulaire ainsi que l'explication des mots qui favoriseraient l'apprentissage et le développement du répertoire langagier de l'enfant.

2.7 La socialisation à l'écrit

Ce que nous avons souligné jusqu'à maintenant montrent que l'appropriation de l'écrit renvoie toujours à une construction sociale, à un contexte socio-culturel donné, en d'autres mots à – la socialisation à l'écrit.

¹³ « *Research suggests that the most critical element in the Hispanic children's educational success has been the family's involvement in school and nonschool learning.* » (Saracho, 2007, p.104)

¹⁴ « *Monolingual parents of both typically and atypically developing children can learn to include a variety of strategies in their shared storybook reading designed to enhance opportunities for their children's linguistic growth.* » (Jiménez, 2006, p.443)

¹⁵ Éducation fondée sur les principes du philosophe Paulo Freire (1974).

Si la socialisation langagière a d'abord été développée pour décrire le processus par lequel l'apprenant s'intègre à son environnement (Roberts, Grandcolas et Arditty, 1999), le terme a récemment été élargi de manière à inclure à la fois socialisation par la langue et socialisation requise dans l'utilisation de la langue. Relativement à ceci, De Pietro (2002, p.48) signale que le langage « participe largement à la construction sociale de la réalité et des formes de sociabilité. » Celui-ci mentionne que deux éléments sont à la base de cette socialisation langagière, à savoir le lieu où se déroule le discours et l'identité avec l'altérité.

Relativement au lieu, Kulick et Schieffelin (2004) relatent qu'il peut être à la fois physique – pensons par exemple à un établissement scolaire ou administratif – ou symbolique, comme des souvenirs. Précisément, les auteurs citent que si le lieu influe considérablement sur la socialisation langagière, c'est qu'une personne utilisera le discours selon ses objectifs et le lieu dans lequel il a pris forme. On peut donc affirmer que le discours n'est pas neutre et qu'il véhicule une certaine identité sociale.

Relativement à l'identité avec l'altérité, Vasquez (1990) mentionne que cette notion n'est pas innée et qu'elle est ouverte aux changements alors qu'elle intègre les expériences et l'histoire d'une personne. Autrement dit, l'identité d'une personne peut se voir modifier, par exemple, en fonction des actions qu'elle a posées à un moment ou un temps bien précis dans sa vie, ou en fonction des relations qu'elle a établies et entrevues avec les autres – *l'altérité*. En fait, c'est que « dans le cadre de la socialisation langagière, l'altérité se manifeste dans l'interaction verbale avec les autres apprenants, l'enseignant et les autres membres de la communauté. » (Ralalaitiana, 2004) C'est aussi le cas pour l'enfant qui développe son identité à travers sa socialisation langagière.

En termes de définition, Roberts, Grandcolas et Arditty (1999, p.105) affirment que la socialisation à l'écrit « implique à la fois l'interprétation de signaux paradigmatiques, qui peuvent être [...] multiples et redondants, et la mise en relation de cette interprétation avec celles des enjeux et des fonctions des situations où apparaissent ces signaux. »

Dans la même veine, Lahire (1995, p.31) mentionne aussi que « la structure et la forme du

comportement d'un individu dépendent de la structure de ses relations avec les autres individus. » Davantage, celui-ci argue que l'identité sociale de l'enfant se construit notamment à travers les parents. Par exemple, le fait de voir ses parents lire le journal, écrire avec aisance, organiser un calendrier ou planifier des activités à l'aide de référents visuels est des aspects naturels qui peuvent contribuer au développement littéraire de l'enfant.

Dans *Heurs et Malheurs* (1995-2012), Lahire s'attarde principalement aux conditions de réussite des élèves à l'école primaire et cherche à montrer que le capital culturel objectivé par les parents n'est pas forcément associé aux habitudes des enfants puisqu'il n'est pas incorporé dans les usages familiaux. Par exemple, certains parents peuvent faire souvent référence à des dictionnaires, des livres, etc., sans même que leurs enfants ne soient portés à les consulter puisqu'eux-mêmes n'usent pas d'un tel objet. Il semble alors difficile pour l'enfant de recourir à ces supports écrits, car cela ne lui fait pas écho. Donc, pour que l'apprenant fasse siens de tels outils, ils doivent être appréhendés par la famille.

Toutefois, et nonobstant le comportement des parents, Lahire (1995-2012) mentionne qu'il ne faut omettre de considérer l'éthos d'un élève, sa représentation des schèmes ainsi que ses démarches cognitives et comportementales au sein de son apprentissage afin d'envisager la pluralité des styles de réussite scolaire. Qu'un élève soit issu d'une famille dite militante, ouvrière, morale ou à capital élevé, il n'en demeure pas moins que les « combinaisons peuvent être multiples entre les dimensions morale, culturelle, économique, politique, etc., et que des degrés de réussite comparables sous l'angle des performances, des résultats, peuvent cacher parfois des *styles de « réussite » différents* » (p.45).

Somme toute, il est clair que les pratiques de littératie familiales sont à la base de la socialisation de l'écrit de l'enfant. À cet égard, l'auteur souligne qu'« une grande partie des pratiques d'écriture peut ainsi contribuer à la constitution d'un rapport spécifique au temps dans l'apprentissage de la capacité à différer (ses désirs, ses impulsions) et à planifier. » (p.36)

En supposant que le langage est en partie une pratique sociale, rappelons que les hispanophones ont davantage une culture langagière orale. De plus, leur niveau de scolarité est faible ce qui nous

amène à penser que leur rapport à l'écrit peut être fragile et qu'ils détiennent peu de familiarité avec l'écrit. Au sujet de l'objet langue, la socialisation à l'écrit peut aussi être peu familière puisque, rappelons-le, les pratiques discursives chez les hispanophones sont plutôt oralisées (Fleuret, 2008), ce qui, par ricochet, peut les conduire à avoir des connaissances restreintes des buts et des fonctions de la langue écrite. Considérant qu'il existe des dissonances entre les pratiques discursives familiales et scolaires des élèves hispanophones, on peut prétendre que la réussite scolaire ne se fait pas toujours aisément. À cet égard, Dagenais (2008, p.351) mentionne que les styles discursifs scolaires bénéficient surtout au groupe dominant et que les groupes minoritaires semblent être « marginalisés et en danger d'échec scolaire quand leurs pratiques langagières et leurs connaissances culturelles ne sont pas soutenues par l'école. »

2.7.1 Les langues d'origine

Depuis plusieurs années, plusieurs études se sont penchées sur l'importance de la langue d'origine dans l'apprentissage de la langue seconde. Nous pouvons, entre autres, penser aux recherches menées par Armand (2005), Cummins (2007), Hornberger (2003), Fleuret, (2013) et Mc Andrew et Ciceri (2003) qui s'intéressent à la légitimité de la L1 dans l'apprentissage d'une L2. La section qui suit permet d'ailleurs de mettre la lumière sur l'influence de la L1 dans l'acquisition d'une L2.

Armand (2005), à la suite d'une recherche de treize mois menée auprès d'élèves nouvellement arrivés, avance que l'enseignement explicite dans la langue d'origine influence positivement l'apprentissage de la langue seconde, dans la mesure où l'élève est amené à réfléchir sur ses référents en L1. Inversement, en citant les dires de Painchaud, d'Anglejan, Armand et Jezak (1994), elle mentionne que l'absence d'enseignement de la langue d'origine peut rendre difficile l'apprentissage et l'acquisition de la L2, en supposant que : « [...] ces élèves n'ont pas nécessairement développé la littératie dans leur langue maternelle et qu'ils se confrontent au double défi de développer ces compétences à l'écrit dans une langue seconde. » (p.442) Pour Auger (2007), ce sont donc les allers-retours cognitifs entre la L1 et la L2 qui permettraient à l'élève d'acquérir plus facilement des connaissances relatives à la langue de scolarisation, en supposant que celle-ci est une langue seconde.

En réalité, l'utilisation et les recours à la langue d'origine de l'apprenant, dans l'apprentissage

d'une langue seconde, sont des facteurs importants à considérer dans l'équation.

Pour les chercheurs « les langues d'origine facilitent l'apprentissage de la langue dominante pour les enfants possédants d'autres langues [...] » (Auger, 2007, p.83). Dans *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*, Castelloti et Moore (2010) expliquent même qu'une scolarisation partielle dans la langue d'origine peut faciliter la transition et le passage vers la langue de scolarisation.

De la même manière, Mc Andrew et Ciceri (2003) ont identifié, dans *L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats*, cinq objectifs de l'enseignement des langues d'origine, à noter le retour au pays d'origine; le soutien à l'apprentissage de la langue d'accueil; le maintien des langues et des cultures d'origine; l'enrichissement culturel et la compétitivité économique. Elles vont même qu'à mentionner que « [...] la substitution de la langue d'origine par la langue d'accueil risque d'avoir des conséquences négatives. » (p.8)

Finalement, Castelloti et Moore (2010, p.17) relatent que « le simple fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois, voire d'encourager ces productions croisées, les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir dans la langue de scolarisation. » Mc Andrew et Ciceri (2003), quant à elles, mentionnent que la substitution de la langue d'origine par la langue d'accueil risque d'avoir des conséquences négatives.

En conclusion, et en fonction des études présentées, on comprend que l'apprentissage d'une langue seconde dépend grandement du degré de réussite de l'élève dans sa langue d'origine et qu'elle ne se fait surtout pas au détriment d'une autre langue. Précisément, ce sont les allers-retours cognitifs entre la L1 et la L2 et les référents de l'élève dans sa langue d'origine qui sauraient faciliter son apprentissage et son acquisition de la langue seconde.

2.8 Synthèse

En somme, les pratiques de littératie familiales favorisent le développement de compétences littéraciques chez les enfants. La valeur de l'implication parentale et leur rapport à l'écrit jouent

un rôle fondamental dans les prémices du lire et de l'écrire chez l'enfant (Kassow, 2006), notamment la connaissance du code alphabétique. Le jeune enfant, exposé fréquemment à la lecture sera plus sensible aux buts et aux fonctions de l'écrit, ce qui favorisera, par le fait même, la place qu'il doit lui accorder. Pareillement, les occasions de lecture chez l'enfant favoriseraient le développement de ses capacités phonologiques, lui permettant de prendre conscience des unités lexicales qui constituent les mots et facilitant par le fait même l'acquisition de ses aptitudes en lecture (Gombert, 1990). Notons toutefois que si la quantité des interactions avec la littérature favorise le développement de l'enfant, c'est plutôt la qualité de celles-ci qui prédomine sur l'apprentissage (Kassow, 2006). Aussi, bien que les pratiques de littérature familiales favorisent le développement des habiletés littéraires, Burns, Espinosa et Snow (2003) mentionnent que la langue n'est pas le seul facteur à considérer dans l'équation. En fait, puisque les enfants n'ont pas tous les mêmes chances d'exposition à l'écrit dans l'enceinte familiale, les autrices, en reprenant les propos de Ballenger (1999, p.79), montrent l'importance « de tenir compte des rapports différents que les enfants développent avec l'écrit selon leur appartenance culturelle. » De plus, la socialisation à l'écrit favorise la construction des répertoires langagiers et une meilleure compréhension des buts et des fonctions de la langue écrite.

Lahire (1995), en ce qui a trait à la socialisation à l'écrit, défend que l'éthos de l'élève ne soit à ignorer lorsqu'il s'agit de tenir compte de son développement scolaire. Bien que la forme et que le comportement d'un individu soit associé à son environnement familial, Lahire mentionne que le capital culturel objectivé par les parents n'est pas toujours corrélé aux habitudes de l'enfant. Ainsi, bien que la socialisation au lire-écrire de l'enfant puisse être associée au milieu familial, il en demeure que certains autres facteurs soient à considérer.

Finalement, et relativement à la langue d'origine, les études qui précèdent témoignent de l'importance de la L1 dans l'apprentissage de la L2. Rappelons que le développement de compétences en langue seconde dépend grandement des référents de l'élève et des allers-retours cognitifs qu'il effectue dans sa langue d'origine (Armand, 2005; Cummins; 1979).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette étude s'intéresse, entre autres, aux connaissances initiales des élèves hispanophones à l'égard du principe et du code alphabétique.

Aussi, au regard de ce que nous venons d'énoncer, et comme la socialisation à l'écrit des hispanophones est peu documentée en Outaouais, il nous semble important d'explorer les pratiques de littératie familiales pour tenter de mieux saisir les difficultés potentielles qu'ils rencontrent au regard de leur appréhension du français écrit. Dans cet ordre d'idées, nos objectifs spécifiques sont les suivants :

- 1) explorer les pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais
- 2) décrire les connaissances initiales du français de scolarisation au regard du code alphabétique (connaissances des lettres, des syllabes et des phonèmes) chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais
- 3) décrire les connaissances initiales en espagnol des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais.

Méthodologie

Cette partie porte sur les choix méthodologiques de notre recherche. Nous présenterons d'ailleurs les participants de notre étude ainsi que les instruments que nous avons utilisés afin de mener notre recherche et de répondre à nos objectifs. Considérant que nous cherchons à observer les connaissances des élèves relativement au français et que nous souhaitons explorer leurs pratiques de littératie familiales, nous avons mené une recherche de type qualitative puisque celle-ci permet d'analyser des données descriptives et surtout puisqu'elle renvoie à une méthode de recherche qui s'intéresse à l'observation d'un phénomène en milieu social et naturel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Précisément, le choix de ce type de recherche réside surtout dans son modèle interprétatif mettant l'accent sur des processus environnementaux et sociaux (*ibid.*).

Étude pilote

Afin de mener adéquatement notre étude et d'atteindre le plus plausiblement possible nos objectifs de recherche, nous avons mené une étude pilote. Précisément, au début du mois de décembre, nous avons rencontré un élève de première année ne figurant pas parmi nos participants et l'avons soumis à l'entretien verbal et à la passation du livret. Nous avons également rencontré un de ses parents, celui-ci ayant rempli le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales et ayant réalisé l'entrevue semi-dirigée. À la suite de cette étude pilote, certaines questions du livret pour enfant et de l'entrevue ont été allégées et modifiées de manière à ce qu'elles soient plus compréhensibles et davantage en lien avec nos objectifs de recherche.

3.1 Participants

Dans cette section, nous vous présentons les participants de notre recherche. Précisément, nous décrivons la manière dont nous les avons recruté et cherchons aussi à établir le profil des enfants et des parents de notre étude.

3.1.1. Recrutement

Nous avons 10 sujets hispanophones scolarisés en Outaouais, en première année, et dans cinq (5) écoles francophones de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais (CSPO). Le choix de cette commission scolaire repose sur un nombre significatif d'élèves hispanophones au sein de la communauté scolaire. Au moment de l'étude, les sujets devaient être inscrits en première année,

scolarisés en français et avoir déclaré l'espagnol comme langue d'origine. Puisque nous nous intéressons aux prémices de l'écrit, le choix du niveau scolaire s'imposait naturellement.

Afin de solliciter les élèves et leurs parents pour cette recherche, nous avons, dans un premier temps, obtenu l'approbation du Comité Éthique de l'Université d'Ottawa pour mener notre projet. Par la suite, nous avons soumis un communiqué à la direction des ressources éducatives de la CSPO dans lequel des détails relatifs à nos objectifs de recherche et à notre méthodologie ont été présentés. Une fois l'accord de la Commission scolaire obtenu, nous avons approché la direction scolaire de l'ensemble des 24 écoles primaires de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais. Précisément, nous leur avons remis une lettre dans laquelle nous précisions l'importance de notre recherche et les différentes procédures que nous entreprendrions avec les familles participantes tout en leur assurant la confidentialité et l'anonymat.

Seulement sept (7) directions d'école ont accepté de nous aider avec le recrutement. Après avoir ciblé, avec les administrations scolaires, le nombre d'élèves hispanophones de première année scolarisés dans leur établissement, nous avons fait parvenir aux parents une lettre descriptive de notre recherche et des formulaires de consentement, lesquels devaient être retournés au secrétariat scolaire. Si initialement, nous avions approchés 17 élèves potentiels, seuls dix (10) ont accepté de participer à notre étude. Quant à la participation des parents, et en fonction de la situation familiale, 19 parents ont participé à notre étude.

3.1.2 Portrait des élèves

L'âge moyen de nos dix sujets était de 6:4 ans au moment de notre étude et notre échantillon compte cinq filles et cinq garçons. Leur prénom a été changé pour respecter leur anonymat. Selon la direction d'école, et en fonction du dossier scolaire des élèves, leur langue d'origine est l'espagnol, ou du moins, l'espagnol est l'une des langues d'origine déclarées. C'est d'ailleurs le cas d'Ignacio, d'Amal et d'Anabel. Toutefois, parmi l'ensemble des familles, deux parents ont plutôt mentionné dans le questionnaire de littératies familiales que la langue d'origine de l'enfant était l'anglais, pour l'un, et le français, pour l'autre. À notre avis, cette information est à la fois importante et intéressante, dans la mesure où nous cherchons à explorer le rapport à l'écrit qu'entretiennent les élèves avec le français, en fonction des pratiques de littératie familiales.

Relativement à la connaissance d'une langue autre que la langue d'origine, quatre parents mentionnent que leur enfant connaît le français et l'anglais, deux autres précisent l'anglais et deux autres encore mentionnent que leur enfant connaît l'espagnol – ce sont d'ailleurs les cas de Herminia et Tamara, dont la langue d'origine n'est pas l'espagnol. Notons ici que les données relatives à la connaissance d'une autre langue sont manquantes dans le cas de Soraya.

Donc, on constate que huit élèves sur dix connaissent à la fois l'espagnol, le français et l'anglais, à des degrés toutefois différents. Le tableau suivant, s'intéressant entre autres à l'âge, au sexe, à la langue d'origine et aux autres langues connues par les élèves nous permet d'illustrer le portrait global des dix élèves participants à notre recherche.

Tableau 2 – Profil des élèves de notre étude

Nom de l'élève ¹⁶	Âge de l'élève	Sexe de l'élève 1 = féminin 2 = masculin	Langue(s) d'origine	Connaissance d'une autre langue
Sabela	7	1	Espagnol	Anglais et français
Ronaldo	7	2	Espagnol	Anglais et français
Tamara	6	1	Français	Espagnol
Soraya	6	1	Espagnol	Manquant
Alejandro	6	2	Espagnol	Anglais et français
Herminia	6	1	Anglais	Espagnol et français
Darío	5	2	Espagnol	Anglais et français
Ignacio	7	2	Espagnol et français	Anglais
Amal	7	2	Espagnol et français	Anglais
Anabel	7	1	Espagnol et anglais	Français

En ce qui concerne la fratrie, un seul de nos élèves est enfant unique, six ont un frère ou une sœur, et trois enfants ont deux frères ou sœurs. L'âge moyen des membres de la fratrie est de 7:8 ans, ce qui signifie, de manière générale, que nos participants ont une fratrie plus âgée. Cette information peut s'avérer fort intéressante puisque l'on sait que l'appui des frères et sœurs est important dans l'apprentissage d'une nouvelle langue chez les enfants immigrants (Saracho, 2007; Volk, 1998). Le tableau suivant permet de tenir compte des membres de la fratrie des élèves de notre étude:

¹⁶ Des noms fictifs sont donnés aux élèves afin de conserver l'anonymat

Tableau 3 – Profil des membres de la fratrie des élèves de notre étude

Nom de l'élève	Nombre de frères et sœurs	Âge de la fratrie	Sexe de la fratrie 1 = féminin 2 = masculin	Niveau scolaire de la fratrie N/A = non-scolarisé
Sabela	1	8 mois	1	N/A
Ronaldo	1	10 ans	2	5
Tamara	1	11 ans	2	4
Soraya	1	10 ans	2	5
Alejandro	1	4 ans	1	S/O
Herminia	0	S/O	S/O	S/O
Darío	1	Manquant	2	S/O
Ignacio	2	7 ans	2	1
		8 ans	2	2
Amal	2	7 ans	2	1
		8 ans	2	2
Anabel	2	9 ans	1	4
		4 ans	1	S/O
Moyennes	1,2	7:8 ans		

Les élèves ont été rencontrés à une seule reprise, soit au moins de janvier 2016, au début du deuxième trimestre scolaire. Cette rencontre a eu lieu dans la première moitié de l'année scolaire puisqu'un de nos objectifs de recherche était d'explorer les connaissances initiales qu'ils détiennent relativement au français de scolarisation, donc au moment des premiers balbutiements de l'apprentissage, c'est-à-dire en première année.

3.1.3 Portrait des parents

Pour prendre en compte des occasions de littératie pratiquées dans l'enceinte familiale, nous avons également eu recours à la participation des parents. Pour être en mesure de dresser un portrait global de la situation familiale, nous nous sommes intéressée, entre autres, au niveau de scolarité des parents, à leur état matrimonial ainsi qu'à leur situation économique. À cet égard, rappelons-nous que plusieurs auteurs (Audet, 2008; Kassow, 2006; Burns, Espinosa et Snow, 2003) mentionnent que ces aspects sont à considérer dans l'apprentissage du lire-écrire de l'enfant.

Précisément, et pour présenter le portrait des familles participantes, 10 mères et neuf pères ont participé à notre recherche. Sur le plan matrimonial, les parents de huit familles sont mariés ou en

union de fait, ceux d'un élève sont séparés ou divorcés et 1 parent dit être célibataire. Ces données sont intéressantes puisqu'elles diffèrent largement des données présentées dans notre cadre conceptuel, lesquelles précisait que plus de 45 % des personnes d'origine latino-américaines étaient célibataires et que seuls 39,8 % étaient légalement mariées et non séparées (Immigration et Communautés culturelles, 2006).

Sur le plan scolaire, on remarque que les parents de notre échantillon sont plus scolarisés que la moyenne des Latino-Américains qui résident au Québec. Si 47,6 % d'entre eux détiennent une scolarité équivalente ou inférieure au diplôme d'études secondaires (DES), un seul parent de notre étude détient ce diplôme; les autres étant davantage scolarisés. Précisément, sept (7) de nos parents détiennent un diplôme collégial ou équivalent au collège communautaire et 12 parents détiennent un diplôme universitaire. De manière générale, nos données montrent aussi que les mères sont davantage scolarisées que les pères.

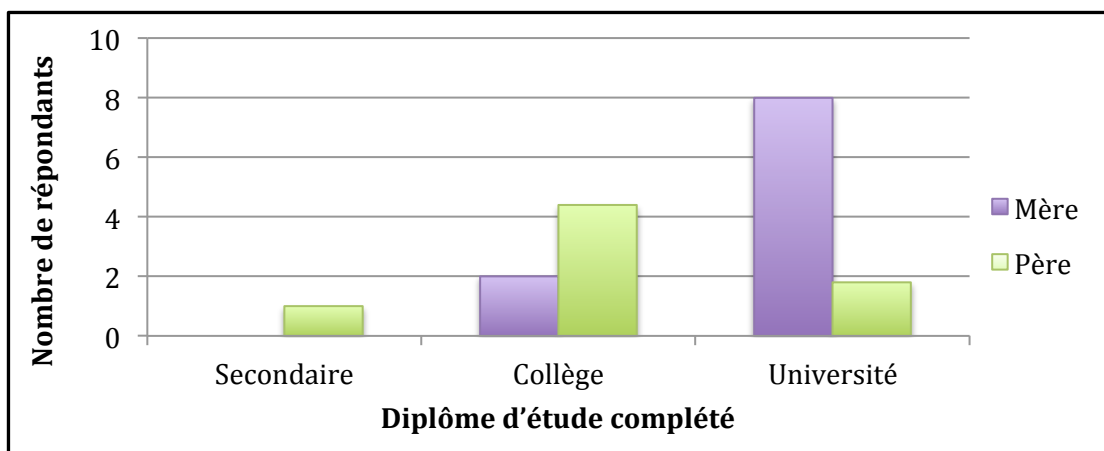


Figure 6 – Niveau de scolarité des parents de notre étude

Si les secteurs industriels les plus fréquentés par les hispanophones de l'Outaouais sont ceux de la fabrication et du commerce de détail (Ville de Gatineau, 2012), on ne peut dire que les métiers que pratiquent les parents de notre étude rejoignent cette donnée. En fait, seuls trois parents, d'ailleurs tous d'origine mexicaine, travaillent dans le milieu du commerce de détail. Bien qu'en général, on ne puisse observer de tendances quant aux professions des parents, on remarque que quatre d'entre eux travaillent en administration et que deux autres sont au gouvernement. Les autres parents mentionnent des emplois bien différents les uns des autres, à savoir un retraité de l'armée canadienne, un peintre industriel, un analyste, un diplomate, un architecte, etc.

Tableau 4 – Niveau de scolarité, métier, pays d'origine et immigration des parents de notre étude

Famille		Niveau de scolarité	Métier	Nb d'années depuis l'arrivée au Canada	Pays d'origine
Sabela	Mère	Université	Administrateur d'entreprise	8 ans	Pérou
	Père	Collège	Sciences de l'informatique	23 ans	Pérou
Ronaldo	Mère	Université	Gouvernement	11 ans	Mexique
	Père	Secondaire	Retraité de l'armée canadienne	S/O	Canada
Tamara	Mère	Collège	Chef de communication	S/O	Canada
	Père	Université	Gérant des ventes	15 ans	Mexique
Soraya	Mère	Collège	Adjointe Administrative	S/O	Canada
	Père	Université	Vente	19 ans	Mexique
Alejandro	Mère	Université	Administration	S/O	Canada
	Père	Collège	Peintre industriel	13 ans	Costa Rica
Herminia	Mère	Université	Biologiste	21 ans	Équateur
	Père	Université	Analyste	S/O	Canada
Dario	Mère	Université	Diplomate	S/O	Canada
	Père	Collège	Administration	14 ans	Colombie
Ignacio	Mère	Université	Architecte	5 ans	Uruguay
	Père	Collège	Manquant	5 ans	Uruguay
Amal	Mère	Université	Architecte	5 ans	Uruguay
	Père	Collège	Manquant	5 ans	Uruguay
Anabel	Mère	Université	Consultant: études de marché	18 ans	Mexique
	Père	Université	Gouvernement	S/O	Canada

En ce qui concerne les pays d'origine des parents, seuls les parents de trois enfants sont tous deux issus de l'immigration. On remarque également qu'aucune famille ne comprend des parents qui sont les deux nés au Canada et que dans sept familles de notre échantillon, un parent est né au Canada alors que l'autre est né à l'étranger. Précisément, six (6) mères et sept (7) pères ont immigrés au Canada et les pays d'origine des ceux-ci sont la Colombie, le Costa Rica, le Mexique (quatre parents), le Pérou (deux parents) et l'Équateur. Finalement, en moyenne, les parents sont au Canada depuis 12,5 années.

Le revenu total familial déclaré par les participants de notre recherche est lui aussi supérieur à la moyenne des foyers Latino-Américains du Québec, ce dernier se chiffrant à 21 539\$.

Évidemment, et en considérant la scolarité des parents, nous pouvions supposer que leur revenu familial soit supérieur à la moyenne.

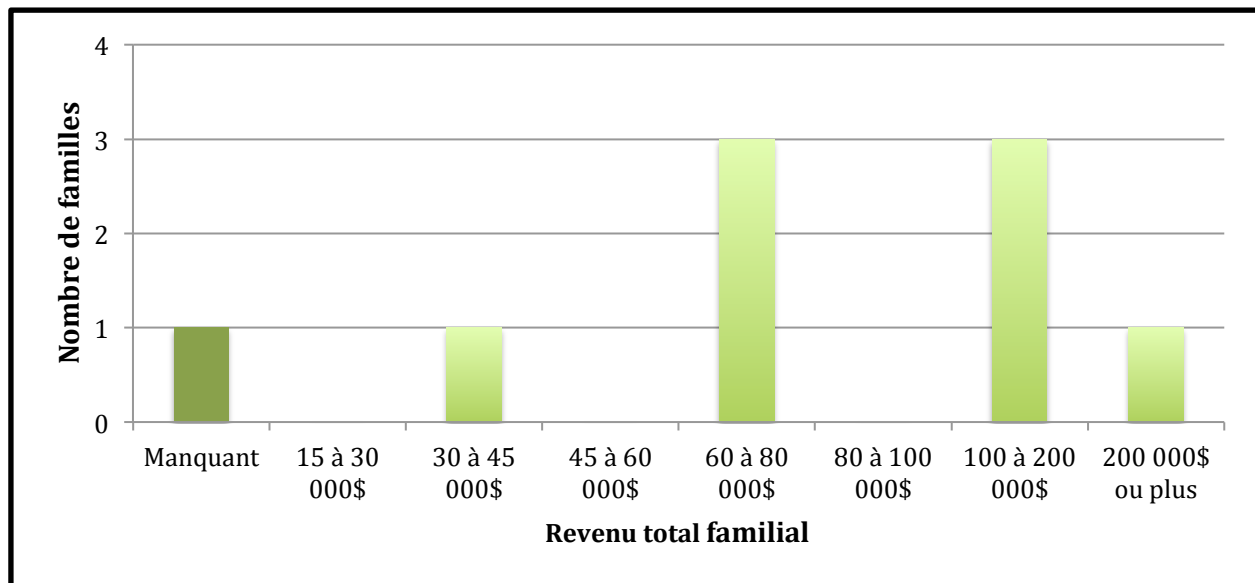


Figure 7 – Revenu total des familles de notre étude

En fonction du portrait des familles de notre étude, on constate qu'elles diffèrent des familles latino-américaines moyennes de la région de l'Outaouais. En fait, bien que des données et que des statistiques (Ville de Gatineau, 2013) sur cette population semblent démontrer une scolarité inférieure à l'ensemble des québécois, nos participants sont fortement scolarisés. Un constat similaire peut être fait relativement au revenu total familial des parents puisqu'il est supérieur à la moyenne québécoise et à la moyenne des foyers hispanophones de l'Outaouais. Dans la mesure où l'on sait que le statut socio-économique et que la scolarité des parents peut influencer, comme facteurs déterminants, la réussite scolaire des enfants (Dagenais, 2012; Mc Andrew et coll., 2009; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008).

Dans la prochaine partie, nous aborderons les instruments ainsi que les procédures qui correspondent à chaque passation avec nos participants. Nous présenterons, entre autres, le livret que nous avons conçu pour les élèves ainsi que le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée à l'intention des parents. Considérant que cette étude fait partie d'un projet de maîtrise, rappelons-nous qu'elle a un caractère exploratoire puisqu'elle tente principalement d'explorer les pratiques de littératie familiales et leur lien potentiel avec la connaissance et l'apprentissage du français

écrit chez de jeunes apprenants hispanophones.

3.2 Instruments et procédures

Avant de présenter les instruments qui ont servi à notre étude, notons principalement, sur le plan de l'éthique et de l'intégrité, que toutes les mesures nécessaires ont été prises afin d'assurer la confiance et le bien-être des participants. En plus de les aviser de leurs droits en tant que sujets, nous leur avons fourni les renseignements généraux de notre recherche, c'est-à-dire les objectifs et l'intention de recherche, et nous leur avons assuré la confidentialité. Sur le plan déontologique, des formulaires de consentement ont été remis aux parents et aux enfants et ont été exigés préalablement à notre collecte de données. De cette manière, nous sommes certains que les trois principes du *Belmont Report* (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), à savoir le respect de la personne, de la bienfaisance et de la justice ont été respectés.

3.2.1 Élèves

Pour les élèves, nous leur avons fait remplir un livret (Annexe E) dans lequel nous avons collecté des données relatives à leurs connaissances du français écrit de scolarisation (lettres de l'alphabet, syllabe, conventionalités du français écrit, etc.). Ce livret est inspiré des recherches de Montesinos-Gelet et Armand (2000) et nous l'avons choisi puisqu'il nous a permis de connaître l'étendue des connaissances initiales de nos sujets au regard du code et du principe alphabétique ainsi qu'aux buts et aux fonctions de la langue.

3.2.1.1 Livret sur les connaissances initiales en français de scolarisation

Les sujets ont été rencontrés individuellement, dans leur établissement scolaire, pour leur faire remplir le livret rendant compte du principe et du code alphabétique (linéarité de l'écriture, sens de la lecture, allographes, lettres, syllabes, etc.).

Chaque page du livret rend compte d'un aspect alphabétique que nous avons traité dans le cadre conceptuel qui se présente comme suit :

- les pages 1 à 5 du livret sont relatives au code alphabétique. Dans cette section, nous visons à explorer les connaissances des élèves au regard des lettres, des allographes, des syllabes et nous cherchons également à décrire leurs connaissances paratextuelles, c'est-à-dire des composantes du livre (titre, illustration, auteur, etc.).

- les pages 6 à 9 du livret rendent compte du principe alphabétique. Ici, nous interrogeons les élèves sur leur connaissance de la linéarité ainsi que sur la reconnaissance de mots en français et en espagnol.
- la page 10 du livret comporte trois questions ouvertes sur les buts et les fonctions de la langue écrite. Ces questions nous permettent d'explorer les connaissances des sujets au regard de la langue écrite.

Procédures

Afin d'assurer le complètement du livret avec les enfants, nous les avons rencontrés dans leur établissement scolaire. Pour nos entretiens, les directions des écoles participantes ont établi un horaire de rencontre avec les enfants et nous les avons rencontrés à l'extérieur des heures de classe, soit sur l'heure du dîner ou pendant les heures de récréation. Les passations se sont toutes déroulées dans un local situé à l'abri des distractions, soit dans le bureau de la direction ou dans le bureau de l'orthopédagogue.

Nous avons prévu une période de trente (30) minutes pour chaque élève, quoique la majorité d'entre eux n'ait demandé qu'une vingtaine de minutes pour compléter l'ensemble des activités qui figuraient dans le livret.

Lors de cette passation, pour recueillir le plus d'informations possibles pouvant nous être précieuses quant au travail cognitif exercé par l'enfant, nous avons en notre possession un cahier similaire dans lequel nous avons noté les observations (subvocalisations, pauses de l'élève dans le processus d'écriture, etc.).

3.2.1.1.1 Description de l'épreuve

Avant de débiter notre entretien avec chaque enfant, nous lui avons parlé brièvement de notre recherche, lui avons expliqué de quoi consistait le livret et lui avons expliqué qu'il n'était pas obligé de répondre à toutes les questions. Nous lui avons aussi mentionné que toutes les réponses étaient bonnes et l'avons invité à écrire son nom à l'endroit désigné. Nous étions ensuite prêts à démarrer la première activité. Pour chaque question, et pour faciliter le complément du livret, nous avons lu les directives de chaque activité à l'élève. Au besoin, nous avons reformulé la

description de l'activité pour que l'élève puisse bien comprendre la tâche qu'il devait effectuer.

Page 1: identification des lettres

Cette première activité porte sur l'identification des lettres de l'alphabet. Sur papier, un éléphant est imprimé et onze éléments sont inscrits à l'intérieur. On y retrouve sept lettres, à savoir les lettres M, A, E, Z, X et T (2 fois) ainsi que 3 chiffres, les chiffres 2, 3 et 5. Dans cette activité, l'élève doit colorier les sept lettres qui figurent sur l'éléphant. Le nombre total de points pouvant être accumulés à cette activité est de 7 points. À titre informatif, d'avantage d'informations relatives au pointage associé à chaque activité sont précisées dans la partie qui suit la description de chaque page du livret.

Page 2: reconnaissance des lettres

Dans cette deuxième activité, nous nous intéressons aux connaissances des élèves au regard des lettres de l'alphabet. Pour ce faire, nous leur présentons une activité sur laquelle il y a six (6) ballons. Pour chaque ballon, une lettre est écrite au-dessus et trois lettres sont écrites à l'intérieur. Parmi les trois lettres écrites à l'intérieur des ballons, une seule est identique à celle écrite au-dessus du ballon. Le tableau suivant illustre clairement les lettres représentées dans chacun des ballons.

Tableau 5 – Lettres qui figurent dans la première activité du livret pour l'enfant

Ballon	Écriture au-dessus du ballon	Lettres écrites dans le ballon
1	Colorie la lettre A	M, A et I
2	Colorie la lettre E	E, K et T
3	Colorie la lettre O	U, O et S
4	Colorie la lettre T	T, K et I
5	Colorie la lettre P	E, P et H
6	Colorie la lettre L	U, A et L

L'enfant, pour cette activité, doit identifier la lettre qui est écrite au-dessus du ballon et colorier la même lettre qui est écrite à l'intérieur du ballon. Un total de 6 points peut être comptabilisé à cette activité.

Page 3: identification des allographes

La troisième activité porte sur la reconnaissance et l'identification des allographes, c'est-à-dire, dans notre cas, sur l'identification de la lettre majuscule et de la minuscule. Pour la troisième

activité, l'enfant doit entourer toutes les lettres qui sont pareilles. Il doit en fait relier la lettre majuscule à sa lettre minuscule. Précisément, 28 lettres sont écrites sur la page allouée à cette activité, dont 14 sont majuscules et 14 sont minuscules. Treize combinaisons sont possibles, ce qui signifie que seules deux lettres se retrouveront à la fin de l'activité. Un total de 13 points peut être accumulé à cette troisième activité.

Page 4: identification des syllabes

Cette activité porte sur la connaissance et l'identification de syllabes. Précisément, nous présentons aux élèves une activité sur laquelle des lettres, des syllabes et des mots sont écrits. Les élèves, afin d'obtenir le score parfait de 17 points, doivent correctement entourer les 17 syllabes présentées sur la feuille.

Tout élément écrit compte pour un tout. Les mots qui comportent deux syllabes ne doivent donc pas être encerclés par l'élève. Par exemple, si le mot « bali » compte deux syllabes, il ne doit pas être entouré par l'élève. L'élève qui entoure la syllabe « ba » et la syllabe « li » du mot bali n'obtient pas de points supplémentaires à cette activité.

Page 5: connaissances paratextuelles

Cette cinquième activité s'intéresse aux connaissances que détiennent les élèves au regard des éléments présentés autour du texte. Précisément, nous cherchons à observer les connaissances des élèves à pouvoir identifier sur une première de couverture, le titre, l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition.

Pour ce faire, nous leur présentons une activité sur laquelle la première de couverture d'un livre est imprimé, le livre *Je suis Louna et je suis une artiste*. Pour obtenir les 4 points possibles à cette activité, les élèves doivent correctement relier les quatre éléments à l'endroit où ils se trouvent sur la page couverture, à savoir le titre, l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition.

Pages 6 et 7: orientation de la lecture

Aux pages 6 et 7 du livret, nous cherchons à documenter les connaissances des élèves relatives à la linéarité d'écriture. À la page 6, nous présentons aux élèves une page du livre *Je suis Louna et*

je suis une artiste et les élèves doivent, avec leur doigt, nous montrer dans quel sens se fait la lecture. L'élève qui peut indiquer correctement le sens dans lequel se fait la lecture, c'est-à-dire de gauche à droite, et de bas en haut, obtient le score de 1 point à cette activité.

La page 7 diffère légèrement de la page 6 dans la mesure où les élèves doivent identifier la direction dans laquelle se fait la lecture lorsqu'il y a deux pages. Ils doivent donc nous montrer que la lecture se fait d'abord sur la page de gauche et ensuite sur la page de droite. L'élève qui réussit à bien montrer, avec son doigt, le sens de la lecture obtient 1 point à cette activité.

Page 8: identification des mots en français

Cette activité porte sur la reconnaissance et sur l'identification de mots en français. En détails, nous présentons aux élèves une série de 14 mots dont seulement 7 sont écrits en français. Les autres sont écrits, par exemple, en arabe, en chinois et même en japonais. Pour obtenir les 7 points possibles à cette activité, les élèves doivent entourer l'ensemble des mots qui sont écrits en français.

Page 9: identification des mots en espagnol

La dernière activité écrite qui permet de témoigner des connaissances des élèves au regard du principe alphabétique demande aux élèves d'identifier des mots en espagnol. Précisément, 9 mots sont inscrits dans un poisson. 4 mots sont écrits en français (maison, lion, pomme et bleu) et 5 mots sont écrits en espagnol (*abuela, leche, Holà, ojos et mañana*). Pour obtenir les 5 points possibles à cette activité, les élèves doivent correctement entourer les mots qui sont écrits en espagnol. Bien que la signification des mots n'est pas exigée de la part des participants, une réponse de leur part peut s'avérer intéressante.

Page 10: buts et fonctions de la langue

Pour tenir compte des connaissances des élèves au regard des buts et des fonctions de la langue, trois questions leur sont posées, à savoir 1) ça sert à quoi de lire?, 2) ça sert à quoi d'écrire?, et 3) est-ce que tu connais différents livres? Aucun point n'est attribué aux réponses des élèves. Plutôt, nous avons enregistré l'entretien avec un appareil audio, question de retranscrire les données de sorte à mieux coder et analyser les données.

3.2.1.1.2 Analyse et codage de l'épreuve

Précisément, afin d'assurer l'analyse et le codage de notre étude, les réponses fournies par les élèves lors de leur passation ont été reportées dans une grille prévue à cet effet. Chaque bonne réponse était associée à un score, soit celui de 1 point. Pour toutes autres réponses, la note 0 a été attribuée. Le total des points a ensuite été compilé afin d'obtenir le résultat de l'élève. Le tableau suivant permet d'illustrer l'ensemble des éléments observés dans le livret et le pointage auquel ils sont associés.

Les entretiens ont tous été enregistrés et nous les avons ensuite retranscrits sous forme de *verbatim*. De notre côté, nos observations ont complété la production de chaque élève afin d'avoir le portrait le plus juste possible de sa connaissance du code alphabétique et des buts et fonctions de la langue. Les réponses fournies ont été segmentées en unité de sens, qui ont été à leur tour codées et entrées dans un second tableur Excel, en fonction des concepts clés retenus dans notre cadre conceptuel (lettres, phonèmes, syllabes, etc.). Le tableau ci-dessous récapitule le codage de l'épreuve.

Tableau 6 – Compilation des points obtenus par l'élève relativement aux réponses fournies dans le livret rendant compte de ses connaissances au regard d'aspects alphabétiques

CODE ALPHABÉTIQUE		
Aspects alphabétiques	Pointage	Total
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	_____ / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	_____ / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	_____ / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 4 points possibles	_____ / 7 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	_____ / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	_____ / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	_____ / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 point possibles	_____ / 5 points

Afin de noter les erreurs des élèves lors du complément du livret, et pour observer des tendances quant à certaines erreurs commises, nous avons conçu un tableau. Pour chaque élève, et relativement à chaque élément observé dans le livret, nous avons noté, le cas échéant, les erreurs des élèves. Toutes mauvaises réponses ou encore oublis ont été reportés dans ce tableau pour nous permettre d'observer les erreurs les plus fréquentes, et, ainsi, de dresser un portrait rapide des erreurs portant sur les connaissances des élèves au regard du français de scolarisation.

Tableau 7 – Compilation des erreurs de l'élève relativement au livret rendant compte de ses connaissances au regard d'aspects alphabétiques

CODE ALPHABÉTIQUE	
Élément observé	Erreurs
1. Discrimination visuelle	
2. Connaissance des lettres	
3. Connaissance des allographes	
4. Connaissance des syllabes	
5. Connaissances paratextuelles	
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE	
Élément observé	Erreurs
1. Linéarité	
2. Reconnaissance des mots en français	
3. Reconnaissance de mots en espagnol	

Pour analyser et coder les réponses fournies par l'élève lors de l'entretien semi-dirigé, c'est-à-dire à la page 10 du livret, nous avons enregistré l'échange à l'aide d'un dictaphone. Par la suite, nous l'avons retranscrit sous forme de *verbatim* et avons créé un tableau Excel à l'aide de codes et d'unités de sens qui prenaient appui sur les questions de l'entretien. Par exemple, à la question *À quoi ça sert écrire?*, plusieurs codes ont été énumérés, à savoir 1) à écrire des messages à des amis; 2) à faire une carte pour maman et papa et 3) à faire des dessins. Des tableaux et des graphiques qui permettent d'illustrer les réponses des élèves ont ensuite été créés afin d'observer certaines tendances vis-à-vis des connaissances des élèves au regard des buts et des fonctions du français de scolarisation.

3.2.2 Parents

Tel que discuté dans notre cadre conceptuel et comme l'ont mentionné certains auteurs (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Kassow, 2006; Sénéchal, 2006), les expériences littéraciques de l'enfant dans l'enceinte familiale influencent ses habiletés langagières et son acquisition de la langue de scolarisation. Pour témoigner des pratiques de littératie familiales, un questionnaire a été distribué aux parents et un entretien a été réalisé en vue d'amener les participants à expliciter

davantage certains propos importants annotés dans le questionnaire.

3.2.2.1 Questionnaire sur les pratiques de littératie familiales

Notre questionnaire (annexes A et B), inspiré de celui de Fleuret (2008) et de Fleuret et Bangou (2015), prend appui sur le modèle de De Jong et Leseman (1998) et a été utilisé pour nous permettre de dresser un portrait rapide de la famille. Celui-ci, s'intéressant d'abord aux facteurs sociolinguistiques, rend compte des pratiques de littératies déclarés dans l'enceinte familiale, à savoir le nombre de livres que possède l'enfant à la maison, la fréquence des occasions de lecture et d'écriture, les langues parlées à la maison, etc.

Ce questionnaire est divisé en quatre parties, à savoir 1) le profil de l'enfant; 2) le profil des parents; 3) la connaissance des langues de l'élève et 4) les pratiques de littératie familiales.

La section qui porte sur le profil de l'enfant nous permet, d'une part, d'établir un portrait succinct de l'élève en précisant son âge, son sexe et les membres de sa fratrie. D'autre part, cette partie documente la situation matrimoniale des parents, le niveau d'étude qu'ils ont complété et leur profession.

La deuxième section, soit celle sur le profil des parents, nous permet d'obtenir de l'information relative aux langues déclarées dans l'enceinte familiale, à leur statut et aux représentations des parents vis-à-vis du français, de l'espagnol et, dans certains cas, d'une autre langue. Cette section nous permet aussi de prendre connaissance du pays d'origine des parents et de l'année de l'immigration, dans le cas des parents nés à l'extérieur du Canada.

La troisième section porte sur les connaissances des élèves au regard des langues. Elle cherche à documenter les fréquences des occasions dont il dispose pour parler en français et en espagnol en dehors de l'école.

3.2.2.1.1 Description de l'épreuve

Les formulaires ont été remis aux familles participantes par l'entremise de la secrétaire d'école. Après avoir obtenu le consentement des élèves et des parents à participer à notre étude, nous leur avons fait parvenir une nouvelle enveloppe dans laquelle se trouvait le questionnaire sur les

pratiques de littératie familiales ainsi que de la documentation pour faciliter son complément. Puisque nous savons que pour les parents, la compréhension du questionnaire pouvait se faire difficilement, une version en français et en espagnol leur a été acheminée afin de faciliter son complément. Au besoin, et puisque nous avons mentionné dans notre problématique que les immigrants hispanophones sont généralement peu scolarisés et possèdent davantage une culture de l'oral, le complément du questionnaire pouvait aussi se faire oralement avec la chercheuse. Notons toutefois qu'aucun participant n'a opté pour cette proposition et qu'ils ont tous répondu au questionnaire format papier. Précisément, sept (7) familles ont répondu au questionnaire en espagnol alors que seulement trois (3) familles y ont plutôt répondu en français.

Afin de remettre les questionnaires aux familles, nous avons remis au secrétariat scolaire, des enveloppes dans lesquelles se trouvaient deux versions du questionnaire – une version française et une version espagnole – ainsi qu'une feuille expliquant l'importance et les modalités du questionnaire. Sur cette feuille, nous avons précisé aux parents que leurs réponses sont anonymes et confidentielles et leur avons réexpliqué l'utilité du questionnaire, à savoir qu'il nous permettait de tenir compte des pratiques de littératie familiales. Nous avons aussi demandé aux parents de retourner le questionnaire dûment rempli au secrétariat scolaire dans un délai de deux semaines.

3.2.2.1.2 Analyse et codage de l'épreuve

Les réponses au questionnaire remis aux parents ont été retranscrites dans un tableau Excel. Les questions ouvertes nous ont permis de préciser les portraits d'élèves et, aussi, de voir les points de convergence et de divergence avec les entrevues menées et les connaissances initiales des sujets. Des histogrammes et des tableaux ont ensuite été créés en fonction des données recueillies à l'aide de cet instrument. En agissant ainsi, il nous a été plus facile de tirer des conclusions relatives à la socialisation des écrits des enfants.

3.2.2.2 Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée (annexes C et D) a été réalisée avec les parents afin de nous permettre de valider la cohérence des contenus ainsi que la triangulation des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), en vue d'amener les participants à expliciter davantage certains propos qui avaient été annotés dans le questionnaire. Le choix de cette méthodologie réside dans sa pertinence pour

notre sujet. Savoie-Zajc (2011) précise d'ailleurs que l'entrevue semi-dirigée est un bon moyen de cerner les perspectives d'un interlocuteur au sujet des questions étudiées et qu'elle permet au chercheur et à l'interviewé de se trouver dans une situation de confiance et peu contraignante. Cependant, nous sommes conscients que la désirabilité sociale ou encore un silence soutenu peuvent être des biais à ce type d'instruments. Pour tenter de limiter cela, la langue dans laquelle se déroulait l'entretien était au choix du participant car nous savions très bien qu'elle peut provoquer un blocage de communication (Gauthier, 1992). À titre informatif, le français, l'anglais et l'espagnol ont d'ailleurs été utilisés lors des entretiens que nous avons menés.

3.2.2.2.1 Description de l'épreuve

Afin de mener nos entrevues avec les familles participantes, nous leur avons demandé, dans notre tout premier communiqué, de quelle manière ils souhaitaient mener l'entretien. Nous leur avons offert trois options, à savoir 1) une rencontre dans l'établissement scolaire de l'enfant; 2) une rencontre à leur domicile; et 3) un entretien téléphonique. Nous leur avons aussi demandé de préciser la date et l'heure à laquelle ils désiraient mener l'entretien. Relativement à ceci, deux parents ont préféré nous rencontrer à domicile, tandis que les autres parents ont plutôt opté pour l'entretien téléphonique.

Dans les deux cas, nous avons prévu une période de vingt (20) minutes pour chaque entrevue, en sachant très bien que le temps pouvait varier en fonction des réponses des parents. En moyenne, il a fallu environ dix (10) minutes pour mener l'entretien avec les parents. Pour assurer l'anonymat et la neutralité de la recherche, nous avons pris le temps de réexpliquer aux participants le motif et l'intention de notre recherche. De la même manière, nous les avons assurés qu'aucune information divulguée ne pourrait les identifier. Puis, afin d'assurer le succès de la conduite de nos entrevues, nous avons utilisé deux outils technologiques pour enregistrer les entrevues, à savoir un dictaphone et un téléphone intelligent. Les documents audio ont ensuite été transmis à notre adresse courriel afin d'être retranscrits sous forme de *verbatim*.

3.2.2.2.2 Analyse et codage de l'épreuve

Chaque entrevue a été transcrite en *verbatim*. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'analyse composée de codes et d'unités de sens qui prennent appui sur les mots-clés du cadre

conceptuel et sur lesquelles les questions de l'entrevue ont été élaborées. À cet égard, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) mentionnent qu'une telle démarche de codification sert à faciliter l'analyse des données car elles sont préalablement réduites et regroupées en unités de sens. Au besoin, et en fonction des réponses des participants, de nouveaux codes et de nouvelles unités de sens ont été formulés pour mieux répondre à nos objectifs de recherche. Les réponses à l'entrevue ont ensuite été entrées dans un tableur Excel et ont été traitées de manière qualitative pour compléter les portraits initiaux de nos sujets de manière à confirmer ou infirmer l'oralité de la langue.

Pour mettre en rapport les résultats obtenus lors de la collecte des données, un portrait global de l'enfant a été dressé pour observer les tendances qui se dégagent. Le questionnaire et les entretiens avec les parents nous ont permis de compléter ce portrait et de voir la cohérence entre les données. De plus, c'est avec les différents instruments que nous avons pu trianguler les données. Ils ont ensuite été mis en relation avec les portraits des élèves de manière à ce que nous puissions énumérer les convergences ou¹⁷ des divergences en lien avec la socialisation à l'écrit.

¹⁷ Nous souhaitons rappeler ici que nous utilisons la conjonction *ou*, employée seule, car elle est suffisante à exprimer la possibilité d'addition ou de choix.

Résultats et interprétations

À la lumière des données collectées auprès des élèves et des parents de notre étude, nous présentons, dans ce chapitre, les résultats que nous avons obtenus. Précisément, et relativement aux parents, nous souhaitons exposer les données relatives au questionnaire de littératie familiales et à l'entretien semi-dirigé. Pour l'enfant, nous présenterons leurs réponses au livret qui porte sur leurs connaissances initiales en français et lors de notre entretien.

Pour faciliter la lecture des résultats, nous avons souhaité présenter nos données de manière individuelle, c'est-à-dire en présentant chaque sujet comme une étude de cas. Nous sommes d'avis que de cette manière, il sera plus facile d'imaginer et de comprendre l'environnement dans lequel l'enfant vit sa scolarisation. Ainsi, il sera plus facile de tirer des conclusions relatives à sa socialisation et de proposer des pistes didactiques pouvant favoriser son apprentissage du français.

Pour rendre compte de l'environnement social et des résultats de l'enfant, chaque étude de cas se divise en sous-sections. Plus précisément, nous présenterons d'abord le portrait de l'enfant, suivi du portrait des parents, des pratiques de littératie familiales déclarées dans le questionnaire et nous terminerons en exposant les réponses de l'enfant lors du complément du livret.

Finalement, puisque nous sommes conscientes de l'ampleur des résultats et pour dessiner un portrait global des réponses des élèves et de leurs parents lors de notre collecte de données, nous proposons aussi de dresser :

- un portrait global des pratiques langagières des parents
- un portrait global des pratiques langagières des enfants
- un portrait global des pratiques de littératie familiales – **Objectif 1**
- un tableau synthèse des réponses des élèves au livret – **Objectifs 2 et 3**
- un tableau synthèse des réponses des élèves à l'entretien semi-dirigé – **Objectifs 2 et 3**

4.1 Portrait global des pratiques langagières des parents

La présente section porte sur les pratiques langagières déclarées par les parents dans le questionnaire qui leur a été présenté. Les premières figures montrent les langues d'origine des parents et met en exergue la place de l'espagnol comme principale langue d'origine des parents et celle la plus fréquemment utilisée dans l'environnement familial.

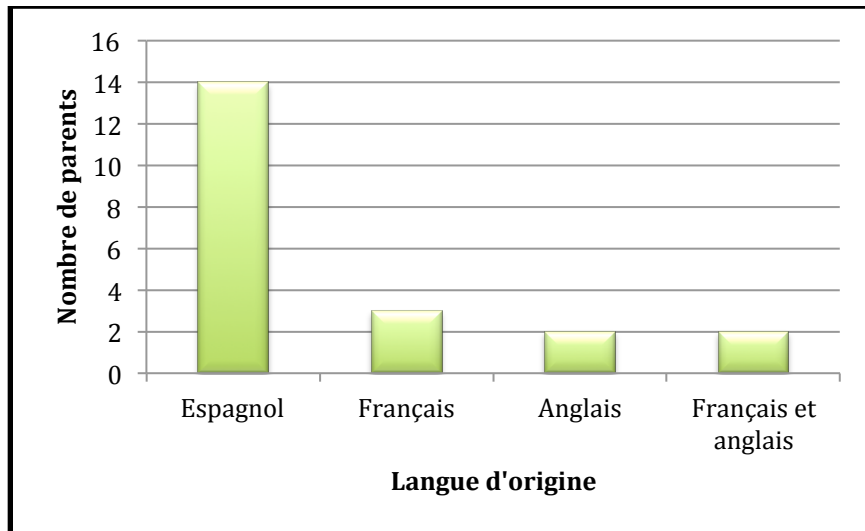


Figure 8 – Langue d'origine des parents

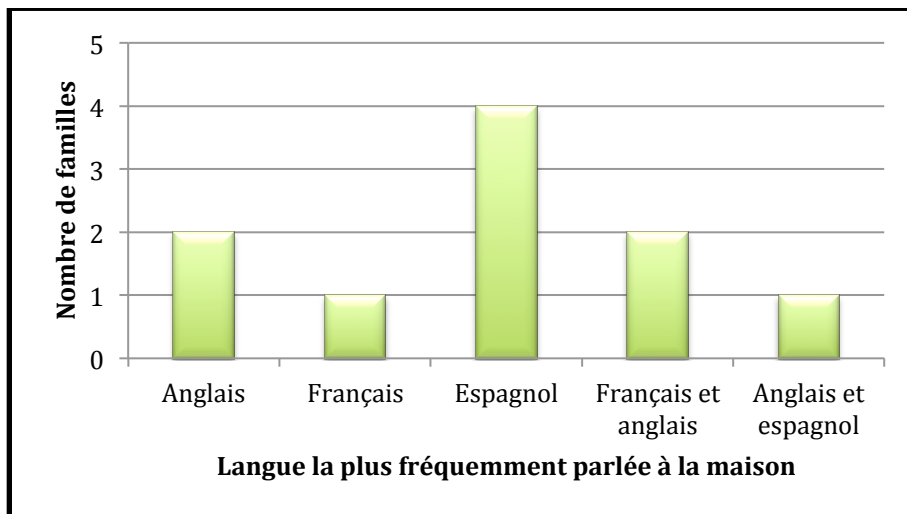


Figure 9 – Langue la plus fréquemment parlée à la maison

Bien que l'espagnol soit la langue d'origine de la majorité des parents de notre échantillon, il en demeure que l'anglais et que le français figurent parmi les autres langues qu'ils connaissent. La figure suivante illustre justement le nombre plutôt élevé de répondants ayant déclarés connaître

ces deux langues. Notons aussi que quatre parents parmi nos participants ont mentionné connaître le portugais.

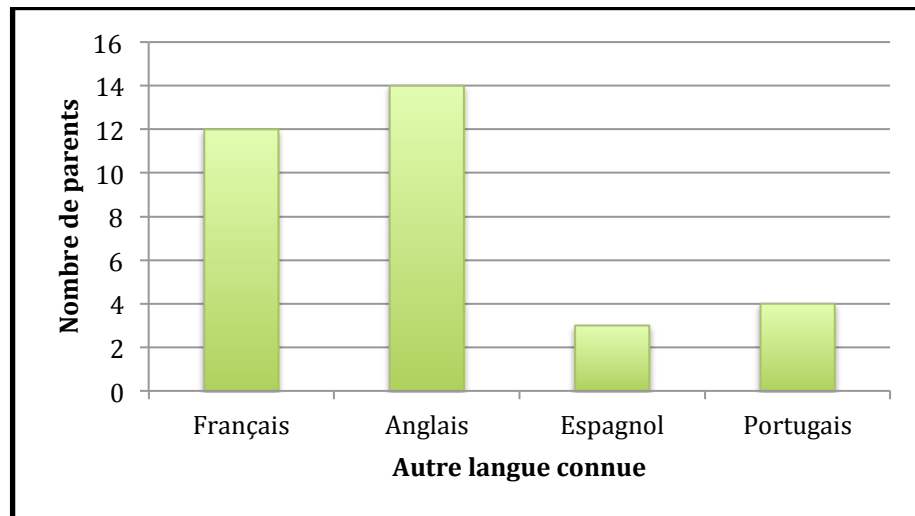


Figure 10 – Autres langues connues des parents

Autre que la langue d'origine, si le français et l'anglais sont les deux langues qui sont le plus connues des parents de notre échantillon, nous avons trouvé pertinent de leur demander quel était, à leur avis, leur niveau à l'oral et l'écrit pour chacune de ces langues. La figure suivante montre que les mères, en comparaison avec les pères, semblent détenir une très bonne connaissance du français parlé et écrit. On remarque aussi que les parents, tout sexe confondu, se disent supérieurs en français, à l'oral qu'à l'écrit.

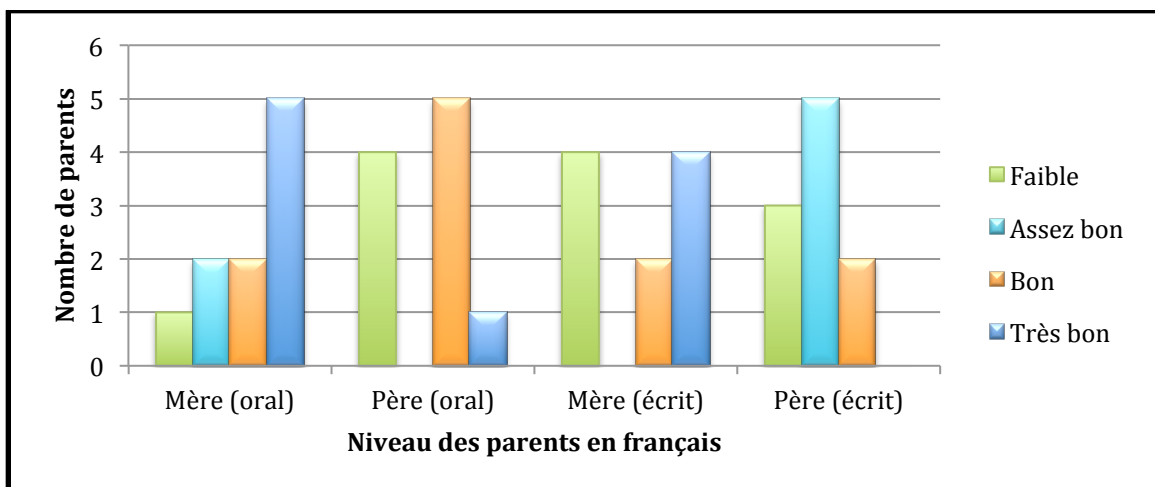


Figure 11 – Niveau en français déclaré par les parents

Relativement au niveau des parents en anglais, on remarque qu'il est nettement supérieur à celui qu'ils prétendent être en français. Précisément, l'ensemble des parents a répondu avoir un niveau qui est bon ou très bon en anglais, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit. Qui plus est, aucun parent n'a mentionné avoir une connaissance faible ou assez bonne de l'anglais. Si l'on compare les niveaux des mères avec celui des pères, on remarque toutefois que les pères sont à leur avis de niveau supérieur.

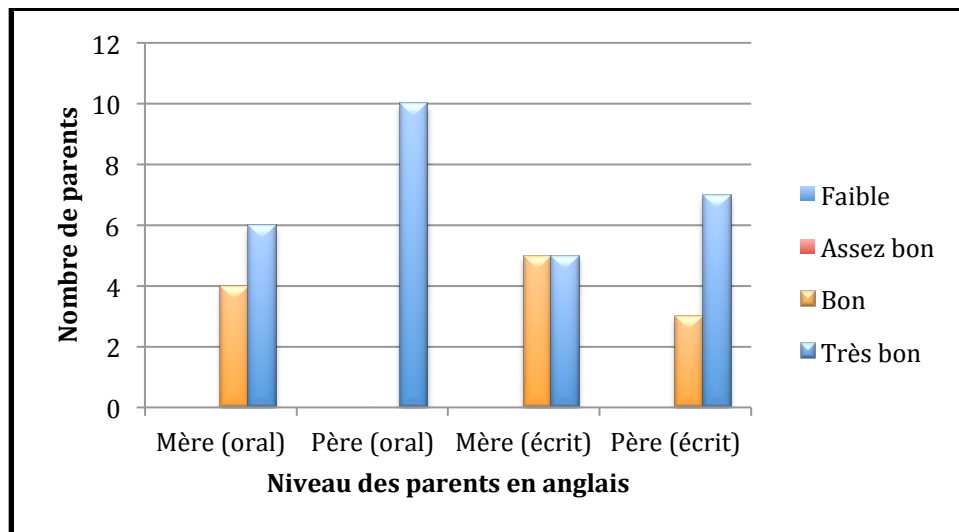


Figure 12 – Niveau en anglais déclaré par les parents

À la lumière des données et des figures qui précèdent, on remarque que l'espagnol est non seulement la langue d'origine de la majorité des parents de notre échantillon, mais aussi la langue la plus fréquemment parlée dans l'enceinte familiale. Delgado-Gaitan (2005) avait établi la même conclusion lors de ses recherches, à savoir que l'espagnol est la langue de l'identité collective des hispanophones. Relativement à la connaissance des autres langues, l'ensemble des parents de notre étude mentionne détenir des connaissances en français ou en anglais. Précisément, la langue anglaise serait connue par 14 parents et la langue française par 12 parents. En ce qui a trait au niveau des parents en français, on remarque que les mères détiennent de meilleures connaissances, à l'écrit comme à l'oral. Toutefois, peu importe le sexe du parent, son niveau est supérieur à l'oral qu'à l'écrit; c'est aussi le cas de l'anglais et de l'espagnol. Finalement, si l'on compare le niveau des parents dans leur langue seconde (L2), les données montrent que ceux-ci détiennent plus de connaissances en anglais qu'en français.

4.2 Portrait global des pratiques langagières des enfants

Pour pouvoir dresser un meilleur portrait des familles de nos participants, nous avons demandé aux parents, dans le questionnaire des pratiques de littératie familiale, des questions relatives à la connaissance de leur enfant en français, en espagnol et dans d'autres langues. La section qui suit présente un portrait global des pratiques langagières des enfants, selon leurs parents.

D'abord, une recension des données montre que l'espagnol est la langue d'origine principale. Pour certains enfants, toutefois, les parents indiquent que l'espagnol n'est pas leur seule langue d'origine; ceux-ci ayant été aussi exposés à l'anglais ou au français depuis leur naissance.

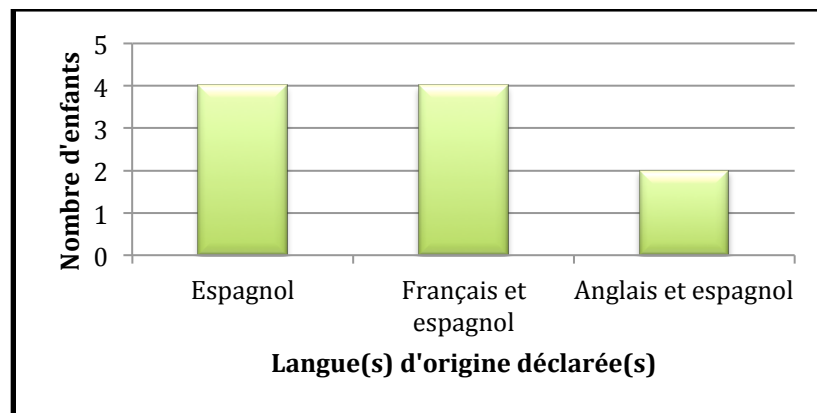


Figure 13 – Langue(s) d'origine déclarée(s) des enfants de notre étude

Relativement aux autres langues, on remarque que l'ensemble des enfants détient une connaissance de l'anglais ou du français. On comprend donc que l'ensemble des élèves de notre échantillon connaît l'espagnol et l'une ou l'autre des deux langues officielles du pays de résidence.

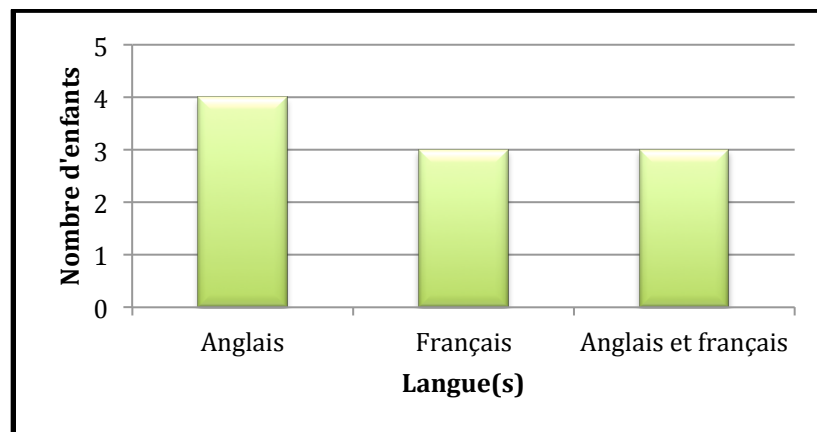


Figure 14 – Autre(s) langue(s) connue(s) par l'enfant

Si le français est connu par la grande majorité des enfants de notre échantillon, il nous avérait important de connaître leur niveau à l'écrit et à l'oral dans cette langue. La figure suivante montre le niveau des enfants en français, ce niveau étant indiqué et évalué subjectivement par les parents. On remarque, de manière générale, que les élèves détiennent une très bonne ou une bonne connaissance du français parlé. Relativement à l'écrit, les parents indiquent que leur enfant a une connaissance faible ou assez bonne. Évidemment, ces données ne sont pas étonnantes puisque nous cherchons à documenter la socialisation des élèves dans leur entrée à l'écrit.

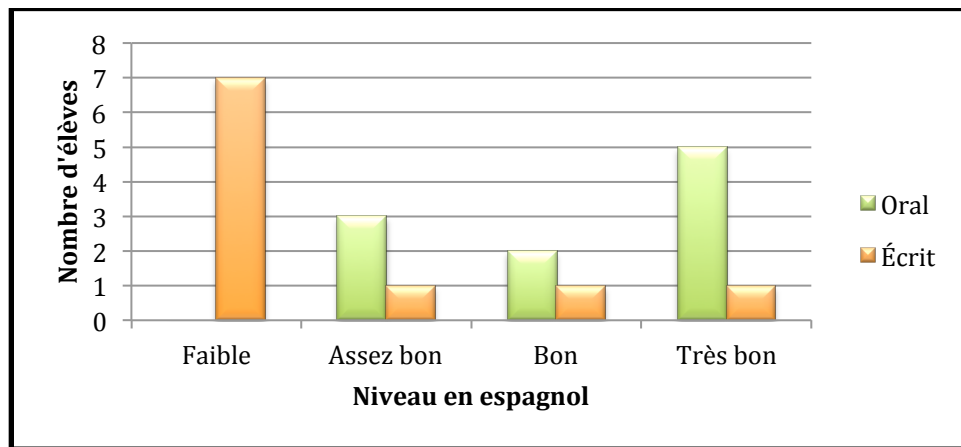


Figure 15 – Niveau des enfants en français

Le niveau des enfants en espagnol est largement supérieur à l'oral qu'à l'écrit. À l'oral, celui-ci est généralement très bon, alors qu'il est plutôt faible à l'écrit. Comme mentionné précédemment, ces données ne sont pas surprenantes puisque les enfants en sont à leur tout début en tant qu'auteur.

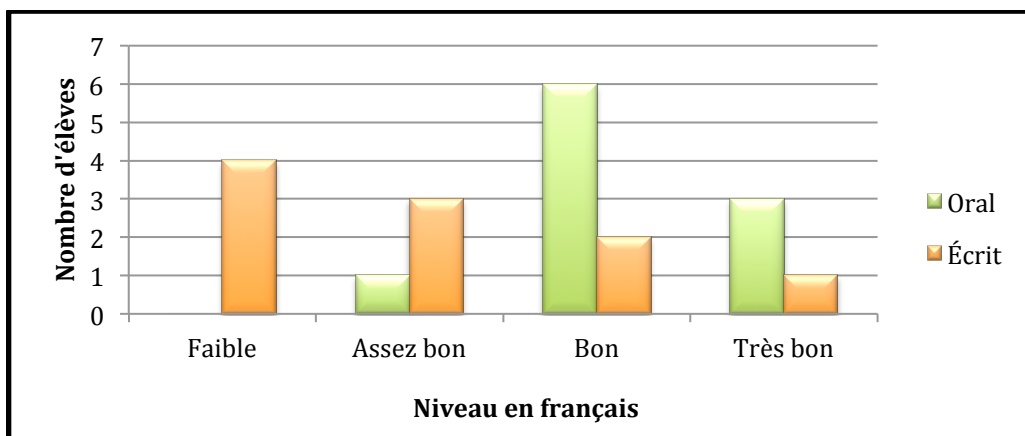


Figure 16 – Niveau des enfants en espagnol

Relativement à la langue de communication principale avec les membres de la famille, on remarque que l'espagnol occupe la première place, ce qui est logique. Que ce soit avec la mère, le père ou la fratrie, l'espagnol est la langue qui est la plus fréquemment utilisée par les enfants de notre étude pour communiquer avec les membres de sa famille.

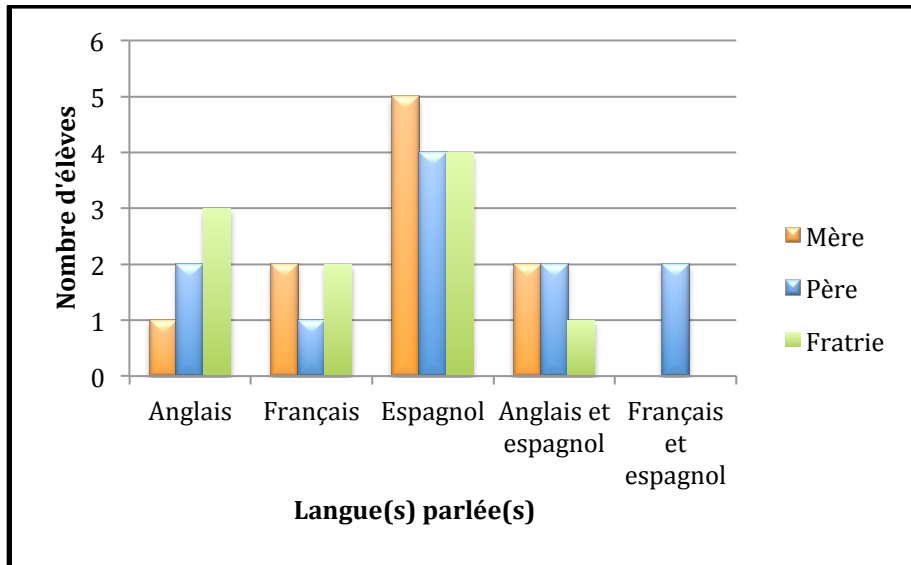


Figure 17 – Langue(s) la plus fréquemment parlée avec les membres de la famille

Si la langue la plus fréquemment utilisée dans l'enceinte familiale est l'espagnol, il en demeure que le français occupe une certaine place dans les foyers de nos répondants. Quelques élèves ont d'ailleurs l'habitude de s'exprimer en français très souvent de manière spontanée à leurs parents et à leur fratrie. On remarque toutefois, dans la figure suivante, qu'au moins cinq élèves n'ont pas ou ont très peu l'habitude de s'exprimer spontanément aux membres de leur famille en français.

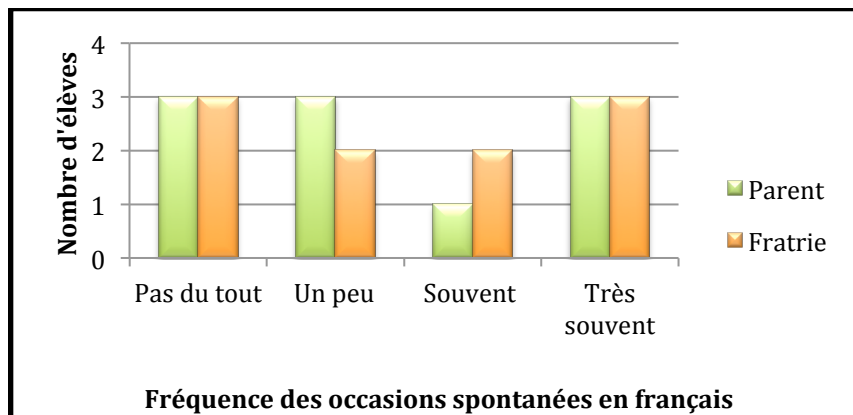


Figure 18 – Fréquence des occasions spontanées en français dans l'enceinte familiale

À l'extérieur de l'enceinte scolaire, les enfants ont dans leur entourage plusieurs personnes avec lesquelles ils peuvent s'exprimer en français. Précisément, le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales montrent que ce sont généralement avec les amis et la fratrie qu'il y a occasion de parler en français. Les occasions de parler en français avec les parents sont peu nombreuses.

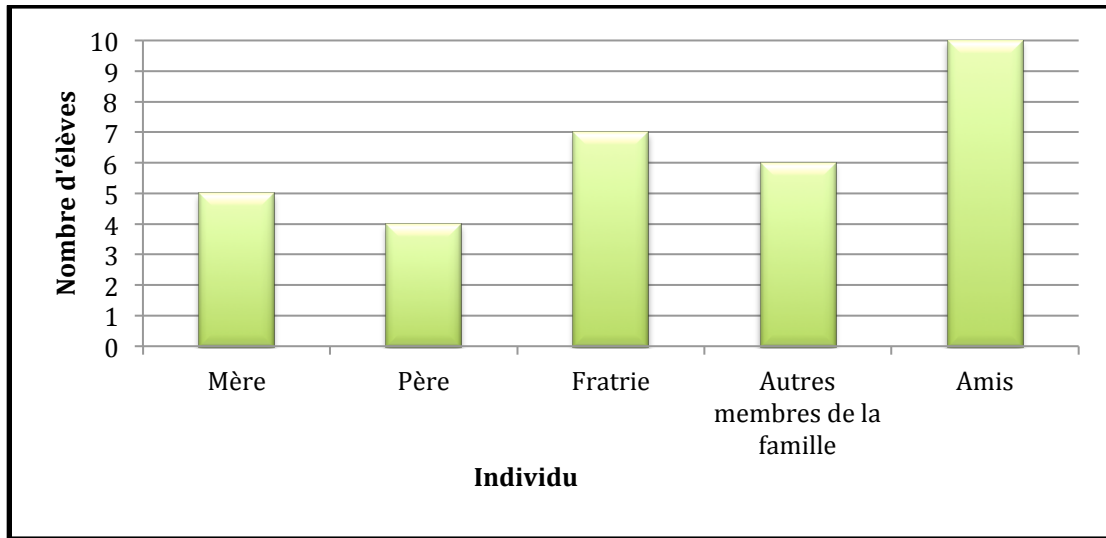


Figure 19 – Personnes qui offrent à l'enfant, des occasions de parler en français à l'extérieur de l'école

En échange, les occasions de parler en espagnol sont plus nombreuses avec les membres de la famille qu'avec les amis. On comprend donc que l'espagnol semble occuper une place plus importante à l'extérieur de l'enceinte scolaire, c'est-à-dire dans le milieu familial.

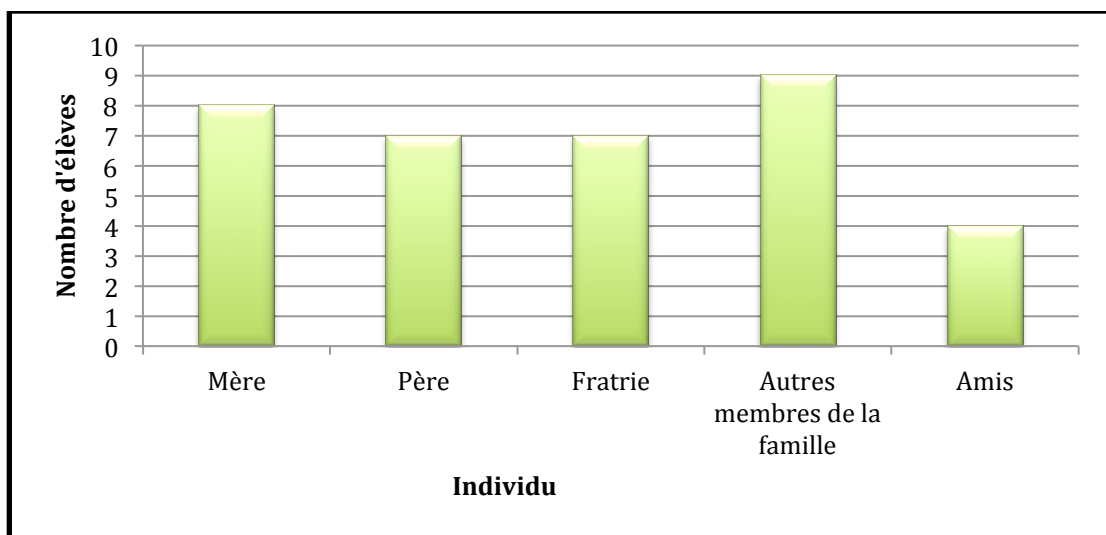


Figure 20 – Personnes qui offrent des occasions de parler en espagnol à l'extérieur de l'école

En résumé, et selon les dires des parents, les élèves de notre étude ont comme langue d'origine l'espagnol (5 enfants sur 10) ou l'espagnol et le français (5 enfants sur 10). Les parents ont aussi tous mentionné que leur enfant a le français ou l'anglais comme langue seconde. Relativement à leur niveau à l'écrit et à l'oral dans ces langues, il semblerait que les élèves ont très peu de connaissances à l'écrit. Évidemment, ceci n'est pas surprenant compte tenu du fait que nous cherchons à explorer leur socialisation à l'écrit dans les prémices du lire-écrire. À l'oral, les élèves détiennent un niveau supérieur en espagnol qu'en français. Ces résultats ne sont pas étonnants si l'on considère que l'espagnol est la langue la plus fréquemment utilisée par les enfants pour communiquer avec les parents et la fratrie. En français, il en demeure que certains enfants aient plusieurs occasions spontanées de communiquer avec des gens de leur entourage. À ce sujet, les données montrent que ce sont avec leurs amis que les enfants de notre étude ont davantage l'occasion de parler en français.

Brièvement, et à la lumière des données qui précèdent, on comprend que l'espagnol est la langue principale du milieu familial et que le français est la langue de scolarisation, c'est-à-dire celle utilisée par les élèves à l'école et pour communiquer avec leurs amis.

4.3 Pratiques de littératie familiales

En ce qui a trait aux pratiques de littératie familiales, nous cherchions surtout à explorer les fréquences et les occasions des enfants à effectuer des activités en lecture, à l'écrit et à l'oral en français.

La figure suivante montre explicitement que la majorité des enfants de notre étude a davantage de livres en français que dans une autre langue. Précisément, plus de la moitié des enfants de notre étude ont plus de 20 livres en français. Aucun élève ne compte aucun livre en français dans sa bibliothèque. Grâce à la figure suivante, on peut aussi observer que davantage d'élèves ont plus de livres en espagnol qu'en anglais.

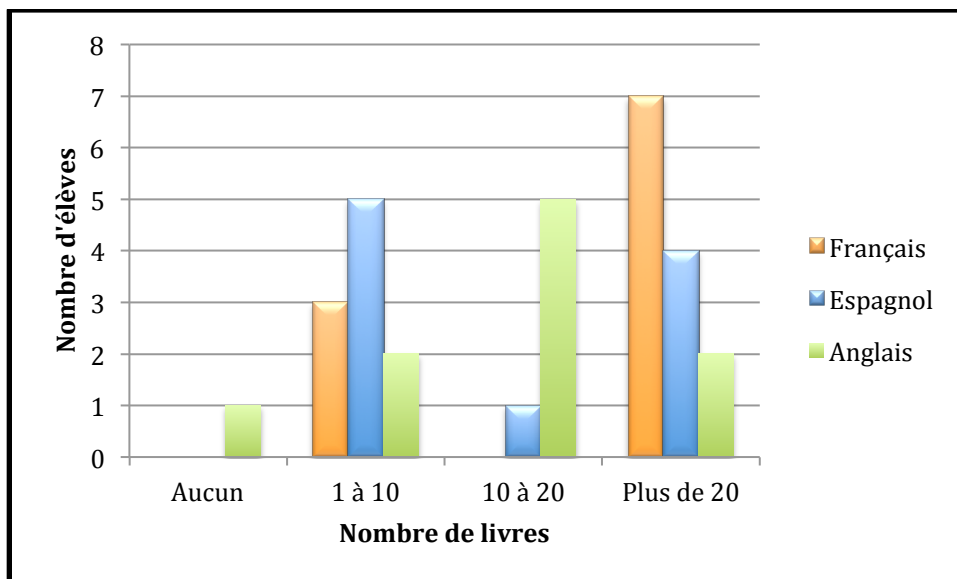


Figure 21 – Nombre de livres que possèdent les enfants de notre étude

Selon ce que déclarent les parents, très peu d'enfants sont abonnés à des revues pour enfants. Les revues Pomme d'Api et Lego sont celles que reçoivent les deux enfants qui ont des abonnements.

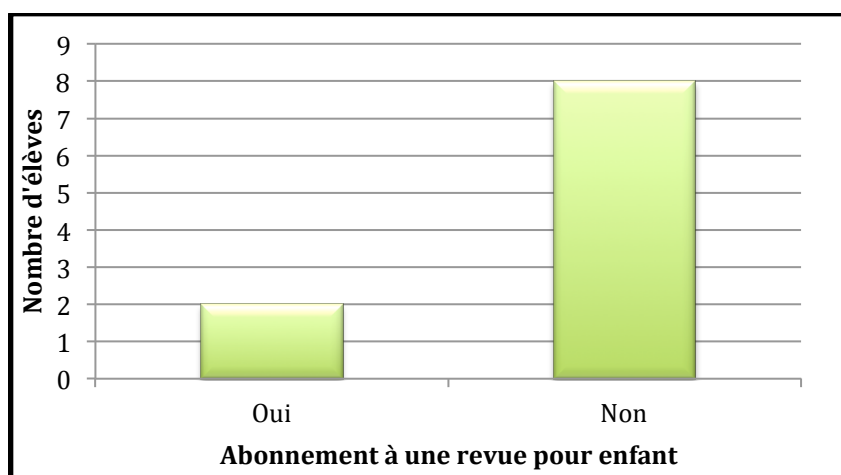


Figure 22 – Abonnement de l'enfant à des revues pour enfants

Selon les données recueillies dans le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales, très peu d'enfants empruntent des livres à la bibliothèque municipale. Si un seul élève n'emprunte jamais de livre en français, seuls trois élèves font des emprunts en espagnol. On constate ainsi que les emprunts de livres à la bibliothèque se font principalement en français et que très peu de livres sont empruntés en anglais, encore moins en espagnol. À la lecture des pratiques littératiques familiales, on peut dire que si l'enfant appréhende le matériau écrit, c'est par

l'entremise d'une démarche qui lui est personnelle, car il ne semble pas y avoir de capital objectif chez les parents.

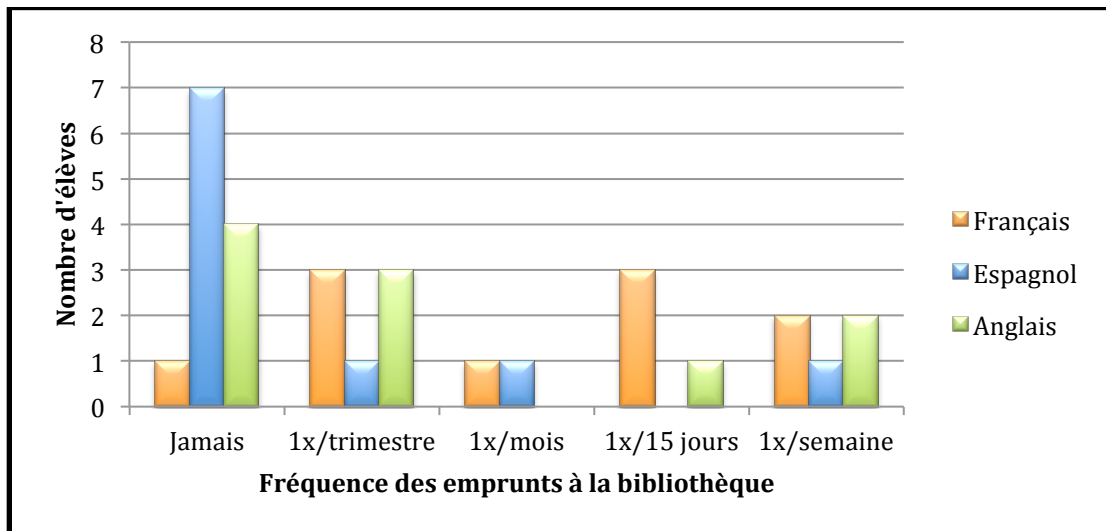


Figure 23 – Fréquence des emprunts de l'enfant de livres à la bibliothèque

Relativement aux lectures que font les parents, des histoires sont généralement lues de 1 à 2 fois par semaine à leur enfant. Quasi autant de livres sont lus en espagnol qu'en français et qu'en anglais.

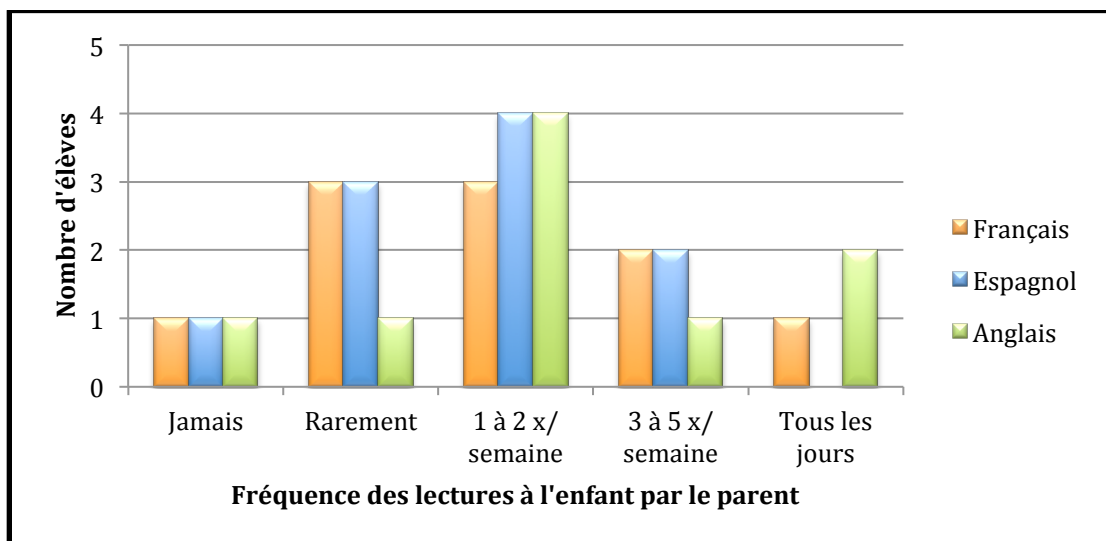


Figure 24 – Fréquence des lectures à l'enfant par le parent

L'ensemble des parents de notre étude pose des questions à leur enfant lorsqu'ils lui font la lecture. Précisément, les parents posent souvent ou toujours des questions lors des lectures.

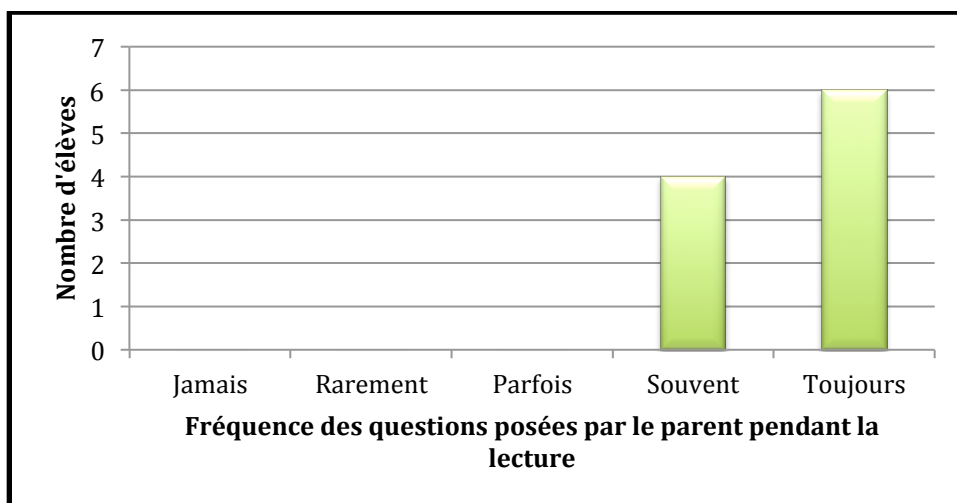


Figure 25 – Fréquence des questions posées par le parent lors de la lecture à l'enfant

Les questions que posent les parents à l'enfant pendant qu'ils leur font la lecture portent principalement sur le vocabulaire et sur la compréhension de l'histoire. Un parent mentionne aussi qu'il invite son enfant à faire des prédictions sur la suite de l'histoire pendant la lecture.

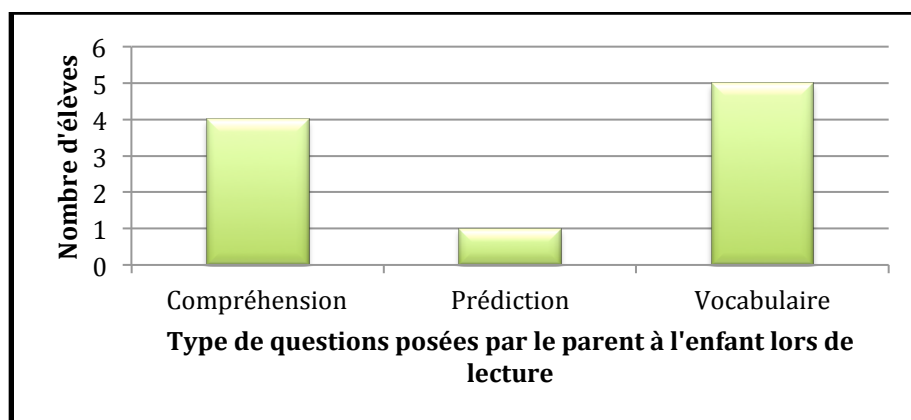


Figure 26 – Type de questions que posent les parents à l'enfant lors des lectures

En général, les enfants de notre échantillon consultent des livres de manière individuelle et volontaire à fréquence de 3 à 5 fois par semaine. Majoritairement, ils sont portés à consulter des livres en français, quoi qu'il soit vrai que pour la grande partie, le nombre de livres qu'ils possèdent à la maison est supérieur en français qu'en anglais ou en espagnol.

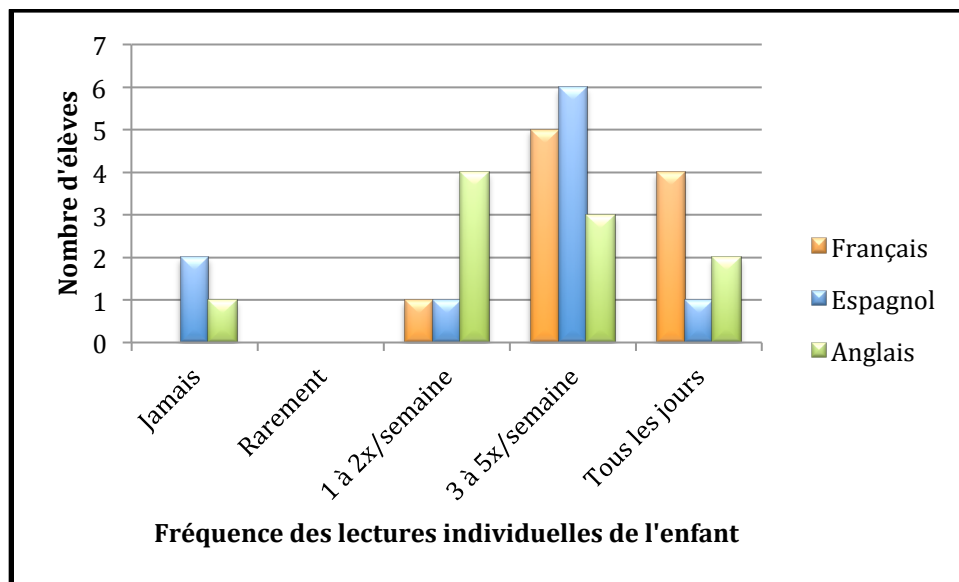


Figure 27 – Fréquence des occasions de lectures individuelles et volontaires de l'enfant

Lorsqu'ils consultent volontairement des livres, les enfants de notre échantillon le font généralement pour des activités scolaires. On observe aussi que plusieurs enfants lisent des livres à plusieurs reprises dans la semaine pour des activités qui ne concernent pas l'école. À ce sujet, on peut supposer que la lecture est une démarche qui est personnelle à l'enfant.

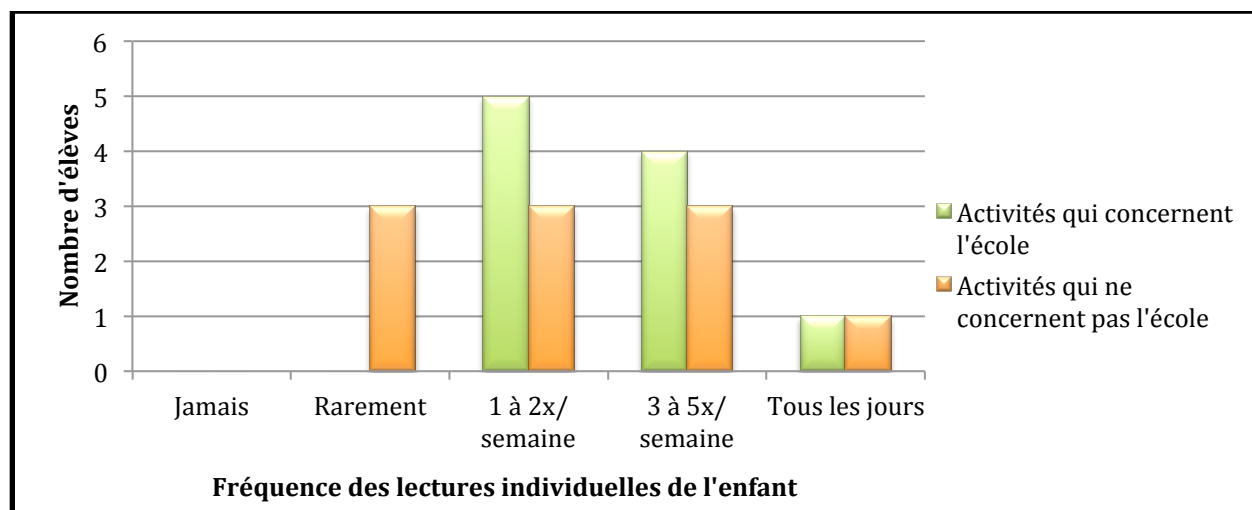


Figure 28 – Fréquence et motivation des lectures volontaires de l'enfant

À l'exception d'un enfant qui semble faire ses devoirs seuls de manière plutôt fréquente, les élèves de notre échantillon font davantage leurs devoirs avec un membre de la famille que seuls. Précisément, quatre enfants font leur devoir de manière accompagnée de trois à quatre fois par semaine tandis que cinq élèves font leurs devoirs avec de l'aide d'une à deux fois par semaine.

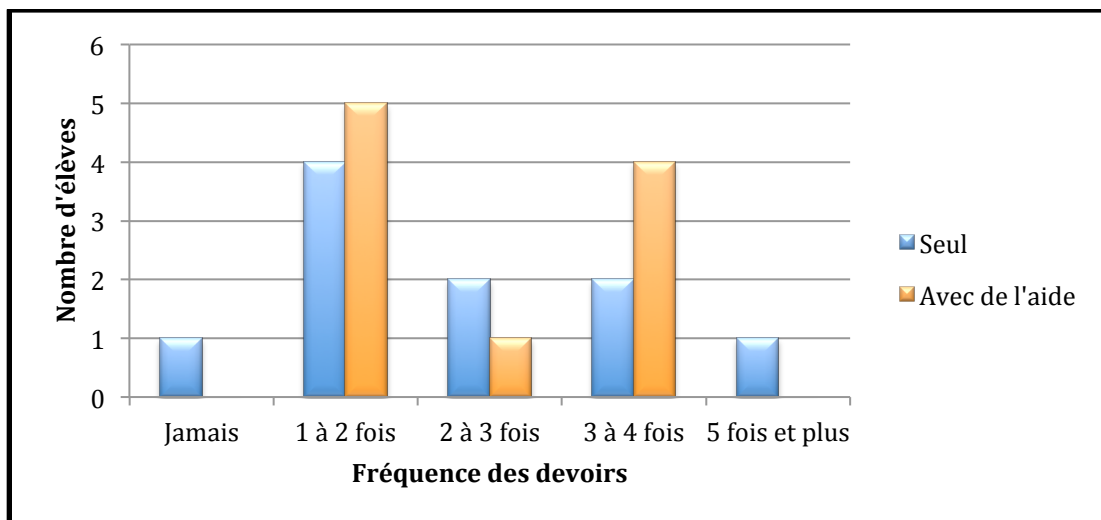


Figure 29 – Fréquence à laquelle l'enfant fait ses devoirs

L'aide aux devoirs se fait généralement par la mère. Précisément, pour l'ensemble de nos enfants, la mère aide à la réalisation des devoirs. On observe aussi que dans certaines familles de notre étude, le père est impliqué dans l'aide aux devoirs.

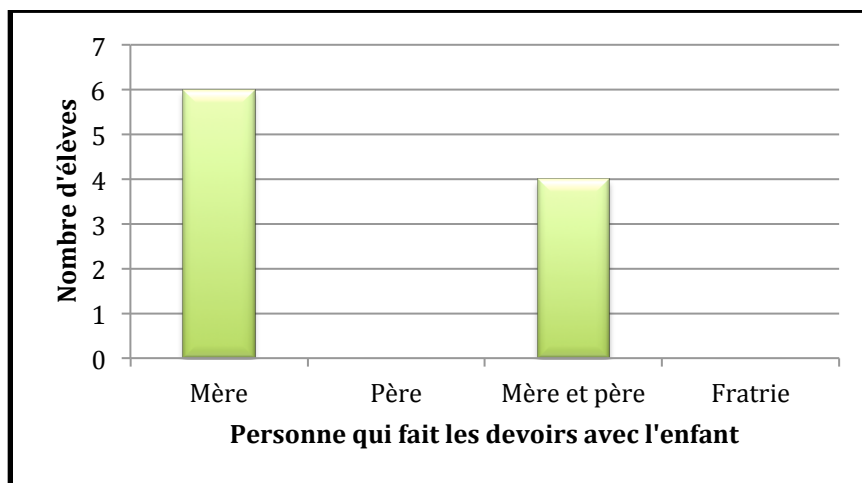


Figure 30 – Personne qui fait les devoirs avec l'enfant

Finalement, relativement à leur exposition à la télévision, les enfants de notre étude ne sont pas exposés quotidiennement à la télévision. Si certains regardent la télévision tous les jours, la majorité la regarde à quelques reprises dans la semaine. Généralement, les parents mentionnent que les enfants visionnent des émissions et des films en français ou en anglais. L'espagnol est très rarement une langue dans laquelle la télévision est regardée chez les participants de notre étude.

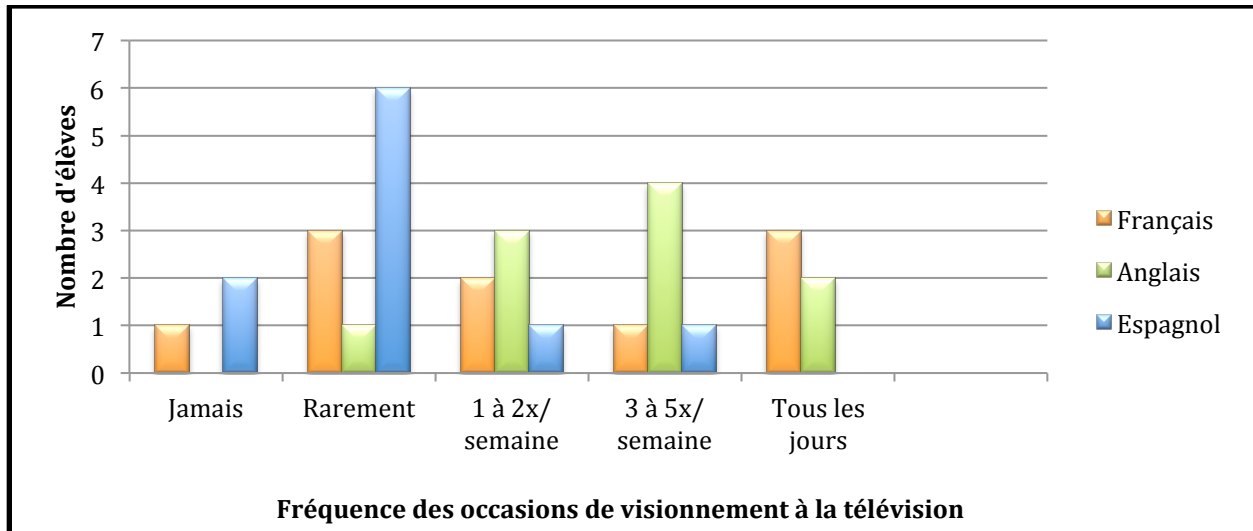


Figure 31 – Fréquence des occasions des enfants à regarder la télévision

En somme, on comprend que le milieu familial de nos sujets est très hétérogène; si certains sont plus exposés à la littératie à la maison, d'autres le sont moins, ou encore, si certains sont plus exposés à l'espagnol avec les membres de leur famille, d'autres semblent avoir davantage d'occasions en français ou en anglais.

En résumé, les données recueillies dans le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales nous indiquent que la majorité des enfants ont davantage de livres en français qu'en anglais et qu'en espagnol à la maison. Si les emprunts de livres à la bibliothèque se font d'abord en français, ensuite en anglais, et que très peu d'enfants sont abonnés à des revues, rappelons qu'« exposer les enfants à l'écrit est la première condition du développement de la littératie au niveau préscolaire.» (Burns, Espinosa et Snow, 2003, p.86).

Relativement aux devoirs, les enfants les font plus souvent avec de l'aide que seul et c'est la mère qui s'en occupe. Lors des lectures à l'enfant, bien que tous les parents mentionnent poser des questions à leur enfant, ce sont d'abord des questions de vocabulaire et de compréhension qui sont posées. Si nous savons que les questions posées pendant la lecture suscitent des sentiments positifs par rapport aux livres (Burns, Espinosa et Snow, 2003) et que les habiletés langagières sont liées à la qualité des implications parentales (Leseman et De Jong, 2001), il sera intéressant d'observer les résultats de l'enfant au livret et d'en tirer des conclusions relatives à la présence des parents dans l'enceinte familiale, notamment lors des activités scolaires.

4.4 Connaissances initiales des élèves (livret destiné à l'enfant)

Les premières pages du livret destiné à l'enfant portaient sur la reconnaissance des lettres de l'alphabet. Tous les enfants de notre étude ont su reconnaître et nommer les douze lettres qui leur étaient présentées dans ces activités.

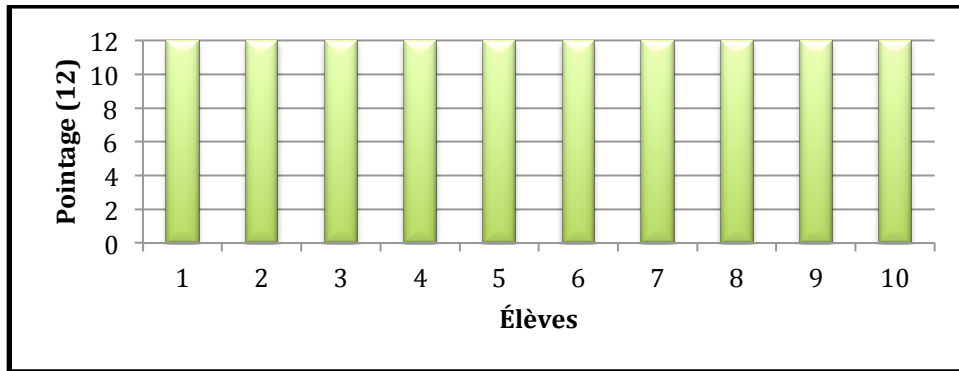


Figure 32 – Pointage des élèves relativement à la connaissance des lettres de l'alphabet

En ce qui a trait à la connaissance des allographes, les enfants devaient relier la lettre minuscule à sa lettre majuscule, pour un total de 13 points. Selon la figure suivante, on remarque qu'en général, les enfants savent reconnaître et identifier les allographes. Seuls quatre élèves parmi l'ensemble de nos participants n'ont pas obtenu le score parfait à cet exercice.

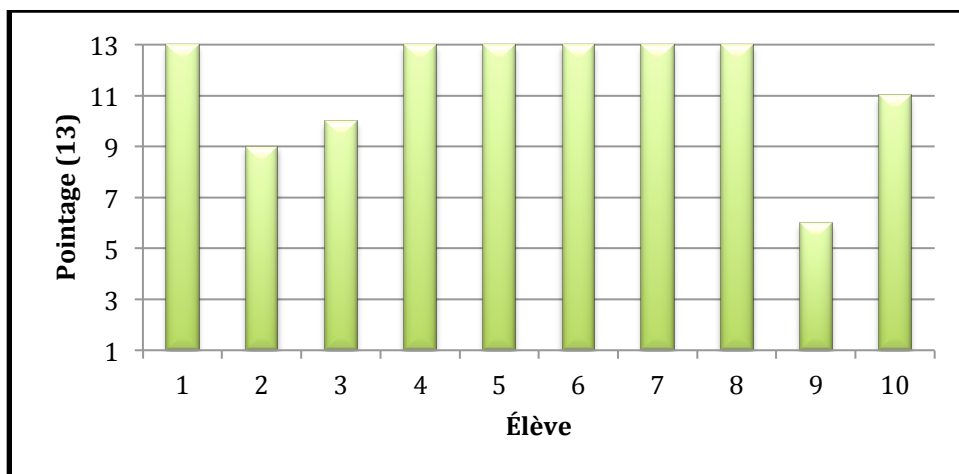


Figure 33 – Pointage des élèves relativement à la connaissance des allographes

En ce qui concerne l'identification des syllabes, le score des enfants oscille considérablement et nous remarquons des résultats très variables. Si deux élèves ont su quasi-parfaitement identifier les syllabes dans cette activité sans encercler autres choses, on observe chez plusieurs élèves

ayant obtenu un score élevé qu'ils ne savent pas réellement identifier la syllabe puisqu'ils ont aussi encadré certaines lettres en plus des syllabes. Il semble que l'identification d'unités sublexicales soit plus difficile à traiter chez les sujets de notre étude de façon générale.

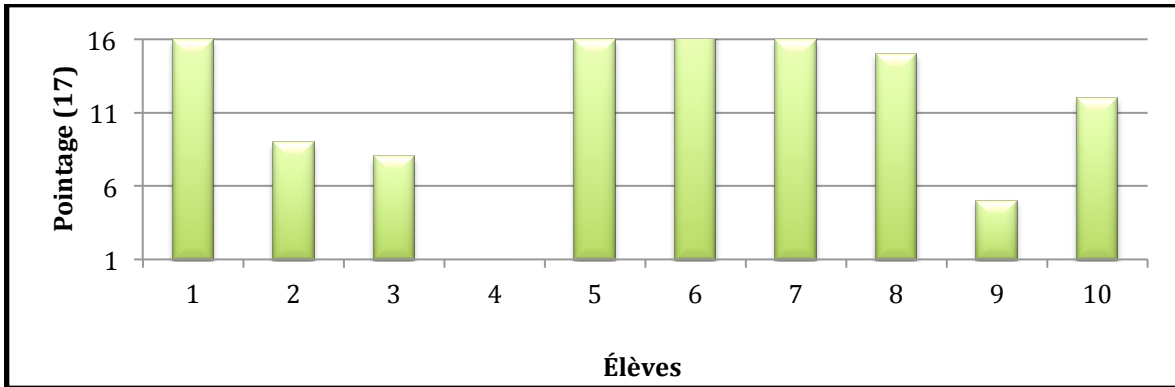


Figure 34 – Pointage des élèves relativement à la connaissance et l'identification des syllabes

Relativement à la linéarité d'écriture, les sujets ont tous su indiquer avec leur doigt le sens dans lequel se fait la lecture. Que ce soit lorsqu'il y a du texte sur une page ou sur deux pages, les élèves ont su démontrer que la lecture se fait de gauche à droite, du haut vers le bas.

Finalement, la dernière activité du livret destiné à l'enfant portait sur la reconnaissance de mots en espagnol et en français. Parmi les neuf mots présentés à l'élève, quatre étaient en français et cinq étaient en espagnol. Si l'ensemble des élèves a su reconnaître le mot *holà*, très familier dans leur environnement puisqu'il s'agit d'une formule de politesse (bonjour), d'autres mots en espagnol ont été plus difficiles à identifier. Nous pensons entre autres aux mots *leche*, *ojos* et *mañana*. Notons aussi que les mots *lion* et *maison* ont été encadrés par certains élèves, possiblement en fonction de leur ressemblance phonétique ou étymologique avec certains mots en espagnol.

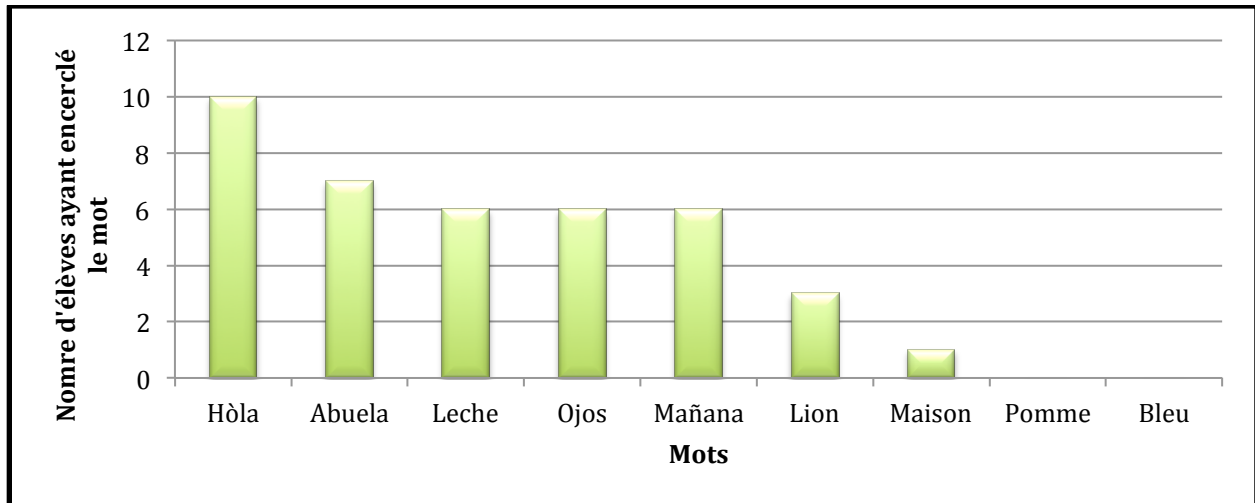


Figure 35 – Reconnaissance et identification des mots en espagnol

En résumé, et selon nos interactions auprès des élèves de première année alors qu'ils complétaient le livret, on peut facilement conclure que ceux-ci ont une bonne connaissance du principe alphabétique. Précisément, l'ensemble des élèves a su bien identifier le sens dans lequel se fait la lecture et a démontré de bonnes connaissances paratextuelles (localisation du titre, de l'auteur et de la maison d'édition sur une première de couverture).

Relativement au code alphabétique, certains enfants ont eu de la difficulté à reconnaître et identifier les syllabes. En fait, si plusieurs pourraient décrire et définir ce qu'est une syllabe, c'est-à-dire un regroupement de deux ou de plusieurs lettres qui forment un son, ils n'ont toutefois pu les identifier correctement. Pour plusieurs, des mots et des lettres ont été encerclés en supposant qu'il s'agissait de syllabes.

4.5 Connaissances initiales des élèves (entrevue semi-dirigée)

Le livret destiné aux enfants comportait aussi trois questions qui cherchaient à documenter leur connaissance des buts et des fonctions de la langue. Ces trois questions sont:

- 1) ça sert à quoi lire?
- 2) ça sert à quoi écrire
- 3) connais-tu différents livres?

Relativement à l'utilité de la lecture, tous les élèves ont mentionné certaines fonctions de la langue ce qui souligne qu'ils possèdent des connaissances initiales du rôle de l'écrit. Si certains

expliquent que la lecture permet de comprendre un message, d'autres mentionnent qu'elle permet plutôt de réaliser des tâches dans d'autres domaines connexes, par exemple, faire des mathématiques. Voici quelques exemples.

MP Et ça sert à quoi lire? Pourquoi on lit?

Enf. Pour apprendre

MP Pour apprendre, ok. Pour apprendre quoi par exemple?

Enf. Apprendre à lire parce que sinon, si on a un enfant et nous on est un papa, l'enfant va dire " qu'est-ce que ça veut dire ça?" Et moi je le sais pas.

Le sujet souligne clairement l'importance de lire pour pouvoir se comprendre et avoir les mêmes outils pour communiquer. Donc cela représente à la fois un but et une fonction de la langue : la communication.

MP Alors à quoi ça sert lire? Pourquoi est-ce qu'on lit?

Enf. Pour apprendre

MP Ok, apprendre quoi?

Enf. Ça sert d'apprendre à compter, comme des mathématiques. Comme $4 + 4$ ça fait 8.

Ici on parle de connaissances nouvelles pour, on imagine, être capable d'être autonome. Il souligne l'importance des mathématiques.

MP Pourquoi est-ce qu'on lit?

Enf. Pour savoir c'est quoi qui fait le personnage dans un livre

MP Ok. Est-ce qu'on lit pour autre chose?

Enf. Euh, je ne sais pas

Bien que l'enfant comprenne que la lecture permet de saisir les actions d'un personnage dans une histoire, il ne semble pas encore très connaissant des buts et des fonctions de la langue.

Sur le plan de l'écriture, les réponses des élèves en lien avec les buts et fonctions de la langue sont généralement associées à des activités qu'ils pratiquent au quotidien à l'écrit. Par exemple, Ignacio mentionne que l'écrit lui sert à écrire des cartes à ses parents tandis qu'Amal indique que ça sert à écrire des mots à ses amis. Tamara, pour sa part, mentionne que l'écrit lui sert à écrire une liste de cadeaux au Père Noël. Quelques exemples sont présentés ci-dessous.

MP Pourquoi on écrit?

Enf. Bien ça sert à écrire

MP Ça sert à écrire?

Enf. Euh, ça sert à faire des devoirs, à écrire des cartes, euh, écrire une lettre au Père Noël, euh bien c'est ça

Ici on parle des types de supports écrits et des types de messages. Donc, l'élève semble détenir des connaissances en lien avec les rôles de l'écrit.

MP Et maintenant, ça sert à quoi écrire?

Enf. Faire des cadeaux pour maman et papa

MP Ok, quel genre de cadeaux pour maman et papa?

Enf. Comme faire une carte

Idem. L'utilisation de l'écrit pour l'enfant fait référence à un support – la carte. L'élève démontre une connaissance du but de l'écrit – écrire une carte – et de son rôle – donner un cadeau à ses parents.

MP Ça sert à quoi écrire maintenant?

Enf. Écrire c'est pour, pour, écrire c'est comme dessiner en même temps mais écrire c'est comme, si tu veux faire un message à l'ami, tu écris des mots parce que si tu écris n'importe quoi, l'ami ne va pas comprendre c'est quoi.

MP Ok, alors ça sert à écrire des mots à un ami. Est-ce que ça sert à autre chose?

Enf. Non

On remarque que le sujet tient compte du dessin pour expliquer l'utilité de l'écriture, en exprimant sa limite. Ici, l'élève sait que les mots permettent au destinataire de comprendre le message, de quoi il est question.

Finalement, relativement à la connaissance de livres, les enfants de notre étude ont donné des réponses plutôt différentes. D'abord, certains ont eu de la difficulté à nommer le titre d'un seul livre qu'ils connaissent alors que d'autres ont plutôt mentionné la langue et l'endroit dans lequel ils faisaient leur lecture. Encore, certains ont énuméré les types de livres qu'ils connaissent et d'autres.

MP Ok, et finalement, est-ce que tu connais différents livres?

Enf. Euh oui

MP Lesquels?

Enf. Euh, euh, comme, des livres, des dictionnaires

MP Ok

Enf. Des albums, des, euh, je ne sais pas d'autres

L'élève détient une connaissance des différents types de livres et des différents schèmes canoniques. On peut penser qu'il est exposé à différents types de matériaux écrits dans le milieu familial.

MP Ok, et finalement, est-ce que tu connais différents livres?

Enf. Oui

MP Lesquels?

Enf. En espagnol, j'ai mon préféré, ça s'appelle Susana Alaondo

MP Ok. Pourquoi c'est ton préféré?

Enf. Parce qu'elle en a fait pleins [de livres] pis mon préféré c'est un crayon vert qui dessine les étoiles et c'est des histoires comme ça

MP Ok, ça c'est un livre que tu connais en espagnol. Est-ce que tu en connais d'autres livres?

Enf. Garfield

L'élève fait référence à la L1 pour des activités de lecture. On peut donc supposer que les parents lui font la lecture en espagnol ou que l'élève a des livres en espagnol à la maison.

MP Est-ce que tu connais différents livres toi? A la maison est-ce que tu as des livres?

Enf. Mhm

MP Est-ce que tu les connais un peu les livres?

Enf. Pas tous

MP Pas tous. Est-ce que tu connais les personnages? Est-ce que tu connais l'histoire?

Enf. Euh, non. Je connais comme, je le connais pas mais il y a une histoire très, très drôle parce que mon papa il me l'a, mon papa il me l'a raconté et c'était très drôle

MP Ok.

Bien que l'élève soit capable d'identifier un livre en particulier, il est par contre incapable de nommer les types de livres. On peut donc penser qu'il n'est pas très exposé aux différents types de livres dans l'enceinte familiale.

Les questions que nous avons posées aux élèves de notre échantillon à la suite du livret qu'ils devaient remplir nous permettent de mieux comprendre et décrire les connaissances qu'ils détiennent relativement aux buts et aux fonctions de la langue. Précisément, en lien avec l'utilité de la lecture, les enfants mentionnent une certaine fonction d'apprentissage, par exemple, que la lecture permet de comprendre un message ou qu'elle permet de faire des mathématiques. En écriture, les réponses des élèves sont généralement associées à des activités qu'ils pratiquent à l'écrit, comme rédiger une carte pour maman et papa ou encore comme écrire sa liste de souhaits au Père Noël. Si Chauveau (2002) mentionne que les premières années de la scolarité sont généralement relatives à l'apprentissage du code alphabétique et des fonctions du lire-écrire, il est intéressant de constater que les usages de l'écriture et la lecture chez les enfants de notre recherche sont très fortement associées à des activités qu'ils pratiquent au quotidien ; comprendre un message, interpréter un message écrit, rédiger un message à partir de pseudo-mots.

Après avoir présenté globalement un portrait des sujets de notre étude, de leurs parents et de l'environnement familial dans lequel ils baignent, nous aborderons maintenant, par l'entremise de l'étude de cas, le portrait des enfants. Pour ce faire, nous présenterons le portrait de l'enfant et des parents pour ensuite mentionner ses pratiques de littératie familiales et ses réponses au livret. Cela nous permettra, comme nous l'avons mentionné, de faire ressortir les ressemblances et les différences entre les élèves.

4.6 Étude de cas de Sabela

Dans la prochaine section, nous faisons mention des résultats obtenus auprès de Sabela. Précisément, le profil de l'enfant et de ses parents sera dressé, pour ensuite tenir compte des pratiques de littératie familiales et des connaissances initiales de Sabela.

4.6.1 Portrait de l'enfant

Sabela est une élève de première année scolarisée en français et elle est âgée de sept ans. Sabela est née au Canada et relativement à sa fratrie, elle a une petite sœur, celle-ci âgée de 8 mois. Les parents de Sabela déclarent que sa langue d'origine est l'espagnol mais qu'elle connaît aussi le français et l'anglais. Ils mentionnent aussi que le niveau de leur fille à l'oral est supérieur en espagnol qu'en français.

4.6.2 Portrait des parents

Les parents de Sabela sont mariés ou en union de fait. La mère de Sabela est née au Pérou et a immigré au Canada depuis près de 9 ans. Relativement à sa scolarité, elle détient un diplôme universitaire et est administratrice d'entreprise. Elle déclare l'espagnol comme langue d'origine mais dit connaître l'anglais suffisamment pour entretenir une conversation.

Tableau 8 – Niveau de connaissance des langues de la mère de Sabela

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français	X			
	Anglais			X	
À l'écrit	Espagnol				X
	Français	X			
	Anglais			X	

Le père de Sabela, quant à lui, est au Canada depuis plus de 23 ans. Originaire du Pérou, il déclare lui aussi l'espagnol comme langue d'origine. Il détient un diplôme collégial ou équivalent à celui-ci et travaille dans le domaine de l'informatique. Relativement à ses connaissances en

espagnol, en français et en anglais, le tableau suivant permet facilement d'illustrer ses niveaux de compétences respectifs :

Tableau 9 - Niveau de connaissance des langues du père de Sabela

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français	X			
	Anglais			X	
À l'écrit	Espagnol				X
	Français	X			
	Anglais			X	

4.6.3 Pratiques de littératie familiales déclarées

Dans l'enceinte familiale, l'anglais est la langue la plus fréquemment parlée. En français, et en dehors de l'école, Sabela a certaines occasions de communication avec sa mère. Toutefois, le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales nous indique que l'enfant parle très peu à sa mère en français. En espagnol, à l'inverse, Sabela parle spontanément à ses parents ainsi qu'aux membres de sa fratrie.

Relativement au nombre de livres possédés par l'enfant, Sabela en a davantage en anglais (10 à 20) qu'en français (1 à 10) et qu'en espagnol (1 à 10). Les parents de Sabela mentionnent qu'elle n'est pas abonnée à des revues pour enfants et qu'elle n'a pas l'habitude de consulter des livres ou des revues qui leur appartiennent. L'emprunt de livres à la bibliothèque se fait davantage en anglais et en français (1x/15 jours) qu'en espagnol (1x/trimestre) et la lecture de livres à l'enfant se fait également davantage en français et en anglais (1 à 2x/semaine). Précisément, la mère de Sabela est celle qui fait le plus souvent la lecture à l'enfant. De manière autonome et volontaire, Sabela regarde des livres aussi fréquemment en espagnol, qu'en anglais et qu'en français (3 à 5x/semaine). Lors de ses lectures, elle regarde principalement les images et tente de décoder certains mots qui lui paraissent plus évidents.

En ce qui a trait aux lectures, les parents de Sabela mentionnent que celle-ci lit plus fréquemment pour des activités qui concernent l'école (2 à 3x/semaine) que pour elle-même. La mère est

d'ailleurs la personne qui soutient l'apprentissage et la lecture de Sabela, à fréquence d'une à deux fois par semaine. Finalement, dans une semaine normale, Sabela regarde plus fréquemment la télévision, des DVD ou des émissions en ligne en anglais (3 à 5x/semaine) que dans une autre langue.

4.6.4 Connaissances initiales de Sabela en français

Si Sabela sait reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet (discrimination visuelle), elle peut aussi relier la lettre minuscule à sa majuscule (connaissance des allographes). Elle démontre aussi une bonne connaissance de la linéarité d'écriture et elle a su encercler tous les mots écrits en français. En espagnol, Sabela a su identifier trois mots sur cinq; *abuela* et *ojos* ayant été oubliés.

Sabela a fait preuve d'un peu moins d'aisance lorsqu'il lui fallait identifier les syllabes. En fait, en plus d'encercler une majorité de syllabes, Sabela a aussi encerclé des mots et des lettres. Relativement aux connaissances paratextuelles, Sabela a su identifier le titre sur une première de couverture, mais n'a pas pu reconnaître l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition. Le tableau suivant illustre parfaitement le score obtenu par Sabela dans le livret.

Tableau 10 – Pointage obtenu par Sabela lors du complément du livret

Élément observé	Pointage	Total
CODE ALPHABÉTIQUE		
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	6 / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	12 / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 17 points possibles	15 / 17 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	1 / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	2 / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	6 / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 points possibles	3 / 5 points

Le portrait de Sabela et celui de ses parents nous indiquent que l'anglais et l'espagnol sont les langues les plus fréquemment utilisées dans l'enceinte familiale. En fait, si l'anglais est la langue de socialisation, Sabela s'exprime, à l'occasion, spontanément avec ses parents en espagnol. Pour l'élève, le français est donc une langue de scolarisation et ses occasions de parler cette langue se font majoritairement à l'école.

Bien que le français soit très peu présent dans l'enceinte familiale, Sabela démontre de bonnes connaissances relatives au code et au principe alphabétique, à l'exception des activités qui portent sur les syllabes et sur les connaissances paratextuelles. En sachant que l'implication parentale joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du lire-écrire (Kassow, 2006) et que les parents de Sabela lui font la lecture à fréquence d'une ou deux fois par semaine, nous pouvons supposer qu'une plus grande implication de la part des parents pourrait améliorer ses résultats. Finalement, si Sabela s'exprime spontanément en espagnol avec ses parents, il est intéressant de constater que

seuls trois mots sur cinq ont été décelés dans cette langue. L'oralité de la langue (Delgado-Gaitan, 2005) peut possiblement expliquer ce résultat.

4.7 Étude de cas de Ronaldo

Nous présentons ici les résultats obtenus auprès de Ronaldo. Le profil de l'enfant et de ses parents sera dressé, pour ensuite tenir compte des pratiques de littératie familiales et des connaissances initiales de Ronaldo.

4.7.1 Portrait de l'enfant

Ronaldo est un garçon de sept ans qui fréquente un établissement scolaire du secteur Aylmer. Ronaldo a un frère âgé de 10 ans, celui-ci inscrit en 5^e année. Ils sont tous deux nés au Canada. La langue d'origine de Ronaldo est l'espagnol mais ses parents mentionnent qu'il connaît aussi le français et l'anglais. Son niveau à l'oral est très bon tant en français qu'en espagnol.

4.7.2 Portrait des parents

Les parents de Ronaldo sont mariés ou en union de fait. La mère de Ronaldo est détentrice d'un diplôme universitaire et agit en tant que fonctionnaire au gouvernement. L'espagnol est la langue d'origine de celle-ci mais elle détient aussi une très bonne connaissance du français et de l'anglais.

Tableau 11 – Niveau de connaissance des langues de la mère de Ronaldo

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français				X
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol				X
	Français				X
	Anglais				X

Le père de Ronaldo est d'origine mexicaine et il s'est établi au Canada il y a environ 11 ans. Sa langue d'origine est l'espagnol. En ce qui a trait à sa connaissance des autres langues, il mentionne un niveau plutôt élevé de compétences en français et un niveau satisfaisant en anglais.

Tableau 12 – Niveau de connaissance des langues du père de Ronaldo

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français				X
	Anglais		X		
À l'écrit	Espagnol				X
	Français		X		
	Anglais		X		

4.7.3. Pratiques de littératie familiales déclarées

Dans l'enceinte familiale, l'espagnol est la langue la plus fréquemment parlée. En français, et en dehors de l'école, Ronaldo ne peut que communiquer avec son père. Il parle d'ailleurs très souvent à celui-ci en français et de manière spontanée. Avec sa mère et ses grands-parents maternels, Ronaldo communique toujours en espagnol. Il fréquente aussi une école espagnole ce qui lui donne l'occasion de pratiquer cette langue une fois par semaine.

Relativement au nombre de livres possédés par l'enfant, Ronaldo en a plus d'une dizaine en français et en espagnol et quelques-uns en anglais (1 à 10). S'il regarde de temps en temps des livres et des revues qui appartiennent à ses parents, Ronaldo est aussi abonné à une revue pour enfants, la revue *Lego*. L'emprunt de livres à la bibliothèque se fait davantage en français et en espagnol (1 à 2 x/mois) et ne se fait jamais en anglais. Les parents de Ronaldo lui lisent souvent des livres en espagnol (3 à 5x/semaine) et de temps en temps en anglais (1 à 2x/semaine). Ils ne lui lisent jamais des livres en français. Si la mère de Ronaldo lui fait la lecture quelques fois par semaine (3 à 5x/semaine), le père est aussi impliqué dans son apprentissage du lire-écrire. De manière autonome et volontaire, Ronaldo regarde des livres aussi fréquemment en espagnol, qu'en français (3 à 5x/semaine). Celui-ci choisit principalement des livres en français qu'il apporte de l'école et des livres en espagnol qui traînent à la maison.

En ce qui a trait aux devoirs et aux lectures, les parents de Ronaldo mentionnent que celui-ci lit davantage pour des activités qui concernent l'école (3 à 4x/semaine). Si le père de Ronaldo est impliqué dans les devoirs de son enfant, c'est d'abord la mère qui soutient son apprentissage de la

lecture (3 à 4x/semaine). Finalement, et relativement à la télévision et aux émissions en ligne, Ronaldo les regarde autant en français, qu'en anglais et qu'en espagnol (1 à 2x/semaine).

4.7.4 Connaissances initiales de Ronaldo en français

Lors du complètement du livret, Ronaldo a su parfaitement reconnaître et identifier les lettres de l'alphabet. Il a aussi su relier adéquatement la lettre minuscule à sa majuscule et a pu montrer le sens dans lequel se fait la lecture. De la même manière, il a encerclé tous les mots en français et a su identifier et nommer les mots écrits en espagnol.

Bien que ce soit au niveau de la connaissance des syllabes que Ronaldo ait eu le plus de difficulté, notons qu'il a toutefois obtenu le score de 16/17 à cette activité. En fait, malgré son score élevé, on ne peut supposer qu'il comprend totalement cet élément du code alphabétique puisque des lettres et des mots ont également été encerclés lors de cette activité.

Tableau 13 – Pointage obtenu par Ronaldo lors du complément du livret

Élément observé	Pointage	Total
CODE ALPHABÉTIQUE		
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	6 / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	13 / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 17 points possibles	16 / 17 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	3 / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	2 / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 point possibles	5 / 5 points

Les données recueillies auprès de Ronaldo nous permettent d'établir un lien entre les pratiques de littératie familiales et les connaissances du lire-écrire chez l'enfant. Si le français et l'espagnol sont les deux langues parlées à la maison, le questionnaire remis aux parents nous permet aussi de constater que Ronaldo lit fréquemment en français et que les parents lui font souvent (3 à 5x/semaine) la lecture en espagnol. Ainsi comprend-on que le français et l'espagnol sont des langues de socialisation et sont pratiquées tant à l'écrit qu'à l'oral. Également, on peut supposer que Ronaldo semble vivre une situation de bilinguisme additif¹⁸, puisque les deux langues sont valorisées et que l'élève est amené à les développer de manière équilibrée et harmonieusement.

Dans le livret complété par l'élève, Ronaldo a su reconnaître l'ensemble des mots écrits en français et en espagnol et a démontré de bonnes connaissances du code et du principe alphabétique. En faisant référence aux propos de Sénéchal (2006), on peut donc supposer que les expériences de littératie familiales pratiquées dans l'enceinte familiale favorisent l'apprentissage de l'élève. De la même manière, les parents étant très impliqués dans les devoirs de l'enfant et les résultats de celui-ci étant impressionnants, on peut confirmer que le modèle de Sénéchal et LeFevre (2002) portant sur l'influence de l'implication parentale est applicable dans le cas de Ronaldo.

4.8 Étude de cas de Tamara

Dans la prochaine section, nous présentons les résultats obtenus auprès de Tamara en ce qui concerne ses pratiques de littératie familiales et ses connaissances initiales en français.

4.8.1 Portrait de l'enfant

Tamara est inscrite en première année et a 6 ans. Son seul frère est âgé de 10 ans et il est en cinquième année. Ils sont tous deux nés au Canada, précisément, à Gatineau. Les parents de Tamara mentionnent que le français et que l'espagnol sont ses langues d'origine, mais qu'elle détient aussi certaines connaissances de base en anglais. Ils mentionnent aussi que son niveau à l'oral est supérieur en français (bien) qu'en espagnol (assez bien).

¹⁸ On parle de bilinguisme additif lorsque deux langues sont valorisées et sont appelées à contribuer au développement langagier et identitaire de l'enfant. (Cummins, 1979)

4.8.2 Portrait des parents

Les parents de Tamara sont mariés. La mère détient un diplôme d'études universitaires et agit en tant que chef des communications dans un organisme privé à Ottawa. Elle est née au Canada et sa langue d'origine est le français. La mère de Tamara mentionne toutefois bien connaître l'anglais et l'espagnol, quoi qu'elle explique être plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit dans cette langue.

Tableau 14 – Niveau de connaissance des langues de la mère de Tamara

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol			X	
	Français				X
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol		X		
	Français				X
	Anglais				X

Le père de Tamara est détenteur d'un diplôme d'études collégiales et est gérant des ventes dans une entreprise canadienne connue à l'échelle internationale. Sa langue d'origine est l'espagnol. Toutefois, celui-ci mentionne que son niveau en espagnol est supérieur à l'oral qu'à l'écrit, ne sachant pas toujours où mettre les accents sur certaines lettres. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il mentionne écrire fréquemment en lettres majuscules – l'espagnol étant une langue dont les majuscules ne prennent pas d'accents. Relativement au français, le père de Tamara dit bien connaître la langue orale, mais sait très peu l'écrire. En anglais, ses connaissances à l'écrit et à l'oral sont supérieures qu'en français et équivalentes à l'espagnol.

Tableau 15 – Niveau de connaissance des langues du père de Tamara

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français			X	
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol			X	
	Français	X			
	Anglais			X	

4.8.3 Pratiques de littératie familiales déclarées

Dans l'enceinte familiale, le français est la langue la plus fréquemment parlée. En dehors de l'école, Tamara peut communiquer en français avec sa mère, son frère, son père et l'ensemble de sa famille maternelle. Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales nous indique d'ailleurs que l'enfant parle spontanément aux membres de sa famille en français, même au père, bien que celui-ci soit d'origine espagnole. Tamara communique toutefois, à l'occasion, avec son père en espagnol, et avec ses grands-parents paternels lorsqu'ils sont en visite dans la région. On comprend donc que la langue officielle de la maison est le français et qu'une petite place est accordée à la L2.

Relativement au nombre de livres que possède l'enfant, Tamara en a davantage en français (10 à 20) qu'en espagnol (1 à 10). En anglais, elle ne possède aucun livre. Les parents de Tamara mentionnent qu'elle est abonnée à une revue pour enfants, la revue *Pomme d'Api* mais qu'elle n'a pas l'habitude de consulter des livres ou des revues qui leur appartiennent à la maison. Pour ce qui est de l'emprunt de livres à la bibliothèque, les parents de Tamara mentionnent que certains livres sont loués en français (1x/mois) et qu'aucune location ne se fait en espagnol ou en anglais. La lecture de livres à l'enfant se fait également plus fréquemment en français (1 à 2x/semaine) qu'en espagnol (1 à 2x/mois). À la bibliothèque, Tamara n'emprunte jamais de livres en anglais. Si le père et le frère de Tamara lui font la lecture de temps en temps (1 à 2x/semaine), c'est la mère qui lui lit le plus souvent des livres (3 à 5x/semaine). De manière autonome et volontaire, Tamara regarde des livres en français à tous les jours. Elle n'en consulte jamais en espagnol ou en anglais.

En ce qui a trait aux devoirs, les parents de Tamara mentionnent que celle-ci lit plus fréquemment pour des activités qui concernent l'école (3 à 4x/semaine) que pour des activités qui ne concernent pas l'école (1 à 2x/semaine). Si Tamara a l'habitude de faire ses devoirs avec de l'aide à fréquence de 3 à 4x/semaine, elle les fait aussi seule à cette même fréquence. Finalement, dans une semaine normale, Tamara regarde plus fréquemment la télévision, des DVD ou des émissions en ligne en français (tous les jours) qu'en anglais (3 à 5x/semaine) et qu'en espagnol (rarement).

4.8.4 Connaissances initiales de Tamara en français

Dans le livret destiné à l'enfant, Tamara a su reconnaître et identifier les lettres de l'alphabet. Elle a aussi su relier la lettre minuscule à sa majuscule, à l'exception des lettres *D* et *B* avec lesquelles elle s'est mélangée. Tamara a également su indiquer le sens dans lequel se fait la lecture et a su reconnaître la grande majorité des mots écrits en français.

À l'inverse, il a été plus difficile pour Tamara de reconnaître les syllabes et d'identifier certains aspects paratextuels sur une première de couverture. De la même manière, Tamara n'a su identifier l'ensemble des mots écrits en espagnol. Précisément, elle a oublié les mots *Leche* et *Ojos* mais a aussi encerclé *Maison* et *Lion* en expliquant que ces mots étaient respectivement *Mais* et *Leon*, en espagnol.

Tableau 16 – Pointage obtenu par Tamara lors du complément du livret

Élément observé	Pointage	Total
CODE ALPHABÉTIQUE		
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	6 / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	11 / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 17 points possibles	12 / 17 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	1 / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	2 / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	6 / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 point possibles	3 / 5 points

Les données obtenues auprès de Tamara et de ses parents sont intéressantes puisqu'elles nous permettent de supposer que le capital objectivé par le milieu familial n'est pas incorporé par l'enfant (Lahire, 1995-2001). Bien que les parents ne semblent pas être des pratiquants assidus de la culture écrite, Tamara, pour sa part, n'a pas les mêmes habitudes que sa mère et son père. En plus d'être abonnée à une revue pour enfants, le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales montre que Tamara s'apprête souvent à la lecture. On peut donc présumer que l'appréhension de la lecture chez Tamara est une démarche personnelle.

Relativement aux langues parlées dans l'enceinte familiale, on remarque que le français occupe une place beaucoup plus importante que l'espagnol. En fait, bien que la mère de Tamara lui parle en français et que son père communique avec elle en espagnol, le français est la langue qui prédomine à la maison. Même si la situation langagière de Tamara s'apprête au principe de Grammont¹⁹, le français occupe une plus grande place que l'espagnol. Les visionnements à la télévision, les lectures et les échanges se faisant principalement en français, les enfants étant scolarisés en français, la mère étant francophone et les parents travaillant tous deux dans un milieu bilingue (français-anglais), on peut supposer que ces raisons justifient la place du français à la maison. De la même manière, puisque Tamara s'exprime uniquement en espagnol avec son père et ses grands-parents paternels (localisés au Mexique), ses connaissances en espagnol sont limitées. L'activité du livret qui porte sur la reconnaissance de mots en espagnol témoigne justement de ceci. Ainsi prétend-on qu'il est plus facile pour l'enfant et pour ses parents de communiquer en français.

4.9 Étude de cas de Soraya

Dans la prochaine section, nous présentons les résultats obtenus auprès de Soraya en ce qui concerne ses pratiques de littératie familiales et ses connaissances initiales en français.

4.9.1 Portrait de l'enfant

Soraya est née au Canada; elle a 6 ans et est inscrite en première année. Elle a un frère âgé de 10 ans et inscrit en 4^e année. Soraya a le français et l'espagnol comme langues d'origine mais elle

¹⁹ Le principe de Grammont se veut que chaque parent utilise sa langue d'origine lors de ses échanges avec l'enfant : une personne-une langue (Grammont, 1902).

détient aussi certaines connaissances en anglais. Précisément, ses parents mentionnent que le niveau de Soraya à l'oral est équivalent en français et en espagnol, soit très bon.

4.9.2 Portrait des parents

Les parents de Soraya sont mariés. La mère détient un diplôme d'études collégiales et est adjointe administrative. Elle est née au Canada et sa langue d'origine est le français. La mère de Soraya mentionne toutefois bien connaître le français et l'espagnol, quoi qu'elle explique être plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit.

Tableau 17 – Niveau de connaissance des langues de la mère de Soraya

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol		X		
	Français				X
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol	X			
	Français				X
	Anglais			X	

Le père de Soraya est détenteur d'un diplôme d'études universitaires et travaille dans le domaine des ventes chez Costco. Celui-ci est né au Mexique et est arrivé au pays il y a 19 ans. Dans le questionnaire qui porte sur les pratiques de littératie familiales, le père de Soraya indique qu'il connaît aussi l'anglais et le français. Concrètement, tant à l'oral qu'à l'écrit, il se dit très bon en anglais et bon en français.

Tableau 18 – Niveau de connaissance des langues du père de Soraya

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français			X	
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol				X
	Français			X	
	Anglais				X

4.9.3 Pratiques de littératie familiales d clar es

Dans l'enceinte familiale, le français est la langue la plus fréquemment parl e. D'ailleurs, en dehors de l' cole, Soraya s'exprime spontanément avec l'ensemble des membres de sa famille dans cette langue. En espagnol, il lui arrive de communiquer avec son père, quoi qu'elle parle plus souvent à celui-ci en anglais.

Relativement au nombre de livres possédés par l'enfant, Soraya en a davantage en français. Précisément, elle en a plus de 20 dans cette langue et sa bibliothèque en compte quelques-uns en anglais et en espagnol. Soraya n'est pas abonn e à des revues pour enfants mais ses parents mentionnent qu'elle a l'habitude de consulter des livres qui leur appartiennent. L'emprunt de livres à la bibliothèque se fait uniquement en français et est très fréquent (1 x/semaine). En ce qui a trait aux lectures à l'enfant, les parents de Soraya lui lisent davantage de livres en français (3 à 5x/semaine) qu'en anglais (2 à 3x/mois) et qu'espagnol (2 à 3x/mois). Si la mère, le père et le frère de Soraya lui font tous la lecture, la mère est impliqu e davantage dans l'aide aux devoirs. Précisément, celle-ci lui lit des livres à fr equance de 2 à 3 fois par semaine. De manière autonome et volontaire, Soraya regarde des livres plus fréquemment en français (tous les jours) qu'en espagnol et qu'en anglais (2 à 3x/semaine).

Pour ce qui est des devoirs et des lectures, les parents de Soraya mentionnent que celle-ci lit davantage pour des activités qui ne concernent pas l' cole (3 à 4/semaine) que pour des activités qui concernent l' cole (2 à 3x/semaine). Ils mentionnent aussi que leur fille fait ses devoirs avec de l'aide beaucoup plus souvent que sans aide. Lorsque Soraya a de l'aide pour ses devoirs, c'est sa maman qui s'en occupe. Finalement, relativement à la télévision et aux émissions en ligne, Soraya les regarde davantage en anglais (1 à 2x/semaine) qu'en français (2 à 3x/mois). Elle ne regarde jamais la télévision ou des émissions en espagnol.

4.9.4 Connaissances initiales de Soraya en français

Si Soraya sait reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet (discrimination visuelle), elle a plus de difficulté à relier une lettre minuscule à sa majuscule (connaissance des allographes) et à reconnaître les syllabes. Précisément, ce sont seulement six lettres minuscules sur treize qui ont pu être reli es à leur majuscule et la grande majorité des syllabes n'ont pas été encerclé.

Relativement aux connaissances paratextuelles, Soraya a su identifier le titre sur une première de couverture, mais n'a pas pu identifier l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition. Elle a toutefois pu identifier parfaitement le sens dans lequel se faisait la lecture, a su reconnaître l'ensemble des mots en français et a pu identifier et traduire les mots qui étaient écrits en espagnol.

Tableau 19 – Pointage obtenu par Soraya lors du complément du livret

Élément observé	Pointage	Total
CODE ALPHABÉTIQUE		
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	6 / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	6 / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 17 points possibles	5 / 17 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	1 / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	2 / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 point possibles	5 / 5 points

Si Soraya s'apprête souvent à la lecture, que ses parents lui lisent des livres en français et qu'ils sont impliqués dans son apprentissage du lire-écrire, ses résultats laissent sous-entendre que les pratiques de littératie familiales ne sont pas incontestablement liées à l'appréhension des compétences métalinguistiques. En observant les résultats de Soraya qui portent sur les syllabes, les allographes et les connaissances paratextuelles, on devine qu'il y a une certaine dissonance avec les propos des auteurs de notre cadre conceptuel qui affirment un lien entre « aisance scolaire » et « pratiques de littératie familiales ». Selon Leseman et de Jong (1998), Sénéchal et LeFevre (2002) et Burns, Espinosa et Snow (2003), Soraya aurait pu démontrer de meilleures

connaissances en français écrit puisque ses parents semblent engagés dans son apprentissage. Cependant, ces résultats nous permettent d'avancer que certains facteurs sont aussi à considérer dans l'équation, à savoir 1) la qualité des implications parentales (Kassow, 2006); 2) l'âge des premières expositions de l'enfant à l'écrit (Burns, Espinosa et Snow, 2003) et 3) l'éthos, les démarches cognitives et comportementales de l'élève (Lahire, 1995-2001).

Relativement aux langues utilisées dans l'enceinte familiale, le français est davantage priorisé. En plus de communiquer avec sa mère, son frère et, à l'occasion, son père dans cette langue, Soraya s'apprête à la lecture en français. Si l'anglais occupe aussi une place à la maison (télévision et échanges avec le père), l'espagnol demeure très peu utilisé. Toutefois, en observant les résultats de Soraya à l'activité qui porte sur la reconnaissance de mots en espagnol, on peut supposer qu'elle détient une bonne connaissance de cette langue. Pendant l'entretien mené avec les parents de Soraya, ceux-ci expliquaient justement que le père avait tendance à lui parler en espagnol, mais que Soraya lui répondait en français ou en anglais. Notre hypothèse est donc que Soraya comprend l'espagnol et qu'elle sait le reconnaître, sans toutefois utiliser cette langue de manière quotidienne et spontanée.

4.10 Étude de cas d'Alejandro

Dans la prochaine section, nous présentons les résultats obtenus auprès d'Alejandro. Nous décrivons le profil de l'élève et de ses parents pour ensuite présenter ses pratiques de littératie familiales et ses connaissances initiales en français de scolarisation.

4.10.1 Portrait de l'enfant

Alejandro a 6 ans et est né au Canada. Alejandro a une petite sœur, celle-ci âgée de 4 ans. Bien qu'elle ne fréquente pas encore l'école, elle est inscrite en maternelle pour septembre 2017. La langue d'origine d'Alejandro est l'espagnol et ses parents déclarent qu'il a aussi l'anglais et le français comme L2. Précisément, ils mentionnent que le niveau d'Alejandro à l'oral est équivalent en français et en espagnol. Ils disent de celui-ci qu'il est très bon.

4.10.2 Portrait des parents

Sur le plan matrimonial, les parents d'Alejandro sont divorcés. La mère, née au Canada, détient un diplôme d'études universitaires et mentionne que son emploi est relatif à l'administration et à

la gestion de projets. La langue d'origine de la mère d'Alejandro est l'espagnol. Elle dit d'ailleurs détenir une très bonne connaissance de cette langue. Lorsque nous lui avons demandé si elle connaissait d'autres langues, la mère d'Alejandro nous a indiqué connaître parfaitement l'anglais et le français.

Tableau 20 – Niveau de connaissance des langues de la mère d'Alejandro

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français				X
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol				X
	Français				X
	Anglais				X

Le père d'Alejandro a un diplôme d'études collégiales et indique qu'il agit en tant que peintre industriel. Celui-ci est né au Costa Rica et dit avoir immigré au Canada il y a de ça plus de 13 ans. Le père d'Alejandro déclare l'espagnol comme langue d'origine. S'il dit détenir que de brèves connaissances en français, il mentionne toutefois très bien connaître l'anglais à l'oral et bien connaître la langue écrite.

Tableau 21 – Niveau de connaissance des langues du père d'Alejandro

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français	X			
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol				X
	Français	X			
	Anglais			X	

4.10.3 Pratiques de littératie familiales déclarées

Dans l'enceinte familiale, l'espagnol est la langue la plus fréquemment utilisée. Si Alejandro communique spontanément en français avec sa mère et les membres de sa fratrie, il parle plutôt

en espagnol avec son père. Toutefois, le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales indique qu'à l'occasion, Alejandro parle en espagnol avec sa mère.

Relativement au nombre de livres que possède l'enfant, Alejandro en a autant en français, qu'en espagnol et qu'en anglais. Précisément, pour chacune de ces langues, Alejandro a moins de dix livres. S'il n'est pas abonné à des revues pour enfants, il lui arrive toutefois de consulter des livres ou des magazines qui appartiennent à ses parents. L'emprunt de livres à la bibliothèque se fait seulement en français (1 x/trimestre) et en anglais (1 x/trimestre) et la lecture de livres à l'enfant se fait davantage en français (tous les jours) qu'en anglais (3 à 5x/semaine) et qu'en espagnol (3 à 5x/semaine). Si tous les membres de la famille font la lecture à Alejandro, c'est la mère qui lui lit des livres le plus souvent (3 à 5x/semaine). Lors des lectures, elle lui pose des questions qui sont relatives aux images et aux actions posées par les personnages. De manière autonome et volontaire, Alejandro consulte des livres plus fréquemment en français (tous les jours) qu'en anglais (3 à 5x/semaine) et qu'en français (3 à 5x/semaine) et ses lectures sont autant reliées à des activités qui concernent l'école qu'à des activités qui ne concernent pas l'école.

En ce qui a trait aux devoirs, les parents d'Alejandro mentionnent que celui-ci les fait plus souvent avec de l'aide (3 à 4x/semaine) que sans aide (2 à 3x/semaine). La mère est d'ailleurs la personne qui soutient l'apprentissage et la lecture d'Alejandro. Finalement, ses parents indiquent que dans une semaine normale, Alejandro regarde autant la télévision, des DVD ou des émissions en ligne en français que dans une autre langue (3 à 5x/semaine).

4.10.4 Connaissances initiales d'Alejandro en français

Lors du complément du livret, Alejandro a su parfaitement reconnaître et identifier les lettres de l'alphabet et relier adéquatement la lettre minuscule à sa majuscule. Relativement à la reconnaissance des syllabes, Alejandro a obtenu le score de 16/17 mais ses connaissances du concept de mot demeurent fragiles puisqu'il a aussi encerclé des lettres et des mots dans cette activité. En lien avec le principe alphabétique, Alejandro a pu montrer le sens dans lequel se fait la lecture, a reconnu tous les mots en français et a su également identifier et nommer l'ensemble des mots écrits en espagnol.

À l'inverse, Alejandro semble éprouver de la difficulté en ce qui a trait aux connaissances paratextuelles. Précisément, il n'a pu identifier ni le titre, ni l'auteur, ni l'illustrateur et ni la maison d'édition sur une première de couverture que nous lui avons montrée.

Tableau 22 – Pointage obtenu par Alejandro lors du complément du livret

Élément observé	Pointage	Total
CODE ALPHABÉTIQUE		
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	6 / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	13 / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 17 points possibles	16 / 17 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	0 / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	2 / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 point possibles	5 / 5 points

Les données que nous avons obtenues auprès d'Alejandro nous permettent d'avancer plusieurs suppositions. D'une part, si ses résultats démontrent une bonne connaissance du code et du principe alphabétique, et puisque le français et l'espagnol occupent une place équivalente dans l'enceinte familiale, il est à se demander si les connaissances d'Alejandro en espagnol facilitent son apprentissage du français. Si l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1981) stipule que certaines connaissances et compétences linguistiques sont transférables d'une langue à l'autre, n'y a-t-il pas un lien à faire avec les résultats d'Alejandro?

D'autre part, la méconnaissance des éléments paratextuels de l'élève peut-elle être associée aux questions posées par le parent ou la fratrie lors de la lecture à l'enfant? Souvenons-nous que pour Sénéchal (1997), les questions posées par le parent et les explications fournies pendant les occasions de lecture peuvent favoriser l'apprentissage de certaines compétences en français. Pour Sénéchal et LeFevre (2002), les questions posées par le parent pendant la lecture favoriseraient le développement du répertoire langagier de l'enfant. Ainsi, si Alejandro n'a pu identifier aucun des éléments paratextuels dans le livret et que les parents mentionnent que les questions abordées pendant les lectures sont majoritairement orientées vers les gestes que posent les personnages, on devine l'importance des questions relatives à la première de couverture.

4.11 Étude de cas de Dario

Nous présentons maintenant les résultats obtenus auprès de Dario en ce qui concerne ses pratiques de littératie familiales et ses connaissances initiales en français de scolarisation.

4.11.1 Portrait de l'enfant

Dario est né au Canada, a 6 ans et est inscrit en première année. Relativement à sa fratrie, les parents de Dario disent qu'il a une petite sœur inscrite à la maternelle mais ne précisent pas son âge. La L1 de Dario est l'espagnol et ses parents mentionnent qu'il a l'anglais comme L2. À l'oral, et relativement à son niveau, on dit de Dario qu'il est assez bon en français et en espagnol mais qu'il est supérieur en anglais.

4.11.2 Portrait des parents

Les parents de Dario sont mariés. La mère de celui-ci détient un diplôme d'études universitaires et est diplomate de profession. Celle-ci est née au Canada et mentionne avoir deux langues d'origine; l'anglais et l'espagnol. Précisément, elle évalue son niveau en espagnol comme étant très bon à l'oral et bon à l'écrit. En anglais, elle dit plutôt qu'elle est très bonne tant à l'oral qu'à l'écrit. Lorsque nous lui avons demandé si elle connaissait d'autres langues, la mère de Dario nous a mentionné le français et le portugais.

Tableau 23 – Niveau de connaissance des langues de la mère de Dario

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français				X
	Anglais				X
	Portugais			X	
À l'écrit	Espagnol			X	
	Français			X	
	Anglais				X
	Portugais			X	

Le père de Dario a un diplôme d'études collégiales et mentionne que son champ de travail est relatif à l'administration. Celui-ci est né en Colombie et dit avoir immigré au Canada il y a approximativement 14 ans. Le père de Dario déclare l'espagnol comme langue d'origine mais dit aussi connaître l'anglais, le français et le portugais. Concrètement, il évalue ses compétences en anglais et en espagnol comme étant très bonnes à l'écrit et à l'oral, ses compétences en français comme étant plutôt faibles et celles en portugais comme étant bonnes.

Tableau 24 – Niveau de connaissance des langues du père de Dario

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français	X			
	Anglais				X
	Portugais			X	
À l'écrit	Espagnol				X
	Français	X			
	Anglais				X
	Portugais			X	

4.11.3 Pratiques de littératie familiales déclarées

Dans l'enceinte familiale, l'espagnol et l'anglais sont les langues les fréquemment parlées. En dehors de l'école, Dario a l'occasion de parler en français avec l'ensemble des membres de sa

famille. Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales précise toutefois qu'il parle peu souvent à son père et sa mère dans cette langue. Dario communique plutôt en espagnol avec ses parents et en anglais avec les membres de sa fratrie.

Relativement au nombre de livres que possède Dario, il en a autant en anglais (10 à 20) et en espagnol (10 à 20) qu'en français (1 à 10). Ses parents mentionnent que celui-ci n'est pas abonné à des revues pour enfants, mais qu'il a l'habitude de consulter des livres ou des magazines qui leur appartiennent à la maison. Pour ce qui est des emprunts de livres à la bibliothèque, ceux-ci ne se font jamais en français. Plutôt, Dario emprunte des livres en anglais et en espagnol, et ce, au moins une fois par semaine. De la même manière, lorsque les parents de Dario décident de lui lire un livre, ils le font généralement en anglais (tous les jours) ou en espagnol (1 à 2x/semaine). Jamais ils ne lui lisent de livres en français. Si la mère de Dario lui fait la lecture de temps en temps, c'est davantage le père qui s'en occupe. De façon autonome et volontaire, lorsque Dario décide de regarder un livre à la maison, il n'a aucune préférence pour la langue. Il choisit plutôt en fonction des images et opte majoritairement pour un livre qui est relié à des activités scolaires (3 à 4x/semaine).

En ce qui a trait aux devoirs, les parents de Dario mentionnent que celui-ci a l'habitude de faire ses devoirs avec de l'aide à fréquence d'une à deux fois semaine et qu'il ne les fait jamais seul. Finalement, dans une semaine normale, lorsque Dario regarde la télévision, des DVD ou des émissions en ligne, il choisit l'anglais (1 à 2x/semaine) ou l'espagnol (2 à 3x/mois) comme langue de diffusion.

4.11.4 Connaissances initiales de Dario en français

Si Dario sait reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet, il peut aussi relier la lettre minuscule à sa majuscule. Il démontre aussi une excellente connaissance de la linéarité d'écriture et il a su encercler la majorité des mots écrits en français. En espagnol, Dario a su identifier trois mots sur cinq, les mots *abuela* et *mañana* ayant été oubliés.

Dario fait preuve d'un peu moins d'aisance lorsqu'il lui fallait identifier les syllabes. En fait, s'il a bien identifié une syllabe (cha), Dario a encerclé les mots plutôt que d'encercler les syllabes dans

cette activité. Relativement aux connaissances paratextuelles, Dario n'a pas su identifier le titre, l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition sur une première de couverture. Lors de cette activité, à toutes les questions, Dario encerclait l'illustration. Pour celui-ci, le personnage principal est à la fois le titre du livre, l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition.

Le tableau suivant illustre parfaitement le score obtenu par Dario dans le livret.

Tableau 25 – Pointage obtenu par Dario lors du complément du livret

Élément observé	Pointage	Total
CODE ALPHABÉTIQUE		
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	6 / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	13 / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 17 points possibles	1 / 17 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	0 / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	2 / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	6 / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 point possibles	3 / 5 points

Les données obtenues auprès de Dario et de ses parents sont intéressantes puisque leur profil semble différé largement des autres familles de notre étude. D'abord, les langues utilisées à la maison sont l'anglais et l'espagnol, le français étant uniquement une langue de scolarisation. Les emprunts à la bibliothèque, les occasions de lecture et les visionnements à la télévision se font exclusivement en anglais et en espagnol. Pour Dario, l'utilisation du français se fait donc à l'extérieur de l'enceinte familiale, c'est-dire avec les amis et dans l'établissement scolaire.

Relativement à ceci, on peut se questionner à savoir si le manque d'exposition au français a pu influencer les résultats de Dario, notamment en lien avec ses connaissances des syllabes. Bien que les parents soient impliqués dans le cheminement scolaire de Dario et qu'il est écrit que les pratiques de littératie familiales ont des répercussions sur l'apprentissage des enfants (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Leseman et De Jong, 1998; Sénéchal et LeFevre, 2002), les pratiques se font dans une langue qui diffère de la langue de scolarisation. On devine donc que l'absence du français à la maison ne facilite pas l'apprentissage du lire-écrire de l'enfant.

Si Dario s'exprime spontanément en espagnol, il est surprenant de constater que seuls trois mots sur cinq ont été reconnus dans cette langue, et que six mots sur sept ont été identifiés en français. À cet égard, on devine que l'oralité de l'espagnol se confirme là aussi (Delgado-Gaitan, 2005).

4.12 Étude de cas d'Ignacio et d'Amal

Nous avons décidé de présenter les portraits d'Ignacio et d'Amal dans la même étude de cas puisque ceux-ci sont des jumeaux et puisque plusieurs ressemblances les unissent. D'une part, le portrait des parents est le même et les pratiques de littératie familiales sont très similaires d'un enfant à l'autre.

4.12.1 Portrait des enfants

Ignacio et Amal ne sont pas nés au Canada et leur pays d'origine n'a pas été indiqué par les parents. Ils ont 7 ans et sont inscrits en première année. Relativement à leur fratrie, ils ont deux frères; un frère jumeau et un second de 8 ans, celui-ci inscrit en deuxième année. Leur langue d'origine est l'espagnol et leurs parents indiquent qu'ils connaissent aussi le français et l'anglais. Selon les parents, le niveau d'Amal et d'Ignacio, à l'oral, est équivalent en français qu'en espagnol, celui-ci étant très bon.

4.12.2 Portrait des parents

Les parents d'Ignacio et d'Amal sont mariés. La mère détient un diplôme universitaire et est architecte de métier. Sans toutefois mentionner son pays de naissance, la mère des enfants est né à l'étranger et a immigré au Canada il y a cinq ans. Celle-ci déclare que l'espagnol est sa langue d'origine et mentionne aussi qu'il s'agit de la langue la plus fréquemment utilisée dans l'enceinte

familiale. Elle évalue d'ailleurs son niveau en espagnol à très bon, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette maman dit connaître d'autres langues, à savoir l'anglais et le français. En français, elle mentionne que son niveau à l'oral est assez bon, tandis qu'il est faible à l'écrit. En anglais, elle dit de son niveau qu'il est bon.

Tableau 26 – Niveau de connaissance des langues de la mère d'Ignacio et d'Amal

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français		X		
	Anglais			X	
À l'écrit	Espagnol				X
	Français	X			
	Anglais			X	

Le père d'Ignacio et d'Amal détient un diplôme équivalent au diplôme collégial. Bien qu'il affirme avoir un emploi, il ne mentionne toutefois pas la nature de celui-ci. Tout comme la mère des enfants, celui-ci est né à l'étranger, ne précise pas son pays d'origine et est au Canada depuis cinq ans. Sa langue d'origine est l'espagnol. Le père des enfants mentionne aussi connaître le français, l'anglais et le portugais. Le tableau suivant permet d'ailleurs de situer son niveau dans chaque des langues qu'il connaît :

Tableau 27 – Niveau de connaissance des langues du père d'Ignacio et d'Amal

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français			X	
	Anglais				X
	Portugais			X	
À l'écrit	Espagnol				X
	Français		X		
	Anglais				X
	Portugais			X	

4.12.3 Pratiques de littératie familiales déclarées

Dans l'enceinte familiale, l'espagnol est la langue la plus fréquemment parlée. En dehors de l'école, les seules occasions de communication en français sont avec les membres de la fratrie ou avec les voisins et les amis. En fait, c'est qu'à la maison, Ignacio et Amal parlent en espagnol avec leurs parents. Entre eux, c'est plutôt le français qui l'emporte.

Relativement au nombre de livres qu'ils possèdent, les parents d'Ignacio et Amal indiquent qu'ils en ont autant en espagnol qu'en français, c'est-à-dire plus de 20, et qu'ils en détiennent entre dix et 20 en anglais. Ils mentionnent aussi que les garçons ne sont pas abonnés à des revues pour enfants mais qu'ils ont l'habitude de consulter des livres ou des revues qui leur appartiennent. L'emprunt de livres à la bibliothèque se fait davantage en français (1x/15 jours). De temps en temps, Ignacio et Amal font des emprunts en anglais (1 x/trimestre) mais jamais en espagnol. À la maison, la lecture de livres aux enfants se fait davantage en français (1 à 2x/semaine) et en espagnol (1 à 2x/semaine) qu'en anglais (2 à 3x/mois). Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales nous indique également que c'est la mère qui fait la lecture aux garçons. De manière autonome et volontaire, Ignacio et Amal ont les mêmes habitudes, c'est-à-dire qu'ils optent davantage pour des livres en français (3 à 5x/semaine) et en espagnol (3 à 5x/semaine). Dans une semaine normale, bien qu'il leur arrive de lire pour des activités qui concernent l'école (1 à 2x/semaine), les garçons lisent avant tout pour des activités qui ne concernent pas l'école (3 à 5x/semaine).

En ce qui a trait à l'aide aux devoirs, les parents d'Ignacio et Amal mentionnent que c'est généralement la mère qui joue ce rôle. Ils mentionnent aussi que les garçons font autant leurs devoirs accompagnés que seuls (1 à 2x/semaine). Finalement, dans une semaine normale, si Ignacio (3 à 5x/semaine) regarde la télévision plus fréquemment que son frère (1 à 2x/semaine), ils l'écoutent tous deux davantage en français qu'en espagnol et qu'en anglais.

4.12.4 Connaissances initiales d'Ignacio en français

Parmi l'ensemble des participants, Ignacio est l'élève qui semble démontrer le plus de connaissances relatives au principe et au code alphabétique. Précisément, les réponses qu'il a données lors du complément du livret montrent qu'il sait reconnaître et identifier les lettres de

l'alphabet, qu'il sait relier une lettre minuscule à sa lettre majuscule et qu'il sait identifier les syllabes et le sens dans lequel se fait la lecture. De la même manière, Ignacio a su reconnaître l'ensemble des mots écrits en français et a su encercler et nommer ceux en espagnol. À l'exception de l'épreuve qui portait sur les connaissances paratextuelles, Ignacio a obtenu un score parfait dans l'ensemble des activités qui lui étaient proposées.

Tableau 28 – Pointage obtenu par Ignacio lors du complément du livret

Élément observé	Pointage	Total
CODE ALPHABÉTIQUE		
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	6 / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	13 / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 17 points possibles	17 / 17 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	3 / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	2 / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 point possibles	5 / 5 points

Les résultats d'Ignacio et d'Amal sont intéressants parce qu'ils diffèrent l'un de l'autre, bien que leurs pratiques de littératie familiales soient les mêmes. Contentons-nous d'abord de mettre en évidence les résultats d'Ignacio.

À la maison, le français et l'espagnol sont les langues les plus fréquemment utilisées. Si Ignacio communique avec ses parents en espagnol, il parle plutôt en français avec les membres de sa fratrie. Ses parents vont jusqu'à dire que le niveau d'Ignacio, en espagnol, est équivalent à son niveau en français, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit. Si les livres qu'il emprunte sont uniquement en

français, les parents lui font souvent la lecture en espagnol. De manière autonome, lorsqu'Ignacio s'apprête à la lecture, il choisit autant des livres en français qu'en anglais.

À la lumière de ce qui précède, on remarque que l'espagnol et que le français occupent une place équivalente dans le quotidien d'Ignacio. Dans ces langues, l'enfant s'apprête autant à la lecture, qu'à l'écriture et qu'à l'oral. On peut donc supposer qu'un équilibre dans l'utilisation de ces langues est favorable à la réussite scolaire, notamment à l'apprentissage du lire-écrire. Rappelons que Cummins (1981), de par son hypothèse de l'interdépendance, souligne l'existence d'une relation positive entre la L1 et la L2 lorsqu'il s'agit de développer des connaissances linguistiques. Précisément, il mentionne que le niveau atteint en langue seconde dépend considérablement du niveau atteint dans la langue d'origine. On peut donc supposer que le niveau atteint par Ignacio en espagnol lui permet d'atteindre des niveaux supérieurs en français.

4.12.5 Connaissances initiales d'Amal en français

Dans le livret destiné à l'enfant, Amal a démontré une bonne connaissance du code alphabétique. Précisément, il a su reconnaître et identifier les lettres de l'alphabet. Il a aussi su identifier le titre, l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition sur une première de couverture. En ce qui a trait au principe alphabétique, Amal a bien indiqué le sens dans lequel se fait la lecture et a su reconnaître l'ensemble des mots écrits en français.

À l'inverse, il a été plus difficile pour Amal de relier les lettres minuscules à leur lettre majuscule. Lors de cette activité, il a fait des erreurs aux lettres B, F G et I. De la même manière, Amal n'a pas pu reconnaître et identifier tous les syllabes. Les sons *ou*, *ei*, *pon*, *chat* et *eau* ont été oubliés. Finalement, lors de l'identification des mots en espagnol, Amal a obtenu le score de 2/5 puisqu'il a oublié d'encercler les mots *leche*, *ojos* et *mañana*.

Tableau 29 – Pointage obtenu par Amal lors du complément du livret

Élément observé	Pointage	Total
CODE ALPHABÉTIQUE		
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	6 / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	9 / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 17 points possibles	12 / 17 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	4 / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	2 / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 point possibles	2 / 5 points

Si Amal est influencé par le même environnement familial que son frère, les résultats qu'il a obtenus lors du complément du livret sont différents. Précisément, Amal semble détenir de moins bonnes connaissances relativement aux allographes et aux syllabes et a eu certaines difficultés à identifier les mots écrits en espagnol. Pourtant, ses occasions de lecture et d'écriture sont les mêmes qu'Ignacio et les parents d'Amal s'impliquent autant dans son cheminement scolaire qu'ils le font avec son frère. En observant ces données, nous n'avons d'autres choix que de considérer les propos de Lahire (1995-2012), à savoir que pour expliquer la réussite scolaire d'un enfant, il faut considérer son éthos, sa représentation des schèmes ainsi que ses démarches cognitives et comportementales au sein de son apprentissage. Même si les pratiques de littératie familiales favorisent l'apprentissage du lire-écrire chez l'enfant, les combinaisons de réussite sont multiples.

4.13 Étude de cas d'Anabel

Dans la prochaine section, nous présentons les résultats obtenus auprès d'Anabel relatifs aux pratiques de littératie familiales et à ses connaissances initiales en français de scolarisation.

4.13.1 Portrait de l'enfant

Anabel est une fillette de 7 ans qui a deux sœurs. Sa sœur la plus âgée a 9 ans et est en quatrième année tandis que sa petite sœur a 4 ans et n'est pas encore scolarisée. L'espagnol et l'anglais sont considérés comme ses langues d'origine et Anabel a le français comme L2. À l'oral, les parents de celle-ci mentionnent que son niveau en espagnol est supérieur à son niveau en français.

4.13.2 Portrait des parents

Les parents d'Anabel sont mariés. La mère est d'origine mexicaine et elle a immigré au Canada il y a 18 ans. Elle a un diplôme universitaire et est consultante en investigation. Relativement aux langues qu'elle connaît, elle explique que l'espagnol est sa langue d'origine et qu'elle connaît aussi le français et l'anglais. Elle mentionne toutefois que l'anglais et que l'espagnol sont les langues les plus fréquemment parlées à la maison. La mère d'Anabel évalue son niveau en français à bon à l'oral et à faible à l'écrit. En anglais et en espagnol, elle dit de son niveau qu'il est très bon tant à l'oral qu'à l'écrit.

Tableau 30 – Niveau de connaissance des langues de la mère d'Anabel

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français			X	
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol				X
	Français	X			
	Anglais				X

Le père d'Anabel, quant à lui, détient un diplôme d'études supérieures et travaille au sein de la fonction publique du Canada. Celui-ci est né au Canada et dit que l'anglais est sa langue d'origine. Relativement aux autres langues qu'il sait parler, il dit aussi connaître le français et l'espagnol. Relativement à son niveau à l'oral et à l'écrit dans ces langues, il mentionne très bien connaître

l'anglais. En espagnol, il se dit assez bon à l'oral et faible à l'écrit, tandis qu'il se dit bon en français à l'oral et assez bon à l'écrit.

Tableau 31 – Niveau de connaissance des langues du père d'Anabel

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol		X		
	Français			X	
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol	X			
	Français		X		
	Anglais				X

4.13.3 Pratiques de littératie familiales déclarées

Dans l'enceinte familiale, l'espagnol et l'anglais sont les langues les fréquemment parlées. En dehors de l'école, les seules occasions de communiquer en français pour Anabel sont avec ses amies puisqu'aucun membre de sa famille ne parle cette langue. À l'extérieur de son établissement scolaire, Anabel parle donc spontanément en espagnol avec sa mère et ses sœurs, et en anglais avec son père.

Relativement au nombre de livres qu'elle possède, Anabel en a autant en français qu'en espagnol et en anglais (10 à 20). Ses parents mentionnent qu'elle n'est pas abonnée à une revue pour enfants et qu'elle n'a pas l'habitude de consulter des livres ou des magazines qui leur appartiennent à la maison. Pour ce qui est des emprunts de livres à la bibliothèque, les parents d'Anabel mentionnent qu'ils ne sont pas très fréquents. En fait, ceux-ci ne se font qu'en français et à fréquence d'une fois par trimestre. La lecture de livres à l'enfant se fait également plus fréquemment en français (1 à 2x/semaine) qu'en espagnol et qu'en anglais (1 à 2x/mois). Si le père et la sœur aînée d'Anabel lui font la lecture de temps en temps (1 à 2x/semaine), c'est la mère qui lui lit le plus souvent des livres (1 à 2x/semaine). De manière autonome et volontaire, Anabel regarde des livres en français, en anglais et en espagnol à la même fréquence, c'est-à-dire de trois à cinq fois par semaine.

En ce qui a trait aux devoirs, les parents d'Anabel mentionnent que celle-ci lit autant pour des activités qui concernent l'école que pour des activités qui ne concernent pas l'école (3 à 4x/semaine). Ceux-ci mentionnent aussi qu'elle a l'habitude de faire ses devoirs avec de l'aide à fréquence de 3 à 4x/semaine et qu'elle ne les fait jamais seule. Finalement, dans une semaine normale, Tamara regarde plus fréquemment la télévision, des DVD ou des émissions en ligne en anglais (3 à 4x/semaine) qu'en français (rarement) et qu'en espagnol (jamais).

4.13.4 Connaissances initiales d'Anabel en français

Lors du complément du livret destiné à l'enfant, Anabel a su reconnaître et identifier les lettres de l'alphabet. Elle a aussi su relier la lettre minuscule à sa majuscule, à l'exception des lettres *D* et *B* avec lesquelles elle s'est mélangée. Bien qu'Alicia ait obtenu un score plutôt élevé (14/17) à l'activité qui portait sur la reconnaissance des syllabes, on ne peut confirmer qu'elle en détient une bonne connaissance puisqu'elle a aussi encerclé des mots et des lettres. Relativement au principe alphabétique, Alicia su indiquer le sens dans lequel se fait la lecture et a su reconnaître la grande majorité des mots écrits en français en espagnol. En détails, ce sont les mots *maison* et *leche* qui ont été oubliés, en français et en espagnol respectivement.

Relativement aux connaissances paratextuelles, il a été plus difficile pour Alicia d'en reconnaître certains aspects sur la première de couverture. Précisément, l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition n'ont pas été correctement identifiés.

Tableau 32 – Pointage obtenu par Anabel lors du complément du livret

Élément observé	Pointage	Total
CODE ALPHABÉTIQUE		
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	6 / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	11 / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 17 points possibles	14 / 17 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	1 / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	2 / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	6 / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 point possibles	4 / 5 points

Les données que nous avons obtenues auprès d'Alicia sont intéressantes, notamment au regard de ses occasions de lecture. Si Anabel ne détient pas de connaissances paratextuelles « solides » et qu'elle a eu certaines difficultés avec les allographes et les syllabes, on peut supposer, entre autres, que les pratiques de littératie familiales ou que les opportunités de lecture sont moins fréquentes. Justement, le questionnaire sur les pratiques littéraciques nous informe qu'Alicia n'a pas tendance à consulter des livres à la maison, que les emprunts à la bibliothèque se font très rarement (1 x/trimestre) et que les parents lui font la lecture seulement quelques fois par semaine (1 à 2x), et ce, uniquement en français. En espagnol et en anglais, la lecture de livres à l'enfant se fait aussi très rarement (1 à 2x/mois).

À la lumière des données recueillies, on comprend qu'Anabel, en comparaison avec les autres enfants du groupe, n'est pas beaucoup exposée à la lecture. Si la fréquence des expositions à la lecture (Sénéchal, 1997), la qualité de l'implication parentale (Kassow, 2006), les questions

posées et les explications données par le parent pendant la lecture (Sénéchal, 2006) ont des répercussions sur l'apprentissage du lire-écrire de l'enfant, on devine, entre autres, que les pratiques de littératie pourraient être révisées de manière à exposer Alicia plus fréquemment et efficacement au lire-écrire.

4.14 Étude de cas de Herminia

Finalement, nous présentons les résultats obtenus auprès de Herminia.

4.14.1 Portrait de l'enfant

Herminia est une petite fille âgée de 6 ans et elle est née au Canada. Relativement à sa fratrie, elle n'a ni frère, ni sœur. Les langues d'origine de Herminia sont l'espagnol et l'anglais et ses parents déclarent qu'elle a le français comme L2. Précisément, ils mentionnent que le niveau d'Herminia à l'oral est équivalent en français et en espagnol. Ils disent de celui-ci qu'il est très bon.

4.14.2 Portrait des parents

Sur le plan matrimonial, les parents d'Herminia sont séparés. La mère de celle-ci est née en Équateur et a immigré au Canada il y a plus de 23 ans. C'est ici qu'elle a complété des études universitaires de cycles supérieures. Sur le marché du travail, elle est biologiste de profession. Sa langue d'origine est l'espagnol. Relativement à cette langue, la mère d'Herminia mentionne concrètement que ses compétences sont plutôt élevées. Elle indique aussi connaître le français et évalue son niveau à l'écrit et à l'oral dans cette langue à « bon ». En anglais, la mère d'Herminia mentionne être très bonne à l'écrit et à l'oral.

Tableau 33 – Niveau de connaissance des langues de la mère d'Herminia

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol				X
	Français			X	
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol				X
	Français			X	
	Anglais				X

Le père d'Herminia a un diplôme d'études universitaires et indique qu'il est analyste et investigateur, sans toutefois préciser l'organisme ou l'entreprise pour laquelle il travaille. Celui-ci est né au Canada et mentionne que sa langue d'origine est l'anglais. Il précise d'ailleurs que ses connaissances dans cette langue sont très bonnes. Le père d'Herminia dit connaître une autre langue; l'espagnol. Il évalue ses compétences dans cette langue à « bonnes » à l'oral et à « assez bonnes » à l'écrit. Relativement au français, il mentionne ne détenir aucune connaissance.

Tableau 34 – Niveau de connaissance des langues du père d'Herminia

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral	Espagnol			X	
	Français				
	Anglais				X
À l'écrit	Espagnol		X		
	Français				
	Anglais				X

4.14.3 Pratiques de littératie familiales déclarées

Dans l'enceinte familiale, l'anglais et l'espagnol sont les langues les plus fréquemment parlées. En dehors de l'école, les occasions d'Herminia de communiquer en français sont quasi-nulles. En fait, ni la mère, ni le père d'Herminia ne parlent français et cette dernière ne parle cette langue que lorsqu'elle fréquente des amies qui sont aussi scolarisées en français. Herminia parle donc majoritairement en espagnol avec sa mère et en anglais avec son demi-père. Toutefois, lorsque les deux parents sont à la maison, l'anglais prédomine sur l'espagnol.

Relativement au nombre de livres possédés par l'enfant, Herminia en a davantage en anglais (plus de 20) et en français (plus de 20) qu'en espagnol (1 à 10). Bien que celle-ci ne soit pas abonnée à des revues pour enfants, les parents d'Herminia mentionnent que leur fille a l'habitude de consulter des livres ou des revues qui leur appartiennent. L'emprunt de livres à la bibliothèque se fait constamment en anglais et en français (1x/semaine). Herminia n'emprunte jamais de livres en espagnol. La lecture de livres à l'enfant se fait toutefois davantage en anglais (tous les jours) qu'en français (1 à 2x/semaine). Les parents d'Herminia ne lui lisent jamais de livres en espagnol.

De manière autonome et volontaire, lorsqu'Herminia choisit un livre, celui-ci est généralement en anglais (tous les jours). À quelques reprises dans la semaine, il lui arrive d'opter pour un livre en français, mais jamais en espagnol. Lors de ses lectures, Herminia regarde principalement les images et prononce les mots qu'elle parvient à décoder.

En ce qui a trait aux devoirs, les parents d'Herminia mentionnent que celle-ci lit aussi souvent pour des activités qui concernent l'école que pour des activités qui ne sont pas reliées à des activités scolaires. Puisque les parents d'Herminia ne maîtrisent pas parfaitement le français, c'est son enseignante qui l'aide avec des devoirs qui nécessitent un soutien supplémentaire en français. En anglais ou dans d'autres matières scolaires, la mère et le père sont présents pour les devoirs. Relativement à la télévision, au DVD ou aux émissions en ligne, les parents d'Herminia mentionnent que celle-ci les visionne principalement en anglais (1 à 2x/semaine).

4.14.4 Connaissances initiales de Herminia en français

Lors du complément du livret destiné à l'enfant, et relativement au code alphabétique, Herminia démontre de très bonnes connaissances. Précisément, celle-ci a obtenu le score parfait aux activités qui portaient sur la discrimination visuelle, sur la connaissance des lettres et sur la connaissance des allographes. En ce qui a trait à l'identification des syllabes, Herminia semble bien comprendre le concept puisqu'elle n'a qu'oublié la syllabe *cha* et qu'elle n'a pas encadré autre chose (lettres, mots). Elle semble aussi détenir de bonnes connaissances paratextuelles puisque seul l'auteur n'a pu être identifié sur une première de couverture.

En lien avec le principe alphabétique, Herminia a su parfaitement indiquer le sens dans lequel se fait la lecture et a réussi à identifier l'ensemble des mots qui étaient écrits en français. Finalement, à l'activité qui portait sur les mots écrits en espagnol, elle a obtenu le score de 4/5, le mot *leche* ayant été oublié.

Tableau 35 – Pointage obtenu par Herminia lors du complément du livret

Élément observé	Pointage	Total
CODE ALPHABÉTIQUE		
1. Discrimination visuelle	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
2. Connaissance des lettres	1 point par bonne réponse 6 points possibles	6 / 6 points
3. Connaissance des allographes	1 point par bonne réponse 13 points possibles	13 / 13 points
4. Connaissance des syllabes	1 point par bonne réponse 17 points possibles	16 / 17 points
5. Connaissance paratextuelles	1 point par bonne réponse 4 points possibles	3 / 4 points
PRINCIPE ALPHABÉTIQUE		
1. Linéarité	1 point par bonne réponse 2 points possibles	2 / 2 points
2. Reconnaissance des mots en français	1 point par bonne réponse 7 points possibles	7 / 7 points
3. Reconnaissance de mots en espagnol	1 point par bonne réponse 5 point possibles	4 / 5 points

Le portrait d’Herminia et celui de ses parents nous indiquent que l’anglais et que l’espagnol sont les langues les plus fréquemment utilisées à la maison. Puisque le français n’est pas utilisé dans l’enceinte familiale et qu’Herminia ne le pratique qu’à l’école, on dit que pour elle, le français est une langue de scolarisation. Les parents mentionnent toutefois que le niveau de l’enfant, en espagnol, est équivalent à celui atteint en français. Puis, relativement aux occasions de lecture, si Herminia a plus de livres en espagnol et en français, elle s’apprête toutefois davantage à la lecture en anglais. Précisément, les parents de l’enfant mentionnent qu’elle lit à tous les jours en anglais, de manière autonome et volontaire. Ces seules occasions de lecture en français se font à l’école.

En observant les résultats d’Herminia aux activités proposées dans le livret et en sachant que les connaissances acquises en L1 permettent d’acquérir des connaissances en L2 (Cummins, 1981), on suppose qu’Herminia fait des allers-retours cognitifs entre l’espagnol et le français. En fait, bien que les parents ne parlent pas français et que cette langue n’occupe aucune place à la

maison, Herminia atteint des niveaux intéressants dans cette langue.

Finalement, si les parents mentionnent ne jamais aider leur enfant avec ses devoirs en français, ils expliquent qu'Herminia les fait avec son enseignante de français, pendant la période de devoirs de trente minutes après l'école. Il est à se demander, ici, si la fréquence et la qualité de l'implication de l'enseignante peut favoriser l'apprentissage du lire-écrire de la langue de scolarisation chez Herminia.

Discussion

En guise de synthèse des résultats, nous ferons ressortir les points de convergence et divergence au regard des objectifs poursuivis dans la présente étude.

5.1 Objectif 1 : Exploration des pratiques de littératie familiales

Explorer les pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais

Points de convergence

Certaines tendances sont observables dans les pratiques de littératie familiales des élèves et des parents de notre étude. D'abord, pour l'ensemble des cas, bien que le père s'implique de temps en temps dans les devoirs de l'enfant, la mère est nommée comme étant la personne désignée pour assurer le soutien aux devoirs et aux lectures à la maison. Cette donnée, bien qu'il en soit souvent le cas au sein des familles hispanophones (Burns, Espinosa et Snow, 2003) est intéressante puisque la mère n'est pas toujours locutrice du français.

Si le français et l'anglais sont utilisés dans l'enceinte familiale, l'espagnol demeure la langue qui prédomine. On peut donc confirmer que dans l'ensemble des familles participantes, l'espagnol est la langue de socialisation. Le français semble donc être la langue de scolarisation des familles hispanophones et son usage dans l'enceinte familiale est ultimement relié aux activités scolaires.

Relativement aux occasions de lecture du parent vers l'enfant, nos résultats montrent que celles-ci se font davantage en français et en anglais. Même si l'espagnol est la langue de l'identité collective, la lecture de livres à l'enfant se fait très rarement dans cette langue. L'oralité de la langue se confirme donc comme pratique discursive (Delgado-Gaitan, 2005).

En ce qui a trait aux emprunts à la bibliothèque, les enfants qui s'appêtent à cette activité optent majoritairement pour des livres en français. Dans certains cas, des livres en anglais sont empruntés. Un seul élève mentionne emprunter des livres en espagnol, et ce, de manière très rare. Cette donnée nous permet de confirmer à nouveau l'oralité de l'espagnol.

Points de divergence

Si nos données confirment les dires de Fleuret (2008), à savoir que les membres de la fratrie assurent souvent un rôle dans l'aide aux devoirs et aux lectures de leur frère et soeur, il nous est difficile de tirer des conclusions relatives à leur implication. Bien que Volk (1998) ait montré que l'implication de la fratrie pouvait jouer un rôle dans le développement de la littératie des plus jeunes, notre étude ne peut en faire autant. Puisque nous savons que la qualité des implications et que la qualité socio-émotionnelle de la relation sont des facteurs à considérer dans l'équation (Leseman et De Jong, 2001), on peut supposer que l'aide fournie par la fratrie ne répond pas toujours à ses critères.

Nos données montrent aussi que si certains élèves ont tendance à consulter des livres à la maison, d'autres semblent totalement désintéressés. En fait, la majorité des élèves de notre échantillon ne consultent des livres que lorsqu'ils sont reliés à des activités scolaires. À ce sujet, on devine que la découverte du livre est une démarche personnelle à l'enfant, car en dehors de l'école, il existe peu de moment de littératie volontaire et autonome.

Finalement, les résultats de notre recherche ne sont pas suffisants pour confirmer la présence d'un lien étroit entre les pratiques de littératie familiales et l'apprentissage du français de scolarisation. Bien qu'il soit vrai, dans la majorité des cas de notre étude, que les activités littéraciques menées à la maison favorisent le développement des connaissances métalinguistiques (Gombert, 1992; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011), on ne peut dire autant sur les capacités métaphonologiques - nous y reviendrons dans la synthèse du livret. Pareillement, certains élèves dont les pratiques de littératie sont fréquentes à la maison ne présentent pas nécessairement des résultats exceptionnels. Conjointement aux propos avancés par les divers auteurs de notre cadre, nous sommes d'avis que plusieurs autres facteurs influencent la réussite scolaire des élèves, à savoir l'éthos de l'enfant (Lahire, 1995-2012); le milieu socio-économique (Mc Andrew, 2008); la scolarité des parents (Dagenais, 2012; Mc Andrew, 2008); la fréquence et la qualité des implications parentales (Leseman et De Jong, 2001) et la nature des questions posées pendant les pratiques littéraciques (Burns, Espinosa et Snow, 2003). Il est vrai, toutefois, que les élèves hispanophones de première année dont l'utilisation du français et de l'espagnol est équilibrée, semblent détenir de meilleures

connaissances relatives au français écrit. À cet effet, l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1981), selon laquelle il y existe une relation entre la L1 et la L2 se confirme.

5.2 Objectif 2 : Description des connaissances initiales en français de scolarisation

Décrire les connaissances initiales du français de scolarisation au regard du code alphabétique (connaissances des lettres, des syllabes et des phonèmes) chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais

Points de convergence

Relativement au livret destiné à l'enfant, les données recueillies nous permettent de conclure que l'ensemble des élèves de notre étude peut reconnaître et identifier les lettres de l'alphabet. À l'exception de quelques erreurs, l'identification des allographes s'est également avérée une activité facile à réaliser. On comprend donc que l'alphabet est une connaissance initiale que détiennent les élèves hispanophones de première année.

Nos résultats nous invitent également à décrire les fonctions du français de scolarisation chez les hispanophones de notre étude. Précisément, leurs réponses aux questions de l'entrevue montrent que l'utilité du lire-écrire réside principalement dans des activités qu'ils pratiquent au quotidien; écrire une lettre à ses parents, comprendre le message d'un ami, saisir l'action que fait un personnage dans une histoire, etc. À cet égard, leurs connaissances des fonctions de la langue soulignent qu'ils possèdent certaines connaissances initiales du rôle et des fonctions de l'écrit.

À l'inverse, la reconnaissance des syllabes s'est faite plus difficilement chez les participants de notre étude, ceux-ci ayant eu beaucoup de difficulté à identifier les syllabes parmi les lettres et les mots. Ainsi observe-t-on qu'en première année, les élèves ne semblent pas encore détenir de connaissances sur le concept de syllabes. Bien que nos données ne soient pas normatives, il y a là une tendance qui se dessine. De la même manière, relativement aux aspects paratextuels, il leur semble laborieux d'identifier l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition sur une première de couverture. Le titre du livre, toutefois, a été repéré facilement par les élèves de notre étude. Ici, on suppose que les parents, lors de leur lecture à l'enfant, s'arrêtent sur le titre, mais ne misent pas beaucoup sur la présentation de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition.

Points de divergence

En fonction des résultats obtenus à la suite du complément du livret, nous avons remarqué certaines incohérences. D'abord, les types de livres semblent totalement inconnus par les élèves participants. À la question « *Est-ce que tu connais différents types de livres?* », nous avons eu droit à plusieurs réponses de la part des enfants. À l'exception d'un participant ayant nommé la présence de livres et de dictionnaires à la maison, quelques autres ont plutôt énuméré les titres des livres qu'ils aiment lire, alors que d'autres ne semblaient pas comprendre la question, ou ne pouvaient simplement nommer un type de livres. On peut donc supposer, ici, que les enfants ne sont pas exposés aux différents matériaux écrits à la maison, ou encore, qu'ils n'aient pas compris la question. En lien avec ceci, rappelons que les réponses fournies par les élèves à cette dernière sont très variées et qu'il nous a fallu la reformuler à plusieurs reprises pour faciliter la compréhension des élèves.

En fonction des points de convergence et de divergence mentionnés, on comprend que le français demeure la langue de scolarisation chez la majorité des familles allophones de notre étude. Son usage dans l'enceinte familiale est ultimement relié aux activités scolaires. L'espagnol, quant à lui, se confirme comme étant la langue de socialisation et définit la communauté hispanophone. Relativement aux pratiques de littératie, notre recherche montre qu'elles ne sont pas étroitement reliées à la réussite scolaire. Bien qu'elles puissent avoir une influence sur l'apprentissage du français, il ne faut oublier que la littératie et la réussite scolaire sont multifactorielles dans la mesure où elles dépendent de facteurs sociaux, économiques, culturels, etc. Nonobstant du milieu familial ou des comportements des parents dans la réussite de l'enfant, rappelons, entre autres, que le bagage de l'élève est à considérer dans son cheminement scolaire.

5.3 Objectif 3 : Description des connaissances initiales en espagnol

Décrire les connaissances initiales en espagnol des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais.

Si certains élèves ont su identifier les mots écrits en espagnol, l'activité semblait plus difficile pour d'autres. Ce qui est intéressant, surtout, c'est que ce ne sont pas nécessairement les élèves qui sont davantage exposés à l'espagnol à la maison qui ont pu reconnaître les mots écrits dans cette langue. Si cette conclusion nous interpelle quelque peu, on peut supposer qu'elle soit

évidente puisque l'espagnol est une langue orale (Delgado-Gaitan, 2005). Ainsi, comprend-on que les savoirs que détient une personne à l'oral, en espagnol, ne sont pas forcément reliés à ses connaissances à l'écrit.

Synthèse

Si un de nos objectifs de recherche était d'explorer les pratiques de littératie familiales, nous cherchions aussi à décrire les connaissances initiales des élèves au regard du français de scolarisation. À cet effet, notre recherche nous permet d'affirmer que les élèves hispanophones de première année détiennent une certaine connaissance du principe et du code alphabétiques. Bien que l'ensemble des élèves ait été en mesure de montrer l'orientation de l'écriture (linéarité), plusieurs témoignent de connaissances paratextuelles fragiles. Relativement au code alphabétique, de manière générale, les élèves savent reconnaître et identifier les lettres et les allographes, mais ne comprennent pas encore le concept de syllabes. Finalement, en lien avec les buts et les fonctions de la langue, la majorité des élèves participants ont su décrire l'utilité du lire-écrire. De manière tout à fait normale, ils associent d'ailleurs ces fonctions à des activités qu'ils pratiquent au quotidien.

5.4 Avantages

Nous sommes d'avis que cette thèse permet un certain avancement des connaissances relativement à l'apprentissage du français de scolarisation chez des élèves hispanophones qui font leur entrée dans l'écrit.

D'abord, à notre connaissance, au Québec, aucune recherche ne semblait s'être penchée sur le cheminement des élèves hispanophones au moment des premiers balbutiements de leur l'apprentissage. En Outaouais, très peu d'études portent même sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Nous considérons donc que notre recherche permet un certain avancement de connaissances puisqu'elle fournit des données sur une population importante de la région qui manifeste, de manière générale, des difficultés dans l'apprentissage du lire-écrire (Mc Andrew et coll., 2009).

De plus, dans la mesure où la langue espagnole est récente dans le paysage linguistique en raison de l'arrivée de nombreux immigrants dans la région de l'Outaouais, il nous semblait important de mieux comprendre les difficultés rencontrées par cette communauté, puisqu'elle est fortement représentée dans les écoles de cette région. En prenant en considération que les immigrants ont tendance à s'installer dans les grandes villes, que Gatineau figure au quatrième rang en termes de population au Québec et que dans les dernières années, une vague de nouveaux arrivants semble s'installer en Outaouais, nous sommes d'avis que les données recueillies peuvent permettre une meilleure compréhension de leur cheminement scolaire. En fait, c'est en proposant quelques pistes didactiques et pédagogiques potentielles qui favoriseraient l'appropriation de la langue de scolarisation chez les élèves hispanophones que nous estimons l'importance de notre étude.

5.5 Limites

À plusieurs égards, la méthodologie que nous avons proposée a ses limites. D'une part, nous sommes conscientes que le nombre de participants qui figurent dans notre échantillonnage n'est pas très exhaustif. À cet effet, nous savons qu'il serait prétentieux de généraliser nos données. Toutefois, en rappelant que notre projet a un caractère exploratoire puisqu'il tente principalement d'explorer les pratiques de littératie familiales et leur lien potentiel avec la connaissance et l'apprentissage du français écrit, nous croyons que le fait de présenter dix études de cas était judicieux.

D'autre part, nous savons que le profil des familles hispanophones de notre étude diffère largement du profil des familles qui figurent dans notre contexte spécifique. Selon des statistiques obtenues auprès de la ville de Gatineau (2012), nous avons supposés que les hispanophones de notre région vivent dans une certaine précarité économique, connaissent le chômage et sont célibataires. Selon les statistiques témoignant de leur niveau de scolarité, ils seraient également peu scolarisés – 24,2 % des Latino-Américains détiennent une scolarité inférieure au diplôme d'études secondaires et 23,2 % détiennent un diplôme d'études secondaires (*ibid.*). Toutefois, bien que les parents de notre étude soient majoritairement nés à l'extérieur du Québec et qu'il est vrai que l'espagnol soit la langue du groupe et de l'identité collective, leur profil scolaire, matrimonial et économique sont tous très différents des données que nous venons de présenter. Précisément, relativement à la scolarité, seul un parent de notre étude détient un diplôme

équivalent ou inférieur au diplôme d'études secondaires (DES), sept ont un diplôme collégial et douze ont un diplôme universitaire. Si l'on regarde maintenant le volet économique, on constate que le revenu moyen d'une famille latino-américaine de notre étude est d'environ 90 000 \$ en comparaison avec le revenu de 21 539 \$ établi dans notre contexte spécifique. Si certaines études (Ladky et Peterson, 2008; Mc Andrew et coll., 2009; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008; Dagenais, 2012) montrent que le statut socioéconomique et que la scolarité des parents peuvent nuire à l'apprentissage des enfants, nous sommes conscientes que les résultats de notre étude ne peuvent pas s'appliquer à toutes les familles hispanophones de la région de l'Outaouais.

De plus, nous gardons en tête que les entretiens menés auprès des élèves ont été effectués au mois de janvier, au tout début du deuxième trimestre scolaire. Bien que nous cherchions à explorer les connaissances initiales qu'ils détiennent relativement au français de scolarisation, un certain délai était à prévoir avec les directions scolaires avant de pouvoir enclencher le processus. Même si les données auprès des élèves ont été recueillies quelques mois après leur entrée dans l'écrit, nous considérons qu'au mois de janvier, ils étaient encore aux premiers balbutiements de l'apprentissage. À cet effet, nous doutions que notre rencontre avec les élèves ait été suffisamment tardive pour influencer nos résultats.

5.6 Pistes de recherche

Considérant qu'il existe des dissonances entre les pratiques discursives familiales et scolaires des élèves hispanophones, il serait intéressant, dans de futures recherches, de suivre le parcours scolaire des élèves de notre étude et de documenter le développement de leurs compétences relatives au français de scolarisation, notamment en fonction de leur participation à un programme de mentorat

Considérant ceci, on assiste, depuis plusieurs décennies, à l'omniprésence des programmes de tutorat par les pairs afin de soutenir l'apprentissage en lecture des élèves, notamment par l'entremise de pairs plus âgés. Bournot-Trites, Lee et Séror (2003) mentionnent que ces programmes comportent beaucoup d'avantages, tant pour les élèves que pour les tuteurs : niveau de confiance en soi et résultats scolaires plus élevés, intérêt des élèves pour la lecture. Vadasy

(2005) note quant à lui de meilleures connaissances relatives à la conscience phonologique, à la reconnaissance des mots et à la fluidité. Il semble donc que les programmes de mentorat influencent positivement la construction des répertoires langagiers des élèves et qu'ils permettent une meilleure compréhension des buts et des fonctions de la langue écrite (Lessard, 2012). De plus, en didactique des langues secondes, la reconnaissance des langues d'origine (L1) des élèves fait de plus en plus légion. En effet, les chercheurs soulignent les allers-retours cognitifs opérés par les élèves entre la L1 et la langue de scolarisation (Auger, 2007 ; Cummins, 2011).

En somme, et dans la mesure où ces programmes favorisent l'apprentissage de la lecture et l'acquisition de connaissances linguistiques, il nous semblerait intéressant de voir si ce type de soutien peut être bénéfique aux hispanophones. Aussi, comme la réussite scolaire de ce groupe est peu documentée en Outaouais, il appert important d'explorer de nouvelles avenues pédagogiques, notamment l'utilisation de la langue d'origine pour soutenir l'apprentissage de la langue de scolarisation. Ainsi serons-nous en mesure de mieux comprendre les difficultés potentielles qu'ils rencontrent au regard du français de scolarisation et pourrons-nous décrire l'effet d'un programme de mentorat sur les connaissances en lecture d'élèves hispanophones de 1^{re} année.

Conclusion

Dans cette thèse, nous cherchions à explorer les pratiques de littératie familiales auprès de locuteurs hispanophones. Plus spécifiquement, en fonction d'études de cas, nous cherchions à :

- 1) explorer les pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais
- 2) décrire les connaissances initiales du français de scolarisation au regard du code alphabétique (connaissances des lettres, des syllabes et des phonèmes) chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais
- 3) décrire les connaissances initiales en espagnol des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais.

Si les connaissances initiales du français des élèves ont été abordées en fonction des pratiques de littératie familiales que nous avons observées lors de notre étude, il nous apert maintenant de proposer des pistes didactiques pouvant potentiellement améliorer la réussite scolaire des jeunes hispanophones scolarisés en Outaouais.

D'une part, puisque nous savons que « [...] la substitution de la langue d'origine par la langue d'accueil risque d'avoir des conséquences négatives » (Mc Andrew et Ciceri, 2003, p.17), il faut, en tant que personnel scolaire, modifier ses pratiques de manière à encourager l'utilisation des langues d'origine des apprenants. Concrètement, en salle de classe, et dans le contexte qui nous intéresse, ceci implique que les allers-retours entre la langue d'origine et la langue de scolarisation doivent d'être encouragés. D'autre part, si les recherches de Lahire (1995-2012) démontrent que la famille et que l'école sont des réseaux d'interdépendance structurés et que la réussite et l'échec scolaire dépend grandement de la relation entre ces réseaux, l'ensemble du contenu scolaire (activités de lecture et d'écriture, matériel pédagogique, sorties éducatives, etc.) devrait davantage refléter la réalité des hispanophones.

Également, en ne tentant pas de folkloriser les pratiques de la communauté, il serait important d'intégrer et d'accueillir les parents, leurs savoirs, leurs expériences ainsi que leurs contributions au sein des établissements scolaires. Ce sont, pour Castellotti et Moore (2010, p.17), dans de telles circonstances de rapprochement entre le milieu social familial et scolaire de l'apprenant qu'il sera possible de « tisser des liens avec les familles. »

S'il faut intégrer le milieu social familial de l'élève au contexte scolaire, il est d'autant plus important de fournir aux parents les ressources nécessaires au cheminement personnel et scolaire de l'enfant, puisqu'eux aussi doivent affronter une nouvelle culture scolaire, une nouvelle langue de scolarisation et de nouvelles manières de procéder. À cet égard, Castellotti et Moore (2010) suggèrent de mettre en œuvre des outils d'aide aux parents à la fois faciles d'accès et d'utilisation, permettant « [...] de comprendre les besoins et les attentes réciproques et d'offrir des stratégies susceptibles d'encourager l'engagement parental et la collaboration entre familles et l'école, mais aussi les organismes communautaires et d'aide à l'intégration des migrants. »

Compte tenu de ce qui précède, il est également nécessaire d'aider les enseignants à rencontrer les attentes et les besoins de ces familles migrantes. De la formation spécifique peut s'avérer nécessaire pour certains enseignants qui œuvrent de plus près 1) avec les hispanophones et 2) avec les élèves qui éprouvent de la difficulté dans l'apprentissage de l'écrit. Nous pensons entre autres, comme le suggère Auger (2007), à de la formation relative aux concepts d'interculturalité et de communautarisme ne peut qu'amener les enseignants à redéfinir leur perception des défis du pluralisme et à s'améliorer dans leurs interventions auprès des hispanophones.

Finalement, parce que l'on assiste dernièrement à une omniprésence des programmes de tutorat par les pairs afin de soutenir l'apprentissage en lecture des élèves, notamment par l'entremise de pairs plus âgés, nous pourrions suggérer aux établissements scolaires de mener des projets de mentorat pour les élèves hispanophones avec d'autres élèves hispanophones plus âgés. En effet, il semblerait que ce type de pratiques pédagogiques renforce la motivation et la confiance en soi des élèves tutorés, mais également des tuteurs (Bournot-Trites, Lee et Séror, 2003). Sur le plan langagier, nombreuses sont les études qui font mention de l'influence positive des programmes de mentorat sur la construction des répertoires littéraires des élèves (Bournot-Trites, Lee et Séror, 2003; Lessard, 2012; Vadasy, 2005). À notre avis, et en considérant les nombreux avantages des programmes de mentorat, cette pratique peut s'avérer une option pertinente à la réussite scolaire et à l'appréhension du français chez des élèves hispanophones.

Références

- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), p.441-469.
- Armand, F. (2011). Synthèse des portraits de huit écoles primaires et de cinq commissions scolaires francophones de la région du grand Montréal (2007). Rapport de recherche sur le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage (PASAF) dans la région du grand Montréal.
- Armand, F. et Montesinos-Gelet, I. (2001-2002). Épreuve de littératie précoce. *Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethnique : étude des contextes langagiers (monolinguisme versus bilinguisme et trilinguisme) et du degré d'automatisation des processus de lecture*. Recherche financée par Immigration et Métropoles, Montréal.
- Arzubiaga, A. et Rueda, R. (2012). Family Matters Related to the Reading Engagement of Latina/o Children. *Center for the Improvement of Early Reading Achievement*, Ann Harbor, p.1-015
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français: vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), p.76-83.
- Bangou, F., Fleuret, C. et Thibeault, J. (2012). Langue de scolarisation: Définition et avenues pédagogiques. Ministère de l'éducation de l'Ontario, Toronto.
- Barra, F., Gentaz, E. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p.27-45. En ligne, récupéré sur le site : <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018988ar.html?vue=resume>
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, C. (2004). *La littératie: conceptions théoriques et pratiques "enseignement de la lecture et de "écriture*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques. Paris : France : Fayard.
- Bournot-Trites, M., Lee, E. et Séror, J. (2003). Tutorat par les pairs en lecture: une collaboration parents-école en milieu d'immersion française. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), p.195-210.
- Burns, S., Espinosa, L., et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), p.75-100.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2014). Faits et chiffres 2012 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires. Récupéré du site de Citoyenneté et Immigration Canada: http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/cic/Ci1-8-2012-fra.pdf
- Cuq J.P. et Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire: une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p.351-375.
- De Jong, P.F. et Olson, R.K. (2004). Early predictors of letter knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, p.254-273.
- Delgado-Gaitan, C. (2005). Family Narratives in Multiple Literacies. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(3), p.265-272.

- Pietro, J. F. D. (2002). Et si, à l'école, on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 47-71.
- Fleuret, C. (2008). *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- Fleuret, C. et Montesinos-Gelet, I. (2011). Le développement orthographique d'élèves haïtiens scolarisés au Québec en français langue seconde de la maternelle à la troisième année. *Revue des sciences de l'Éducation*, 17(1), p. 67-83. En ligne, récupéré sur le site : <http://www.erudit.org/revue/rse/2011/v37/n1/1007666ar.html?vue=resume&mode=restriction>
- Gauthier, B. (1992). Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gombert, J-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, p.1-9.
- Grammont, M. (1902). Observations sur le langage des enfants. Paris, France : Mélanges Meillet.
- Immigration et communautés culturelles. (2006). Portrait statistique de la population d'origine ethnique latino-américaine recensée au Québec en 2006. Récupéré du site de Québec Interculturel: <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-latino-americaine-2006.pdf>
- Jaffré, J-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. *Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la recherche lecture-écriture*. Paris, France : L'Harmattan.
- Jiménez, C. Terese. (2006). Shared Reading Within Latino Families : An Analysis Of Reading Interactions and Language Use. *Bilingual Research journal*, 30(2), p.431-452.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). « La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. » *Éducation et francophonie*, 39(1), p.80-92.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi M. (2008). « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. » *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p.265-289.
- Kassow, D. (2006). Parent-Child Shared Book Reading Quality versus Quantity of reading Interactions between Parents and Young Children. *Talaris Research Institute*, 1(1), p.1-9.
- Ladky, M. et Peterson, S. (2008). Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2), p.82-89.
- Lahire, B. (1995-2012). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. France, Paris : Gallimard
- Leseman, M-P. et De Jong, P. F. (1998). Home literacy : Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), p.294-318.
- Masny, D. (2001). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Mc Andrew, M., Garnett B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2009). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36(1), p.177-193.
- Melby-Lervag, M., Halaas Lyster, S. A. et Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read. A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138, p.322-552. doi: 10.1037/a0026744

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec: <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec-entrevue-initiale/>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario. Récupéré du site Internet du ministère de l'Éducation de l'Ontario: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/excellent.html>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles. Gouvernement du Québec: MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Récupéré du site Internet du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec: <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf>
- Muchielli, A. (1994). *L'identité* (3^e éd.). Presse universitaires de France. Paris, France.
- Ouellette, G. et Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23, p.189-208.
- Porquier R. (2000). Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle. *Le français dans le monde : une didactique des langues pour demain*, p.71-78.
- Rispail, M. (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. Récupéré de http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf
- Roberts, C., Grandcolas, B. et Arditty, J. (1999). Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours? Pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition des langues étrangères. *Langages. Interaction et langue seconde*, 134, p.101-115.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *Introduction à la recherche en éducation* (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Kulick, D. et Schieffelin, B. (2004). Language socialization. Dans A. Duranti (Éd.), *A companion to linguistic anthropology* (p. 349-368). Malden, MA: Blackwell.
- Saracho, O. (2007). Hispanic Families as Facilitators of Their Children's Literacy Development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6(2), p.103-117.
- Scribner, S. et Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge : Harvard University Press.
- Sénéchal, M. et Lefèvre, J-A (2002). Parental Involvement in the Development of Children's skills : A Five-Year longitudinal. Study. *Child Development*, 73(2), p.445-460.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model : Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), p.59-87.
- Statistique Canada. (2012). Définition des régions métropolitaines de recensement (RMR) et agglomérations de recensement (AR). Récupéré du site Internet de Statistiques Canada: <http://www.statcan.gc.ca/pub/92-195-x/2011001/geo/cma-rmr/cma-rmr-fra.htm>
- Statistique Canada. (2014). Statut des générations : les enfants nés au Canada de parents immigrants. Récupéré du site Internet de Statistiques Canada: http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011003_2-fra.cfm

- The New London Group. Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et coll. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), p.60-92.
- Venezky, R.L., Wagner, D.A., et Ciliberti, B.S. (1990). *Toward defining literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Verdelhan, M. Le français langue de scolarisation : vers une didactique spécifique. *Tréma : Savoir, langages et citoyenneté*, 15(16), p.1-10.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation: Pour une didactique réaliste*. Paris: Presses Universitaires Françaises, Éducation et formation.
- Ville de Gatineau. (2012). Profil démographique et socioéconomique: Chiffres clés du recensement et de l'enquête nationale auprès des ménages de 2011. 5(1), p.1-35. Récupéré du site Internet de la ville de Gatineau: http://www.gatineau.ca/docs/histoire_cartes_statistiques/donnees_demographiques_socioeconomiques/portrait_gatineau_chiffres_cles.fr-CA.pdf
- Ville de Gatineau. (2013). L'immigration à Gatineau de 1800 à 2010. *Service des arts, de la culture et des lettres*. p.1-39. Récupéré du site Internet de la ville de Gatineau: http://www.gatineau.ca/docs/guichet_municipal/immigration_diversite_culturelle/immigration_1800_2010.fr-CA.pdf
- Volk, D. (1998). «The teaching and the enjoyment and being together...»: Sibling teaching in the family of a Puerto Rican kindergartener. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), p.5-34.

ANNEXE A – Questionnaire de littératie (inspiré de Fleuret, 2008 et de Fleuret, Bangou, 2015)

Questionnaire destiné aux parents

Nous vous remercions de bien vouloir prendre un peu de votre temps pour répondre au questionnaire. Vos réponses demeureront confidentielles. Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions. Une fois terminé, veuillez le remettre dans l'enveloppe fournie.

INFORMATION SUR L'ENFANT

1. ENFANT

Prénom et nom de l'enfant	Âge	Sexe

2. FRATRIE

Âge des frères et sœurs	Sexe	Niveau scolaire

3. PARENTS

a. Situation familiale des parents ou du tuteur légal

- Marié²⁰ ou en union de fait
- Séparé/divorcé
- Veuf
- Célibataire

b. Niveau d'études complété

	Mère ²¹	Père
élémentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
collégial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
universitaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (Préciser dans la case correspondante)		

c. Profession

Mère	Père

²⁰ Le masculin est utilisé pour ne pas alourdir le texte.

²¹ Si le modèle familial adopté dans le présent questionnaire diffère du vôtre, prière de l'adapter à votre situation.

PROFIL DE LA MÈRE OU DU TUTEUR LÉGAL

4. MÈRE OU TUTEUR LÉGAL

a. Quelle est ou quelles sont vos langues d'origine (maternelles) ?

b. Quelle est la langue **la plus souvent** parlée à la maison?

c. Connaissez-vous une ou des autres langues ? Encercler. OUI NON

d. Si oui, laquelle ou lesquelles?

e. Quel est votre niveau EN FRANÇAIS ?

	Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral				
À l'écrit				

f. Quel est votre niveau EN ESPAGNOL ?

	Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral				
À l'écrit				

g. Quel est votre niveau pour votre AUTRE LANGUE? (La nommer : _____)

	Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral				
À l'écrit				

h. EN FRANÇAIS, vous lisez... (Indiquer d'abord le format de ces documents.)

	Format numérique	Format papier	Tous les jours	2 à 3 fois par semaine	Une fois par semaine	Plusieurs fois par mois	Pas du tout
Livres							
Journaux							
Magazines							

i. EN ESPAGNOL, vous lisez... (Indiquer d'abord le format de ces documents.)

	Format numérique	Format papier	Tous les jours	2 à 3 fois par semaine	Une fois par semaine	Plusieurs fois par mois	Pas du tout
Livres							
Journaux							
Magazines							

j. Dans votre AUTRE LANGUE (La nommer : _____), vous lisez... (Indiquer d'abord le format de ces documents.)

	Format numérique	Format papier	Tous les jours	2 à 3 fois par semaine	Une fois par semaine	Plusieurs fois par mois	Pas du tout
Livres							
Journaux							
Magazines							

k. Êtes-vous né au Canada?

Oui
Non

l. Si vous n'êtes pas né au Canada, depuis combien de temps vivez-vous au Canada?

Nombre d'années : _____

Nombre de mois : _____

Pays d'origine: _____

PROFIL DU PÈRE OU DU DEUXIÈME TUTEUR LÉGAL

5. PÈRE OU DEUXIÈME TUTEUR LÉGAL

a. Quelle est ou quelles sont vos langues d'origine (maternelles) ?

b. Quelle est la langue **la plus souvent** parlée à la maison?

c. Connaissez-vous une ou des autres langues ? **Encercler.** **OUI NON**

d. Si oui, laquelle ou lesquelles?

e. Quel est votre niveau EN FRANÇAIS ?

	Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral				
À l'écrit				

f. Quel est votre niveau EN ESPAGNOL?

	Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral				
À l'écrit				

g. Quel est votre niveau pour votre AUTRE LANGUE? (La nommer : _____)

	Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral				
À l'écrit				

h. EN FRANÇAIS, vous lisez... (Indiquer d'abord le format de ces documents.)

	format numérique	Format papier	Tous les jours	2 à 3 fois par semaine	Une fois par semaine	Plusieurs fois par mois	Pas du tout
Livres							
Journaux							
Magazines							

i. EN ESPAGNOL, vous lisez... (Indiquer d'abord le format de ces documents.)

	Format numérique	Format papier	Tous les jours	2 à 3 fois par semaine	Une fois par semaine	Plusieurs fois par mois	Pas du tout
Livres							
Journaux							
Magazines							

j. Dans votre AUTRE LANGUE (La nommer : _____), vous lisez...
(Indiquer d'abord le format de ces documents.)

	format numérique	Format papier	Tous les jours	2 à 3 fois par semaine	Une fois par semaine	Plusieurs fois par mois	Pas du tout
Livres							
Journaux							
Magazines							

k. Êtes-vous né au Canada?

Oui

Non

l. Si vous n'êtes pas né au Canada, depuis combien de temps vivez-vous au Canada?

Nombre d'années : _____

Nombre de mois : _____

Pays d'origine: _____

ENFANT ET LANGUES

6. ENFANT ET LANGUES

a. Quelle est ou quelles sont les langues d'origine (maternelles²²) de votre enfant ?

b. Votre enfant comprend-il et parle-t-il une autre langue que sa ou ses langues d'origine ?

Encercler.
OUI NON

c. Si oui, laquelle ou lesquelles?

d. Quelle langue parle-t-il le plus souvent avec :

Sa mère/tuteur légal ? _____

Son père/deuxième tuteur légal ? _____

Ses frères et sœurs ? _____

Ses amis ? _____

e. Comment votre enfant s'exprime-t-il en français ? Quel est son niveau ?

	Faible	Assez bien	Bien	Très bien
A l'oral				
A l'écrit				

f. En dehors de l'école, votre enfant **A-T-IL L'OCCASION** de parler français ?

	OUI	NON
Avec sa mère?		
Avec son père?		
Avec ses frères et sœurs?		
Avec d'autres membres de la famille?		
Préciser avec qui : _____		
Dans le cadre d'activités parascolaires?		
Avec d'autres?		
Préciser : Avec qui : _____ Fréquence : _____		

²² La langue d'origine ou maternelle est la première langue apprise et toujours parlée.

g. Votre enfant parle-t-il **NATURELLEMENT** en français...

	Pas du tout	Un peu	Souvent	Très souvent
Avec sa mère?				
Avec son père?				
Avec ses frères et sœurs?				
Avec d'autres membres de la famille?				
Préciser avec qui : _____				
Dans le cadre d'activités parascolaires?				
Avec d'autres?				
Préciser : - Avec qui : _____ - Fréquence : _____				

h. Comment votre enfant s'exprime-t-il en espagnol ? Quel est son niveau ?

	Faible	Assez bien	Bien	Très bien
A l'oral				
A l'écrit				

i. En dehors de l'école, votre enfant **A-T-IL L'OCCASION** de parler en espagnol?

	OUI	NON
Avec sa mère?		
Avec son père?		
Avec ses frères et sœurs?		
Avec d'autres membres de la famille?		
Préciser avec qui : _____		
Dans le cadre d'activités parascolaires?		
Avec d'autres?		
Préciser : Avec qui : _____ Fréquence : _____		

j. Votre enfant parle-t-il **NATURELLEMENT** en espagnol...

	Pas du tout	Un peu	Souvent	Très souvent
Avec sa mère?				
Avec son père?				
Avec ses frères et sœurs?				
Avec d'autres membres de la famille?				

Préciser avec qui : _____				
Dans le cadre d'activités parascolaires?				
Avec d'autres? Préciser : - Avec qui : _____ - Fréquence : _____				

PRATIQUES DE LITTERATIE FAMILIALES

7. PRATIQUES DE LITTERATIE FAMILIALES

a. Combien de livres votre enfant possède-t-il en format numérique ?

	Aucun	1 à 10	10 à 20	+ de 20
Français				
Espagnol				
Anglais				
Autre langue (Préciser: _____)				

b. Combien de livres votre enfant possède-t-il en format papier ?

	Aucun	1 à 10	10 à 20	+ de 20
Français				
Espagnol				
Anglais				
Autre langue (Préciser: _____)				

c. Votre enfant est-il abonné à des revues pour enfants? **OUI** **NON**

d. Si oui, sous quel format ? Numérique Papier

e. Si oui, quelles sont-elles? (Nommez-les)

f. Est-ce que votre enfant lit ou regarde des livres, des journaux ou des magazines vous appartenant à la maison?

g. Votre enfant emprunte-t-il des livres à la bibliothèque municipale en format numérique?

	Jamais	1 fois par trimestre	1 fois par mois	1 fois tous les 15 jours	1 fois par semaine
Français					
Espagnol					
Anglais					
Autre langue (Préciser: _____)					

h. Votre enfant emprunte-t-il des livres à la bibliothèque municipale en format papier?

	Jamais	1 fois par trimestre	1 fois par mois	1 fois tous les 15 jours	1 fois par semaine
Français					
Espagnol					
Anglais					
Autre langue (Préciser: _____)					

i. Lisez-vous des histoires à votre enfant en format numérique?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois par semaine)	Souvent (de 3 à 5 fois par semaine)	Tous les jours
Français					
Espagnol					
Anglais					
Autre langue (Préciser: _____)					

j. Lisez-vous des histoires à votre enfant en format papier?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois par semaine)	Souvent (de 3 à 5 fois par semaine)	Tous les jours
Français					
Espagnol					
Anglais					
Autre langue (Préciser: _____)					

k. À partir de quel âge avez-vous commencé à lire des histoires à votre enfant?

Avant 1 an	À 1 an	À 2 ans	À 3 ans	À 4 ans	À 5 ans

l. Lorsque vous lui lisez des histoires, est-ce que **VOUS** (parent qui remplis le questionnaire) lui posez des questions sur les images et l'histoire du livre?

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours

m. Est-ce que **VOTRE ENFANT** vous pose des questions sur l'histoire? Quel genre de questions?

n. Qui lit des histoires à votre enfant?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois par semaine)	Souvent (de 3 à 5 fois par semaine)	Tous les jours
Mère/tuteur légal					
Père/deuxième tuteur légal					
Frères et soeurs					
Autre (Préciser: _____)					

- o. Est-ce que dans votre pays d'origine on raconte les histoires ou les contes davantage à haute voix ou en lisant les livres?

PRATIQUES DE LECTURE

8. PRATIQUES DE LECTURE AUTONOME

- a. Votre enfant regarde-t-il tout seul des livres en format numérique?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois par semaine)	Souvent (de 3 à 5 fois par semaine)	Tous les jours
Français					
Espagnol					
Anglais					
Autre langue (Préciser: _____)					

- b. Votre enfant regarde-t-il tout seul des livres en format papier?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois par semaine)	Souvent (de 3 à 5 fois par semaine)	Tous les jours
Français					
Espagnol					
Anglais					
Autre langue (Préciser: _____)					

- c. Que regarde-t-il?

d. Dans une semaine normale, à quelle fréquence votre enfant lit-il, **SEUL**...

	Jamais	1 à 2 fois	2 à 3 fois	3 à 4 fois	5 fois et +
Pour des activités qui concernent l'école?					
Pour des activités qui NE concernent PAS l'école?					

9. PRATIQUES DE LECTURE ACCOMPAGNÉE

a. Dans une semaine normale, à quelle fréquence votre enfant lit-il, **AVEC DE L'AIDE**...

	Qui est la personne qui l'aide?	Jamais	1 à 2 fois	2 à 3 fois	3 à 4 fois	5 fois et +
Pour des activités qui concernent l'école?						
Pour des activités qui NE concernent PAS l'école?						

b. Dans vos propres mots, pouvez-vous nous dire comment vous aidez vos enfants à pratiquer la lecture à la maison ?

10. LES DEVOIRS

a. Dans une semaine normale, votre enfant fait ses devoirs...

	Jamais	1 à 2 fois	2 à 3 fois	3 à 4 fois	5 fois et +
Seul					
Avec de l'aide					

b. Si quelqu'un l'aide à faire ses devoirs, qui ?

11. AUTRES ACTIVITES

- a. Dans une semaine normale, votre enfant regarde-t-il la télévision, des cassettes vidéo ou des DVD?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois par semaine)	Souvent (de 3 à 5 fois par semaine)	Tous les jours
Français					
Espagnol					
Anglais					
Autre langue (Préciser: _____)					

- b. Au cours d'une semaine typique, combien de temps votre enfant passe-t-il devant l'ordinateur à faire des activités non liées à l'école (ex., jeux en ligne, jeux éducatifs, MSN, Facebook, courriel, YouTube, etc.)?

- 0 (jamais)
 1- 4 heures par semaine
 5 - 10 heures par semaine
 Autre: _____

12. Dans quelle tranche se situe le **REVENU TOTAL** de tous les membres de la famille pour les 12 derniers mois :

- Moins de 15 000 \$
 De 15 000 \$ à moins de 30 000 \$
 De 30 000 \$ à moins de 45 000 \$
 De 45 000 \$ à moins de 60 000 \$
 De 60 000 \$ à moins de 80 000 \$
 De 80 000 \$ à moins de 100 000 \$
 De 100 000 \$ à moins de 200 000 \$
 200 000 \$ ou plus

ANNEXE B - Encuesta de alfabetización (inspirado de Fleuret, 2008 y de Fleuret, Bangou, 2015)

Encuesta destinada a los padres.

Gracias por su amabilidad de tomar un poco de su tiempo para contestar este cuestionario. Sus respuestas serán confidenciales. Usted no está obligado a responder todas las preguntas.

INFORMACIÓN SOBRE EL NIÑO.

1. NIÑO(A)

Nombre y apellido	Edad	Sexo

2. HERMANOS(AS)

Años de los hermanos	Sexo	Grado/Nivel escolar

3. PADRES

a. Estado civil de los padres o tutor legal

- Casado²³
- Separado/divorciado
- Viudo
- Solo

b. Nivel de estudio completado

	Madre ^z	Padre
primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
secundaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
colegial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro (Especifique en el cuadro)		

c. Profession

Madre	Padre

²³ El masculino se utiliza para no allourdir el texto

PERFIL DE LA MADRE O DEL TUTOR LEGAL

4. MADRE O TUTOR LEGAL

a. ¿Cuál es o cuáles son sus idiomas maternos?

b. ¿Qué idioma se habla con más frecuencia a casa?

c. ¿Habla otro o otros idiomas? Encierre en un círculo. **SI** **NO**

d. Si es así, ¿cuál o cuáles idiomas?

e. ¿Cuál es su nivel DE FRANCÉS?

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
Hablado				
Escrito				

f. ¿Cuál es su nivel DE ESPAÑOL?

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
Hablado				
Escrito				

g. ¿Cuál es su nivel de OTRO IDIOMA? (El idioma: _____)

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
Hablado				
Escrito				

h. EN FRANCÉS, usted lee... **(Primero, especificar el formato del documento)**

	Formato digital	Formato paper	Cada día	2 a 3 veces por semana	Una vez por semana	Varias veces al mes	Nunca
Libros							
Periódicos							
Revistas							

i. EN ESPAÑOL, usted lee... **(Primero, especificar el formato del documento)**

	Formato digital	Formato paper	Cada día	2 a 3 veces por semana	Una vez por semana	Varias veces al mes	Nunca
Libros							
Periódicos							
Revistas							

j. EN SU OTRO IDIOMA (El idioma: _____), usted lee... (Primero, especificar el formato del documento)

	Formato digital	Formato paper	Cada día	2 a 3 veces por semana	Una vez por semana	Varias veces al mes	Nunca
Libros							
Periódicos							
Revistas							

k. ¿Usted nació en Canadá?
SI
NO

l. Si usted no ha nacido en Canadá, ¿desde cuánto tiempo está en Canadá?

Cuántos años: _____

Cuántos meses: _____

País de origen: _____

PERFIL DEL PADRE O DEL SEGUNDO TUTOR LEGAL

5. PADRE O SEGUNDO TUTOR LEGAL

a. ¿Cuál es o cuáles son sus idiomas maternos ?

b. ¿Qué idioma se habla con más frecuencia a casa?

c. ¿Conoce otro u otros idiomas ? **Encierre en un círculo su respuesta. SI NO**

d. Si es así, ¿cuál o cuáles idiomas?

e. ¿Cuál es su nivel DE FRANCÉS?

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
Hablado				
Escrito				

f. ¿Cuál es su nivel DE ESPAÑOL?

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
Hablado				
Escrito				

g. ¿Cuál es su nivel DE OTRO IDIOMA? (El idioma: _____)

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
Hablado				
Escrito				

h. EN FRANCÉS, usted lee... (Primero, especificar el formato del documento)

	Formato digital	Formato paper	Cada día	2 a 3 veces por semana	Una vez por semana	Varias veces al mes	Nunca
Libros							
Periódicos							
Revistas							

i. EN ESPAÑOL, usted lee... (Primero, especificar el formato del documento)

	Formato digital	Formato paper	Cada día	2 a 3 veces por semana	Una vez por semana	Varias veces al mes	Nunca
Libros							
Periódicos							
Revistas							

j. EN SU OTRO IDIOMA (El idioma: _____), usted lee... (Primero, especificar el formato del documento)

	Formato digital	Formato paper	Cada día	2 a 3 veces por semana	Una vez por semana	Varias veces al mes	Nunca
Libros							
Periódicos							
Revistas							

k. ¿Usted nació en Canadá?

Si

No

l. Si usted no ha nacido en Canadá, ¿desde cuanto tiempo está en Canadá?

Cuántos años: _____

Cuántos meses: _____

País de origen: _____

HIJO E IDIOMAS

6. HIJO E IDIOMAS

a. ¿Cuál o cuáles son los idiomas maternos de su hijo?

b. ¿Su hijo comprende y habla otro idioma que su idioma materno?

Encierre en un círculo la respuesta.

SI NO

c. Si es así, ¿cuál o cuáles idiomas comprende y habla?

d. ¿Qué idioma habla su hijo a menudo con...:

Su madre/tutor legal? _____

Su padre/secundo tutor legal ? _____

Sus hermanos? _____

Sus amigos? _____

e. Cómo su hijo se expresa EN FRANCÉS ¿Cuál es su nivel ?

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
--	-------------	------------------------	--------------	------------------

Hablado				
Escrito				

f. Fuera de la escuela, ¿su hijo hace el esfuerzo de hablar EN FRANCÉS?

	SI	NO
Con su madre?		
Con su padre?		
Con sus hermanos?		
Con otros miembros de la familia?		
Especificar con quién: _____		
En actividades extracurriculares?		
Con otros? Especificar : Con quién: _____ Frecuencia : _____		

g. Su hijo habla **naturalmente** EN FRANCÉS...

	Nunca	Un poco	A menudo	Muy a menudo
¿Con su madre?				
¿Con su padre?				
¿Con sus hermanos?				
¿Con otros miembros de la familia?				
Especificar con quién: _____				
¿En actividades extracurriculares?				
¿Con otros? Especificar : Con quién: _____ Frecuencia : _____				

h. Como su hijo se expresa EN ESPAÑOL ¿Cual es su nivel?

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
--	-------------	------------------------	--------------	------------------

Hablado				
Escrito				

i. Fuera de la escuela, ¿su hijo hace el esfuerzo de hablar EN ESPAÑOL?

	SI	NO
¿Con su madre?		
¿Con su padre?		
¿Con sus hermanos?		
¿Con otros miembros de la familia?		
Especificar con quién: _____		
¿En actividades extracurriculares?		
¿Con otros?		
Especificar : Con quién: _____ Frecuencia : _____		

j. Su hijo habla **naturalmente** EN ESPAÑOL...

	Nunca	Un poco	A menudo	Muy a menudo
¿Con su madre?				
¿Con su padre?				
¿Con sus hermanos?				
¿Con otros miembros de la familia?				
Especificar con quien: _____				
¿En actividades extracurriculares?				
¿Con otros?				
Especificar : Con quien: _____ Frecuencia : _____				

PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN FAMILIAR

7. PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN FAMILIAR

a. ¿Cuántos libros tiene su hijo en formato digital ?

	Ningún	1 a 10	10 a 20	+ de 20
Francés				
Español				
Inglés				
Otro idioma (Especificar: _____)				

b. ¿Cuántos libros tiene su hijo en formato papel ?

	Ningún	1 a 10	10 a 20	+ de 20
Francés				
Español				
Inglés				
Otro idioma (Especificar: _____)				

c. ¿Su hijo han suscrito a revistas infantiles? **SI** **NO**

d. Si es así, ¿qué formato? Digital Papel

e. Si es así, ¿cómo se llaman? (Nombres del revistas)

f. ¿Su hijo mira o lee libros, periódicos o revistas que pertenecen a usted en su casa?

g. ¿Su hijo prestado libros de la biblioteca en formato digital?

		Una vez	Una vez	Una vez	Una vez
--	--	----------------	----------------	----------------	----------------

	Nunca	trimestral	por mes	cada 15 días	por semana
Francés					
Español					
Inglés					
Otro idioma (Especificar: _____)					

h. ¿Su hijo ha prestado libros de la biblioteca en formato papel?

	Nunca	Una vez trimestral	Una vez por mes	Una vez cada 15 días	Una vez por semana
Francés					
Español					
Inglés					
Otro idioma (Especificar: _____)					

i. ¿Usted lee historias a su hijo en formato digital?

	Nunca	Raramente	De vez en cuando (1 a 2 veces por semana)	A menudo (de 3 a 5 veces por semana)	Todos los días
Francés					
Español					
Inglés					
Otro idioma (Especificar: _____)					

j. ¿Usted lee historias a su hijo en formato papel?

	Nunca	Raramente	De vez en cuando (1 a	A menudo (de 3 a 5	Todos los días

			2 veces por semana)	veces por semana)	
Francés					
Español					
Inglés					
Otro idioma (Especificar: _____)					

k. ¿A qué edad comenzaste a leer libros a su hijo?

Antes 1 año	A 1 año	A 2 años	A 3 años	A 4 años	A 5 años

l. ¿Cuando usted lee historias a su hijo, pregúntale sobre los imagen y la historia del libro?

Nunca	Raramente	De vez en cuando	A menudo	Siempre

m. ¿Su hijo le hace preguntas acerca de la historia? ¿Qué tipo de preguntas?

n. ¿Quién lee historias a su hijo?

	Nunca	Raramente	De vez en cuando (1 a 2 veces por semana)	A menudo (de 3 a 5 veces por semana)	Todos los días
Madre/tutor legal					
Padre/secundo tutor legal					
Hermanos					
Otra persona (Especificar: _____)					

o. Generalmente, en su país de origen, ¿contamos historias en voz alto o leemos libros a sus hijos?

PRÁCTICAS DE LECTURA

8. PRÁCTICAS DE LECTURA INDEPENDIENTE

a. ¿Su hijo mira libros, independiente, en formato digital?

	Nunca	Raramente	De vez en cuando (1 a 2 veces por semana)	A menudo (de 3 a 5 veces por semana)	Todos los días
Francés					
Español					
Inglés					
Otro idioma (Especificar: _____)					

b. ¿Su hijo mira libros, independiente, en formato papel?

	Nunca	Raramente	De vez en cuando (1 a 2 veces por semana)	A menudo (de 3 a 5 veces por semana)	Todos los días
Francés					
Español					
Inglés					
Otro idioma (Especificar: _____)					

c. ¿Qué mira?

d. En una semana completa, ¿con qué frecuencia su hijo lee **INDEPENDIENTE**...?

	Nunca	1 a 2 veces	2 a 3 veces	3 a 4 veces	5 veces y +
Para actividades escolares					
Para actividades non escolares					

9. PRACTICAS DE LECTURA ACOMPAÑADOS

a. En una semana típica, ¿con qué frecuencia su hijo lee, **CON AYUDA...**?

	Quién es la persona que le ayuda	Nunca	1 a 2 veces	2 a 3 veces	3 a 4 veces	5 veces y +
Para actividades escolares						
Para actividades non escolares						

b. En sus palabras, puede decirnos, ¿cómo va a ayudar sus hijos para practicar la lectura a casa?

10. LOS DEBERES

a. En una semana típica, su hijo hace sus deberes...

	Nunca	1 a 2 veces	2 a 3 veces	3 a 4 veces	5 veces y +
Independiente					
Con ayuda					

b. Si alguien le ayude, ¿quién es?

11. OTRAS ACTIVIDADES

a. En una semana típica, ¿su hijo mira la televisión, casetes o DVD?

	Nunca	Raramente	De vez en cuando (1 a 2 veces por	A menudo (de 3 a 5 veces por	Todos los días

			semana)	semana)	
Francés					
Español					
Inglés					
Otro idioma (Especificar: _____)					

b. En una semana típica, ¿cuánto tiempo pasa su hijo en frente del ordenador para hacer actividades sin relación con la escuela (ex., juegos, juegos educativos, MSN, Facebook, correo electrónico, YouTube, etc.)?

- 0 (nunca)
- 1- 4 horas por semana
- 5 - 10 horas por semana
- Otro: _____

12. ¿Dónde está situado el **INGRESO TOTAL** de todos los miembros de la familia en los 12 últimos meses?:

- Menos de 15 000 \$
- De 15 000 \$ a menos de 30 000 \$
- De 30 000 \$ a menos de 45 000 \$
- De 45 000 \$ a menos de 60 000 \$
- De 60 000 \$ a menos de 80 000 \$
- De 80 000 \$ a menos de 100 000 \$
- De 100 000 \$ a menos de 200 000 \$
- 200 000 \$ o mas

ANNEXE C – Questions de l'entrevue semi-dirigée avec les parents

Questions pour l'entrevue destinée aux parents

Nous vous remercions de bien vouloir prendre un peu de votre temps pour répondre à quelques questions en lien avec le questionnaire que vous avez rempli. Tout comme celui-ci, vos réponses demeureront confidentielles. Je n'ai que quelques questions à vous poser et je vous invite à y répondre du meilleur de votre connaissance. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. À la maison, quelles langues parlez-vous?
2. Pour chacune de ces langues, dans quel contexte l'utilisez vous?
3. En ce qui concerne la littératie²⁴, est-ce que votre enfant utilise des livres ailleurs qu'à l'école?
4. Est-ce que votre enfant écrit autre chose que ses devoirs à la maison? Si oui, dans quel contexte?
5. À la maison, votre enfant pratique-t-il des activités qui sont reliées à la littératie?
6. Relativement à la langue française, votre enfant est-il exposé au français ailleurs qu'à l'école?
7. Relativement à l'espagnol, quelles activités votre enfant pratique-t-il à la maison?

²⁴ Nous expliquerons aux parents, ce que nous entendons par ce concept.

ANNEXE D - Entrevista semiestructurada con los padres

Preguntas para la entrevista semiestructurada con los padres

Gracias a tomar un poco de su tiempo para responder a algunas preguntas relacionadas con el cuestionario. Como este ultimo, tengo un par de preguntas y les invito a responder a lo mejor de su conocimiento. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1. ¿Qué lenguajes habla usted en casa?
2. ¿Bajo qué contexto usa usted cada lenguaje?
3. ¿En lo que respecta a alfabetización, ¿su hijo(a) usa o lee libros aparte de usarlos o leerlos en la escuela?
4. ¿Su hijo(a) escribe cosas en casa distintas a las tareas? ¿En que contexto?
5. ¿Practica su hijo(a) actividades en casa relacionadas a literatura?
6. ¿Su hijo(a) está expuesto(a) al idioma Francés aparte de la escuela?
7. ¿Qué tipo de actividades literarias practica su hijo(a) en Español a casa?

ANNEXE E – Livret sur les connaissances en français (enfants)

Date: _____

Cahier de l'élève



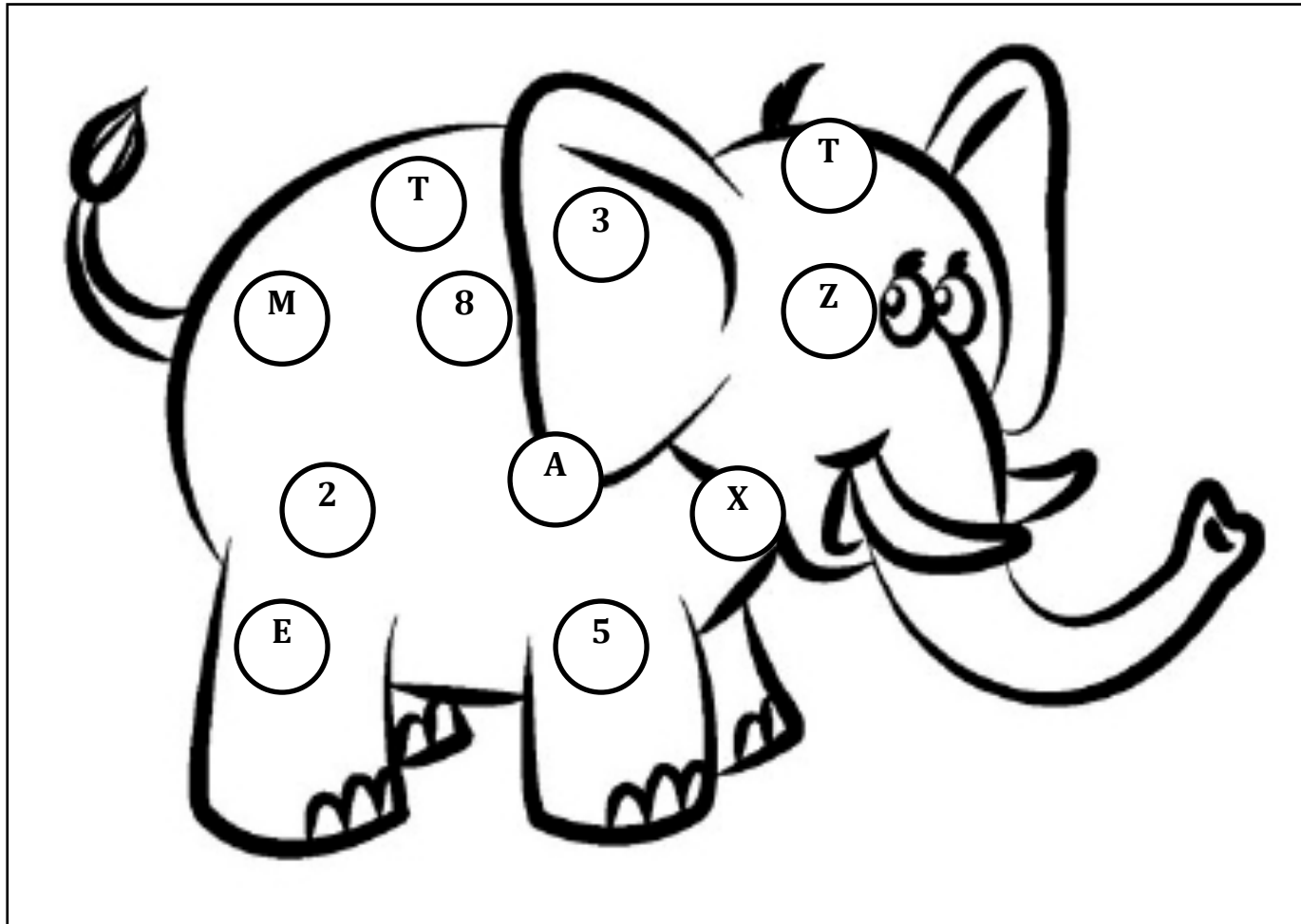
Écris ton nom sur cette ligne.

Exploration des pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais (2015)

Comme tu le sais, je vais te montrer un petit livre avec des exercices que nous allons faire ensemble. Tu n'es pas obligé de répondre à toutes les questions. Toutes les réponses sont bonnes et je suis certaine que ce sera très facile pour toi. Aussi, toutes les réponses que tu vas me donner seront secrètes. Personne ne pourra voir tes réponses. Tu es prêt? On y va...



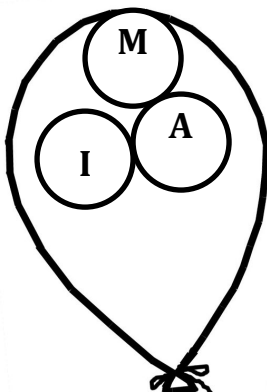
Tu vois l'éléphant en dessous, il est rempli de chiffres et de lettres. J'aimerais que tu colories toutes les lettres que tu vois sur lui. Tu veux, bien ? On y va...



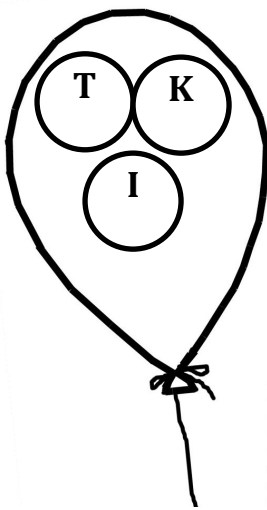


Maintenant, regarde bien les ballons. Tu vois qu'il y a trois lettres dans chaque ballon. J'aimerais que tu colories la lettre qui est écrite juste en haut du ballon. Tu veux, bien ? On y va...

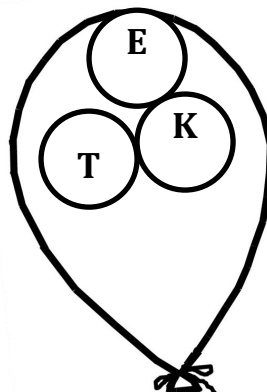
Colorie la lettre A



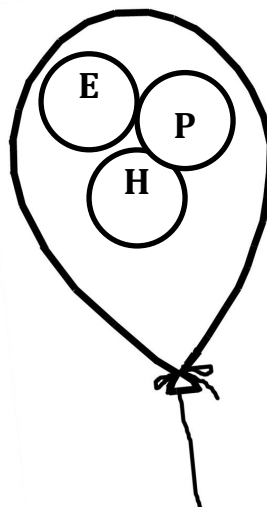
Colorie la lettre T



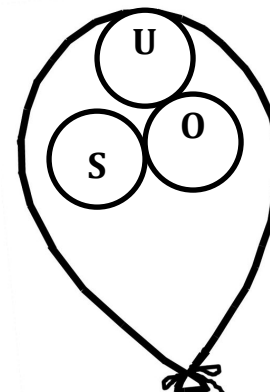
Colorie la lettre E



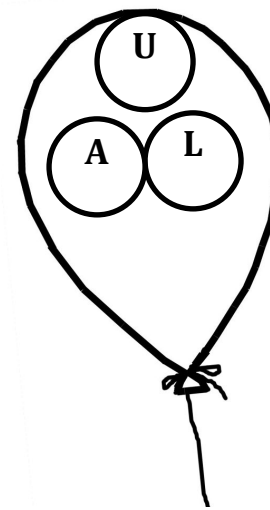
Colorie la lettre P



Colorie la lettre O.



Colorie la lettre L.





Pour la troisième activité, j'aimerais que tu entoures, que tu fasses un cercle, sur toutes les lettres qui sont pareilles. D'accord? Vas-y...

A c D B C b R e E

a d f J G F r

u Q g q j O I

L o l P p



Maintenant, regarde les mots et les lettres qui sont juste en bas. J'aimerais que tu entoures toutes les syllabes que tu vois. Tu veux bien? On y va...

a ou vi ami v ei

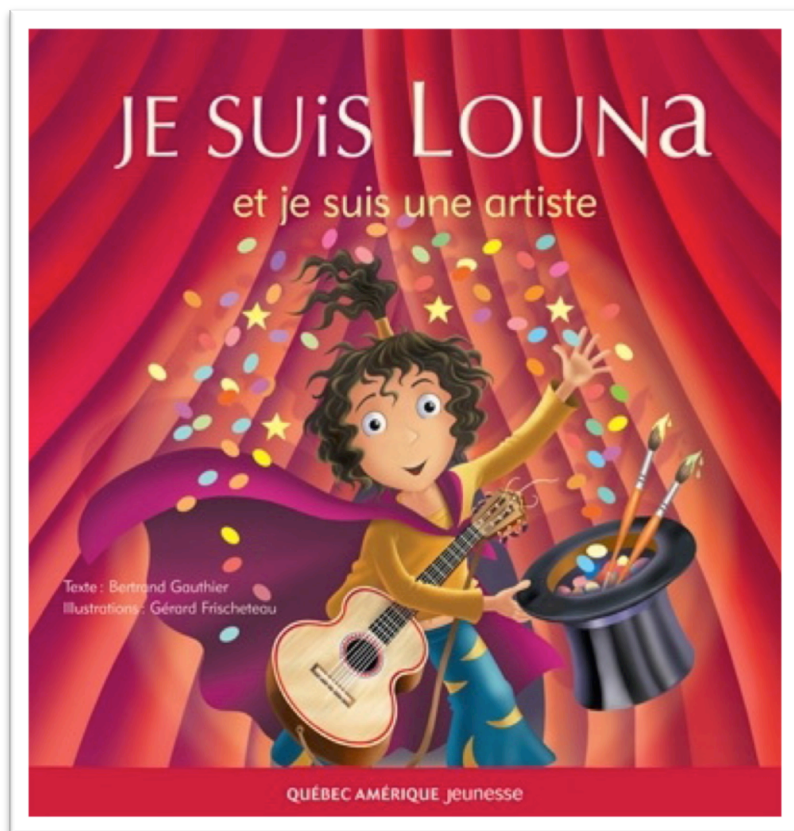
bali mi pon u pu fo

ru e ma zu u v

eau pe ti chat f gu je gr w



Regarde bien la page couverture du livre de Louna. J'aimerais que tu me dises où se trouvent certaines choses sur l'image que tu vois. Tu es prêt? Allons-y...



Relie les mots en dessous avec l'endroit où ils se trouvent sur la page couverture :

- 1) le titre*
- 2) l'auteur*
- 3) l'illustrateur*
- 4) la maison d'édition*



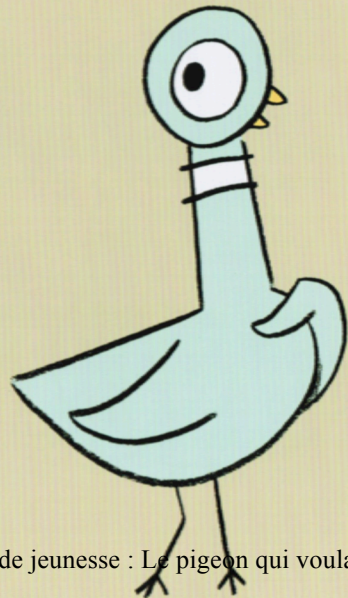
Maintenant, j'aimerais que tu me montres comment on fait pour lire. Avec ton doigt, montre-moi de quel côté on fait la lecture. Vas-y...



Quand je suis Louna,
la danseuse Louna,
j'imité le papillon
qui sort de son cocon.

Avec ton doigt, j'aimerais que tu me montres encore comment on lit.

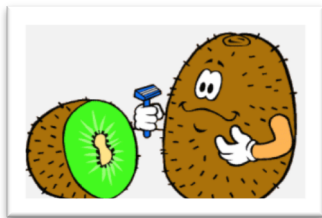
Je vais bien. Merci
de poser la question.



Au fait, vous savez
ce que je veux ?



Tiré de l'album de jeunesse : Le pigeon qui voulait un chien (Mo Willems). Editions Kaleidoscope, 2009.



Juste en bas, il y a beaucoup, beaucoup de mots qui sont écrits. J'aimerais que tu entoures les mots qui sont écrits en français. Tu veux bien? On y va...

Maison

pomme

单词

干菜茶味

requin

العربية

Chien

چکال

龍

ballon

Rouge

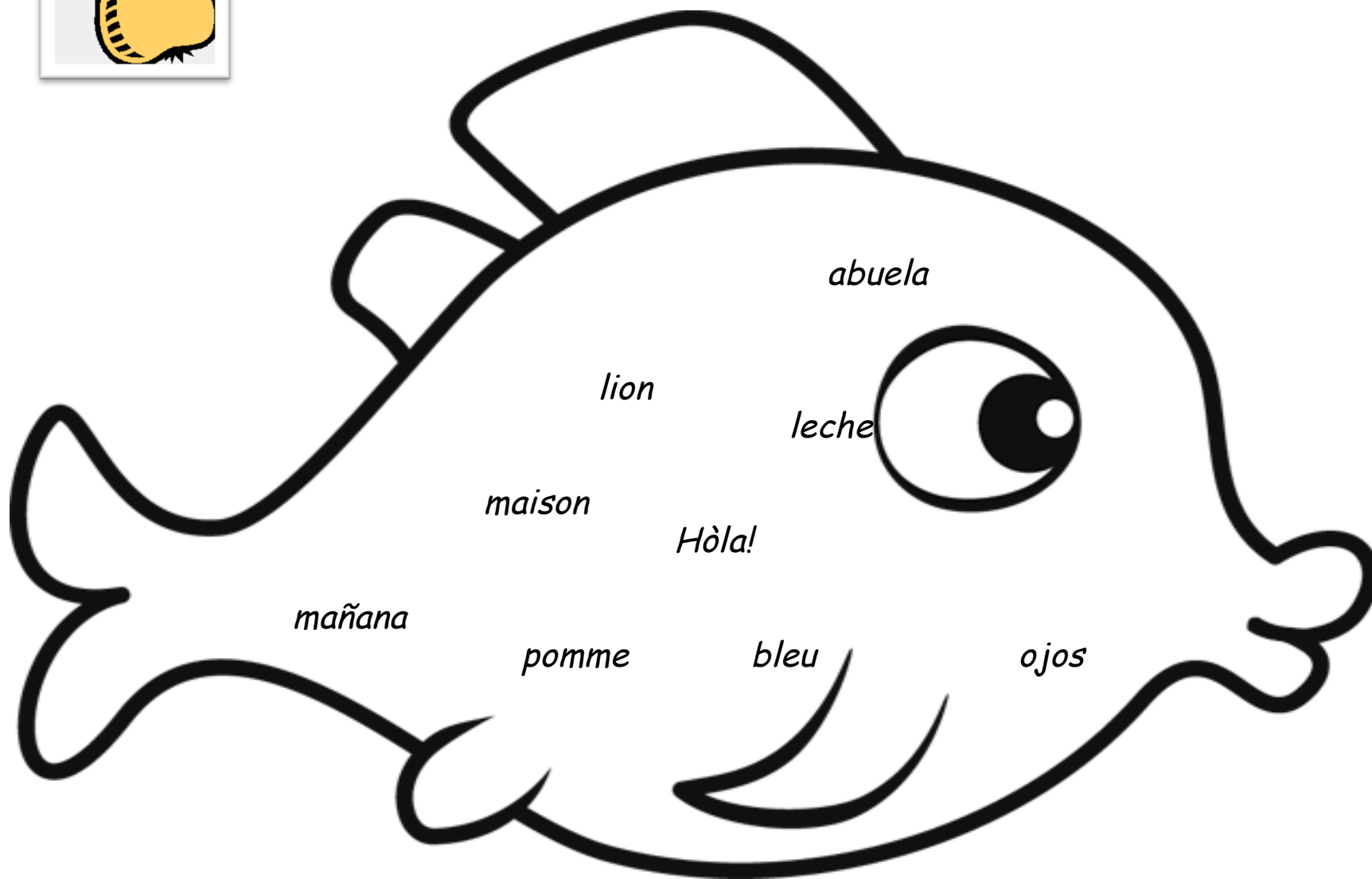
Δδ

bouche

ЧАЙ чай

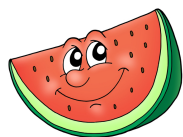


Nous sommes maintenant à la dernière activité. Dans le poisson, il y a des mots en français et en espagnol. J'aimerais que tu entoures les mots qui sont écrits en espagnol et me dire ce qu'ils signifient Tu veux bien? C'est parti!

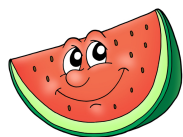




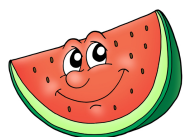
Super! Tu as réussi! Maintenant, j'ai trois petites questions à te poser et c'est fini. Il n'y a pas de bonnes réponses ou de mauvaises réponses. Tu me donnes la réponse que tu veux! Allons-y...



1) Ça sert à quoi de lire



2) Ça sert à quoi d'écrire ?



3) Est-ce que tu connais différents types de livres?