

Conception et mise à l'essai d'un programme de littérature de jeunesse bilingue (français-espagnol) portant sur l'entrée dans l'écrit d'élèves hispanophones scolarisés en 1re année en Outaouais

Marie-Pier Bastien

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa dans le cadre du programme de doctorat ès arts Éducation en vue de l'obtention du grade de Doctorat (Ph.D) en éducation

© Marie-Pier Bastien, Ottawa, Canada, 2024

Cette thèse intitulée :

Conception et mise à l'essai d'un programme de littérature de jeunesse bilingue (français-espagnol) portant sur l'entrée dans l'écrit d'élèves hispanophones scolarisés en 1re année en Outaouais

Présentée par :

Marie-Pier Bastien

est présentée à un jury composé des personnes suivantes :

Carole Fleuret
……..
Directrice de thèse

Francis Bangou
……..
Membre du jury

Cécile Bullock
……..
Membre du jury

Rachel DeRoy-Ringuette
……..
Membre du jury

Amal Boultif
……..
Membre du jury

« L'apprentissage consiste en un métissage. Étrange et original, déjà mélangé des gènes de son père et de sa mère, l'enfant n'évolue que par ces nouveaux croisements ; toute pédagogie reprend l'engendrement et la naissance d'un enfant : né gaucher, il apprend à se servir de la main droite, demeure gaucher, renaît droitier, au confluent des deux sens ; né gascon, il le reste et devient français, en fait métissé ; français, il voyage et se fait espagnol, italien, anglais ou allemand. S'il épouse et apprend leur culture et leur langue, le voici quarteron, octavon, âme et corps mêlés. Son esprit ressemble au manteau d'Arlequin ».

– M. Serres, *Le Tiers instruit,* F. Bourin, 1991

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier ma directrice de thèse Carole Fleuret pour son soutien et son accompagnement dans la réalisation de cette thèse. Tant à la maîtrise qu'au doctorat, ta patience et ta rigueur m'ont poussée à constamment requestionner mes choix, mes propos et mes réflexions, me permettant aujourd'hui d'être fière de la recherche que j'ai conduite. Merci de m'avoir aidée tant sur le plan rédactionnel que professionnel, et même amical. Merci de ton écoute et de ta présence continue.

Merci aussi aux quelques membres du corps professoral de l'Université d'Ottawa avec lesquels j'ai pu collaborer dans les dernières années : Stephanie Arnott, Francis Bangou, Eliane Dulude, Francine Lanteigne, Mimi Masson, André Samson et Marie-Josée Vignola. À votre manière, vous avez tous contribué à mon cheminement en tant que chercheure et je vous en suis grandement reconnaissante.

Je tiens aussi à remercier Joël Thibeault, maintenant professeur à l'Université d'Ottawa. Je me souviens précisément de notre première rencontre au minuscule bureau des assistants de l'Unité de recherche en éducation (URÉ) au pavillon Lamoureux. Tu étais, à l'époque, à terminer ta thèse de doctorat et je venais de commencer la maîtrise. Sans le savoir, je te regardais du coin de l'œil, impressionnée par ta facilité de rédaction. Tu as toujours été une source d'inspiration pour moi et je t'en remercie.

J'aimerais également souligner l'apport de l'Université d'Ottawa pour son soutien financier sous la forme de bourses d'admission et d'études supérieures de l'Ontario (BESO) qui m'ont été octroyées pendant mes années au doctorat. Dans le même ordre d'idées, je tiens à remercier le Conseil de recherche des sciences humaines du Canada (CRSH) pour l'octroi d'une bourse de doctorat. Être étudiant aux études supérieures est difficile sur le plan financier, et la réalisation de cette tâche n'aurait pu être possible sans votre soutien.

Je suis également reconnaissante de quelques personnes qui ont fait partie de ma vie pendant mes dernières années de scolarisation au doctorat. Vous m'avez vu rentrer tard le soir, me lever tôt et composer dans le milieu de la nuit. Merci de m'avoir obligé de mettre de côté l'ordinateur, une fois de temps en temps, pour décrocher et trouver un équilibre.

Finalement, je tiens à remercier mes parents qui ont toujours été très fiers de dire que leur petite (grande) fille était au doctorat en éducation. Votre intérêt pour mon sujet de recherche, vos nombreuses questions sur le processus et votre présence à mes soutenances ont été les encouragements les plus importants. Si les études supérieures ne m'ont pas parue comme étant trop exigeantes, c'est grâce à vous et à votre manière de voir les choses de manière positive et sur un long continuum. Papa, tu peux dire à grand-maman que j'ai enfin fini l'école. Du moins, pour l'instant.

RÉSUMÉ

Mots-clés
Français langue de scolarisation, langue seconde, hispanophones, apprentissage de la lecture, littérature de jeunesse, bilinguisme, bi-plurilinguisme, réussite scolaire, principe alphabétique, code alphabétique, métaphonologie.

Cette étude menée au Québec porte sur l'entrée dans l'écrit d'élèves hispanophones (n=25) scolarisés en français langue de scolarisation en 1re année en Outaouais. Notre objectif principal était de concevoir et de mettre à l'essai un programme de littérature de jeunesse bilingue (français-espagnol) visant l'exploration de l'entrée dans l'écrit par la reconnaissance de la langue d'origine et de mesurer les effets d'un tel programme sur les différents acteurs impliqués. Pour mieux appréhender le développement de l'écrit chez les élèves de notre étude, nous avons mis en relation les facteurs cognitivo-langagiers et socioaffectifs avec certains aspects de notre programme de littérature. Pour mesurer l'effet du programme sur les différents acteurs impliqués, nous avons porté une attention particulière sur les pratiques pédagogiques des enseignants, sur la place qu'occupent les langues d'origine et sur le recours à la littérature de jeunesse en salle de classe.

L'exploitation des livres bilingues (n=8) et les activités retenues, conçues en fonction du contexte sociolinguistique de la recherche, se sont tenues sur une période de huit semaines, tant à la maison avec les parents qu'à l'école avec l'enseignant. En concomitance avec ces interventions, la prise de données a été ponctuée à deux moments stratégiques, soit avant et après la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse. Les résultats exploratoires montrent que le développement de l'écrit s'est montré plus significatif chez les élèves qui ont participé au programme de littérature de jeunesse. Précisément, à la fin de celui-ci, les élèves du groupe expérimental arrivaient plus facilement à reconnaître des lettres de l'alphabet que les élèves du groupe contrôle et leur conscience phonologique était considérablement supérieure qu'au premier temps de mesure. Le recours à leur langue d'origine figure également parmi les changements observés chez les élèves à la fin du programme.

Chez les parents, les résultats obtenus à la suite de la mise à l'essai du programme ne nous permettent pas de décrire un rapprochement avec le milieu scolaire. Toutefois, ils nous permettent de témoigner de certains changements observés dans les pratiques discursives familiales : utilisation plus fréquente de la littérature de jeunesse, autorisation et recours à la langue d'origine dans des activités relatives à l'école, implication plus marquée des parents et de la fratrie dans les occasions de lectures à la maison.

Enfin, si notre recherche ne semble pas avoir apporté de changement dans les pratiques pédagogiques des enseignants, elle a toutefois le mérite de combler une importante lacune en contexte de L2 en suscitant certaines prises de conscience qui ont eu une incidence sur la place qu'occupent les langues d'origine en salle de classe.

RESUMEN

Palabras clave
Francés como lengua de escolarización, segunda lengua, hispanohablantes, aprendizaje de la lectura, literatura infantil, biplurilingüismo, rendimiento académico, principio alfabético, código alfabético, metafonología.

Este estudio exploratorio llevado a cabo en Quebec se centra en el desarrollo de la iniciación a la escritura de estudiantes hispanohablantes (n = 25) escolarizados en francés como lengua de enseñanza en 1er año en Outaouais. Nuestro objetivo principal era diseñar y probar un programa de literatura infantil bilingüe (francés-español) que fomente el desarrollo de la iniciación a la escritura a través del reconocimiento de la lengua de origen y medir los efectos de dicho programa en los diferentes actores involucrados. Para comprender mejor la iniciación a la escritura en los estudiantes de nuestro estudio, relacionamos los factores cognitivo-linguísticos y socioafectivos con ciertos aspectos de nuestro program de literatura. Para medir el efecto del programa en los diferentes actores involucrados, prestamos especial atención a las prácticas pedagógicas de los profesores, a las representaciones de las lenguas y al uso de la literatura infantil en el aula.

La utilización de libros bilingües (n=8) y las actividades seleccionadas, diseñadas en función del contexto sociolingüístico de la investigación, se llevaron a cabo durante un período de ocho semanas, tanto en casa con los padres como en la escuela con el profesor. Al mismo tiempo que estas intervenciones, se recopilaron datos en dos momentos estratégicos, antes y después de la prueba del programa de literatura infantill. Los resultados muestran que la iniciación a la escritura fue significativamente mayor en los estudiantes que participaron en el programa de literatura infantil. Específicamente, al final del programa, los estudiantes del grupo experimental lograron reconocer con mayor facilidad las letras del alfabeto que los estudiantes del grupo de control, y su conciencia fonológica fue considerablemente mayor que en el primer momento de medición. El uso de su lengua materna también fue uno de los cambios observados en los estudiantes al final del programa.

En cuanto a los padres, los resultados obtenidos después de la prueba del programa no nos permiten describir una mayor cercanía con el entorno escolar. Sin embargo, nos permiten dar testimonio de algunos cambios observados en las prácticas discursivas familiares: mayor uso de la literatura infantil, autorización y uso de la lengua materna en actividades relacionadas con la escuela, mayor implicación de los padres y hermanos en las ocasiones de lectura en casa.

Por último, si bien nuestra investigación no parece haber provocado cambios en las prácticas pedagógicas de los profesores, tiene el mérito de llenar una importante laguna en el contexto de L2 al suscitar ciertas tomas de conciencia que tuvieron un impacto en sus representaciones de las lenguas.

ABSTRACT

Keywords
French as schooling language, second language acquisition, hispanic, learning to read, children's literature, bi-plurilingualism, school achievement, alphabetical principal, alphabetical code, metaphonology.

This exploratory study conducted in Quebec focuses on the development of early literacy skills in Spanish-speaking students (n=25) who are enrolled in French as a school language in 1st grade in Outaouais. Our main goal was to design and test a bilingual children's literacy program (French-Spanish) aimed at developing early literacy skills through the recognition of the students' first language and to measure the effects of such a program on the various actors involved. To better understand the development of literacy skills among the students, cognitive-linguistic and socio-affective factors were related to certain aspects of the literature program. To measure the effect of the program on the different actors involved, particular attention was paid to teachers' pedagogical practices, language representations, and the use of children's literacy in the classroom.

The use of bilingual books (n=8) and activities designed based on the sociolinguistic context of the research were conducted over a period of eight weeks, both at home with parents and at school with the teacher. Along with these interventions, data was collected at two strategic moments, before and after testing the children's literacy program. The results show that the development of early literacy skills was more significant in the students who participated in the program. Specifically, at the end of the program, students in the experimental group were better able to recognize letters of the alphabet than the control group, and their phonological awareness was considerably higher than at the first measurement time. The use of their original language was also among the observed changes in the students at the end of the program.

For parents, the results obtained after testing the program did not allow us to describe a closer relationship with the school environment. However, they allowed us to witness certain changes observed in family discourse practices: more frequent use of children's literature, authorization, and use of the original language in school-related activities, and more involvement of parents and siblings in home reading occasions.

Finally, although our research does not seem to have brought about changes in teachers' pedagogical practices, it has the merit of filling an important gap in L2 context by eliciting certain awareness-raising which had an impact on their language representations.

TABLE DE MATIÈRES

REMERCIEMENTS **IV**
RÉSUMÉ **VI**
RESUMEN **VII**
ABSTRACT **VIII**
TABLE DE MATIÈRES **IX**
LISTE DES TABLEAUX **XIV**
LISTE DES ABRÉVIATIONS **XXII**
CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE **1**

1.1. Le contexte général **2**
1.1.1. L'immigration au Canada 2
1.1.2. L'immigration au Québec 3
1.1.3. L'immigration en Outaouais 3
1.1.4. La réussite scolaire des personnes immigrantes au Québec 4
1.2. Le contexte spécifique **5**
1.2.1. La communauté hispanophone de l'Outaouais 5
1.2.2. Les modèles de service 9
1.2.3. Les organismes communautaires en Outaouais 14
1.2.4. Les pratiques de littératie familiales 15
1.2.5. L'entrée dans la langue de scolarisation 16
1.2.6. Les répertoires plurilittératiés 16
1.2.7. Les pratiques pédagogiques 17
1.2.8. La littérature de jeunesse 18
1.2.9. La synthèse 19

CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL **20**

PREMIÈRE PARTIE : ENTRÉE DANS L'ÉCRIT EN LANGUE D'ORIGINE **22**

2.1. Les principes de base de l'écriture du français **22**
2.1.1. Le système alphabétique du français 23
2.1.1.1. Le plurisystème graphique du français de Catach (1995) 24
2.1.1.1.1. Le sous-système phonogrammique 24
2.1.1.1.2. Le sous-système morphogrammique 27
2.1.1.1.3. Le sous-système logogrammique 30
2.2. Les facteurs cognitivo-langagiers facilitant l'apprentissage de l'écrit **36**
2.2.1. Les capacités métalinguistiques 36
2.2.1.1. Les capacités métaphonologiques 38
2.2.2. La clarté cognitive 40
2.2.2.1. Les fonctions de la clarté cognitive selon Downing et al. (1984) 41
2.2.2.2. La structuration de la clarté cognitive selon Fijalkow et al. (1994) 44

2.2.2.2.1. Le traitement figuratif 44
2.2.2.2.2. Le traitement visuel 45
2.2.2.2.3. Le traitement de l'oral 47
2.2.2.2.4. Le traitement orthographique 47
2.2.2.3. Les fonctions de clarté cognitive selon Ferland 1997) 49
2.2.2.4. Les fonctions de la clarté cognitive selon Giasson (2011) 51
2.2.2.5. Des pratiques pédagogiques pour soutenir l'entrée dans l'écrit 57
2.3. La socialisation langagière 59
2.3.1. L'émergence d'un concept 60
2.3.2. Vers une définition de la socialisation langagière 62
2.4. Le rapport à l'écrit 65

DEUXIÈME PARTIE : ENTRÉE DANS L'ÉCRIT EN LANGUE SECONDE 69

2.5. L'apprentissage de la langue seconde 69
2.5.1. Les deux hypothèses de Cummins (1979) 71
2.5.1.1. L'hypothèse de l'interdépendance 71
2.5.1.2. L'hypothèse des niveaux-seuils 73
2.5.2. Le modèle de Hornberger (2003) 76
2.5.3. Le translanguaging 82
2.6. Les facteurs cognitivo-langagiers facilitant l'apprentissage de la langue seconde 87
2.6.1. Le modèle de Bialystok et Ryan (1985) 87
2.6.2. Les capacités métaphonologiques 89
2.7. Le rapport à l'écrit en langue seconde 92
2.7.1. Le rapport à l'écrit des élèves hispanophones 94
2.8. Les approches plurielles des langues et des cultures 98
2.8.1. La didactique intégrée des langues 99
2.8.2. L'éveil aux langues 104
2.8.3. L'approche interculturelle 107
2.9. La collaboration école-famille-communauté 109
2.9.1. L'écosystème de Bronfenbrenner (1979) 112
2.9.2. Le modèle d'Epstein (2011) 113
2.9.3. Les défis et les facteurs de risque 118
2.9.4. Les facteurs de réussite 120
2.10. La littérature de jeunesse et la langue seconde 124
2.10.1. La littérature de jeunesse 124
2.10.1.2. Les ambiguïtés de la littérature de jeunesse 125
2.10.1.3. La définition de la littérature de jeunesse 126
2.10.1.4. Les fonctions assignées à la littérature de jeunesse 128
2.10.2. Les livres bilingues 130
2.10.3. Les programmes de lecture école-famille bilingues 133
2.11. Les dispositifs de lecture 141
2.11.1. La lecture interactive 144
2.11.1.1. Les caractéristiques des pratiques de lecture interactive 146
2.11.1.1.1 Les interventions avant, pendant et après la lecture interactive 147

2.11.1.1.2. La fréquence des lectures 148
2.11.1.1.3. La durée des lectures 149
2.11.1.1.4. Le regroupement des élèves lors des lectures 149
2.11.1.2. Les apports de la lecture interactive sur le langage écrit 150
2.11.2. La lecture partagée 152
2.11.2.1. Les caractéristiques des pratiques de lecture partagée 154
2.11.2.1.1 Les interventions avant, pendant et après les lectures 154
2.11.2.1.2 La fréquence des lectures 156
2.11.2.1.3 La durée des lectures 156
2.11.2.1.4 Le regroupement des élèves lors des lectures 156
2.11.2.2. Les apports de la lecture partagée 157
2.12. La synthèse du cadre conceptuel 159

CHAPITRE 3 - LE CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE 161
3.1. La pertinence d'un cadre épistémologique 162
3.2. Les enjeux épistémologiques de notre recherche 163
3.2.1. Piaget et le constructivisme (1937) 163
3.2.2. Vygostski et le socioconstructivisme (1934/1997) 166
3.3. Notre positionnement épistémologique socioconstructiviste 168
3.3.1. Le socioconstructivisme et la scolarisation des élèves hispanophones 168
3.3.2. Le socioconstructivisme et le lien école-famille 170
3.3.3. La justification de notre choix épistémologique 170
3.4. Les enjeux éthiques de notre étude 172

CHAPITRE 4 - CADRE MÉTHODOLOGIQUE 175
4.1. Le devis de recherche 176
4.2. Les participants 179
4.2.1. Le recrutement 179
4.2.2 Le portrait des élèves 181
4.2.3. Le portrait des parents 182
4.2.4. Le portrait des enseignants 187
4.2.5. Le portrait de l'agent de liaison 188
4.3. Les instruments de mesure 188
4.3.1. Les élèves 189
4.3.1.1. Le Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC) 190
4.3.1.1.1. La description de l'épreuve 191
4.3.1.1.2. Le déroulement de l'épreuve 191
4.3.1.1.3. L'analyse et le codage de l'épreuve 192
4.3.1.2. Les Nouvelles Épreuves pour l'examen de la langue (N-EEL) 192
4.3.1.2.1. La description de l'épreuve 192
4.3.1.2.2. Le déroulement de l'épreuve 193
4.3.1.2.3. L'analyse et le codage de l'épreuve 194
4.3.1.3. Les épreuves du Test of Phonological Awareness in Spanish (T-PAS) 194
4.3.1.3.1. La description de l'épreuve 194
4.3.1.3.2. Le déroulement de l'épreuve 194

4.3.1.3.3. L'analyse et le codage de l'épreuve 195
4.3.1.4. Le questionnaire sur la clarté cognitive 195
4.3.1.4.1. La description de l'épreuve 195
4.3.1.4.2. Le déroulement de l'épreuve 196
4.3.1.4.3. L'analyse et le codage de l'épreuve 197
4.3.2. Les parents 197
4.3.2.1. Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales 198
4.3.2.1.1. La description de l'épreuve 198
4.3.2.1.2. Le déroulement de l'épreuve 201
4.3.2.1.3. L'analyse et le codage de l'épreuve 201
4.3.2.2. L'entrevue semi-dirigée sur les pratiques de littératie familiales 202
4.3.2.2.1. La description de l'épreuve 202
4.3.2.2.2. Le déroulement de l'épreuve 203
4.3.2.2.3. L'analyse et le codage de l'épreuve 203
4.3.3. Les enseignants 204
4.3.3.1. L'entretien semi-dirigé sur les pratiques pédagogiques 204
4.3.3.1.1. La description de l'épreuve 204
4.3.3.1.2. Le déroulement de l'épreuve 205
4.3.3.1.3. L'analyse et codage de l'épreuve 205
4.3.4. L'agent de liaison : un membre de la communauté 205
4.3.5. Le chercheur principal 206
4.3.5.1. L'observation non participante 206
4.3.5.1.1. La description de l'épreuve 206
4.3.5.1.2. Le déroulement de l'épreuve 207
4.3.5.1.3. L'analyse et codage de l'épreuve 208
4.4. L'analyse des données 208
4.4.1. Les phases de codage 209
4.5. Le programme de littérature de jeunesse bilingue français-espagnol 211
4.5.1. La conception du programme 213
4.5.1.1. Le corpus de littérature de jeunesse 213
4.5.1.2. Les activités sélectionnées 215
4.5.1.3. Le calendrier d'exploitation des livres 218
4.5.1.4. La validation du programme de littérature de jeunesse 221
4.5.2. La préparation à la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse 222
4.5.2.1. L'étude pilote 222
4.5.2.2. La formation aux enseignants 222
4.5.3. La mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse 224
4.5.4. Le déroulement des interventions en classe 224
4.5.4.1. Les élèves 227
4.5.4.1.1 La participation des élèves aux activités de lecture 227
4.5.4.2. Les enseignants 228
4.5.4.2.1. L'exploitation des livres de jeunesse 228
4.5.4.3. Les parents 229
4.5.4.3.1. L'exploitation des livres de jeunesse 229
4.5.4.4. Le chercheur principal 230

4.5.4.4.1. L'observation non participante 230
4.6. La conclusion du chapitre 231

CHAPITRE 5 - LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS 233
5.1. Les épreuves contrôle 235
5.1.1. Le bilan des résultats aux deux sous-épreuves du K-ABC 235
5.1.2. Le bilan des résultats aux sous-épreuves du N-EEL 240
5.1.3. Le bilan des résultats aux sous-épreuves du T-PAS 256
5.2. La mise en relation du programme de LDJ avec la clarté cognitive 264
5.2.1. La connaissance des fonctions de la langue 265
5.2.1.1. La connaissance des fonctions de l'écrit 265
5.2.1.2. La connaissance des fonctions de la lecture 268
5.2.2. La connaissance du métalangage relatif à la langue 271
5.2.2.1. La connaissance du métalangage relatif à la langue au pré-test 271
5.2.2.2. La connaissance du métalangage relatif à la langue au post-test 275
5.2.4. La connaissance des conventions de l'écrit 277
5.3. Les pratiques de littératie familiales 281
5.3.1. Les changements observés à la suite de la mise à l'essai du programme de LDJ 291
5.4. La relation école-famille 299
5.4.1. Les changements observés à la suite de la mise à l'essai du programme de LDJ 304
5.5. Les pratiques pédagogiques initiales des enseignants 310
5.5.1. Les dispositifs de lecture 310
5.5.1.1. Les changements observés à la suite du programme de LDJ 316
5.5.2. La place accordée aux langues d'origine dans la salle de classe 321
5.5.2.1. Les changements observés au post-test 328
5.5.3. Le bilan des résultats liés aux pratiques pédagogiques selon les enseignants 334
5.6. Le bilan du programme de littérature de jeunesse 340

CHAPITRE 6 - LA CONCLUSION 346
6.1. Les limites de la recherche 347
6.2. Les retombées de notre étude 351
6.2.1. Les retombées dans le domaine de la recherche 351
6.2.2. Les retombées pour la communauté 352
6.3. Les pistes de recherche futures 353
6.4. Les recommandations 354
6.4.1. Les recommandations à l'intention instances ministérielles 355
6.4.2. Les recommandations à l'intention des instances universitaires 356
6.5. Le mot de la fin 358

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 359
LES ANNEXES 383

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Le portrait démographique des hispanophones du Québec selon Immigration et communautés culturelles (2006)[1] 8
Tableau 2 - Le portrait démographique des hispanophones utilisé dans notre thèse de maîtrise (Bastien, 2017) 9
Tableau 3 - Les différents modèles de fonctionnement du SASAF (2016) 13
Tableau 4 - La taxonomie des systèmes d'écriture selon De Francis (1989) 23
Tableau 5 - La transparence orthographique des langues (Perfetti et al., 2008) 25
Tableau 6 - Les stratégies d'acquisition de l'orthographe des homophones [sɛ] non homographes selon Delsol (2003) 33
Tableau 7 - Les sous-systèmes qui caractérisent le système alphabétique du français (Catach, 1995) 35
Tableau 8 - Les exemples de fonctions de l'écrit en mode réception et en mode production (Montésinos-Gelet et al., 2022, p. 193) 58
Tableau 9 - Le modèle SPEAKING de Hymes (1974) 61
Tableau 10 - L'hypothèse des niveaux-seuils de Cummins (tiré de Hamers et al., 1983) 74
Tableau 11 - Les six principes de la didactique intégrée des langues selon Wokusch (2008) 102
Tableau 12 - Les facteurs de réussites des collaborations ÉFC selon le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2013) 123
Tableau 13 - La recension des écrits portant sur les programmes de littératie école-famille 139
Tableau 14 - La comparaison entre la lecture à voix haute et la lecture interactive au premier cycle (inspiré de Montésinos-Gelet et al., 2022) 145
Tableau 15 - La comparaison entre la lecture à voix haute/interactive et la lecture partagée au premier cycle (inspiré de Montésinos-Gelet et al., 2022) 153
Tableau 16 - Le déroulement d'une période de lecture partagée (MÉO, 2003, p. 625) 155
Tableau 17 - Le développement cognitif et langagier de l'enfant selon Piaget (Charron, 2006) 165
Tableau 18 - La synthèse du courant constructiviste et socioconstructiviste (Charron, 2006) 167

[1] Adapté de « Portrait statistique de la population d'origine ethnique latino-américaine recensée au Québec en 2006, » par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2010, Direction de la recherche et de l'analyse prospective. Copyright 2010 par le Gouvernement du Québec.
[a] Secteurs d'activité les plus fréquents.

Tableau 19 - La présentation de la posture socioconstructiviste 171
Tableau 20 - Le profil des élèves de notre étude 182
Tableau 21 - Le niveau de scolarité, le métier, le pays d'origine et l'immigration des parents de notre étude 185
Tableau 22 - La présentation des instruments utilisés dans notre recherche 189
Tableau 23 - La description des tests standardisés Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC), des Nouvelles épreuves pour l'examen de langue (N-EEL) et du Test of Phonological Awareness in Spanish (TPAS) et leur procédure de passation auprès des élève 190
Tableau 24 - Les sous-épreuves du N-EEL retenues dans notre recherche 193
Tableau 25 - Les questions posées à l'élève dans le cadre du questionnaire sur la clarté cognitive 196
Tableau 26 - L'adaptation du processus de codage de Van der Maren (2004) 210
Tableau 27 - Les informations présentées aux enseignants pour l'ensemble du corpus de littérature de jeunesse 214
Tableau 28 - Les concepts de la clarté cognitive mis de l'avant dans le programme 216
Tableau 29 - Les types d'activités menées dans le cadre de notre recherche selon les attentes du MELS (2014) 217
Tableau 30 - L'ordre de présentation des albums de jeunesse dans le cadre de notre programme au regard des attentes du MELS 221
Tableau 31 - Le déroulement et description des interventions menées dans le cadre du programme de LDJ (exemple d'une semaine type) 226
Tableau 32 - Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve de rimes selon les notes étalonnées 243
Tableau 33 - Le nombre d'élèves du GE du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'identification du phonème initial selon les notes étalonnées 245
Tableau 34 - Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'ajout du phonème initial selon les notes étalonnées 246
Tableau 35 - Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'élision du phonème initial pour les deux temps de mesure 248
Tableau 36 - Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'élision du phonème final selon les notes étalonnées 250
Tableau 37 - Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'inversion syllabique selon les notes étalonnées 252
Tableau 38 - Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'inversion de phonèmes selon les notes étalonnées 254
Tableau 39 - L'échelle du score d'aptitude aux épreuves du T-PAS 260
Tableau 40 - Les scores d'aptitudes obtenus par les élèves du groupe expérimental au T-PAS pour les deux temps de mesure 261

Tableau 41 - Les scores d'aptitudes obtenus par les élèves du groupe contrôle au T-PAS pour les deux temps de mesure 263
Tableau 42 - Les réponses à la question « à quoi sert l'écriture » au pré-test 266
Tableau 43 - Les réponses à la question « à quoi sert l'écriture » au post-test 268
Tableau 44 - Les réponses à la question « à quoi sert la lecture » au pré-test 269
Tableau 45 - Les réponses à la question « à quoi sert la lecture » au post-test 270
Tableau 46 - Les résultats des élèves à l'identification des éléments paratextuels 279

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - La position géographique des quartiers de Gatineau (Ville de Gatineau, 2012) 7
Figure 2 - Les différents types de morphogrammes du français (Catach, 1988) 28
Figure 3 - Les représentations de l'écrit de l'apprenant sous forme de traitement figuratif (Fijalkow et al., 1994, p. 228) 45
Figure 4 - Les représentations de l'écrit de l'apprenant sous forme de traitement visuel (Fijalkow et al., 1994) 46
Figure 5 - Les représentations de l'écrit de l'apprenant sous forme de traitement de l'oral (Fijalkow et al., 1994) 47
Figure 6 - Les représentations de l'écrit de l'apprenant sous forme de traitement orthographique (Fijalkow et al., 1994) 48
Figure 7 - Le modèle de l'interdépendance de Cummins (1979) – La compétence commune sous-jacente (*Common Underlying Proficiency*) 72
Figure 8 - La classification des activités et des tâches langagières selon le degré d'exigence cognitive et de contextualisation (Cummins, 2000) 75
Figure 9 - Le croisement des continuums du développement individuel de la bilittératie de Hornberger (2003) 77
Figure 10 - Les quatre dimensions de la bilittératie (Hornberger, 2003, p. 157) 78
Figure 11 - Les relations de pouvoir dans le continuum d'Hornberger et al. (2003) 80
Figure 12 - L'illustration théorique de la notion de RÉ+ (Maynard et al., 2015) 93
Figure 13 - Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) 113
Figure 14 - La structure externe du modèle de l'influence partagée élaborée par Epstein (2011) 115
Figure 15 - La structure interne du modèle de l'influence partagée élaborée par Epstein (2011) 116
Figure 16 - La scolarité des parents de notre étude 184
Figure 17 - Un exemple de questions qui figurent dans la 1e partie du questionnaire 199
Figure 18 - Un exemple de questions qui figurent dans la 2e partie du questionnaire 200
Figure 19 - Un exemple de questions qui figurent dans la 3e partie du questionnaire 200
Figure 20 - Un exemple de questions qui figurent dans la 4e partie du questionnaire 201
Figure 21 - Les relations entre les acteurs impliqués dans le programme de littérature de jeunesse de notre étude 212
Figure 22 - Le déroulement de notre projet de recherche 225
Figure 23 - La moyenne des notes standards (NS) des élèves du GC et du GE à l'épreuve de lecture et déchiffrement en français (K-ABC) pour les deux temps de mesure 236

Figure 24 - La moyenne des notes standards (NS) des élèves du GC et du GE à l'épreuve de lecture et compréhension en français (K-ABC) pour les deux temps de mesure 238
Figure 25 - La moyenne des pourcentages des élèves du GE aux sous-épreuves du N-EEL pour les deux temps de mesure 240
Figure 26 - La moyenne des pourcentages des élèves du GC aux sous-épreuves du N-EEL pour les deux temps de mesure 241
Figure 27 - La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve de rime 242
Figure 28 - La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'identification du phonème initial 244
Figure 29 - La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'ajout du phonème initial 246
Figure 30 - La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'élision du phonème initial 248
Figure 31 - La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'élision du phonème final 249
Figure 32 - La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'inversion syllabique 251
Figure 33 - La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'inversion de phonèmes 253
Figure 34 - Les résultats des élèves de notre étude aux sous-épreuves des N-EEL pour les deux temps de mesure 255
Figure 35 - La moyenne des pourcentages obtenus par les élèves du GE aux sous-épreuves du T-PAS pour les deux temps de mesure 257
Figure 36 - La moyenne des pourcentages obtenus par les élèves du GC aux sous-épreuves du T-PAS pour les deux temps de mesure 259
Figure 37 - Les scores d'aptitudes (*ability score*) obtenus par les élèves du GE aux sous-épreuves du T-PAS pour les deux temps de mesure 260
Figure 38 - Les scores d'aptitudes (*ability score*) obtenus par les élèves du GC aux sous-épreuves du T-PAS pour les deux temps de mesure 262
Figure 39 - La carte postale écrite dans le cadre du programme par Adrian à sa grand-mère 267
Figure 40 - Les résultats des élèves aux épreuves portant sur le métalangage (pré-test) 273
Figure 41 - Les productions de deux élèves à la suite de la lecture du livre *ZOOOOO* 273
Figure 42 - La production de Sofia à la suite de la lecture de *Je suis petite, moi?* 274
Figure 43 - Les résultats des élèves aux épreuves portant sur le métalangage (post-test) 275

Figure 44 - Les photos prises en classe lors des activités relatives au concept du mot 276
Figure 45 - Le nombre de livres que possèdent les enfants de notre étude avant la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse 285
Figure 46 - La fréquence des emprunts de livres en français, en anglais et en espagnol des enfants déclarée par les parents du groupe expérimental 286
Figure 47 - La participation des membres de la famille pendant les occasions de lecture en anglais et en espagnol des enfants 289
Figure 48 - La fréquence des lectures individuelles et autonomes des élèves du groupe expérimental à la maison 290
Figure 49 - Le nombre de livres que possèdent les enfants de notre étude après la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse 292
Figure 50 - La fréquence des occasions de lecture en français, en anglais et en espagnol des enfants déclarée par les parents du groupe expérimental au deuxième temps de mesure 294
Figure 51 - L'accompagnement en lecture à la maison réparti selon les membres de la famille 295
Figure 52 - La fréquence des lectures individuelles et autonomes des élèves du GE à la maison au pré-test 297
Figure 53 - La fréquence des lectures individuelles et autonomes des élèves du GE à la maison au post-test 297
Figure 54 - La lettre de la mère de Nicholas à l'intention de l'enseignant de l'enfant 307
Figure 55 - La photo prise lors de la lecture d'un livre illustration le regroupement des élèves 313

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 - L'alphabet phonétique international (API) 384
Annexe 2 - Le certificat d'approbation éthique de l'Université d'Ottawa 386
Annexe 3 - Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales rédigé en français : pré-test (inspiré de Fleuret et al., 2015) 388
Annexe 4 - Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales rédigé en français : post-test (inspiré de Fleuret et al., 2015) 398
Annexe 5 - Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales rédigé en espagnol : pré-test (inspiré de Fleuret et al., 2015) 406
Annexe 6 - Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales rédigé en espagnol : post-test (inspiré de Fleuret et al. 2015) 416
Annexe 7 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques de littératie familiales rédigé en français (pré-test) 423
Annexe 8 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques de littératie familiales rédigé en français (post-test) 425
Annexe 9 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques de littératie familiales rédigé en espagnol (pré-test) 427
Annexe 10 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques de littératie familiales rédigé en espagnol (post-test) 429
Annexe 11 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques pédagogiques destiné aux enseignants (pré-test) 431
Annexe 12 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques pédagogiques destiné aux enseignants (post-programme) 433
Annexe 13 - L'adaptation du processus de codage mixte de Van der Maren (2004) à notre recherche 435
Annexe 14 - La liste des codes tirés des entretiens avec les parents 439
Annexe 15 - La liste des codes tirés des entretiens avec les enseignants 441
Annexe 16 - La présentation et la justification du corpus littéraire 443
Annexe 17 - La grille d'évaluation de la qualité des œuvres de LDJ (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2011) 468
Annexe 18 - Les onze attentes du programme d'études en français de première année du MELS 471
Annexe 19 - Les commentaires émis par Dupin de Saint-André à la suite de la lecture du programme de littérature de jeunesse 475
Annexe 20 - La présentation PowerPoint destinée aux enseignants sur l'approche interculturelle, la littérature de jeunesse et la lecture interactive 481
Annexe 21 - Les résultats des élèves aux sous-épreuves du K-ABC 487

Annexe 22 - Les résultats des élèves aux sous-épreuves du N-EEL 490
Annexe 23 - La typologie de Yopp (1988) 498
Annexe 24 - Les résultats des élèves aux sous-épreuves du T-PAS 500
Annexe 25 - Les réponses fournies par les élèves au regard des fonctions de la langue 505

LISTE DES ABRÉVIATIONS

BICS : basic interpersonal communicative skills

CALP : cognitive academic proficiency

CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures

CE1 : cours élémentaire 1

CE2 : cours élémentaire 2

CP : cours préparatoire

CM2 : cours moyen 2

CSSD : centre de services scolaires des Draveurs

CSSPO : centre de services scolaires des Portages-de-l'Outaouais

CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

CTT : crosslinguistic translanguaging theory

DES : diplôme d'études secondaires

E1 : école 1

E2 : école 2

ÉFC : école-famille-communauté

GC : groupe contrôle

GE : groupe expérimental

K-ABC : Kaufman Assessment Battery for Children

L1 : langue d'origine

L2 : langue seconde

LDJ : littérature de jeunesse

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

N-EEL : Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage

RD : recherche développement

RÉ : rapport à l'écrit

RP : rang percentile

T-PAS : Test of Phonological Awareness in Spanish

UTT : unitary translanguaging theory

CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE

1.1. Le contexte général

Dans la première partie de ce travail, nous présenterons le contexte général de notre étude, soit la toile de fond socioculturelle et sociolinguistique sur laquelle prennent appui notre thèse et nos résultats. Nous commencerons par dresser les portraits linguistique et culturel du Canada en nous penchant particulièrement sur la réussite scolaire de certains groupes ethnolinguistiques, pour ensuite cibler la communauté qui se trouve au cœur de notre thèse : la communauté hispanophone. Ainsi, pourrons-nous mieux cerner les enjeux de notre recherche.

1.1.1. L'immigration au Canada

Depuis quelques années, le Canada accueille de plus en plus de personnes immigrantes sur son territoire. En 2017 (Statistique Canada), sur les 34,7 millions d'habitants répertoriés au Canada, 25,6% déclarent avoir une langue d'origine[2] (L1) qui diffère des langues officielles ou autochtones du pays. Au Canada, ce sont donc près de 9 millions d'allophones. Cette diversité se reflète aussi par les quelque 200 langues répertoriées à travers le pays. Si l'Asie (y compris le Moyen-Orient) demeure la principale source d'immigration, ainsi n'est-il pas surprenant de constater que le mandarin et le cantonais arrivent au premier et au second rang des langues les plus représentées au Canada chez les allophones. Suivent le pendjabi, le tagalog, l'espagnol et l'arabe qui demeurent fréquemment parlés au pays. Bien que toutes les provinces canadiennes comptent des allophones, l'Ontario (51%), la Colombie-Britannique (17,4%) et le Québec (14,4%) en comptent la majorité (Statistique Canada, 2017).

[2] 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 al., 2003, p. 153).

Cette langue d'origine fait aussi référence au concept de langue maternelle, mais nous retenons le vocable d'*origine* puisqu'il est moins axé sur la mère (Auger, 2007).

1.1.2. L'immigration au Québec

Au Québec, en particulier, on recense un peu plus de 8 millions d'habitants en 2016 (Statistique Canada, 2017), dont 14,4% (950 000 habitants) sont des locuteurs[3] d'autres langues que les langues officielles. Les données linguistiques présentées par Statistique Canada révèlent aussi que, dans la province, les allophones devancent maintenant les anglophones (8,9%). Par exemple, à Montréal (Région Métropolitaine de Recensement, [RMR])[4], 644 680 personnes immigrantes (34%) ont été recensées en 2016 sur le territoire. Parmi celles-ci, on note que la majorité provient d'Europe et d'Asie. Les personnes originaires d'Haïti, d'Algérie, d'Italie, du Maroc et du Mexique ont, pour leur part, vu leur nombre augmenter au cours des dix dernières années (Statistique Canada, 2017).

Nonobstant la forte croissance de personnes immigrantes 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, des Loisirs et du Sport, 2014, p. 2). Ainsi n'est-il pas surprenant de constater qu'en 2012, la région de l'Outaouais accueillait 6085 personnes nouvellement arrivées au Canada (Statistique Canada, 2014).

1.1.3. L'immigration en Outaouais

Un article publié par la Ville de Gatineau en 2013[5] précise que les gens provenant du Portugal forment la communauté immigrante la plus importante, suivie des Haïtiens et, enfin, des personnes réfugiées[6] politiques des pays d'Europe centrale et de l'Est. On observe aussi, au cours des dernières années, de fortes vagues migratoires en provenance

[3] Le masculin est utilisé dans sa forme épicène, soit son genre neutre, pour ne pas alourdir le texte.
[4] Une région métropolitaine de recensement se dit d'un territoire formé d'une ou de plusieurs municipalités voisines les unes des autres qui sont situées 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 (Statistique Canada, 2012).
[5] À notre connaissance, aucun article qui porte sur le profil des personnes immigrantes en Outaouais n'a été publié depuis 2013.
[6] Par définition, une personne réfugiée répond aux trois critères suivants : se trouver hors du pays dont elle a la nationalité ou, si elle n'a pas de nationalité, hors du pays où elle a sa résidence habituelle; craindre avec raison d'être persécutée 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 (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion Québec, 2014).

d'Amérique centrale et du Sud. On trouve notamment des personnes réfugiées centraméricaines, principalement du Nicaragua et du Salvador. Si nous savons que le parcours migratoire de l'élève influence sa réussite scolaire (Kanouté et al., 2011), on pourrait, dans une étude ultérieure, se demander si le fait d'être une personne réfugiée peut influencer le cheminement scolaire de l'élève. Toutefois, cette population ne sera pas ciblée pour notre doctorat, car elle n'est pas le cœur de notre projet.

Sur le plan langagier, on constate que la majorité des familles qui ont immigré en Outaouais est allophone. Ce sont en fait 68% d'entre elles qui 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 (Statistique Canada, 2009). Plus 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 affirme pouvoir soutenir une conversation dans l'une ou l'autre des langues officielles du Canada.

1.1.4. La réussite scolaire des personnes immigrantes au Québec

Relativement à leur réussite scolaire, et considérant le nombre de personnes immigrantes qui fréquentent les écoles canadiennes, plusieurs études (De Koninck et al., 2012; Kanouté et al., 2011; McAndrew et al., 2008; McAndrew et al., 2013) ont montré que celle des allophones est équivalente à celle 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[7] n'est pas encore suffisamment établie. Quant à la réussite scolaire, on observe des différences selon le groupe ethnolinguistique; les élèves originaires des Caraïbes et de l'Amérique du Sud ont davantage recours au soutien linguistique à l'école (McAndrew et al., 2008) que les autres.

En 2009, le rapport de McAndrew et al. était venu à la conclusion que les créolophones appartenaient au « groupe sous-performant » (*underachieving group*), suivis des

[7] La langue apprise et utilisée à l'école et par l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002).

hispanophones, des lusophones et des tagalophones. Les élèves provenant de Roumanie, du Vietnam ou de Chine appartiendraient au « groupe performant » (*overachieving group*). Finalement, les arabophones, étant un groupe très représenté sur le plan de l'immigration, se situent dans le milieu. Si, entre autres, les créolophones et les hispanophones demeurent les groupes les plus fragiles quant à la réussite scolaire et, bien que certaines études se soient intéressées à l'apprentissage du français chez les créolophones (Fleuret, 2008), aucune, à notre connaissance, ne s'est encore penchée sur les hispanophones.

1.2. Le contexte spécifique

Puisque l'on sait que la population hispanophone est plus fragile sur le plan scolaire, il convient de présenter plus en détail la communauté et les caractéristiques qui lui sont inhérentes, car on sait que la réussite scolaire est multifactorielle : facteurs sociaux, économiques, culturels, environnementaux, etc. (Jaffré, 2002).

1.2.1. La communauté hispanophone de l'Outaouais

La plupart des membres de la communauté d'Amérique latine qui se sont installés en Outaouais sont nés à l'extérieur du pays (Immigration et Communautés culturelles, 2010[8]). En fait, 64,1% d'entre eux sont de première génération, ce qui signifie qu'une infime partie des Latino-Américains et Latino-Américaines qui résident à Gatineau est née ici. Bien qu'au cours des dernières années, ce sont des personnes ayant émigré du Mexique, du Pérou et de l'Uruguay qui ont décidé de s'y établir, celles provenant du Salvador ou de Colombie forment maintenant les communautés latines les plus importantes de la ville (Ville de Gatineau, 2013).

En ce qui concerne l'état matrimonial, 45,5% des personnes d'origine latino-américaine âgées de 15 ans et plus sont célibataires et 39,8% sont légalement mariées (Immigration et Communautés culturelles, 2010).

Pour le niveau scolaire, la recherche montre que 17,8% des Latino-Américains détiennent une scolarité inférieure ou équivalente au diplôme d'études secondaires (DES), que 32,8%

[8] À notre connaissance, aucun recensement n'a eu lieu en Outaouais depuis les dernières statistiques de 2006.

détiennent un DES (ou équivalent), que 16% détiennent un diplôme collégial (ou équivalent) et que 31,6% détiennent un diplôme universitaire (Immigration et communautés culturelles, 2006). En outre, les hispanophones présentent un taux de décrochage élevé (27,7%). Plus spécifiquement, le taux augmente à près de 30% pour les élèves dont la langue d'origine n'est pas le français, et à 33,7% pour celles et ceux qui proviennent de certains pays d'Amérique centrale, comme le Costa Rica, le Salvador, le Guatemala et le Honduras (Benoit et al., 2011). De manière générale, les données montrent aussi que les mères sont davantage scolarisées que les pères.

Sur le plan langagier, bien qu'une majorité des hispanophones (88,8%) connaissent le français ou l'anglais, l'espagnol demeure la langue qui prédomine dans l'enceinte familiale. Elle est le point de référence des pratiques discursives de la communauté et se caractérise par sa tradition orale (Bastien, 2017; Bastien et al., 2018; Delgado-Gaitan, 2005; Gamez et al., 2013). Ainsi, la lecture de livres ou la consultation d'outils écrits est plutôt rare et l'entrée dans l'écrit semble être une démarche personnelle à l'enfant (Bastien et al., 2018). Relativement à l'utilisation du français à la maison, son usage semble strictement relié aux activités scolaires, ce qui nous amène à penser que le français est surtout une langue de scolarisation pour les enfants hispanophones (Bastien, 2017).

Sur le plan géographique, comme c'est le cas par exemple à Montréal, où les familles hispanophones ont tendance à s'installer en communauté ou à se regrouper avec d'autres familles qui appartiennent au même groupe ethnolinguistique, les hispanophones de l'Outaouais semblent habiter certains quartiers résidentiels précis. De manière générale, ces quartiers sont parmi les moins favorisés en Outaouais[9].

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 (Ville de Gatineau, 2013.).

[9] Notons le secteur Lac-Deschênes (18%), Vallée-de-la-Lièvre (17%) et Bassin-de-la-Lièvre (15%) comme étant les plus importants.

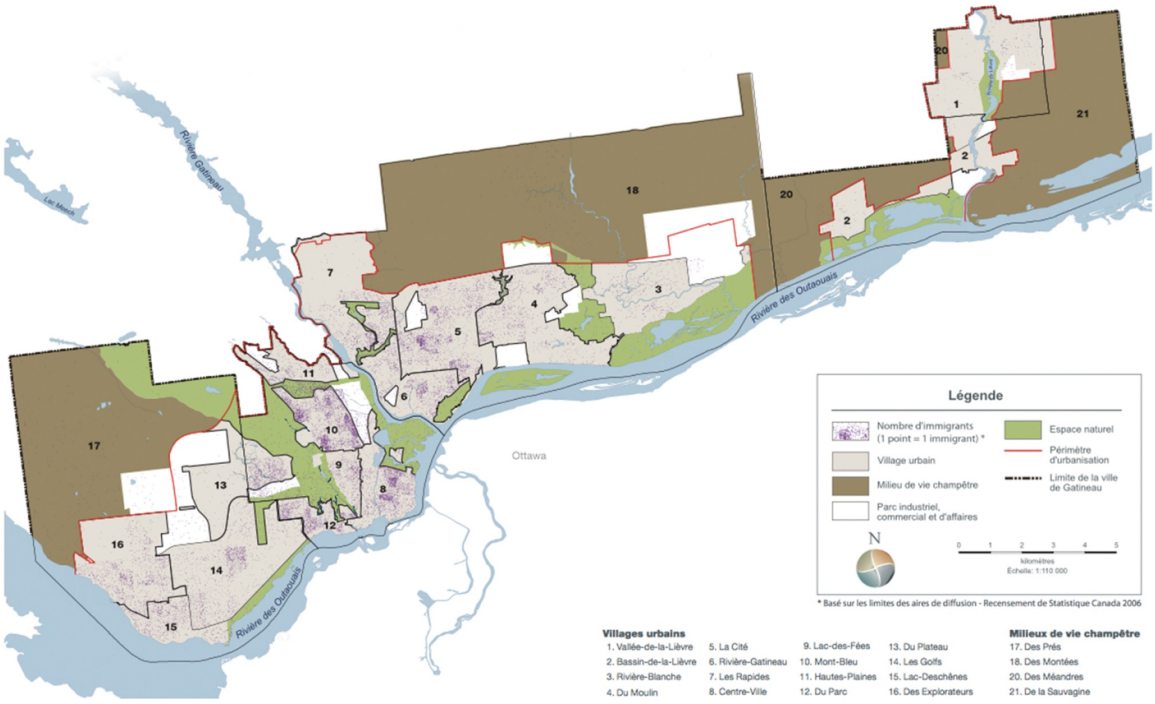


Figure 1 – *La position géographique des quartiers de Gatineau (Ville de Gatineau, 2012)*

Quant au volet économique, on constate que le revenu moyen d'une famille latino-américaine est de 21 539 $, comparativement à celui de l'ensemble de la population québécoise (32 074 $). Le taux de chômage, pour sa part, 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%. Finalement, les secteurs industriels les plus fréquentés par les hispanophones de l'Outaouais sont ceux de la fabrication (17,7%) et du commerce de détail (12,1%) (Ville de Gatineau, 2013). Le tableau 1 ci-dessous synthétise ces statistiques.

Tableau 1 - Le portrait démographique des hispanophones du Québec selon Immigration et communautés culturelles (2006)[10]

Caractéristique sociodémographique	***n***	***%***
Lieu de naissance		
Canada		46,8
Extérieur du Canada		53,2
État matrimonial		
Célibataire		43,3
Marié		38,7
Séparé ou divorcé		14,4
Veuf ou veuve		3,6
Connaissance des langues		
Espagnol		98,2
Anglais		61,2
Français		90,6
Niveau scolaire complété le plus élevé		
Aucun		17,8
Secondaire (ou équivalent)		32,8
Collégial (ou équivalent)		16,8
Universitaire		31,6
Secteur d'activité [a]		
Fabrication		13,3
Commerce de détail		10,8
Soins de santé et assistance personnelle		10
Statut socioéconomique		
Taux de chômage		13,1
Revenu moyen familial ($)	21 539	

Ces statistiques sont très intéressantes, car, bien qu'elles datent de 2006, nous pouvons constater que le profil des hispanophones de l'Outaouais a changé. En effet, en comparant avec les données que nous avions obtenues de la Ville de Gatineau pour notre maîtrise (Bastien, 2017), on perçoit des différences notables, comme l'illustre le tableau 2.

[10] Adapté de « Portrait statistique de la population d'origine ethnique latino-américaine recensée au Québec en 2006, » par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2010, Direction de la recherche et de l'analyse prospective. Copyright 2010 par le Gouvernement du Québec.

[a] Secteurs d'activité les plus fréquents.

Tableau 2 - *Le portrait démographique des hispanophones (Bastien, 2017)*

Caractéristique sociodémographique	***n***	***%***
Lieu de naissance		
Canada		25
Extérieur du Canada		75
État matrimonial		
Célibataire		0
Marié		80
Séparé ou divorcé		20
Connaissance des langues		
Espagnol		85
Anglais		70
Français		10
Niveau scolaire complété le plus élevé		
Aucun		0
Secondaire (ou équivalent)		5
Collégial (ou équivalent)		35
Universitaire		60
Secteur d'activité [a]		
Gouvernement		20
Administration		40
Commerce de détail		10
Sciences naturelles		15
Informatique		10
Autre (peintre)		5
Statut socioéconomique		
Taux de chômage		0
Revenu moyen familial ($)	78 000	

En somme, à la vue des statistiques présentées, les personnes immigrantes hispanophones semblent peu connaître le français et vivent dans une certaine précarité économique. Sur le plan scolaire, il semble aussi que les défis auxquels elles font face s'expliquent en partie par des caractéristiques propres à ce groupe, qui sont de nature tant sociodémographique que socioéconomique ou linguistique. On peut donc se questionner sur le soutien que reçoivent les familles hispanophones pour faciliter leur intégration et la réussite scolaire des enfants, dans la mesure où la langue de l'identité collective diffère de la langue de scolarisation.

1.2.2. Les modèles de service

Pour faciliter l'intégration et combler les potentiels retards des élèves immigrants en communication orale, lecture et écriture, plusieurs modèles de service ont été mis en place

par le Gouvernement du Québec. Parmi ceux-ci figurent les classes d'accueil, les classes à effectif réduit dont les objectifs consistent à favoriser le développement des 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; les élèves sont retirés de leur salle de classe à des moments précis dans la semaine pour recevoir un soutien additionnel en français (Armand, 2011).

À la fin des années 1990, des programmes d'enseignement officiels et des guides pédagogiques ont été conçus pour soutenir tant les élèves allophones que le personnel enseignant. Pensons, 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 surtout à favoriser 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. (ministère de l'Éducation, 1998, p. iv)

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 les suivantes :

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 (ministère de l'Éducation, 1998, p. vi-vii).

Ainsi, 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 personnes immigrantes que les élèves québécois. D'autre part, on comprend aussi que son implantation est de la responsabilité de tous les acteurs scolaires, c'est-à-dire les centres de services scolaires[11], la direction scolaire, le personnel enseignant, ainsi que les élèves et leurs parents.

Le Service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF[12]), mis en place dans les écoles du Québec (1997), a lui aussi permis de mieux cerner les besoins des élèves allophones et d'organiser en conséquence les différents modèles de services qui leur sont offerts. Le SASAF, 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)

Relativement aux différents modèles de services, cinq sont offerts par le SASAF. Son implantation au sein des établissements scolaires dépend toutefois de la direction d'école

[11] En Ontario, on parlera de conseil scolaire. En France, on parlera d'académie.
[12] Le service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français était connu auparavant sous le nom de Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF).

et des besoins des élèves allophones. En fait, en fonction des budgets alloués par le MELS, les élèves des différents niveaux scolaires ne reçoivent pas les mêmes services. Quel que soit le modèle, la durée du soutien à l'élève est établie selon ses besoins particuliers, dans la mesure où les budgets des Centres de services scolaire le permettent (Armand, 2011). Le tableau 3 illustre les différents modèles et leur fonctionnement.

Tableau 3 - *Les différents modèles de fonctionnement du SASAF (2016)*

Modèles	***Mode de fonctionnement***
M1 : modèle de classe d'accueil fermée	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	Soutien supplémentaire offert en français (lecture, écriture) ou en mathématiques, ou dans les deux disciplines, par une personne-ressource à des sous-groupes ciblés de 2 à 4 élèves à raison de 2 séances d'environ 30 minutes par semaine de 5 jours.
M3 : modèle d'intégration partielle	Consiste en différentes pratiques : des « stages de pré-intégration » d'une semaine au secteur ordinaire pour les élèves de la classe d'accueil ou des « projets de décloisonnement » d'une ou de plusieurs périodes dans l'année qui prévoient un jumelage des élèves des classes d'accueil avec celles et ceux des classes ordinaires.
M4 : modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique (an 1, 2 ou 3)	Soutien offert aux 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).	Intégration directe de l'élève dans la salle de classe. L'élève suit le même programme pédagogique que l'ensemble des élèves de la classe.

Si l'on regarde le contexte qui nous intéresse, soit celui de l'Outaouais, mentionnons que les modèles de service qui sont à la disposition des élèves allophones sont plutôt lacunaires, voire absents. À ce sujet, Armand (2005) explique que la plupart des élèves bénéficiant du SASAF sont scolarisés dans la région de Montréal, car c'est à cet endroit qu'on trouve une plus grande proportion de personnes immigrantes. Précisément, si 60,9% des élèves allophones du préscolaire résidant sur l'île de Montréal ont reçu une cote de soutien à

l'apprentissage du français (SAF) en 2007-2008, ce sont seulement 5,9% des élèves allophones qui ont reçu cette cote en Outaouais (Proulx, 2015). De ce nombre, plus de la moitié provenait du Mexique, de Colombie, de Chine, des États-Unis ou d'Algérie.

Ainsi, comme le bassin d'élèves allophones est moins important en Outaouais que dans les grandes villes comme Montréal, très peu de ressources sont accessibles pour l'enfant. De plus, dans la majorité des établissements scolaires de cette région, seuls les modèles M1 (modèle de classe d'accueil fermée) et M4 (modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique) sont offerts. De la même manière, à notre connaissance, en 2019, seules 7 écoles sur 57 offraient des classes d'accueil : 3 au Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais (CSSPO) et 4 au Centre de services scolaire des Draveurs (CSSD).

De surcroît, la pénurie de ressources humaines et financières dans la région force les orthophonistes et les orthopédagogues à travailler dans plusieurs établissements scolaires. Par conséquent, ces spécialistes ne passent que quelques heures par semaine dans la même école. Les élèves qui auraient normalement recours au soutien offert par le SASAF ou par d'autres modèles de service sont donc victimes du manque de ressources. De plus, la tâche de francisation revient souvent à l'enseignant titulaire de l'enfant. De Koninck et al. (2011) ont déjà soulevé que le personnel enseignant ne détient pas toujours le matériel approprié, les connaissances et les formations adéquates, pour ne citer que quelques exemples, afin d'assurer ce rôle auprès des élèves allophones.

Malgré la paucité des services offerts aux allophones, notamment en Outaouais, ces derniers comportent aussi leur lot d'interrogations et ne semblent pas être suffisants (Armand, 2011). D'une part, le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire provoque souvent des inquiétudes, des critiques et des malentendus chez les différents acteurs scolaires. D'autre part, l'intégration en classe ordinaire ne semble pas se faire de manière graduelle et en continuité avec la classe d'accueil (Armand et al., 2007). Armand (2011) dénonce aussi le manque de soutien post-intégration de l'élève, de même que le manque de communication et de suivi.

À la lumière de ces informations, on peut se questionner sur l'impact des mesures proposées puisqu'elles semblent trop souvent être insuffisantes ou absentes. Si les modèles de services à la disposition des allophones sont lacunaires, plusieurs associations et organismes communautaires sans but lucratif de l'Outaouais ont aussi comme mandat de faciliter l'intégration des communautés immigrantes (Ville de Gatineau, 2013), sujet que nous aborderons maintenant.

1.2.3. Les organismes communautaires en Outaouais

Parmi les organismes communautaires au service des personnes immigrantes en Outaouais, nous pouvons penser, entre autres, au Centre Les Amis Unis, à Accueil-Parrainage Outaouais et au Centre sur la diversité culturelle et les pratiques solidaires (CEDISOL). En lien avec la communauté qui nous intéresse, la *Associación Cultural Mexicano Canadiense Ottawa-Gatineau,* lorsqu'active[13], offre à la communauté mexicaine des évènements et des espaces de rassemblement dans l'intention de maintenir ses traditions. À notre connaissance, toutefois, aucune initiative n'est axée sur l'accueil et l'intégration des hispanophones en Outaouais.

En revanche, à Montréal, nous savons que les modalités d'insertion urbaine des Latino-Américains sont très hétérogènes et les ménages résident dans un cercle très attaché à ses racines (Charbonneau, 2011), c'est-à-dire qu'ils ont tendance à choisir des quartiers où une majorité d'hispanophones résident. En général, selon Charbonneau (2011), leur appropriation à la communauté d'accueil se fait par la fréquentation de lieux d'expression identitaire fortement marqués tels que les discothèques, les restaurants, les commerces distribuant des produits provenant des pays d'origine et les festivals latino-américains.

En Outaouais, aucune statistique ne semble porter sur la dynamique, la structure et l'organisation des membres de la communauté hispanophone. Bien que plusieurs organismes communautaires offrent un soutien aux familles à leur arrivée, une fois le lien

[13] Dans le cadre de notre recherche, nous avons tenté à plusieurs reprises d'entrer en contact avec l'association, afin de rejoindre l'habitus culturel de la communauté. Après quelques échanges avec le responsable, nous avons déduit que la communauté est très peu active et que seules quelques activités sont organisées par année.

établi avec l'établissement scolaire de l'enfant, il est difficile d'avoir une idée de la prise en charge de la famille. C'est pourquoi qu'il nous paraît important de regarder ce qui se passe en contexte familial, notamment au regard des pratiques de littératie, puisque nous savons que l'entrée dans la langue se fait d'abord dans l'enceinte familiale.

1.2.4. Les pratiques de littératie familiales

Indéniablement, les pratiques de littératie sont socialement ancrées. Ainsi le développement langagier fait-il appel à un processus de coconstruction dans un contexte culturel donné, en d'autres mots, à la socialisation à l'écrit (De Pietro, 2008; Lahire, 2015; Le Ferrec, 2012; Martinez et al., 2008). Fondée sur des approches sociologiques, anthropologiques et psychologiques, la socialisation à l'écrit inclut à la fois la socialisation par la langue (*socialization through the use of language*) et la socialisation requise dans l'utilisation de la langue (*socialization to use language*) (Schieffelin et al., 1986). Concrètement, elle fait donc référence aux conceptions, aux sens, voire aux représentations de la famille quant à la manière dont sont façonnées les relations avec le matériau écrit.

Lahire (1995) et Bourdieu (1982) parlent du milieu familial comme d'une niche où prennent essor les pratiques discursives. Sachant que les élèves n'ont pas tous le même bagage, il va sans dire que l'édification de cette socialisation diffère d'une famille à l'autre, à savoir que les représentations entretenues par les parents à l'égard de la langue peuvent varier, notamment en fonction de leur origine culturelle. Lahire (1995) a d'ailleurs mentionné que certains parents peuvent faire référence à des dictionnaires, des livres, etc. Or, puisqu'eux-mêmes n'utilisent pas de tels objets, leurs enfants ne seront pas portés à les consulter (capital objectivé). Il semble alors difficile pour l'enfant de recourir à ces supports écrits, car cela ne lui fait pas forcément écho (capital incorporé).

Pour les hispanophones, ces pratiques discursives, majoritairement orales, contribuent à structurer la conscience métalinguistique en facilitant l'entrée dans l'écrit (Bianco et al., 2012; Fayol, 2013). Cependant, et bien que cette assise métalangagière soit indispensable, on peut se questionner sur les connaissances de l'écrit que détiennent les élèves lorsqu'ils amorcent leur entrée dans l'écrit dans la langue de scolarisation.

1.2.5. L'entrée dans la langue de scolarisation

Pour les élèves hispanophones comme pour un certain nombre d'élèves immigrants, la langue seconde (L2)[14] est celle apprise à l'école et diffère de la langue de la maison. En contexte scolaire, l'apprentissage de cette langue seconde, qu'on qualifiera souvent de langue de scolarisation, suppose que l'élève accepte « l'étrangeté » de la nouvelle langue (Véronique, 2009) alors qu'il doit apprendre à négocier avec deux milieux bien distincts. D'un côté, dans l'enceinte familiale, on lui transmet des valeurs et des connaissances qui prennent appui sur les pratiques discursives des parents. De l'autre côté, à l'école, l'apprenant doit négocier avec de nouvelles pratiques et une nouvelle culture scolaire (Cavanagh et al., 2016).

En plus des défis sensoriels, moteurs, cognitifs et métacognitifs auxquels est exposé l'apprenant (Dalpé et al., 2010), il nous faut ajouter que la langue seconde n'a pas le même statut, notamment affectif, que la langue d'origine (Verdelhan-Bourgade, 2002). D'ailleurs, plusieurs études (Ballinger et al., 2017; Lesaux et al., 2006) ont montré que le rapport socioaffectif que développe l'apprenant au regard de la L2 est fortement relié à son apprentissage, à savoir que l'affect peut venir moduler la façon dont l'élève réalise, entre autres, ses activités de lecture. Autrement dit, le développement d'habiletés langagières passe par un continuum qui obéit à des processus cognitifs et sémantiques de natures différentes (Koda, 2005), mais aussi par la place accordée à la langue d'origine dans les apprentissages.

1.2.6. Les répertoires plurilittératiés

Dans la foulée des concepts de *Multiliteracy* (Cope et al., 2000) et de *New Literacy Studies* (Street, 1993), le terme *répertoires plurilittératiés* a été proposé pour rendre compte des répertoires langagiers de l'enfant selon les contextes où ils s'opérationnalisent (Fleuret et al., 2019; Moore, 2006). Faisant référence « aux pratiques et aux compétences développées dans plusieurs littératies, ou formes de littératies, dans une ou plusieurs langues » (Moore et al., 2014, p. 36), la plurilittératie sous-tend l'idée que les langues se développent en

[14] Dans notre texte, le terme langue seconde recouvrira les notions de langue seconde et de langue étrangère. Il renverra donc à toute langue qui n'est pas la langue d'origine (L1) de l'apprenant (Cuq et al., 2003).

relation les unes avec les autres. Plusieurs recherches (Armand et al., 2015; Fleuret et al., 2019; Moore et al., 2014) ont montré combien les répertoires plurilittératiés favorisaient le développement de compétences[15] relatives au lire-écrire en autorisant les allers-retours cognitifs entre la L1 et la L2. Présentés dans une ou plusieurs langues, ces répertoires ont le potentiel de traverser les frontières traditionnellement mises en place dans les établissements scolaires et de légitimer la langue d'origine et le bagage culturel des élèves. Pour ce faire, il importe que les pratiques pédagogiques prennent en compte la dimension plurilangagière des apprenants.

1.2.7. Les pratiques pédagogiques

La notion de *pratiques pédagogiques*, bien qu'elle porte à confusion et qu'on la considère comme un modèle pédagogique représente en fait un « sous-ensemble de pratiques caractérisées par le face-à-face pédagogique, c'est-à-dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires » (Marcel et al., 2007, p. 9). En d'autres mots, les pratiques pédagogiques font référence aux conditions qui sont mises en place pour faciliter l'apprentissage, conditions auxquelles l'apprenant est confronté et qui peuvent être de nature cognitive, matérielle, relationnelle, temporelle, etc.

De manière générale, en ce qui concerne les premiers pas vers le lire-écrire, il semblerait qu'au Québec, les pratiques pédagogiques préconisées par le personnel enseignant sont très variables et aléatoires (Charron et al., 2009). En fait, un manque de direction semble perdurer au sein de la culture scolaire québécoise, « allant de l'accompagnement dans la réflexion sur la langue […] au refus des enseignements systématiques sur les composantes de la langue » (Benjamin, 2016, p. 44). Pourtant, il a clairement été démontré qu'il n'existe pas d'apprenant typique et que l'apprentissage d'une langue seconde exige une pédagogie

[15] Le terme *compétences* est très polysémique. Dans le cadre de notre recherche, nous prendrons appui sur la définition suivante : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 122). Selon cette définition, les ressources internes font écho aux postures, aux attitudes et aux habitus, tandis que les ressources externes visent, par exemple, les équipements que l'on peut consulter pour résoudre un problème. Qui plus est, par « famille de situations », Tardif (2006) entend que la personne compétente peut agir dans plusieurs situations si ces dernières ont un caractère commun.

inclusive qui considère l'habitus de l'élève (Meyer et al., 2014). En fait, entrer dans l'écrit et dans l'apprentissage obligatoire de la langue de scolarisation sous-tend de prendre appui sur ses connaissances antérieures et son bagage culturel et linguistique notamment pour comprendre les caractéristiques structurales de la langue. Dans la mouvance d'un renouveau pédagogique, toujours en cohérence avec la légitimité des langues d'origine, la littérature de jeunesse (LDJ) s'avère être un médium précieux.

1.2.8. La littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse est une littérature dite intentionnelle, c'est-à-dire qu'elle est élaborée en fonction d'un destinataire enfant : le choix des thèmes et du vocabulaire, la longueur des phrases, les valeurs, ainsi que les messages véhiculés sont en fait déterminés de manière précise pour répondre à ce public (Prince, 2015). Dans la classe, elle trouve de plus en plus ses marques, notamment en raison de sa capacité à préparer les élèves au traitement du code écrit (décodage et reconnaissance des mots) et à la compréhension (Fayol, 2013). En fait, à leur entrée dans le système scolaire, « les enfants ne lisent généralement pas de façon autonome et n'ont pas encore reçu d'enseignement formel de la lecture » (Dupin de Saint-André et al., 2012, p. 22), d'où l'importance de travailler les textes à l'écrit et à l'oral, avant même l'apprentissage formel de la lecture.

En raison de la spécificité de la LDJ et du public auquel elle s'adresse, de nouvelles fonctions lui ont été proposées, notamment des fonctions sociale et culturelle qui permettent de rejoindre les répertoires plurilittératiés des élèves (Dupin de Saint-André et al., 2014; Fleuret et al., 2019; Polsaniec, 2008). À cet égard, plusieurs recherches (Fleuret et al., 2019; Moore et al., 2014; Poslaniec, 2008; Prince, 2008) ont montré que les albums jeunesse ont le potentiel de développer un rapport à l'écrit qui facilite les passages entre les différents espaces sociaux de l'enfant (école, famille, communauté) en représentant, par exemple, des histoires qui symbolisent une importance pour les individus et qui rejoignent les registres langagiers des apprenants. « L'artefact que représente l'album de jeunesse donne accès, à partir d'un choix judicieux, à une ressource incontournable pour appréhender les objets langagiers et les pratiques discursives plurielles, au regard de l'hétérogénéité des apprenants » (Fleuret, 2018, p. 310).

1.2.9. La synthèse

En somme, nous savons que les hispanophones de l'Outaouais vivent une situation économique précaire, avec un taux de chômage élevé et un taux de scolarisation faible. Nous savons aussi que cette situation peut freiner, entre autres, la réussite scolaire des enfants. Dans le même ordre d'idées, bien que plusieurs programmes et modèles de service soient offerts aux élèves pour faciliter leur intégration scolaire et leur apprentissage de la langue de scolarisation, ces programmes semblent lacunaires ou absents, car ils restent très axés sur la norme scripto-centrée, alors que les pratiques discursives, entre autres chez les hispanophones, sont beaucoup moins sous l'emprise de l'écrit. À ce sujet, la recherche en didactique des langues secondes souligne l'importance de reconnaître les langues d'origine afin de favoriser les allers-retours cognitifs opérés par les élèves entre la L1 et la L2 (Auger, 2013; Cummins, 1979). Finalement, la littérature de jeunesse semble être un artefact de choix pour rejoindre l'habitus des élèves (Fleuret et al., 2011) et les pratiques discursives familiales, notamment chez les hispanophones.

Ainsi, à la lumière des enjeux que nous avons soulevés dans notre problématique, notre question de recherche est la suivante : est-ce que l'utilisation de la littérature de jeunesse et des répertoires plurilittératiés peuvent favoriser l'entrée dans la langue de scolarisation chez des élèves hispanophones de 1re année scolarisés en Outaouais?

CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL

Maintenant que nous avons cerné la problématique qui sert de point de départ à cette thèse de doctorat et que nous avons exposé brièvement les concepts qui constituent celle-ci, nous devons à présent circonscrire ces concepts de manière à les opérationnaliser. Cette conceptualisation nous permettra, entre autres, de poser les bases qui sous-tendent notre étude et d'orienter nos raisonnements et nos choix méthodologiques. Servant également à organiser nos idées et à orienter notre démarche de pensée, les concepts présentés dans cette section seront mis en relation les uns avec les autres. À ce sujet, rappelons que la littératie est un construit social qui s'acquiert en fonction des interactions qu'un individu développe avec son environnement et que son apprentissage est multifactoriel (Jaffré, 2002). Cela dit, nous sommes d'avis que c'est en mobilisant un cadre pluriel qu'il nous sera possible de mieux saisir ce qu'implique l'apprentissage d'une langue seconde et, par le fait même, de concevoir et de mettre à l'essai un programme[16] de littérature de jeunesse bilingue (français-espagnol) favorisant l'entrée dans la langue de scolarisation chez des élèves hispanophones de 1re année, scolarisés en français en Outaouais.

Ce cadre sera divisé en onze parties qui correspondent aux concepts sur lesquels nous prenons appui dans le cadre de notre étude. Nous traiterons d'abord de l'apprentissage de l'écrit en L1, où nous présenterons les principes de base de l'écrit, c'est-à-dire les spécificités qui régissent le système linguistique du français. Seront abordé ensuite les facteurs cognitivo-langagiers favorisant l'entrée dans l'écrit en français. Nous pourrons ensuite aborder la clarté cognitive, concept qui à nos yeux, occupe une place de choix, car il représente les fondements de la compréhension de l'écrit. S'en suivra la socialisation langagière, concept fondamental puisque nous savons que le processus d'acquisition du lire-écrire dépend, entre autres, de la structure des relations de l'individu avec son environnement. Sera abordé par la suite le rapport à l'écrit. Après avoir présenté, entre autres, les travaux de Cummins (1979) et de Hornberger (2003), pionniers du développement cognitif en langue seconde, en ce qui a trait à l'apprentissage de la L2, nous poursuivrons avec le rapport à l'écrit des élèves hispanophones, où nous montrerons que

[16] Dans le cadre de notre recherche, nous retenons le vocable « programme » en prenant appui sur la définition de l'OCDE (2018) qui se veut « un ensemble d'activités éducatives qui sont organisées en vue de la réalisation d'un objectif prédéterminé ou de l'accomplissement d'une série spécifique de tâches éducatives » (p. 73).

le rapport socioaffectif que développe l'enfant au regard de la L2 est fortement relié à son apprentissage. Puis, nous présenterons les approches plurielles telles que l'entrevoit Candelier (2003), ce qui nous permettra ainsi de justifier l'importance de la collaboration école-famille-communauté, d'une part, et celle de la littérature de jeunesse, d'autre part, comme médium ayant le potentiel de développer un rapport à l'écrit qui prend en compte le bagage culturel et linguistique des apprenants (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2014; Fleuret et Sabatier, 2019; Polsaniec 2008). Au moyen d'une recension des programmes de lecture école-famille, nous préciserons l'importance des livres bilingues et des dispositifs de lecture pour faciliter l'entrée dans l'écrit de l'apprenant scolarisé en contexte de langue seconde. Finalement, à l'égard des concepts qui auront été présentés, nous préciserons l'objectif général et les sous-objectifs qui constituent notre recherche.

PREMIÈRE PARTIE : ENTRÉE DANS L'ÉCRIT EN LANGUE D'ORIGINE

2.1. Les principes de base de l'écriture du français

S'intéresser à l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant ne peut se faire sans aborder les principes de base de l'écriture et, plus précisément, les spécificités qui la régissent comme système linguistique. Dans cette partie, nous présenterons donc les principes à l'origine de l'écriture du français, soit le plurisystème graphique.

À l'instar des autres langues, entre autres, alphabétiques, le français s'organise autour de deux principes : le principe sémiographique et le principe phonographique (Jaffré et al., 1997). Le premier a pour but de rendre visible le sens par l'entremise de la trace écrite (l'écriture de signes arbitraires). Comme dans la majorité des systèmes d'écriture, le principe sémiographique du français englobe à la fois une dimension logographique (association entre une signification et une trace écrite) qui permet de présenter les unités de sens séparées par des blancs graphiques, et une dimension morphologique (aspects morphosyntaxiques des différentes écritures), dont le rôle est de donner du sens aux unités de sens (Jaffré et al., 1998). Le second principe, cette fois-ci phonographique, a le souci de traduire la chaîne sonore à l'écrit. Contrairement au principe sémiographique, la forme du principe phonographique peut varier selon la langue (Jaffré et al., 1997).

À ce sujet, De Francis (1989) a proposé une taxonomie qui permet d'identifier les systèmes d'écriture en fonction de leur représentation phonique et de rendre compte qu'aucun système n'est purement phonémique. Dans le cas du français, et au regard du tableau qui suit, son système de notation est alphabétique. En fonction du sujet de notre recherche, mentionnons également que l'espagnol suit également un système de notation alphabétique.

Tableau 4 - *La taxonomie des systèmes d'écriture selon De Francis (1989)*

Systèmes d'écriture	***Langues***	***Système***
Script kana du japonais	Chinois (morpho-syllabique)	Syllabique
Hébreu, arabe	Égyptien (morpho-consonantique)	Consonantique
Grec, latin	Français, anglais, espagnol (morpho-phonémique)	Alphabétique

2.1.1. Le système alphabétique du français

La langue française comprend 26 lettres et 130 graphèmes lesquels permettent de traduire environ 36 phonèmes (Catach, 2005; Fayol et al., 2016). Les phonèmes (sons), ces unités de sens à l'oral occupent une fonction linguistique très précise qui portent « la trace des rôles multiples que jouent les lettres de l'alphabet » (Jaffré et al., 1997, p. 53). Compte tenu du déficit du matériau écrit, il est facile de constater que le nombre de lettres est inférieur au nombre de phonèmes. Comme Jaffré et al. (1997) le soulignent « un phonème peut correspondre à plusieurs lettres et, inversement, une lettre peut correspondre à plusieurs sons » (p. 37), c'est-à-dire que ces correspondances ne sont pas biunivoques, d'où la complexité du français. Bien que cette irrégularité entre le nombre de phonèmes et de graphèmes devienne secondaire chez le lecteur expert, il peut représenter un défi important pour l'entrée qui fait son entrée dans l'écrit.

Dans le système écrit du français, d'autres éléments graphiques qui visent à modifier la valeur du phonème sont à prendre en compte : les signes diacritiques (Catach, 2005). Ceux-ci comprennent les différents accents, à savoir l'accent aigu, qui n'affecte que le *e*, l'accent grave, qui affecte le *à, è et ù*, et l'accent circonflexe, associé aux lettres *â, ê, î, ô, û.* Ils comprennent aussi la cédille qui n'affecte que le *c* (*c* par opposition au *ç)*. Quant aux

idéogrammes, ils correspondent à l'apostrophe, au tréma, à l'accent logogrammique et au trait d'union. Si l'apostrophe signe une élision devant un voyelle (par exemple, *l'ordinateur)*, le tréma indique que deux voyelles voisines, deux éléments d'un digramme, se prononcent séparément (par exemple *maïs*). L'accent logogrammique vise à distinguer un mot d'un autre selon sa catégorie (par exemple *ou* de *où*) et le trait d'union à joindre deux éléments distincts que l'on veut associer (par exemple *grand-mère*). Enfin, bien qu'ils n'altèrent en rien la valeur phonogrammique des lettres, les lettres majuscules et les signes de ponctuation sont aussi considérés comme des idéogrammes (Daigle et Montésinos-Gelet, 2014).

Dans notre système d'écriture, il faut également tenir compte de la polyvalence des unités graphiques, c'est-à-dire qu'une unité graphique peut, selon le cas, être identifiée comme morphogramme ou phonogramme, comme les *s* dans le mot ***s**oulier**s*** dont le premier est le phonogramme et le deuxième le morphogramme grammatical en marquant le pluriel.

2.1.1.1. Le plurisystème graphique du français de Catach (1995)

Les recherches qui portent sur le plurisystème graphique ont un dénominateur en commun: son appropriation est capitale dans l'apprentissage du lire-écrire (Catach, 1995). Se référant ainsi au « système qui régit la représentation des unités phonémiques par des lettres et dont l'assimilation passe par le développement de la connaissance des correspondances existant entre les graphèmes et les phonèmes » (St-Pierre et al., 2014, p. 61), la maîtrise du plurisystème graphique, plurisystème modélisé par Catach (1995) repose sur la connaissance de trois principes graphèmes qu'il importe de distinguer: les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.

2.1.1.1.1. Le sous-système phonogrammique

Les phonogrammes renvoient au principe phonographique et représentent 80 à 85% de notre système graphique; ils font référence aux graphèmes qui servent à porter les phonèmes, soit les consonnes seules, les voyelles unigrammes (par exemple, *a*), les digrammes (par exemple, *au*) et les trigrammes (par exemple, *eau*). Le principe phonogrammique consiste à utiliser des graphèmes, soit la plus petite unité du système

graphique, pour représenter et transcrire des phonèmes, soit la plus petite unité sonore. Plus le nombre de phonèmes se rapproche du nombre de phonogrammes, plus la langue est dite de surface ou transparente, comme en italien et en espagnol. À l'opposé, plus il s'en éloigne, comme en français, plus la langue sera dite profonde ou opaque (Jaffré et al., 1997). Le tableau 5 permet de catégoriser les langues selon leur transparence orthographique, à savoir qu'une telle organisation est importante pour l'apprentissage des langues secondes.

Tableau 5 - *La transparence orthographique des langues (Perfetti et al., 2008)*

Correspondance graphème-phonème	***Langues alphabétiques***
Langue transparente (1 graphème ⟶ 1 phonème)	Finnois Gallois Italien Serbo-croate Espagnol Portugais Allemand
Langue opaque (1 graphème ⟶ plusieurs phonèmes)	Lao Khmer Français Anglais Arabe Japonais

La complexité des relations convoquant les phonèmes et les graphèmes est noté par un écart notable entre le système phonologique qui, rappelons-le, compte 16 voyelles, 3 semi-voyelles, 17 consonnes, et le système graphique qui compte 26 lettres et quelques 130 graphèmes. Dans la mesure où le français est une langue alphabétique, qui a donc le souci de transposer l'oral à l'écrit, cette particularité rend l'acquisition de la langue plus difficile chez les apprenants. C'est d'ailleurs dans le souci de pallier cette complexité que s'est développé l'alphabet phonétique international (API), un instrument permettant de représenter tous les sons de l'ensemble des langues du monde, indépendamment des différentes graphies (International Phonetic Association, 2015) (voir annexe 1).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'écriture du français étant alphabétique est majoritairement régie par une dimension phonogrammique. Ainsi, l'enfant qui apprend à

lire doit donc tenir compte de plusieurs éléments, ce qui rend l'apprentissage du lire-écrire complexe. D'abord, il doit associer correctement chaque unité écrite à une unité orale. À ce sujet, rappelons que l'application de la correspondance lettre-son, à l'oral, permet de découvrir la prononciation de 95% des mots, mais que l'utilisation de ces règles, à l'écrit, ne permet d'écrire correctement que la moitié des mots (Giasson, 2011). Par la suite, au fur et à mesure que se développe son analyse linguistique, l'enfant découvre l'existence des voyelles et des consonnes, parallèlement à la présence des digrammes (par exemple *: an, eu, eu, ou, ch*), et des trigrammes (par exemple : *eau, ain, ein, oim*), ce qui augmente la complexité de son apprentissage. D'autres défis s'ensuivent, notamment au regard des phonèmes multigraphémiques dont le phonème peut s'écrire de manières différentes. Pensons par exemple au son [o] qui peut être représenté par les graphèmes *o, eau* ou *au*, ou le son [s] qui peut être transcrit par le *ss* ou le *ç*. En contexte de L2, cette particularité peut rendre la production d'un écrit complexe, car cela demande à l'élève d'écrire le bon graphème pour représenter un phonème, alors qu'il y a souvent plusieurs possibilités (Fleuret, 2008).

D'ailleurs, Detey et al., (2020) ont réalisé une étude auprès de 10 enfants (n=5 japonophones et n=5 hispanophones) dont l'objectif était d'évaluer la qualité de réalisation des voyelles nasales du français par des apprenants en langue seconde afin de fournir une description fine de leur traitement interphonologique. Les résultats montrent, toutes tâches et voyelles confondues, que le taux d'identification correcte de la voyelle est plus élevé pour les productions des japonophones (64,50%) que pour celles des hispanophones (50,72%). Dans leur analyse, les auteurs mentionnent que ces résultats sont attribuables au système alphabétique respectif des communautés ethnolinguistiques. Sur le plan phonographémique les hispanophones ont un système alphabétique quasi-transparent, alors que les japonophones disposent d'un système opaque, supposant ainsi que « cette distance interlinguistique comporte évidemment des implications fortes sur un plan psycholinguistique en termes d'apprentissage (nécessité pour les japonophones – en dépit de l'apprentissage généralisé et précoce de l'anglais au Japon – de développer de nouvelles procédures de lecture et d'autoriser de nouvelles structures syllabiques, contrairement aux hispanophones) » (p. 196).

Finalement, l'étude d'Ababou (2005) menée auprès d'élèves suivis de la maternelle à la première visait à observer le développement orthographique de deux groupes (n=10 francophones et n=10 arabophones) à travers une tâche d'orthographes approchées. Les élèves étaient soumis à différentes sous-épreuves de métaphonologie (rime, identification de la syllabe, élision de la syllabe initiale, suppression de phonème, etc.). En termes de résultats, en maternelle, les deux groupes ont des résultats similaires concernant l'identification de phonèmes. En écriture, les résultats des arabophones sont supérieurs à ceux des francophones en ce qui a trait à la catégorisation de phonèmes, à savoir que les arabophones privilégient en fait un traitement consonantique pour l'extraction phonologique. À la fin de la 1re année, toutefois, les scores des francophones sont supérieurs pour l'ensemble des sous-épreuves. À ce sujet, une des raisons avancées par Ababou (2005) concerne les difficultés éprouvées par les arabophones quant à la perception des voyelles (trois voyelles en arabe qui sont polyvalentes et 16 en français), c'est qu'ils sont plus familiers avec le système consonantique qui caractérise la langue arabe.

2.1.1.1.2. Le sous-système morphogrammique

Le principe morphogrammique consiste à transmettre du sens par l'entremise de graphèmes. Il renvoie en fait à « l'ensemble des lois qui déterminent la formation des mots écrits » (Jaffré et al., 1998, p. 53). Ces morphogrammes sont soit grammaticaux ou lexicaux et ils représentent environ 5% du code alphabétique. Les morphogrammes grammaticaux donnent des indications sur le genre et le nombre pour les noms, et sur le mode, le temps, la personne et le nombre pour les verbes (p. ex. : le graphème /s/ dans *les petit**s*** qui indique le pluriel). Les morphogrammes lexicaux visent le radical, les affixes (préfixe et suffixe), la dérivation finale et interne et l'appartenance d'un mot à sa famille de mots (p. ex. : ranger/rangement; enfant/enfanter). Ce rôle est particulièrement important en français puisque dans son système orthographique, la plupart des marques phonologiques écrites du nombre ne se prononcent pas (Catach, 1988; Fayol, 2003), comme il est le cas des marques écrites au pluriel (-*s* pour les noms ou les adjectifs, -*nt* pour les verbes). Ce caractère

silencieux de la morphologie écrite exige des enfants qu'ils apprennent un nouveau système de marques en se référant uniquement à la forme écrite du langage[17].

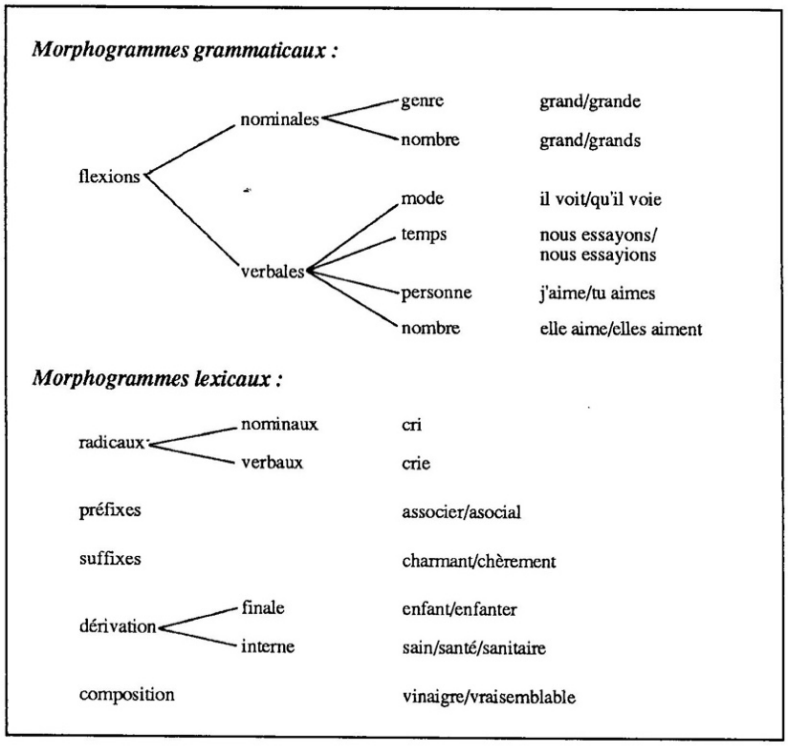


Figure 2 - *Les différents types de morphogrammes du français (Catach, 1988)*

Bien que l'enfant dispose de connaissances morphologiques avant l'apprentissage formel (Colé, 2004; Marec-Breton, 2009), il semble que celles-ci soient moins développées que les connaissances phonologiques. D'après Frith (1985) et Seymour (1997), à l'entrée à l'école, les connaissances morphologiques de l'enfant ne sont pas encore suffisamment développées pour qu'il les utilise. À ce sujet, Marec-Breton précise que l'utilisation d'unités morphologiques est un signe d'expertise en lecture et que le recours à la morphologie serait

[17] Dans cette thèse, *langue* et *langage* ne sont pas utilisés comme des synonymes. La langue fait référence au système de communication conventionnel particulier, c'est-à-dire à un ensemble de signes utilisés par une communauté pour communiquer ; on la qualifie d'*acquise* (Saussure, 1857). Pour sa part, le langage est *une faculté naturelle* et réfère à des aptitudes psychologiques permettant de communiquer à l'aide d'un système de communication quelconque. Autrement dit, « le langage et la langue s'opposent donc par le fait que l'un (la langue) est la manifestation d'une faculté propre à l'humain (le langage) » (Guilbault, 2005).

essentiellement destiné à pallier l'irrégularité de certains mots qui ne peuvent être correctement lus par simple conversion graphophonologique.

Totereau et al., (1997) ont proposé un modèle en trois phases qui permet de comprendre le processus d'acquisition de la morphologie nominale et verbale du nombre à l'écrit. Dans un premier temps, en compréhension, l'enfant peut prendre en compte les marques (ø versus -s, ø versus -nt), mais n'arrive pas à les utiliser en production. En fait, « tout se passe comme si les enfants avaient acquis les associations marque/situation (singularité ø et pluralité -s/-nt) mais n'étaient en mesure d'interpréter une opposition que lorsque les deux termes de celle-ci leur sont fournis » (p. 161). Dans la deuxième phase, l'enfant arrive à mobiliser les marques de pluralité en production, c'est-à-dire qu'il détient une compréhension suffisante pour noter la présence ou l'absence des marques du nombre, mais n'arrive tout de même pas à mobiliser ses connaissances pour les utiliser en production. Finalement, dans la troisième phase, l'enfant peut reconnaître les marques de pluralité et est capable de les appliquer lorsqu'on lui demande de le faire.

Dans une étude menée en France, Marec-Breton (2009) s'est intéressée à la lecture de pseudo-mots morphologiques auprès d'enfants de niveau CP[18] (n = 15; âge moyen de 7:3 ans) et de niveau CE1 (n = 19 enfants; âge moyen de 8:2 ans). Les élèves devaient lire à voix haute une série de quarante mots de type préfixé ayant été retenus : dix pseudo-mots affixés comme *dégarer*, dix pseudo-mots non affixés, comme *dépapier*, dix pseudo-mots non affixés comme *cagarer et* dix pseudo-mots non affixés comme *démaner*. Les résultats montrent qu'au niveau CP, alors que les enfants ne maîtrisent pas encore totalement le code alphabétique, la morphologie intervient dans la reconnaissance des mots écrits (Marec-Breton, 2009). Dans le cadre de cette recherche, les items construits avec deux morphèmes (*dégarer* ou *dépapier*) sont lus plus rapidement que ceux construits avec un seul élément identifiable, comme *cagarer* ou *démaner.* Pour l'auteur, ce résultat suggère que l'influence

[18] Le CP (cours préparatoire) et le CE1 (cours élémentaire 1) correspondent à la 1e et à la 2e année du primaire, au Québec.

de la morphologie, contrairement à ce qui a pu être avancé dans la littérature, serait particulièrement importante au début de l'apprentissage de la lecture.

Au Québec, Fejzo et al., (2014) se sont intéressés à la conscience morphologique d'élèves arabophones de 3e et de 4e année du primaire scolarisés en français. Pour ce faire, des mesures de conscience morphologique, d'identification de mots écrits, de conscience phonologique, d'intelligence non verbale et de dénomination rapide ont été prises. Au total, des élèves de 3e année (n=33) et de 4e année (n=20) provenant de deux écoles de Montréal ont participé à la recherche. Pour mesurer la conscience morphologique, les élèves devaient répondre à trois tâches. La première consistait à produire des mots dérivés [Quand on n'obéit pas, on ___ (désobéit)]. En revanche, la deuxième portait sur l'extraction de la base [Le livre sur la nutrition du bébé montre comment le ___ (nourrir)]. Finalement, la troisième tâche portait sur la dérivation de pseudo-mots et faisait appel à l'utilisation de préfixes et de suffixes : [Pour rendre prouche, il faut (ap)proucher ou (ap)prouchir]. Les résultats montrent que les élèves arabophones développent la conscience morphologique en français selon une trajectoire similaire à celle de leurs pairs en L1. Précisément, il en ressort que les élèves arabophones ont, d'un côté, plus d'aisance à manipuler des morphèmes dans la condition phonologique neutre que dans la condition phonologique complexe. Les résultats suggèrent également que la conscience morphologique aurait une contribution unique dans la précision de l'identification des mots écrits plurimorphémiques. En revanche, cette capacité n'aurait pas de contribution unique dans la rapidité d'identification de ces mots pour les élèves de ces niveaux scolaires.

2.1.1.1.3. Le sous-système logogrammique

Finalement, les logogrammes (3,27%[19]), permettent de distinguer les homophones et leur famille sémantique par l'écriture de graphèmes différents. Pensons par exemple aux mots *sans*, *cent,* et *sent* qui sont écrits différemment pour faciliter la communication écrite par l'identification sémantique à l'écrit (Catach, 2005). Le logogramme est une figure de mot,

[19] Ce que nous avons présenté jusqu'à maintenant montre que le système graphique est représenté par des graphèmes qui appartiennent à trois catégories : les phonogrammes (83,5% du système), les morphogrammes (3,67%) et les logogrammes (3,27%). Les graphèmes restants, selon Catach (2011), sont des mutogrammes (12,83%), c'est-à-dire des lettres muettes.

« une unité graphique plus grande que le graphème ou que celle du morphogramme » (Catach, 2005, p. 263) qui permet de distinguer graphiquement les homophones, c'est-à-dire deux mots qui se prononcent de la même façon. Sa fonction est de donner une image visuelle à certains mots homophones afin de permettre une reconnaissance rapide de leur sens (Fleuret, 2008). On parle alors d'homophones hétérographes et hétérosèmes. Pour permettre leur différenciation, la structure des logogrammes s'appuie sur les lettres étymologiques ou historiques, les variantes graphiques des phonogrammes et les lettres morphologiques. Catach dénombre quatre grands critères de classement des logogrammes : 1) étymologique (*air, aire, ère*), 2) grammatical (*ou/où*), 3) polysémique et homonymique (*dessein/dessin*), 4) sémantique (*sain/saint*). Bien que les logogrammes ne représentent qu'environ 6% des mots, leur spécificité provoque beaucoup de difficultés chez les élèves qui sont forcés d'interroger le système graphique (Jaffré, 1985).

Tallet (2016), dans une étude menée en France, s'est intéressé au comportement orthographique de 240 élèves du CE2 à la 6e [20] face à la graphie des homophones grammaticaux et tout particulièrement, à celle des homophones distingués par l'accent grave *a/à, la/là, ou/où*. À la suite d'entretiens métagraphiques, l'auteur observe une inégalité de traitement entre les accents phonétiques et les accents distinctifs. Le type d'erreurs diffère selon la valeur de l'accent, à savoir que les élèves ont souvent omis les accents distinctifs, mais se trompent rarement lorsqu'ils accentuent les mots correspondant aux formes phoniques /a/, /u/, /la/. L'ensemble des élèves détient aussi une bonne connaissance des accents et des lettres qui les acceptent. Ils arrivent toutefois difficilement à comprendre à quoi servent les accents, les appliquant souvent de façon « mécanique ».

Plus récemment, et plus près de nous, Giguère et al. (2019) ont mené une étude visant à décrire l'occurrence des mots de forme homophone et la fréquence d'erreurs d'homophones grammaticaux dans 119 textes libres d'élèves québécois de 9 à 12 ans à partir d'une liste de 22 séries d'homophones. Les résultats montrent que les mots homophones composent

[20] Le CE2 (cours élémentaire 2e année) correspond à la 3e année du primaire, au Québec, tandis que la 6e correspond à la 1re année du secondaire.

environ 20% du corpus, mais uniquement pour une dizaine de séries. Parmi les plus fréquents, on compte les finales en [e], le couple [ɑ, a] et les déterminants la et les. Sans égard à la fréquence, parmi les plus réussis, la série des [lɛ], des [mɔ̃] et les formes [ni], [si] et [syr]; parmi les moins réussis, la série de [tɛ], le couple [sɑ, sa] et la série des [sɛ]. Une analyse plus poussée montre aussi que les formes verbales et pronominales sont moins réussies par les élèves de la fin primaire que les autres formes d'homophones du corpus. Dans leur conclusion, les auteurs mentionnent aussi que malgré l'échantillon plutôt restreint, le contexte socioéconomique de l'élève semble exercer une influence sur les résultats, à savoir que les garçons de milieux défavorisés réussissent moins bien à orthographier les homophones grammaticaux dans leurs textes.

Sur la même thématique, l'étude de Delsol (2003) cherchait à analyser les erreurs de 736 scripteurs scolarisés du CE2 au CM2[21], dans l'intention de comprendre la façon dont ils s'approprient les formes graphiques des mots homophones non homographes fréquents : *ses, ces, c'est, s'est, sais,* et *sait*. Les entretiens menés ont permis à l'auteur de supposer cinq stratégies qui révèlent le niveau de conscience linguistique du scripteur (tableau 6).

[21] En France, le CM2 (cours moyen 2e année) correspond à la 5e année du primaire, au Québec.

Tableau 6 - *Les stratégies d'acquisition de l'orthographe des homophones [sɛ] non homographes selon Delsol (2003)*

Stratégie d'acquisition	***Observables***
Phonologique (3,9% du corpus)	□ L'apprenant fait des erreurs systématiques non conventionnelles (*sé, cé, s,et, sest);* □ L'attention est orientée vers l'encodage des syllabes, laissant peu de place à la procédure logogrammique.
Point d'appui	Stratégie qui comprend trois variantes □ L'apprenant tend à surgénéraliser une ou deux graphies conventionnelles (point d'appui visuel); □ L'apprenant commence à attribuer du sens aux graphies qu'il surgénéralise (point d'appui primaire); □ L'apprenant réactive une procédure phonologique quand il y a un phonème de liaison (point d'appui sonore).
Forme dominante	□ L'apprenant fait des erreurs spécifiques qui apparaissent à l'intérieur d'un couple (*ses/ces*, *c'est/s'est, sais/sait*); □ L'apprenant articule les deux procédures qu'il utilise.
Liée au contexte	□ La réussite dans les phrases basiques contraste avec l'échec qui apparait dans les phrases complexes.
Orthographique	□ La réussite apparaît, quel que soit le type de construction de phrases.

La thèse de doctorat de Vaca Uribe (2001) s'est intéressée au traitement des homophones, entre autres sur les rapports établis entre des éléments morphographiques (comme dans *chant* et *change)* et logographiques (comme dans *raies* vs *rais*) de l'écriture des langues française et espagnole. Pour ce faire, l'auteur a mené une étude transversale et comparative entre enfants francophones (France) et hispanophones (Mexique) d'âges différents (7-8 ans vs. 9-10 ans) qui justifient leur écriture de diverses paires de mots homophones. Des entretiens ont été menés auprès des élèves et une série de mots a été choisie. En français, ce sont les mots *champ*, *chant* ; *voie, voix, voit* et *boit* ; *vache, vaches* ; *il vole*, *ils volent* et *ami, amie* qui ont été retenus. En espagnol, les mots à écrire étaient les suivants : *casa* (maison), *casa* (il marie), *caza* (chasse) ; *tubo* (tube), *tuvo* (il eut) et éventuellement *llama* (flamme) vs. *llama* (lama) vs. *llama* (il appelle). En termes de résultats, Vaca Uribe mentionne que le développement des connaissances au regard des logogrammes et des morphogrammes se produit en trois phases : 1) celle de l'écriture phonographique attachée

à la sonorité des mots; 2) une phase intermédiaire qui incorpore progressivement des différenciations en ayant recours à l'usage logographique des caractères; 3) enfin une phase d'exigence systématique de différenciation qui se combinera avec un usage morphographique et permettra de choisir des caractères différenciateurs en fonction des liens lexicaux entre les mots écrits.

De la même manière, le mémoire de Mayard (2007) s'est intéressé au développement orthographique d'élèves francophones et hispanophones. Son objectif était de vérifier s'il existe un écart considérable sur le plan de la maîtrise de l'orthographe lexicale chez des enfants de 12 ans dans les deux systèmes malgré le fait que le français soit considéré comme une langue dont l'orthographe est opaque. 40 élèves francophones du Québec et 42 élèves hispanophones du Mexique ont participé à la recherche en étant soumis à une dictée qui comptait 315 mots pour les francophones et 312 pour les hispanophones[22]. Les résultats montrent que pour l'ensemble des erreurs orthographiques, les hispanophones présentent un meilleur taux de réussite (90,73%) que les francophones (83,82%). Toutefois, cette meilleure performance s'explique par le fait qu'ils écrivent mieux sur le plan de l'orthographe grammaticale. En fait, en ce qui concerne la performance en orthographe lexicale, comme les homophones de discours, la moyenne d'erreurs lexicales nous montre qu'il n'y a presque pas de différence entre élèves francophones et hispanophones. En guise de conclusion, Mayard (2007) mentionne, « que contre toute attente, les hispanophones produisent un grand nombre de graphies erronées qui à certains égards est comparable à la performance des francophones, mais le fait que la grande majorité des erreurs lexicales en espagnol soient des erreurs d'accent tonique ou d'accent qui distingue des homophones nous permet de conclure que l'orthographe est mieux maîtrisée par les hispanophones pour ce qui concerne les graphèmes » (p. 121).

La description du plurisystème graphique du français que nous venons de présenter nous semble d'autant plus nécessaire qu'il souligne toute sa complexité. Composé de trois sous-systèmes, que nous résumons dans le tableau qui suit, ce plurisystème apporte un éclairage

[22] En considérant les mots sans leur répétition dans les textes, l'auteur calcule 212 mots différents dans la dictée pour les francophones et 210 pour les hispanophones.

non négligeable pour comprendre les défis auxquels sont confrontés les élèves qui entrent dans l'écrit. D'ailleurs, les chercheurs en L1 et en L2 (Fleuret, 2008; Morin et al., 2008) ont largement documenté l'écrit en soulignant qu'il représentait un ensemble d'objets à construire et non un objet unitaire. « Composés de noyaux conséquents et de zones d'importance inégales » (Catach, 2005, p. 44), nous pouvons ainsi supposer les défis que représente l'apprentissage des trois dimensions pour l'apprenant scolarisé en L2, sachant notamment que d'autres facteurs cognitifs entrent en jeu dans l'apprentissage.

Tableau 7 - *Les sous-systèmes qui caractérisent le système alphabétique du français (Catach, 1995)*

	Sous-système phonogrammique	***Sous-système morphogrammique***	***Sous-système logogrammique***
Définition	Graphèmes qui traduisent des phonèmes (83,5%)	Graphèmes qui apportent une information d'ordre grammatical ou lexical (3,67%)	Graphèmes qui permettent de distinguer les figures de mot hétérosèmes et hétérographes (3,27%)
Précision	Un graphème = plusieurs lettres 36 phonèmes pour 130 phonogrammes	Morphogrammes grammaticaux donnent des indications sur le nombre, le genre, la personne Morphogrammes lexicaux donnent des indications sur la famille du mot	Logogrammes grammaticaux différencient les séries homonymiques Logogrammes lexicaux permettent de traiter des oppositions portant sur le lexique

Si l'appréhension du français langue de scolarisation, déjà complexe en contexte de L1, entre autres, par son code orthographique, requiert un travail cognitif et métacognitif chez l'apprenant, nous pouvons imaginer le défi que représente son apprentissage en contexte de L2. L'opacité du français, l'ensemble des propriétés du plurisystème graphique, ainsi que la complexité du code alphabétique sont d'ailleurs autant de connaissances qui entrent en compte dans l'acquisition de la clarté cognitive en français de scolarisation.

2.2. Les facteurs cognitivo-langagiers facilitant l'apprentissage de l'écrit

D'autres fondements complémentaires sont nécessaires à l'apprentissage de la langue d'origine. En effet, si nous partageons l'idée que les aspects cognitifs et socioculturels entrent simultanément en jeu dans la construction de la connaissance chez l'enfant, nous sommes d'avis, à l'instar de Vygotski (1934/1997), que le développement du langage de l'enfant est étroitement relié à son développement cognitif. Ainsi comprend-on que plusieurs facteurs facilitent l'apprentissage de la L1 et la L2, notamment les capacités métalinguistiques et la clarté cognitive.

2.2.1. Les capacités métalinguistiques

S'inspirant des travaux de Flavell (1979) portant sur la métacognition, le vocable *métalinguistique* a initialement été employé par les linguistes pour désigner « la cognition sur la langue » (Gombert, 1992). Comme il semble toutefois ambigu dans la littérature, de distinguer ce qui appartient à la sphère linguistique de ce qui appartient à la sphère métalinguistique (Bialystok, 1999; Fortier, 2003; Lefrançois, 2000), il appert important de soulever que la métacognition, dont le préfixe *méta* est couramment utilisé en psychologique, « renvoie à toute connaissance qui prend pour objet ou qui régule tout aspect de toute tâche cognitive » (Gombert, 1990, p. 17).

Pour rendre compte des différences entre ces deux termes, Fortier (2003) suggère trois caractéristiques qui transforment le comportement linguistique en activité métalinguistique: la manifestation de la conscience, la langue considérée comme objet, et la manipulation des structures langagières. Ainsi, comme « la métacognition se rapporte à l'évaluation active, à la régulation et à l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent » (Flavell, 1979, p. 232), nous comprenons que l'objet d'étude de l'activité métacognitive de type métalinguistique est le langage. Faisant référence aux habiletés à en manipuler différentes unités, tant en production qu'en réception, les capacités métalinguistiques constituent en fait « un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation » (Gombert, 1996, p. 1). Gombert et al., (2000) précisent que l'activité métalinguistique fait spécifiquement référence à la capacité de prendre une distance de la situation de communication pour se

centrer exclusivement sur les particularités du langage. Pour être réellement qualifiée de métalinguistique, la réflexion de l'apprenant au regard du langage doit s'exercer de manière consciente et intentionnelle. Ainsi, et pour reprendre de manière plus synthétisée ce que nous venons d'avancer, le terme métalinguistique renvoie :

> Au sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Ce sous-domaine comprend : a) les activités de réflexion sur le langage et son utilisation; b) les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres procédures de traitement linguistique (en compréhension comme en production). (Gombert, 1992, p. 108)

Pour classifier les capacités métalinguistiques, Gombert (1990) propose une typologie qui regroupe cinq capacités : la capacité métaphonologique, celle « d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (p. 29); la capacité métasyntaxique, celle « de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément les règles grammaticales » (p. 59); la capacité métalexicale, celle « d'isoler le mot, de l'identifier comme étant un élément du lexique et de contrôler délibérément ses propres processus d'accès à son lexique interne » (p. 86); la capacité métasémantique, celle « de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire » (p. 87) et, enfin, la capacité métapragmatique, « celle de connaître et de maîtriser les relations qui existent entre le système linguistique lui-même et celles qui existent entre le système linguistique et son contexte d'utilisation » (p. 122).

Dans le cadre de cette recherche qui porte sur l'entrée dans l'écrit, seules les capacités métaphonologiques seront retenues puisque d'une part, celles-ci font référence aux processus de bas niveau[23], et d'autre part, parce que les travaux, en L1 et en L2 (Fleuret et al., 2011; Gombert, 1992), mentionnent une forte corrélation entre ces dernières et l'entrée dans l'écrit. Pour Fleuret et al. (2011), les capacités métaphonologiques sont « nécessaires dans la manipulation d'un écrit qui code les traits phonologiques du langage » (p. 5), notamment parce qu'elles permettent de développer une clarté cognitive.

[23] Garant de l'automatisation des mots et de la fluidité en lecture (Layes et al., 2018), ces derniers sont fondamentaux dans l'entrée à l'écrit et font référence à la connaissance du principe alphabétique : linéarité, code alphabétique (correspondances graphèmes-phonèmes), ponctuation, blancs graphiques, connaissance des lettres.

2.2.1.1. Les capacités métaphonologiques

En L1 (Casalis et al., 2009; Marec-Breton et al., 2010) comme en L2 (Fleuret, 2008; Wise et al., 2016), une pléthore d'études montre que la capacité qu'a l'apprenant à réfléchir consciemment sur sa langue et ses composantes joue un rôle fondamental dans son apprentissage du lire-écrire. En ce qui concerne le cadre de notre recherche, le rôle des capacités métaphonologiques a été abondamment documenté dans la littérature scientifique (Ainsley, 2006; Melby-Lervag et al., 2012). À ce sujet, Gombert (1992) affirme que :

> De nombreux travaux établissent, aujourd'hui avec certitude, l'importance de la maîtrise métaphonologique au début de l'apprentissage de la lecture. Les conditions cognitives de l'apparition des conduites métaphonologiques sont un prérequis de l'apprentissage efficace de la lecture. L'individu, qui n'est pas cognitivement prêt à la maîtrise métaphonologique, ne peut apprendre à lire. (p. 112)

Autrement dit, les compétences métaphonologiques font référence à la capacité de l'enfant à porter son attention sur les unités phonologiques qui constituent les mots de la langue (Desrochers et al., 2009). Elles incluent donc un élément de conscience phonologique, qui est la connaissance explicite que l'enfant a de la phonologie de la langue, ce que les anglo-saxons appellent *phonological awareness* (Gombert, 1990). Dans les écrits, la conscience phonologique est définie comme « la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (Gombert, 1992, p. 29). Cela correspond à toute activité qui permet une réflexion sur le langage oral, la manipulation consciente et volontaire de ses unités sonores et la compréhension des unités linguistiques. Nous distinguons deux degrés de conscience phonologique: la conscience des syllabes, aussi appelée conscience syllabique (dans *bateau* [bato], il y a deux syllabes /ba /to-), et la conscience des phonèmes, appelée aussi conscience phonémique (dans *batea u* [bato], b-a-t-o, il y a quatre phonèmes (Clavien, 2003). Or, quel est le lien qui apparaît si finement tissé entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture?

Avoir « conscience » des mots c'est être capable d'effectuer des manipulations telles que les compter ou les changer de place dans une séquence de parole. C'est, par exemple, être capable de dire que dans /laʁu_tuʁn/ (la roue tourne), il y a trois mots. Avoir « conscience » des syllabes c'est pouvoir dire que dans /ʁə tuʁne/ (retourné), il y a trois syllabes. Avoir

conscience des phonèmes (ou « conscience phonémique ») c'est être capable de dire que dans /ba to/, il y a quatre phonèmes (note 3).

Au cours des dernières années, bon nombre de recherches se sont consacrées à l'étude de l'apprentissage du lire-écrire et à déterminer le rôle qu'occupent les capacités métaphonologiques chez le lecteur. Typiquement évalués en mesurant comment les apprenants conceptualisent ou manœuvrent les phonèmes, les syllabes, la syllabe initiale ou la syllabe finale, ces recherches ont affirmé des relations de causalité réciproque entre les capacités métaphonologiques et l'apprentissage de la lecture. En effet, il semblerait que différents aspects du traitement phonologique évalués avant le début de l'enseignement formel de la lecture prédisent l'accomplissement ultérieur de la compétence à lire et qu'à l'inverse, « des déficits dans la représentation, la récupération, ou l'analyse de l'information phonologique sont associés aux problèmes persistants dans l'acquisition des compétences d'identification et de décodage de mots » (Ainsley, 2006, p. 40). Par ailleurs, certaines études portant sur l'apprentissage de la lecture défendent le lien soutenu entre la conscience phonologique et la reconnaissance des lettres (Barra et al., 2008); études dont nous exposerons quelques-uns des résultats obtenus.

En L1, Melby-Lervåg et al. (2012) ont réalisé une méta-analyse qui visait à faire la lumière sur le lien entre les habiletés en lecture d'enfants (n=995) et trois des indicateurs les plus largement étudiés pour déterminer la compétence phonologique : la conscience phonémique, la conscience de la rime et la mémoire verbale à court terme. Au total, 235 études ont été sélectionnées; études publiées en anglais dans différentes revues scientifiques, thèse et chapitres de livres qui portent sur la lecture et la métaphonologique. Les analyses ont montré que la conscience phonémique était le corrélat le plus fort des différences individuelles dans la capacité de lecture de mots, alors que la conscience de la rime et la mémoire verbale à court terme ont une corrélation plus faible.

Pour sa part, l'étude longitudinale de Briquet-Duhazé et al., (2018) qui portait sur le rôle de la conscience phonologique dans la maîtrise de la lecture chez des élèves de 8 et 11 ans (n=300, CE2 et CM2) montre qu'ils progressent significativement entre le CE2 et le CM2,

mais que ceux qui ont suivi des programmes d'entraînement montrent un rendement supérieur. Finalement, Prévost et al., (2015), au Québec, ont montré 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. Les auteurs avancent trois contributions à la connaissance des lettres : 1) l'apprentissage du son des lettres, 2) le développement de la conscience phonémique, et 3) l'établissement de relations lettres-sons. Ces résultats soutiennent donc le rôle central de la conscience phonémique en tant que prédicteur des différences individuelles dans le développement de la lecture.

Dans l'ensemble des recherches que nous venons d'exposer, il en ressort, en premier lieu, que la conscience phonologique joue un rôle significatif dans l'habileté à reconnaître les mots, leur chaîne sonore et que sa contribution est essentielle pour faciliter l'entrée dans l'écrit. Il en ressort également que le processus d'identification et que les manipulations des mots sollicitent un niveau d'exigence différent selon les conditions d'apprentissage, la langue d'origine et les compétences langagières de l'apprenant. Bien que les compétences métalinguistiques soient tributaires du développement de compétences au regard du lire-écrire, il en demeure qu'elles ne sont pas suffisantes. Le lecteur doit donc composer avec d'autres exigences relatives à la langue pour développer ses compétences langagières : conscience de l'existence de la lecture et de l'écriture, conscience des buts et des fonctions de la langue, conventions de l'écrit (linéarité d'écriture, façon de tenir un livre, de tourner les pages, etc.), ce que Downing et al. (1984) nomment *la clarté cognitive.* Bien que cette dernière soit un facteur facilitant l'apprentissage d'une langue seconde, elle représente, cependant, le cœur de notre thèse et c'est pour cette raison que nous lui consacrons un point à part.

2.2.2. La clarté cognitive

Pour apprendre à lire ou à écrire, le futur lecteur-scripteur doit avoir une idée de ce qu'implique et signifie la matériau écrit. Par exemple, il doit savoir comment se comporte une personne en train de lire ou d'écrire, savoir que l'écrit est un moyen de communication, et comprendre que l'écrit implique l'utilisation de symboles pour être défriché. Toutefois, à son entrée à l'école, l'enfant n'a pas encore suffisamment de référents pour comprendre

les vocables utilisés dans l'enceinte scolaire et se référant à la langue écrite (Dupuy-Kunztmann, 2014). Les mots *lettre*, *majuscule*, et *ponctuation*, par exemple, peuvent être vide de sens et poser des défis pour l'apprenant. Celui-ci est donc confronté à la langue écrite qui constitue un objet mystérieux dont il ne perçoit clairement ni la nature ni les fonctions. « On considère qu'[il] se trouv[e] dès lors dans un état de confusion cognitive » (Fijalkow, 2014, p. 46). C'est sur ce postulat de confusion initiale de l'enfant que Downing et al., (1984), en s'inspirant des travaux de leurs prédécesseurs Fitts et al., (1967), ont été les premiers à avancer le concept de *clarté cognitive* qui permet de cibler adéquatement les fonctions (utilité de la lecture et de l'écriture) et les conventions de l'écrit, d'établir des liens entre l'oral et l'écrit et de familiariser l'apprenant avec le langage propre à la lecture.

2.2.2.1. Les fonctions de la clarté cognitive selon Downing et al. (1984)

Pour Downing et al. (1984), « l'acquisition de la lecture, comme sans doute celle de tout apprentissage linguistique, repose sur une activité réflexive de l'enfant relative à l'objet d'apprentissage, la langue écrite » (p. 46). Autrement dit, la clarté cognitive fait référence à la conscience claire de l'objet d'apprentissage et se résume, dans les premiers travaux de Downing (1979) en huit postulats bien précis :

1. l'écrit ou l'imprimé d'une quelconque langue est un code visuel des aspects de l'oral qui ont été accessibles à la conscience linguistique des inventeurs de ce code ou système d'écriture;
2. la conscience linguistique des inventeurs d'un système d'écriture comportait une conscience simultanée de la fonction de communication du langage et de certaines caractéristiques de la langue parlée qui étaient accessibles à l'analyse logique du locuteur-récepteur;
3. le processus d'apprentissage de la lecture consiste en la redécouverte : a) des fonctions, b) des règles de codage du système d'écriture;
4. cette redécouverte dépend de la conscience linguistique qu'a l'apprenant de ces mêmes caractéristiques de communication et de langage qui furent accessibles aux inventeurs du système d'écriture;
5. les enfants abordent les tâches de lecture à l'école avec des concepts relatifs aux fonctions et aux caractéristiques de l'oral et de l'écrit qui ne sont qu'en partie développés;
6. dans des conditions convenables, la clarté cognitive des enfants quant aux fonctions et aux caractéristiques de la langue va en se développant;
7. quoique le stade initial d'acquisition de la langue écrite soit le plus fondamental, des défis conceptuels demeurent, qui conduisent à un élargissement de la clarté cognitive lors des étapes scolaires ultérieures lorsque de nouveaux savoir-faire s'ajoutent au répertoire de l'élève;

8. la théorie de la clarté cognitive s'applique à toutes les langues et à tous les systèmes d'écriture. L'aspect communication est universel, mais les règles techniques du codage varient de langue à langue. Par exemple, dans les langues qui ont un système d'écriture alphabétique, la conscience linguistique du phonème est plus importante que celle de la syllabe, tandis que dans les langues syllabiques comme le japonais, la conscience de la syllabe est plus importante.

Visant surtout « à faire de la manière dont les enfants appréhendent l'apprentissage, un des objectifs de l'enseignement de la lecture-écriture » (De Croos, 2004, p. 199), la clarté cognitive permet de replacer les théories de l'acquisition dans un cadre plus large qui tient compte du fait que la langue ne s'acquière pas spontanément mais plutôt en trois phases : 1) une phase cognitive, reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture. (p. ex. : faire la différence entre une personne qui produit l'acte de lire ou d'écrire); 2) une phase de maîtrise, de compréhension des fonctionnements de communication de l'écrit (p. ex. : comprendre, au même titre que l'oral, que l'écrit relève d'un besoin de communication); 3) une phase d'appropriation, de connaissances des termes tels que *mot*, *lettre*, *phrase*, *son*, sans quoi l'apprenant pourrait se retrouver dans une confusion cognitive, limitant par le fait même le développement de ses connaissances au regard du lire-écrire.

Si chacune des phases est importante dans le processus d'acquisition de la langue, Downing et al. (1984) apportent toutefois deux précisions à leur théorie. D'une part, ils mentionnent que le processus d'acquisition de la langue n'est pas étapiste, à savoir qu'il ne suit pas un ordre chronologique. Au contraire, pour développer ses connaissances, l'apprenant est appelé à redéfinir ses schèmes de compréhension de manière constante et passe ainsi par chacune des phases à plusieurs reprises. D'autre part, ils précisent que la clarté cognitive s'édifie au fur et à mesure de la compréhension de l'enfant à l'égard du lire-écrire, à savoir que si l'on passe trop vite aux phases de maîtrise et d'appropriation, le risque est grand de laisser l'enfant dans une confusion cognitive. Les auteurs apportent aussi une attention particulière à la première phase, au cours de laquelle l'apprenant cherche à comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir-faire; phase sur laquelle nous élaborerons maintenant.

La phase cognitive fait référence à la découverte, par l'enfant, des lois qui régissent le système d'écriture et comprend trois catégories. La première, la reconnaissance des

conduites de l'écrit fait référence aux règles et au code du lire-écrire. Par exemple, les signes para-orthographiques pour délimiter la phrase, le rôle des blancs graphiques pour délimiter les unités de sens qui sont organisées qui, à leur tour, sont aussi régis de ponctuation (Crinon et al., 2015). La compréhension des buts et des fonctions de l'écrit fait référence aux situations et aux buts de communication et montre à l'apprenant que les signes écrits qu'il perçoit donnent accès à la parole et à la représentation de situations. Cette clarté se définit par la découverte d'une variété de types d'écrits et de leurs usages, qui facilitent l'appropriation des connaissances requises pour l'apprentissage de la langue écrite. Dans ce sens, et comme nous savons que l'enfant développe, au fil de ses interactions avec son environnement et de ses contacts avec le matériau écrit, des habitudes ou des comportements vis-à-vis de celui-ci (Chauveau, 2000), nous pouvons supposer que son habitus influence sa compréhension des buts et des fonctions de la langue. Finalement, l'usage du langage technique de l'écrit, le métalangage, réfère aux aspects linguistiques concernant les concepts (les lettres, les syllabes, les mots, les phrases, etc.) et permet à l'enfant de « se représenter son langage ainsi que les relations entre oralité et écriture » (De Croos, 2004, p. 200).

En 1989, Fijalkow cherchait à vérifier quels éléments du langage technique de la lecture-écriture comprennent les enfants de grande section (n=107) et du cours préparatoire (n=121)[24]. Retenus dans le cadre de cette recherche sont les termes : chiffre, lettre, écrit à la machine, écrit à la main, ligne du haut, ligne du bas, mot, premier mot, deux premiers mots, dernier mot, deux derniers mots, lettre majuscule, point, point d'interrogation, première lettre de chaque mot, dernière lettre de chaque mot, chaque phrase, nom de quelqu'un. L'enfant disposait d'un livret dont il tournait les pages et le chercheur lui demandait de choisir parmi les éléments présentés celui qui correspondait. Pour colliger les données, les erreurs dans les choix effectués par l'enfant étaient considérées comme des manifestations de confusion cognitive. L'analyse des résultats révèle qu'un tiers des élèves de GS comprennent le langage technique de la lecture-écriture alors qu'au CP, les résultats sont plus élevés (44%). Que ce soit au GS ou CP, Fijalkow (1989) mentionne que de manière générale, les élèves comprennent les termes utilisés par l'enseignant, mais ne

[24] Au Québec, la GS et le CP correspondent respectivement à la maternelle et à la première année.

savent pas à quoi ceux-ci font référence. Ainsi conclut-il « que ces enfants ont appris le langage technique de la lecture-écriture à l'école élémentaire, car c'est surtout là que l'on utilise les termes phrase, mot, lettre, etc. » (p. 48). Fijalkow et al., (1994), à la suite des travaux de Ferreiro et al. (1988), qui ont apporté un éclairage central sur ce qu'elles nomment la psychogenèse de l'écrit, c'est-à-dire la façon dont les enfants appréhendent l'écrit autant sur le plan de la cognition que de la représentation qu'ils s'en font, les chercheurs ont voulu documenter la construction progressive de la clarté.

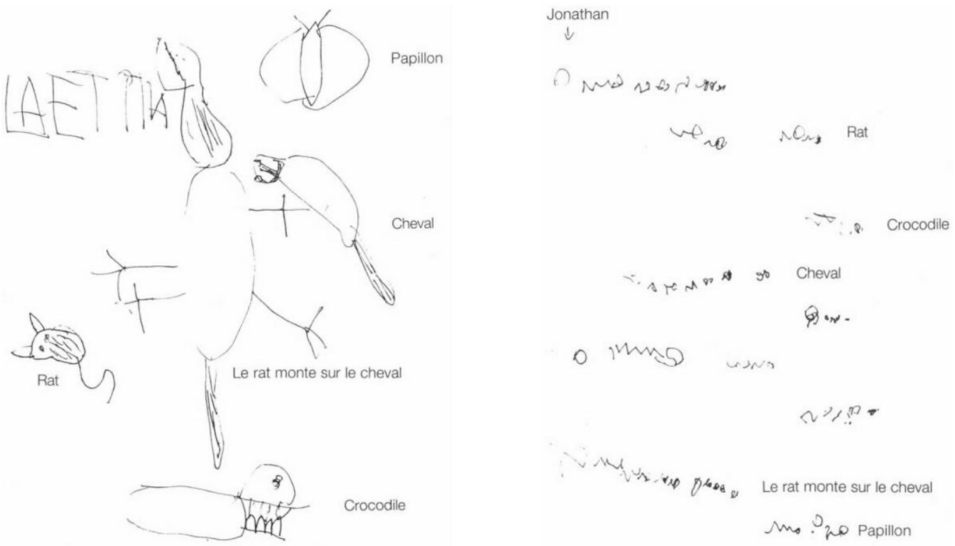
2.2.2.2. La structuration de la clarté cognitive selon Fijalkow et al. (1994)

Dans le cadre de leurs travaux respectifs, Fijalkow et al. (1994) ont mené des études qui analysent la façon dont les apprenants opèrent pour entrer dans l'écrit. S'agissant de tâches d'écrits qu'ils ont qualifiés « écriture reproduite » ou de tâches de dictées qualifiées nommées « écriture inventée » (Fijalkow et al., 1994), les auteurs ont conclu que l'entrée dans l'écrit s'effectue en quatre temps successifs qui correspondent à des traitements différents de l'écrit : le traitement figuratif, le traitement visuel, le traitement de l'oral et le traitement orthographique.

2.2.2.2.1. Le traitement figuratif

« Le premier type de réponses que l'on observe chez les enfants apprentis lecteurs à une demande exprimée en termes d'écriture est de type figuratif dans la mesure où ces réponses consistent en une tentative de reproduction de l'objet évoqué par le langage » (Fijalkow et al., 1994, p. 16). En fait, dans cette première période, généralement atteinte avant l'âge de trois ans, l'enfant conçoit l'écriture comme une représentation symbolique et non pas arbitraire de l'objet indiqué par le langage parlé. C'est ainsi que sa représentation prend d'abord la forme d'un dessin (voir figure 3). Pour l'enfant, écrire est donc synonyme de dessiner.

Figure 3 - *Les représentations de l'écrit de l'apprenant sous forme de traitement figuratif (Fijalkow et al., 1994, p. 228)*

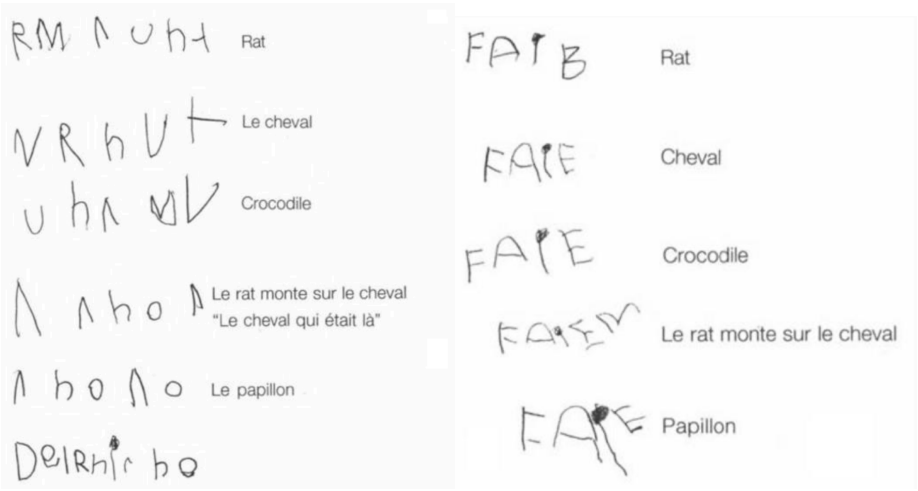


Plus tard, en développant une représentation plus claire de l'écrit, l'apprenant simulera l'écriture, notamment à l'aide d'un tracé, continu ou discontinu. Cette simulation constitue alors une représentation, non plus de l'objet ou de la situation évoquée par le langage, mais de l'écrit lui-même. Pour Fijalkow et al., (1994), l'écrit est dès lors perçu comme un objet spécifique, soit un ensemble de traces arbitraires.

2.2.2.2.2. Le traitement visuel

Une fois l'enfant capable de distinguer l'acte d'écrire et celui de dessiner, il entre dans la période pré-syllabique : le traitement visuel. Au cours de celle-ci, l'enfant appréhende, à sa façon et ne sachant pas forcément à quoi cela correspond, le geste graphique. Cela se traduit par un tracé de pseudo-lettres qui se caractérisent « de formes qui, sans être des lettres conventionnelles, présentent cependant la double propriété d'apparaître à plusieurs reprises dans le même protocole (stabilité) et d'avoir un tracé simple (simplicité) » (Fijalkow et al., 1994, p. 21). Ces traits typiques de l'écriture, clairement distincts du dessin, se rapprochent tranquillement du système d'écriture de référence (voir figure 4). Peu à peu, les enfants parviennent à former des pseudo-mots, souvent composés de lettres et de pseudo-lettres.

Figure 4 - *Les représentations de l'écrit de l'apprenant sous forme de traitement visuel (Fijalkow et al., 1994, p. 231)*



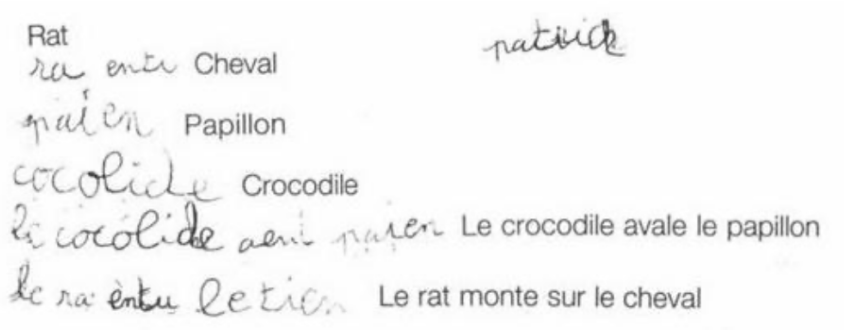
Ensuite, l'enfant parviendra à écrire son prénom. C'est en règle générale le premier mot que l'enfant consigne de façon stable. Ceci lui permettra de créer un premier lien entre l'oral et l'écrit et de découvrir deux nouvelles propriétés de l'écriture, soit que l'écrit est un assemblage de lettres et de lettres uniquement, et que pour écrire des choses différentes, il faut changer l'ordre des lettres. « La source privilégie d'informations littérales que constitue le prénom perd peu à peu de son influence à mesure que l'enfant effectue d'autres acquisitions littérales » (Fijalkow et al., 1994, p. 29). La maîtrise de l'écriture de son prénom permet à l'apprenant de se construire un panel plus large de possibilités de codage. Il augmente alors son répertoire en se constituant une variété de signes propres à l'écrit.

Désormais, l'enfant réalise que les signes utilisés dans la langue sont bien plus nombreux que ceux qui permettent d'écrire son prénom. Il comprend que chaque mot possède une représentation écrite spécifique et que ces formes particulières s'appellent des lettres. Ainsi l'apprenant fait-il un pas considérable vers la structuration de l'écrit : il commence à installer une clarté de la notion de lettre, de mot et de texte. Les réponses produites ne demandent pas plus qu'une appréhension strictement visuelle des objets utilisés : « il en est ainsi quand l'enfant procède à une simulation, quand il manipule des pseudo-lettres ou des lettres, ou quand il reproduit des mots » (Fijalkow et al., 1994, p. 35).

2.2.2.2.3. Le traitement de l'oral

L'enfant ayant établi un premier lien entre l'oral et l'écrit doit maintenant prendre en considération certaines propriétés orales des énoncés qu'on lui demande d'écrire. C'est à cette troisième étape de la clarté cognitive, celle relative au traitement de l'oral, que commence à s'opérer le découpage syllabique. Au cours de cette période, l'apprenant commence à mettre plusieurs mots les uns à la suite des autres, d'où prend naissance la notion de phrases et de mots. Plus sa clarté cognitive se structurera, il analysera séparément la production des phrases et la production des mots.

Figure 5 - *Les représentations de l'écrit de l'apprenant sous forme de traitement de l'oral (Fijalkow et al., 1994, p. 235)*



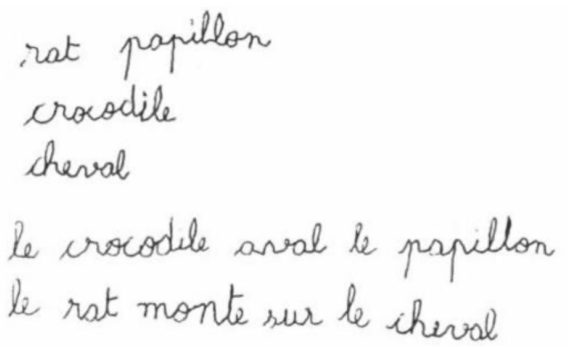
L'apprenant découvre d'abord que la phrase est plus longue que le mot et qu'elle peut être segmentée en plusieurs parties. Il prend ensuite conscience du fait que les mots sont composés de lettres et de syllabes, qu'ils sont écrits avec des correspondances graphophonétiques et qu'une même lettre peut se retrouver dans plus d'un mot. Ceci permet à l'enfant de réaliser que le français écrit repose sur un principe alphabétique qui l'amène à adopter une écriture phonétique. À ce moment, « l'apprenti lecteur est conscient, parce qu'il l'a appris, vu et lu, qu'une lettre peut s'écrire en cursif, en script, en minuscules ou en majuscules, donc de différentes façons » (Dupuy-Kuntzmann, 2014, p. 14). Il se construit alors une représentation de la structure complète des mots.

2.2.2.2.4. Le traitement orthographique

Ce que nous avons présenté jusqu'à maintenant montre que l'enfant qui fait ses débuts dans la lecture-écriture est amené à prendre en considération des facteurs qui relèvent d'un

traitement figuratif, visuel et oral. Bien que productifs, ces traitements demeurent massivement oraux et d'autres particularités qui relèvent de l'orthographe doivent être prise en compte (Fijalkow et al., 1994). En fait, en plus de devoir développer la structure du code alphabétique, l'apprenant doit se construire un lexique qui lui permet de prendre conscience des spécifiques phonologiques et de la structure du langage. Dupuy-Kuntzmann (1994) mentionne que c'est là qu'interviennent « la maîtrise de la composition des phrases, de la séparation des mots et la complexification des caractéristiques du système graphique, l'intégration de l'orthographe, de la conscience morphologique » (p. 14).

Figure 6 - *Les représentations de l'écrit de l'apprenant sous forme de traitement orthographique (Fijalkow et al., 1994, p. 244)*



Le développement de compétences chez l'enfant fait apparaître que l'enfant prend progressivement conscience des concepts de lettres, de mots, et de phrases, et qu'il arrive tranquillement à faire la distinction entre ceux-ci. Par exemple, dans la figure qui précède, en plus de respecter les blancs graphiques, on remarque que l'enfant arrive à écrire de façon orthographique plusieurs mots, dont des mots de plus de trois lettres.

Au regard de ce qui précède, il apparaît fondamental que l'enfant se construise des représentations claires sur la nature, les buts et les fonctions de l'écrit, ainsi que sur ces spécificités linguistiques. Comme nous l'avons montré, entrer dans l'écrit nécessite chez l'apprenant la mobilisation d'activités cognitives sur ses apprentissages, notamment au moyen de différents traitements.

D'ailleurs, plusieurs auteurs identifient la clarté cognitive comme étant un prédécesseur de

l'émergence de l'écriture et de la lecture (Dupuy-Kuntzmann, 2013; Giasson, 2011; Ferland, 1997). En fait, elle permet notamment à l'enfant de cibler les fonctions et les conventions de l'écrit, d'établir des liens entre l'oral et l'écrit, et de se familiariser avec la terminologie propre au lire-écrire. À ce sujet, Dupuy-Kuntzmann (2013) précise que :

> les diverses activités métalinguistiques qui servent à savoir à quoi ça sert d'apprendre à lire, à traiter des indices alphabétiques et orthographiques, favorisent la clarté cognitive dans le sens où des interactions entre les opérations mentales et les stratégies que cela suppose s'opèrent. L'objectif étant, pour les apprentis lecteurs-scripteurs, de passer de la confusion à la clarté. (p. 17)

Dans cet ordre d'idées, Dupuy-Kuntzmann (2013) considère trois fonctions de la clarté cognitive : la compréhension des fonctions de la langue, la capacité à différencier la lecture de l'écriture et la maîtrise du métalangage relié à l'écrit. Pour sa part, Ferland (1997) en identifie trois : la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, la compréhension des fonctions de communication de l'écrit et l'usage du langage technique de la lecture-écriture. De son côté Giasson (2011) divise aussi la clarté cognitive en quatre composantes distinctes : connaître les fonctions de l'écrit, le langage technique de la lecture et de l'écriture (p. ex. : concept de mot, de phrase, de lettre, etc.), les conventions de la langue écrite et les relations entre l'oral et l'écrit. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons ainsi les fonctions de la clarté cognitive selon les différents auteurs.

2.2.2.3. Les fonctions de clarté cognitive selon Ferland 1997)

À la suite des travaux de Downing et al. (1984), partant de la diversité des compétences des enfants face à l'écrit en entrant en 1re année, Ferland (1997) a conduit une étude qui cherchait à vérifier, si dès la maternelle, une intervention portant sur la représentation de la langue écrite, de la clarté cognitive et de la conscience linguistique pouvait favoriser les premiers apprentissages formels en lecture et en écriture. Des expérimentations ont été menées auprès d'enfants de 5 ans provenant de milieu socioéconomique moyen. L'auteur a relevé trois principales catégories de la clarté cognitive.

La première catégorie concerne la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture. Pour Ferland (1997), « le fait que l'enfant fasse la différence entre une personne qui produit l'acte de lire et/ou d'écrire, indique une première connaissance nécessaire » (p. 39). Dans

le cadre de son étude, Ferland (1997) a présenté aux participants une série d'images (n=7) associées à la lecture ou à l'écriture. Pour chacune des images, celles qui sont identifiées avec des termes plus précis sont des images représentant des scènes plus conventionnelles, où on voit, par exemple, un enfant lisant un conte ou qui écrit dans un cahier. « Celles qui ont posé plus de problèmes d'identification avec des termes précis sont, l'image d'hommes qui lisent des affiches sur un mur extérieur et l'illustration des enfants qui lisent le nom des pays sur un globe terrestre » (p. 79). Nous pouvons dès lors supposer que les enfants reconnaissent correctement des images plus familières et conformes aux pratiques courantes de lecture et d'écriture. Ainsi, en comparant les résultats obtenus dans le cadre de son étude, Ferland (1997) mentionne que présenter les actes de lecture et d'écriture dès l'entrée en maternelle constitue une stratégie susceptible d'élargir la clarté cognitive des enfants. Selon l'auteur, la stimulation à l'écrit semble ici nécessaire pour ainsi clarifier les conduites de lecture et d'écriture et promouvoir le rôle de la communication de l'écrit « car, en l'absence de stimulation, les sujets semblent associer ces actes au monde scolaire et ainsi, ils n'accèdent pas à la véritable conception de communication de l'écrit » (p. 141).

La deuxième catégorie concerne la compréhension des fonctions de communication de l'écrit et permet à l'enfant de distinguer les différentes finalités de l'écriture. À ce sujet, Ferland (1997) mentionne qu'au même titre que l'oral, l'enfant doit savoir que le langage écrit relève d'un besoin de communication. En fait, la prise de conscience des fonctions de communication de l'écrit peut l'amener à distinguer les différents types de discours, par exemple, le discours informatif, expressif, incitatif, etc. « À quoi sert la lecture? » et « À quoi sert l'écriture? » sont des questions qui ont été posées par l'auteur dans le cadre de son étude. Dans le premier cas, les élèves relèvent un rôle de communication (20%), réfèrent aux devoirs ou à des tâches restreintes relatives à l'école (28%), fournissent une réponse intuitive (24%) ou ne répondent pas à la question (28%). Dans le deuxième cas, 24% des élèves mentionnent que l'écriture sert à communiquer avec les autres, 16% l'identifient comme une tâche scolaire, 28% donnent une réponse intuitive et 32% confondent l'écriture avec le dessin. Ainsi, qu'il s'agisse de la lecture ou de l'écriture, moins du quart des élèves de maternelle disposent d'une représentation assez juste des fonctions de l'écrit. « Les autres enfants n'ont pas accès à une telle représentation; dans la majorité des cas, le langage écrit

demeure exclusif au monde scolaire, ou encore réfère à des représentations floues ou intuitives » (p. 81).

Finalement, la troisième catégorie concerne l'usage technique de la lecture et de l'écriture. C'est la connaissance de l'ensemble des termes qui sont utilisés en classe et qui portent sur le lire-écrire : *mot, lettre, phrase, son,* etc. Dans son étude, Ferland (1997) mentionne que les concepts les mieux réussis sont, dans l'ordre, ceux qui traitent de la lettre, du chiffre et du nombre, le concept du mot (mot vs lettre, vs nombre, vs gribouillis) et le concept d'histoire écrite. À l'inverse, le concept qui semble le plus poser de difficultés aux enfants est celui qui touche la phrase, précisément lorsqu'il s'agit d'identifier la première et la dernière phrase. D'autres concepts sont plus ou moins bien réussis par les participants, ce sont ceux du nom propre, du titre et de la ligne. À ce sujet, Ferland (1997) avance que certaines composantes du langage technique de l'écrit ne sont pas complètement acquises à la fin de la maternelle. Ainsi la clarté cognitive serait-elle encore, à ce moment charnière de l'entrée dans l'écrit, peu développée chez l'ensemble des sujets.

En somme, pour Ferland (1997), la clarté cognitive permet à l'apprendre de développer trois compétences distinctes, soit la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, la compréhension des fonctions de communication de l'écrit et l'usage du langage technique de la lecture-écriture. Ces compétences lui permettent à la fois d'accéder à une représentation assez juste du fonctionnement de la langue et de comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir et construire son savoir. Prenant appui sur l'étude de Ferland (1997), Giasson (2011), pour sa part, en mentionne quatre que nous allons mettre de l'avant.

2.2.2.4. Les fonctions de la clarté cognitive selon Giasson (2011)

D'emblée, Giasson (2011) mentionne que même si l'enfant ne sait pas lire, il sait reconnaître l'écrit dans son environnement. Par exemple, il distingue le dessin de l'écriture (p. ex. : logos ou enseignes d'un commerce), il comprend que les mots sont des mots qui sont lus et non des illustrations et il est en mesure de faire la différence entre une personne qui produit l'acte de lire ou d'écrire. En ce qui a trait aux fonctions de la clarté cognitive, l'auteur en nomme quatre : 1) la connaissance des fonctions de l'écrit, 2) la connaissance du langage

technique de la lecture et de l'écriture (p. ex. : concept de mot, de phrase, de lettre, etc.), 3) la connaissance des conventions de la langue écrite et 4) la connaissance des relations entre l'oral et l'écrit. À l'instar de Ferland (1997), ainsi comprenons-nous que Giasson (2011) apporte deux nouvelles fonctions à la clarté cognitive, soit celles qui renvoient aux conventions de l'écrit et aux relations entre l'oral et l'écrit[25].

Pour Giasson, l'une des fonctions de la clarté cognitive renvoie au fonctionnement du système écrit, soit aux conventions de l'écrit. Ces dernières regroupent le sens de la lecture et de l'écriture (de la gauche vers la droite) et la structure propre à un livre (Giasson, 2011). Elles incluent également l'emplacement du titre et des noms de l'auteur et de l'illustrateur, l'ouverture d'un livre à partir de la page couverture, la lecture de haut en bas et le retour à la ligne.

Finalement, la connaissance des relations entre l'oral et l'écrit est aussi une fonction retenue par Giasson (2011), c'est-à-dire que la clarté cognitive amène l'enfant à établir des liens entre les mots qui sont lus et les mots qui sont écrits. « L'enfant comprend que tous les mots lus sont écrits ; □que□les mots sont lus dans l'ordre de leur représentation visuelle sur la page ; □qu'□un mot bref à l'oral correspond à un mot court à l'écrit et inversement pour les mots longs » (Giasson, 2011, p. 63). Il comprend également que les mots entendus peuvent être découpés en syllabes, puis en phonèmes et que ces unités sont représentées par des graphèmes à l'écrit. Ainsi, la clarté cognitive contribue au développement de la conscience phonologique chez l'enfant.

Au regard de ce que nous venons de présenter, la clarté cognitive se divise en trois fonctions principales, soit la compréhension des fonctions de la langue, la capacité à différencier la lecture de l'écriture et la maîtrise du métalangage relié à l'écrit. Ainsi retenons-nous, en prenant appui sur les travaux de Downing et al. (1984), de Ferland (1997) et de Giasson

[25] Compte tenu des similitudes entre les deux premières fonctions de la clarté cognitive (connaissance des fonctions et de l'écrit et connaissance du langage technique de la lecture et de l'écriture) entre Ferland (1997) et Giasson (2011), seules les deux dernières fonctions seront présentées.

(2011) que nous venons de présenter, les fonctions spécifiques suivantes de la clarté cognitive :

- connaissance des buts et des fonctions de la langue;
- connaissance du métalangage relatif à la langue (p. ex. : mot, lettre, phrase, etc.);
- connaissance des conventions de l'écrit (p. ex. : lecture de gauche à droite, etc.).

Depuis plusieurs décennies, bon nombre de chercheurs en L1 ont montré que les processus de régulation qui permettent à l'apprenant de prendre du recul par rapport à ses propres processus mentaux favoriseraient en effet l'entrée dans la langue (Crinon et al., 2015; Downing, 1979; Downing et al., 1984; Fitts et al., 1967; Leblond-Lafontaine, 2019). Devant la paucité des études en L2, nous discuterons surtout des études en contexte de L1. D'abord, Goodman et al. (1971) ont montré que la clarté cognitive conditionnerait la compréhension d'un texte et aurait un « impact non négligeable sur le lecteur scripteur dans la mesure où la connaissance conceptuelle et l'organisation syntaxique de la phrase permettent une lecture et une compréhension plus rapide et plus sûre » (Dupuy-Kuntzmann, 2014, p. 9). Gombert (1972), quant à lui, a expliqué que la clarté cognitive serait tributaire de l'apprentissage de la lecture-écriture et la métalinguistique en constituerait un prédicteur. Pour l'auteur, un certain nombre de préalables seraient nécessaires (conscience phonologique, segmentation de phrases en mots, identification de règles syntaxiques, etc.) dans l'apprentissage de la lecture. Fayol (2013), pour sa part, a insisté sur le fait que le lecteur est contraint par les connaissances lexicales et syntaxiques qu'il a de la langue et que plus grandes sont ses connaissances linguistiques, plus facilement pourra-t-il développer sa clarté cognitive.

Au Québec, Ferland (1997) a mené une étude qui visait à mesurer l'effet d'une intervention portant sur la représentation de la langue écrite, de la clarté cognitive et de la conscience linguistique sur les apprentissages formels en lecture et en écriture d'apprenants de maternelle. L'échantillon était composé de quatre groupes d'enfants âgés de cinq ans (n= 49) provenant de milieu socioéconomique moyen ; deux groupes suivant une stimulation à l'écrit sur une période de neuf mois (GE) et deux groupes sans stimulation (GC). Pour mesurer la clarté cognitive, trois épreuves ont été utilisées. La première, intitulée *Conscience langagière dans l'apprentissage de la lecture* et adaptée par Downing (1986)

portait sur le langage technique de la lecture-écriture. La deuxième cherchait à mesurer la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture chez l'apprenant en l'amenant à commenter des illustrations de personnes en situation de lecture ou d'écriture. Finalement, la dernière épreuve portait sur la compréhension des fonctions de l'écrit. Lors d'une entrevue individuelle, deux questions étaient ainsi posées à l'enfant : 1) À quoi sert la lecture? 2) À quoi sert l'écriture? Les résultats démontrent que les participants du GE et du GC ont acquis des notions au niveau de la clarté cognitive. Ferland précise toutefois que les élèves du GE ont obtenu des résultats plus performants que le GC, et ce, dans toutes les épreuves, ce qui permet d'avancer que l'intervention sur l'écrit à la maternelle favorise l'accroissement de la clarté cognitive et contribue à élargir leur conscience linguistique.

Toujours en contexte de L1, une recherche conduite par Morin et al., (2008) s'est intéressée au développement de la littératie chez des élèves de maternelle à risque (n=90) en tentant de valider l'impact d'un programme d'orthographes approchées sur le développement de leurs habiletés littéraciques. Sur les 90 élèves participants, 57 ont bénéficié du programme (GE) et 33 ont suivi l'enseignement régulier (GC). Les élèves ont été identifiés *à risque* en fonction de faibles performances à l'une ou l'autre des tâches suivantes : connaissance des lettres, rapidité de l'écriture du prénom, mise en relation oral/écrit et connaissance du vocabulaire. Au regard du programme d'orthographes approchées, celui-ci reposait sur la mise en œuvre de cinq principes : « placer l'enfant dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite ; être à l'écoute et questionner ses représentations par rapport à celle-ci ; valoriser ce que l'enfant a déjà construit ; chercher à développer sa réflexivité et l'inciter à partager ses connaissances » (Morin et al., 2008, p. 674). Il en ressort que les élèves qui ont participé au programme sont plus performants en écriture à la fin de la maternelle et de la 1re année.

En France, Fijalkow et al. (2014) ont réalisé une étude longitudinale qui s'est intéressée à l'importance de la connaissance du langage technique pour l'apprentissage de la lecture chez des enfants de Grande section de maternelle (GS)[26]. Plus précisément, les auteurs cherchaient à savoir dans quelle mesure les connaissances des enfants au regard de la clarté

[26] L'équivalent de la maternelle au Canada (5/6 ans).

cognitive leur permettent de prédire leurs résultats en lecture, l'année suivante. Au total, 49 élèves ont été soumis à une étude de lecture où le chercheur énonçait un des termes techniques suivants (chiffre, lettre, écrit à la machine, écrit à la main, ligne du haut, ligne du bas, mot, premier mot, deux premiers mots, dernier mot, deux derniers mots, lettre majuscule, point, point d'interrogation, première et dernière lettre de chaque mot, chaque phrase, nom de quelqu'un – 36 items au total) et demandait à l'enfant de choisir parmi les éléments présentés. Les résultats de leur recherche montrent que les enfants qui ont obtenu les meilleurs scores en clarté cognitive en GS avaient des meilleurs résultats en lecture, l'année d'après. De la même manière, les enfants qui avaient obtenu de moins bons résultats dans le test de clarté cognitive avaient également obtenus de moins bons résultats en lecture l'année suivante (Dupuy-Kuntzman, 2014).

Toujours en France, Gobetti (2014) a mené une étude qui visait à comparer l'entrée dans l'écrit chez des élèves de maternelle qui ont le français comme L1 et chez des élèves dont le français est la L2. Des tests portant sur la connaissance des lettres et sur la lecture de pseudo-mots ont permis de mesurer les connaissances des élèves. Trois mesures ont été utilisées : l'une en début d'année scolaire (novembre), la seconde à mi-parcours (février) et la troisième au mois de mai. Les résultats confirment l'hypothèse de l'auteur, à savoir que l'entrée dans le principe alphabétique dépend de la connaissance des lettres, et ce, tant chez élèves scolarisés en L1 que ceux en L2.

Plus près de nous, au Québec, Fleuret (2014) a exploré la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde et, plus précisément, leurs connaissances des lettres ainsi que leur clarté cognitive. Au total, 11 participants âgés de 6 ans ont participé à la recherche et ont été soumis à une épreuve de littératie précoce[27] qui rend compte de leur degré de familiarité avec le principe alphabétique, la reconnaissance de mots et la clarté cognitive. Les résultats montrent que les élèves ont des connaissances

[27] Conçues par Armand et al. (2001-2002), cette épreuve comprend sept sous-épreuves: 1) connaissance des graphèmes simples (*p, r, n, v*); 2) connaissance des graphèmes complexes (*ou, an, ch, ph*); 3) connaissance des voyelles à l'oral (*a, i, o, u*); 4) connaissance des consonnes à l'oral (*b, g, l, k*); 5) reconnaissance de mots (*sur, pour, plume, grand*); 6) reconnaissance de non-mots (*fu, lo, mida, vopu*) et 7) connaissance des allographes (ex. *a. A, A*).

du code alphabétique, mais qu'elles demeurent fragiles pour certains d'entre eux, notamment au regard des graphèmes complexes. Quant à la clarté cognitive du français écrit, une fluctuation plus grande apparaît dans les résultats, à savoir que les élèves ont une conscience de l'écrit, mais qu'elle demande à être renforcée. Pour soutenir la socialisation à l'écrit des élèves, l'auteur propose la mise en place de programmes de littératie qui tiennent compte de l'habitus culturel de l'élève et de son environnement familial.

Bastien (2017) s'est intéressé à l'exploration des pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés en 1re année (n=10) en Outaouais. 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 (McAndrew, 2008). Ainsi Bastien cherchait-il à documenter leur socialisation à l'écrit, et, par le fait même, comprendre les défis potentiels qu'ils rencontrent relativement au français de scolarisation. Les résultats permettent d'affirmer que les élèves hispanophones de 1re 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. Quant 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; ils ont d'ailleurs associé ces fonctions à des activités qu'ils pratiquent au quotidien, comme écrire une carte à un ami.

Enfin, Leblond-Fontaine (2019) a conçu un programme visant à soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture dans des classes d'éducation préscolaire 5 ans. Proposant une adaptation du modèle des « 5 au quotidien[28] » élaboré par Boushey et al. (2009), l'auteur

[28] Fondé sur le développement de l'autonomie, le modèle de gestion les « 5 au quotidien » est « conçu pour enseigner aux élèves à développer leur résistance au travail et leur autonomie dans chacune des composantes afin qu'ils s'investissent pleinement dans des activités de lecture et d'écriture □..□» (Boushey et al., 2015, p. 12). Les cinq composantes sur lesquelles reposent les « 5 au quotidien » sont la lecture à soi, la lecture à un autre, les travaux d'écriture, l'étude de mots et l'écoute de la lecture.

cherchait à mesurer les effets de l'implantation de ce programme sur le développement de la clarté cognitive (concepts de lettre et de mot), la connaissance des lettres (nom et son), les habiletés de conscience phonologique (nombre de syllabes, rime, phonème initial et nombre de phonèmes) et la découverte du principe alphabétique. 79 enfants et six enseignants de maternelle 5 ans ont participé au projet : 47 enfants appartenant au groupe expérimental (GE) et 32 au groupe contrôle (GC). Avant la mise à l'essai du programme, les enfants du GE et du GC ont été soumis à des épreuves qui portaient sur la clarté cognitive, la connaissance des lettres, les habiletés en conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique, épreuves qui ont été reconduites à la suite des 16 semaines d'expérimentation. La clarté cognitive a été mesurée par le biais de deux épreuves évaluant le niveau de connaissance par rapport au concept de lettre et au concept de mot. Afin de vérifier les effets du programme sur ces deux variables, des analyses de covariance (ANCOVAs) ont été effectuées sur les scores au post-test et au pré-test. Les résultats révèlent qu'il n'existe aucune différence statistique entre les résultats initiaux et les résultats finaux des enfants du GE et du GC. À ce sujet, l'auteur précise que l'absence de différence statistique peut s'expliquer par le fait que le programme implanté ne prodiguait pas un enseignement formel du concept de lettre et de mot.

Les recherches que nous avons présentées, qu'elles soient menées en contexte de L1 ou de L2, révèlent de la pertinence de la clarté cognitive dans le développement de compétences relatives au lire-écrire. Elles ont montré que l'enseignement conscient des fonctions de l'écrit, des aspects plus techniques qui aident à parler de l'oral et de l'écrit (mots, lettres, ponctuation, etc.) et des conventions de l'écrit (linéarité d'écriture, etc.) étaient nécessaires dans l'acquisition de la lecture-écriture.

2.2.2.5. Des pratiques pédagogiques pour soutenir l'entrée dans l'écrit

Montésinos-Gelet et al., (2022) proposent différentes pratiques pour soutenir l'entrée dans l'écrit et favoriser le développement de compétences littéraciques. Les auteurs précisent, à l'instar de Chauveau (2000), que dès leur entrée dans l'apprentissage formel du lire-écrire, les enfants doivent accéder aux fonctions de l'écrit. Ces fonctions peuvent être actives en

mode réception, c'est-à-dire dans les activités de lecture, ou en mode production, dans les activités d'écriture.

Tableau 8 - *Les exemples de fonctions de l'écrit en mode réception et en mode production (Montésinos-Gelet et al., 2022, p. 193)*

Fonctions	***Mode réception***	***Mode production***
Agir et faire agir	Étienne cuisine des recettes avec les enfants, lit les consignes des jeux de société auxquels ils vont jouer et réalise une expérience scientifique.	Étienne écrit des recettes que les élèves ont expérimenté en classe ou une procédure pour confectionner un bricolage.
Communiquer avec les autres	Lorsque Hocine lit la carte postale de leur correspondante en France, il en profite pour communiquer aux enfants différentes informations (p. ex., les activités qu'elle a réalisées).	Hocine propose aux enfants de sa classe *d'écrire* une lettre aux élèves de première année pour les inviter à jouer avec eux dans la cour de récréation.
Démontrer du savoir-faire	Jasmine lit aux enfants une lettre de remerciements de la responsable de la résidence de personnages âgées où ils ont envoyé des bouquets de fleurs en papier soie pour souligner l'arrivée du printemps.	Jasmine accompagne un enfant dans la rédaction d'un petit mot d'excuse, sous forme de dictée à l'adulte, à l'attention d'un autre enfant avec qui il a eu un différend durant la récréation.
Découvrir, explorer, apprendre, connaître	Patrick lit des livres informatifs aux enfants afin de répondre à un questionnement ou de découvrir un nouveau thème abordé en classe.	Patrick a organisé un coin d'écriture spontanée et de jeux symboliques où les enfants peuvent faire des tentatives d'écriture.

Pour entrer dans l'écrit, les élèves doivent, d'une part s'approprier les concepts structuraux de la langue, c'est-à-dire découvrir les liens qui existent entre la langue orale et la langue écrite (Montésinos-Gelet et al., 2022). D'une part, ils doivent comprendre que les mots qui sont lus par l'adulte sont transposables à l'écrit et que la longueur des mots à l'oral est similaire à l'écrit (Thériault, 2010). Pour attirer l'attention des enfants sur cette relation entre *oral* et *écrit*, Montésinos-Gelet et al. (2022) suggèrent une exposition quotidienne aux pratiques où la lecture et l'écriture sont impliquées. Pensons, par exemple, au message du jour, à la lecture partagée ou à l'écriture d'un message. « En suivant avec son doigt les mots lus dans la lecture partagée du message du jour ou d'un livre aux enfants, l'enseignant leur permet de voir que tous les mots sont écrits » (p. 194).

D’autre part, pour entrer dans l’écrit, les enfants doivent aussi s'approprier différents concepts associés au code graphique : lettres, chiffres, signes de ponctuation, mots et phrases (Thériault, 2010). Comme à l'oral, le discours n'est pas séparé en phrases, en mots ou en lettres, l'enfant doit acquérir ces concepts et être en mesure de les distinguer. Pour ce faire, Montésinos-Gelet et al. (2022) font mention de pratiques qui peuvent être mises en place, telles que le message du jour et les activités mettant en vedette le prénom des enfants. À ce sujet, elles précisent que « l'exploitation du message du jour permet de distinguer les lettres des chiffres et des dessins, et de présenter les signes de ponctuation » (p. 196).

Finalement, l'enfant qui entre dans l’écrit doit aussi être en mesure de s'approprier les conventions de l'écrit, c'est-à-dire la manière dont se manipule le livre et le sens dans lequel s'effectue la lecture et l'écriture, soit de gauche à droit et de haut en bas en français (Montésinos-Gelet et al., 2022). Pour développer cette connaissance chez l'apprenant, l'enseignant peut mettre en place un coin lecture où certains concepts associés aux livres sont présentés : la première et la quatrième de couverture, le titre, l'auteur, l'illustrateur, la maison d'édition, etc. Il peut également profiter des occasions de lecture interactive pour nommer ces concepts aux enfants.

En somme, il apparaît fondamental que l'enfant développe certaines connaissances sur les buts et les fonctions du lire-écrire, sur certaines spécificités linguistiques ainsi que sur les conventions de l'écrit afin d'entrer plus facilement dans celle-ci. En fait, en ayant mobilisé ces activités cognitives et en ayant construit des représentations claires et conscientes sur les principes qui régissent le système d'écriture, il pourra ainsi développer ses habiletés en tant que scripteur-lecteur. Bien qu'elle permette de comprendre son parcours cognitif, la clarté cognitive ne constitue pas le seul facteur qui peut influer sur les habiletés langagières de l'apprenant.

2.3. La socialisation langagière

Constituant à la fois une notion, un domaine et un objet de recherche, la socialisation langagière cherche à explorer et à décrire la diversité des relations entre les structures linguistiques et socioculturelles, à travers l’étude des expériences de socialisation (Duff,

1995). Précisément, elle étudie « l'acquisition des ressources et des compétences communicatives et les processus de socialisation tels qu'ils se déroulent dans des cultures diverses » (Sterponi et al., 2012, p. 68). Avant de définir la socialisation langagière et de nous pencher sur le sens que nous lui attribuons dans le cadre de notre recherche, commençons par faire la lumière sur ce concept.

2.3.1. L'émergence d'un concept

Ancrée à la fois dans une perspective vygotskienne (1997[1934]) et anthropologique (Ochs et al., 1986), la socialisation langagière prend appui sur plusieurs disciplines, notamment la sociologie, la psychologie et la sociolinguistique (Duff, 1995; Ochs et al., 2008; Watson-Gegeo et al., 2003). Développée d'abord pour décrire le processus par lequel l'apprenant s'intègre à son environnement (Roberts, 1999), la socialisation langagière est en fait une réponse à une importante limite de la recherche sur l'apprentissage des langues, qui, bien souvent, ne prend pas en compte les structures sociales dans lequel les apprenants acquièrent leurs connaissances.

À notre connaissance, Hymes (1974) est l'un des premiers à s'être intéressé à l'étude du langage et de ses fonctions chez l'enfant. À l'aide d'une approche anthropologique, qu'il décrit comme *speech socialization,* le sociolinguiste a développé le modèle SPEAKING, modèle qui facilite la compréhension des interactions et des composantes de la communication. Représenté sous forme mnémonique, son modèle d'étude comporte huit paramètres que nous présenterons maintenant.

Tableau 9 - *Le modèle SPEAKING de Hymes (1974)*

S	**SETTING (socio-culturel)** Fait référence au cadre spatio-temporel de la communication, c'est-à-dire du lieu et du moment où se déroule la situation de communication
P	**PARTICIPANTS (participants)** Fait référence aux types d'interlocuteurs qui participent, directement ou indirectement, à toute situation de communication, et qui remplissent généralement certains rôles socialement spécifiés
E	**ENDS (objectifs)** Fait référence aux résultats conventionnellement reconnus et attendus d'un échange ainsi qu'aux objectifs personnels que les participants cherchent à atteindre dans la situation de communication
A	**ACT SEQUENCE (séquences de communication)** Fait référence à la forme et au contenu réels de ce qui est dit; il s'agit des interactions produites entre les participants dans les différentes situations de communication (conversation formelle, dialogue, rencontre, enseignement, etc.)
K	**KEYS (tonalité)** Fait référence aux indices prosodiques que s'offrent mutuellement les participants sur la manière d'interpréter le contenu du message. Il s'agit de la tonalité de la situation de communication (léger, sérieux, précis, etc.)
I	**INSTRUMENTALITIES (instruments)** Fait référence aux différents moyens de communication mis en place pour faciliter les interactions entre les participants (audio, écrit, gestuel)
N	**NORMS (normes)** Fait référence aux comportements et aux propriétés spécifiques qui s'attachent à la communication et à la façon dont ceux-ci peuvent être perçus (intensité sonore, silence, regard, etc.)
G	**GENRE (discours)** Fait référence aux types de discours visés par la situation de communication, discours qui prennent en considération des conventions langagières et sociales préalables (poèmes, proverbes, énigmes, conférences, etc.)

Au regard du modèle de Hymes (1974), on comprend que l'apprentissage de la langue dépasse largement la dimension linguistique et qu'elle prend en compte d'autres éléments qui sont intrinsèquement liés à l'environnement social dans laquelle se déroule toute situation de communication. Pour Hymes (p. 40) :

> La linguistique, cette discipline centrale dans l'étude de la parole, s'est intéressée presque entièrement à analyser la structure du langage comme code référentiel, négligeant ainsi la signification sociale, la diversité et les usages.

À ce sujet, Hymes (1974) mentionne que dans toute société, des règles de communication et des relations systématiques existent, et que tout locuteur acquiert une compétence

communicationnelle distincte qui lui permet d'utiliser, par exemple, les bonnes structures grammaticales, le bon ton, les formes d'adresse, etc. Pour sa part, Dressen-Hammouda (2018), mentionne qu'« être compétent dans une langue n'est pas seulement une affaire de lexique, de complexité sémantique ou de prouesse syntaxique, mais aussi de la manière dont on apprend à utiliser le langage pour accomplir des actes sociaux » (p. 3). La compétence communicative[29] se construit donc à travers les interactions sociales. Dans la conception de Hymes (1974), si la linguistique accepte de reconnaître la particularité de son objet d'étude dans l'intention de devenir une science sociale, encore faut-il intégrer les dimensions sociales et culturelles du langage, fondements sur lesquels s'appuie la socialisation langagière.

2.3.2. Vers une définition de la socialisation langagière

Dans les dernières décennies, plusieurs auteurs ont tenté de proposer une définition capable de bien poser les assises de ce terme polysémique au carrefour de différents champs. En linguistique, Gumperz (1982), par exemple, l'a défini comme l'apprentissage de pratiques langagières qui permettent au locuteur de construire ses interactions sociales et qui le guident dans les différents contextes sociaux auxquels il est confronté. L'auteur propose une distinction entre la socialisation langagière à la maison et à l'école ; la dernière exigeant des enfants qu'ils utilisent la langue de manière plus explicite et qu'ils n'assument pas les mêmes constructions de la langue qu'à la maison. Pour sa part, Duff (1995) en donne la définition suivante : « processus continu par lequel les individus – généralement des novices – sont initiés dans des domaines spécifiques de connaissances, de croyances, d'affects, de rôles, d'identités et de représentations sociales, auxquels ils accèdent et qu'ils construisent par l'entremise de pratiques langagières et d'interaction sociale »[30] (p. 508).

[29] Selon Hymes (1974), la compétence de communication ne se ramène pas uniquement à la compétence linguistique ou cognitive, elle fait référence à l'ensemble qui unit de manière dialectique les quatre classes d'éléments constitutifs des « façons de parler » (*ways of speaking*). Elle est caractérisée comme dépendante de la connaissance et de la capacité à utiliser la langue (*dependent upon both [tacit] knowledge and [ability for] use)* c'est-à-dire des moyens de la parole, de l'économie de la parole, des attitudes, des valeurs, des opinions, de la voix personnelle des locuteurs, etc.

[30] Traduction libre: "language socialization is 'the lifelong process by which individuals – typically novices – are inducted into specific domains of knowledge, beliefs, affect, roles, identities, and social representations, which they access and construct through language practices and social interaction." (Duff, 1995, p. 508)

D'autres, sociologues, comme Bourdieu (1982) et Lahire (1995) ont plutôt associé la socialisation langagière à la notion d'*habitus* culturel et ont proposé l'idée selon laquelle cette socialisation serait le fruit de l'éducation de l'enfant, appelée socialisation primaire. Ces auteurs arguent que l'identité sociale de l'enfant se construit bien avant l'apprentissage formel, notamment à travers les parents. Dans *Heurs et Malheurs* (1995-2012), Lahire s'attarde principalement aux conditions de réussite des élèves à l'école primaire et le chercheur souligne que l'apprenant ne peut faire siens les outils langagiers, s'ils ne sont pas appréhendés par la famille[31].

De leur côté, c'est à la suite de recherches menées auprès d'enfants de Papouasie-Nouvelle-Guinée (Schieffelin, 1990), de Samoa et du Madagascar (Ochs, 1991), qu'Ochs et al. ont constaté la nécessité d'une perspective interdisciplinaire et comparative sur le développement langagier et social des enfants dans une perspective anthropologique et linguistique. À l'instar de ce que Hymes (1974) avait initialement proposé, les auteurs ont formulé l'hypothèse selon laquelle : « le processus d'acquisition du langage intègre et constitue le processus de socialisation requis pour faire partie intégrante d'un groupe social, et que les pratiques et les idéologies de socialisation ont un impact sur l'acquisition du langage de concert avec les influences neurodéveloppementales »[32] (2011, p. 4). Ainsi la socialisation langagière comme l'entendent Ochs et al. permet-elle de décrire le processus interactif par lequel l'apprenant développe ses compétences communicationnelles en s'intégrant et en prenant appui sur son environnement ainsi qu'en se confrontant aux réactions des membres de sa communauté (Duranti et al., 2011; Ochs 1991; Schieffelin et al., 1986). Pour Ochs et al. (1986), l'objet fait donc référence à la socialisation par la langue (*socialization through the use of language*) et à la socialisation requise dans l'utilisation de

[31] Nonobstant le comportement des parents, Lahire (1995-2012) mentionne qu'il ne faut pas omettre de considérer l'éthos d'un élève, 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 différentes* » (p. 45).

[32] Traduction libre: "proposed that the process of acquiring language is embedded in and constitutive of the process of becoming socialized to be a competent member of a social group and that socialization practices and ideologies impact language acquisition in concert with neurodevelopmental influences." (Ochs et al., 2011, p.4).

la langue (*socialization to use language*). La première s'intéresse aux moyens indirects de développer ses connaissances socio-culturelles; elle fait référence à l'étude de la socialisation de la langue dans divers contextes et ne se limite pas seulement aux modes parlés d'une langue. La deuxième, pour sa part, fait référence à l'utilisation de la langue lors de séquences interactionnelles et spécifiques.

Nous sommes d'avis, à l'instar des auteurs qui précèdent, que le fait langagier émerge de la socialisation primaire et que le discours se construit en fonction des interactions sociales sur lesquelles il prend appui et évolue. Ochs et al. (1986) définissent la socialisation langagière en établissant un lien entre socialisation *au* langage et *par* le langage, ce que Hymes (1974) aborde de façon plus indirecte. De la même manière, leur définition prend davantage en compte le caractère social des interactions et apporte une attention particulière à la matrice sociale, aux idéologies langagières et culturelles de chaque communauté. En plus de considérer les processus cognitifs dans le développement de connaissance, la définition d'Ochs et al. suppose une interdépendance entre les différentes compétences que développe l'individu, mais surtout, suppose que la socialisation langagière commence au tout premier contact social de l'enfant.

De Pietro (2002, p. 48) précise que le langage participe largement à la construction sociale de la réalité et des formes de sociabilité, à savoir qu'une personne utilisera le discours selon ses objectifs et en fonction de l'environnement dans lequel il se trouve. Cette socialisation qui, comme nous l'avons convenu, conduit l'enfant à intérioriser les normes et les codes, est le fondement de son *habitus* culturel et langagier et commence bien avant son entrée à l'école. En effet, très tôt, il établit un contact avec le monde environnant des adultes. En grandissant, il utilise de plus en plus son répertoire langagier pour interagir et comprendre l'importance de la portée de son discours comme moyen de communication sociale, d'expression et de compréhension (Roberts, 1999; De Pietro, 2002). Pour bien décrire cette période, Vygotski précise que durant les premières années de l'enfant, il y a un « riche développement de la fonction sociale du langage » (Vygotski, 1934/1997, p. 168), c'est-à-dire qu'il s'approprie facilement des objets nouveaux de son contexte social. Grâce à ces interactions avec son entourage, il développe ainsi différentes composantes reliées à la

langue écrite telles que la structure de la phrase, les lettres de l'alphabet et les fonctionnalités de l'écrit (Beauregard, 2011; Fleuret, 2008). Toutefois, comme le souligne Fleuret (2014), « l'incorporation de la culture écrite au sein de la famille est polymorphe et entraîne forcément des modalités différentes puisque, entre autres choses, les représentations entretenues par les parents varient selon leur propre expérience de l'écrit et selon les pratiques discursives relatives à leur origine culturelle » (p.18).

Comme nous venons de le mentionner, la socialisation langagière émerge d'abord du fait langagier, c'est-à-dire de la socialisation à l'écrit, et prend appui sur les contextes sociaux dans lesquels elle évolue (Gumperz, 1982). Pour entrer dans l'écrit, l'apprenant utilisera ses connaissances de l'oral pour développer d'autres connaissances relatives à la forme écrite de la langue. À ce sujet, Besse (1995) mentionne que les connaissances de l'enfant au regard du lire-écrire « se construisent avant l'école, se modifient au contact de cette dernière, du fait des apprentissages, puis évoluent en fonction des activités personnelles et professionnelles » (p. 96). Même s'il est déjà exposé à la langue écrite dans son environnement familial ou autour de lui, c'est surtout à son arrivée à l'école qu'il sera en contact avec le matériau écrit par les activités littéraciques[33] proposées en classe dans le cadre de l'apprentissage obligatoire.

2.4. Le rapport à l'écrit

La compréhension des buts et des fonctions de l'écrit et des liens qui unissent appropriation, construction de connaissances et langage passe par l'étude du rapport à l'écrit (Barré-De-Miniac, 2002, 2015; Blaser, 2007; Chartrand et al., 2006; Chartrand et al., 2009). L'écrit est ici considéré dans son acception large, qui recouvre tant la réception que la production. Pour Barré-De-Miniac (2000) ce rapport constitue « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (p. 29). La notion de *rapport à* suggère « des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (p. 13).

[33] Néologisme emprunté à Jaffré et al. (1998).

Barré-De-Miniac (2000, 2002) est l'un des premières à avoir proposé une approche pluridisciplinaire de la notion de rapport à l'écriture. Spécialiste en didactique du français, ses travaux, qui prennent appui sur différents contextes théoriques issus des sciences sociales, tels que les contextes pédagogiques, socioculturels, historiques, linguistiques et psycholinguistiques, présentent les enjeux incontournables qu'évoque l'écrit pour l'apprenant en L1 (Barré-De-Miniac, 2015). Bien que son modèle soit conceptualisé en contexte de L1, il est aussi pertinent en contexte de L2, notamment en ciblant les représentations et les conceptions que l'élève a de la valeur de l'écriture, et ce, dans les différentes langues de son répertoire. Les quatre dimensions que constituent son modèle apporte un éclairage sur la relation entre le sujet et l'écrit auquel il est confronté :

1. l'investissement du sujet dans les activités d'écriture tant au niveau affectif que quantitatif. Cette notion réfère à la force de l'attachement et à l'intérêt pour l'écriture. Cette force peut être orientée soit positivement soit négativement (par exemple rejet) et d'intensité diverse : forte, moyenne, ou faible;
2. les opinions, les sentiments et les valeurs attribués à l'écriture et à ses usages; et les attitudes qui en découlent;
3. les conceptions et les représentations concernant l'activité d'écriture et son apprentissage;
4. les modes de verbalisation sur l'écrit, l'écriture et l'activité scripturale telle que le sujet de la pratique.

Ces dimensions nous permettent de comprendre comment l'apprenant perçoit l'entrée dans l'écriture et les normes qui y sont associées dans l'enceinte scolaire. Elles permettent de saisir le « lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques » (Barré-De Miniac, 2000, p. 25) qui agit dans tout type de rapport à l'écrit.

Par exemple, l'équipe ESCOL (Éducation et scolarisation), un regroupement de chercheurs dont les travaux visent à mieux comprendre les caractéristiques et les dispositions socio-cognitives et langagières des élèves, a mené une étude dans le but d'apporter un éclairage sur les rapports au savoir qu'entretiennent certains *élèves atypiques* scolarisés en France. Leur recherche, menée auprès d'élèves de CP, CM2, 6e, 5e, 4e, 3e[34] part de la question suivante : « J'ai… ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs.

[34] Au Québec, la CP, CM2, 6e, 5e, 4e, 3e équivalent respectivement à la 1e année du primaire, à la 5e année du primaire, à la 6e année du primaire, à la 1re secondaire, à la 2e secondaire et à la 3e secondaire.

Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça? Maintenant, qu'est-ce que j'attends? » (Charlot et al., 1992, p. 36). La population à l'étude est constituée d'élèves en « bonne situation scolaire » (C1), et d'autres dans un établissement en « difficulté scolaire » (C2). En termes de conclusion, les chercheurs notent que le rapport au savoir des deux groupes d'élèves est très différent, à savoir que pour les élèves du C1, le rapport à l'école est avant tout un rapport au savoir, l'endroit où l'on vient apprendre et où le savoir est constitué comme objet qui prend son sens en tant que tel. Pour les élèves du CM2, l'école est plutôt un lieu de socialisation et le rapport au savoir est relié à l'avenir professionnel. Les résultats montrent également que le rapport à l'école et au savoir est déjà largement formé à l'élémentaire. En 1re année, les élèves les plus faibles mentionnent que « travailler » n'est pas synonyme « d'apprendre », mais plutôt de faire ce qu'on dit de faire. Dans le même ordre d'idées, « être un bon élève » se limite à faire les tâches qui sont demandées et à respecter les consignes de la classe. Pour les auteurs, cette perception a donc comme conséquence de limiter l'investissement des élèves dans les tâches intellectuelles, ce qui peut freiner leur réussite scolaire.

S'appuyant sur les travaux de Barré-De-Miniac (2000) qui portent sur le *rapport à l'écriture*, plusieurs chercheurs ont envisagé la notion de *rapport à l'écrit* (RÉ) de façon différente. C'est le cas de l'équipe *Scriptura* de l'Université Laval (Chartrand et al., 2006; Chartrand et al., 2009) qui a proposé la notion de RÉ en réponse à certaines lacunes reliées au rapport à l'écriture de Barré-De-Miniac (2000), par exemple le fait qu'elle ne prenne pas compte les pratiques des élèves vis-à-vis de la langue écrite. Pour Chartrand et al. (2006), leur conception du RÉ correspond aux sentiments, aux valeurs et aux pratiques des élèves en lien avec l'écrit, son apprentissage et ses fonctions. Celui-ci est susceptible d'évolutions, car « un sentiment positif et l'expérience d'émotions agréables lors de la lecture ou de l'écriture augmentent ou soutiennent la motivation à mener ces pratiques » (Chartrand et al., 2009, p. 323). Selon Chartrand et Prince, quatre dimensions sont constitutives du rapport à l'écrit.

La première dimension, la *dimension affective*, concerne la sphère de l'affectivité (sentiments et émotions qui entourent l'écrit) et se manifeste par l'investissement affectif

en temps, en fréquence et en énergie que l'apprenant déploie en menant ces pratiques. La *dimension axiologique,* pour sa part, concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu. La *dimension idéelle* a trait « aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage » (Chartrand et al., 2009, p. 321). Enfin, la *dimension praxéologique* renvoie aux activités concrètes observables de l'apprenant en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité, etc. À ce sujet, précisons que Chartrand et Prince sont, à notre connaissance, les premiers à avoir fait émerger la dimension praxéologique, dimension qui fait l'objet de critiques puisqu'il semble difficile de mettre sur un pied d'égalité les pratiques effectives de littératie des élèves et les trois autres dimensions susmentionnées (Maynard et al., 2015).

La notion de rapport à l'écrit nous permet de comprendre que l'apprenant dispose d'une orientation à l'égard de l'objet qu'est l'écrit. Cette « orientation », qui n'est pas sans rappeler le concept d'*habitus* de Bourdieu (1982), « naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture » (Barré-De Miniac, 2000, p. 107). En d'autres mots, le rapport à l'écrit est donc un lieu d'interactions complexes qui impliquent à la fois des facteurs cognitifs, affectifs, culturels et linguistiques, et qui se développent de manière continue et itérative. Nous comprenons donc que le rapport à l'écrit fluctue d'une culture à l'autre[35], à savoir que les pratiques qui mettent en jeu l'écrit, par exemple dans l'enceinte familiale, influent sur l'acquisition ultérieure de la langue écrite (Prodeau et al., 2010). Le fait de voir ses parents lire le journal, écrire une note, consulter une recette, organiser un calendrier ou planifier des activités à l'aide de référents visuels, par exemple, peut contribuer au développement littéracique[36] de l'enfant (Lahire, 1995-2012). En effet, en ayant mobilisé des activités cognitives et en ayant construit des représentations sur le lire-écrire en contexte familial, il pourra ainsi développer, par la suite, ses habiletés en tant que lecteur-scripteur.

[35] Ou d'une communauté à l'autre, sans que le mot communauté recouvre ici à l'idée de communauté linguistique.
[36] Néologisme emprunté à Jaffré et al. (1998).

Relativement à langue de scolarisation, rappelons que celle-ci, caractérisée par sa forte dimension écrite, est massivement codifiée et très centrée sur la norme (Le Ferrec, 2012). Comme le précise Le Ferrec, la question du français à enseigner suppose, nous semble-t-il, au préalable, « de distinguer les formes orales et écrites de la langue, distinction qui présente une consistance particulière à l'école, du point de vue des objectifs scripto-centrés des enseignements » (p. 41). C'est pourquoi la socialisation langagière et le rapport à l'écrit sont des concepts fondamentaux sur lesquelles prend appui notre recherche, car nous savons que des conflits entre la socialisation primaire et secondaire peuvent influencer l'apprentissage de la langue seconde. Dans cet ordre d'idées, la prochaine section cherche à préciser les processus impliqués dans l'apprentissage de la langue de scolarisation.

DEUXIÈME PARTIE : ENTRÉE DANS L'ÉCRIT EN LANGUE SECONDE

2.5. L'apprentissage[37] de la langue seconde

En L2, il est attendu que l'apprenant reconnaît le caractère « étranger » de la nouvelle langue et qu'il soit sensible aux différences entre les langues antérieurement acquises (Akkari et al., 2017). Pour y arriver, comme le souligne Biarnès (1999), il appert que l'apprenant perçoit les deux langues à égalité de statut symbolique. En contexte scolaire, toutefois, les styles discursifs et les attentes scolaires bénéficient surtout au groupe dominant et les groupes minoritaires sont trop souvent marginalisés en raison du rejet, dans l'enceinte scolaire, de leurs pratiques langagières et de leurs connaissances culturelles. Comme le rappelle Bourdieu (1982), le système d'enseignement sanctionne et « contribue fortement à constituer comme tels les usages dominés de la langue en consacrant l'usage dominant comme seule légitime […] » (p. 91). Nombreux sont les auteurs qui mettent en évidence les risques d'insécurité linguistique[38] et de discrimination chez les apprenants (Desabrais, 2013; Landry, 2017) face à la non-reconnaissance de leurs L1.

[37] Si les deux termes sont souvent utilisés indifféremment, l'acquisition peut se réduire à la connaissance d'une langue seconde ainsi qu'à la « capacité spontanée à l'utiliser résultant d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 108). L'apprentissage, pour sa part, fait plutôt référence à une démarche planifiée et organisée, notamment en milieu institutionnel.
[38] « L'insécurité linguistique correspond à un sentiment de dépréciation et d'incertitude que certains locuteurs éprouvent à l'endroit de leurs propres pratiques langagières » (Remysen, 2020, p. 27). En d'autres mots, il s'agit d'un sentiment d'illégitimité par rapport à sa propre façon de s'exprimer.

À cet égard, dans les dernières décennies, plusieurs chercheurs (Cummins, 1976, 1979; Odlin, 2003) se sont penchés sur l'expérience langagière des apprenants en contexte de langue seconde et ont fait émerger la notion de transfert pour montrer que tout locuteur a cette capacité d'activer des transferts linguistiques d'une langue à l'autre. Défini par Odlin (2003) comme « l'influence résultant de similitudes et de différences entre la langue cible et toute autre langue acquise (parfois de façon imparfaite) précédemment » (p. 27), le transfert représente un ensemble de caractéristiques structurales qui permet ce passage entre deux langues. Pour l'auteur, il s'opère au moyen de comparaisons, par exemple une similitude lexicale ou phrastique qui permet de réduire l'écart cognitif engendré lors de la compréhension du lire-écrire. Le transfert peut être positif, c'est-à-dire qu'il facilite l'apprentissage de la L2, et négatif, soit quand l'apprenant effectue une analyse erronée entre les deux langues, notamment parce que ses connaissances antérieures sont très spécifiques ou non essentielles en L2.

Si la présence de similitudes entre deux systèmes d'écriture peut favoriser l'apprentissage de la langue seconde, Odlin (2003) argue toutefois que le passage d'un système de symboles à un autre n'est pas une condition *sine qua none* au transfert, à savoir que d'autres facteurs doivent être considérés tels que des facteurs cognitivo-langagiers, socioaffectifs et socioéducatifs. À ce sujet, les travaux de Vygotski (1934/1997) sur la genèse socioculturelle de la pensée, par exemple, ont montré que l'apprentissage d'une langue additionnelle dépend de l'état développemental de la L1 de l'apprenant, du lien étroit entre l'emploi interpersonnel du langage et le développement cognitif de la parole intérieure, celle dite intrapsychique. Dans la lignée de Vygotski (1934/1997), différents chercheurs ont contribué à l'avancement des connaissances dans le développement cognitif de l'individu bilingue relativement au transfert entre les langues.

Selon la définition d'Hornberger et al. (2012), la bilittératie désigne « toute communication dans deux (ou plusieurs) langues à propos ou autour de l'écrit » (p. 244). Pour sa part, Perregaux (1994) définit la bilittératie comme « les capacités de lecture et d'écriture dans deux langues au moins » (p. 191). Finalement, Hopewell et al. (2014) proposent que le concept fasse référence au « développement des compétences à lire, à écrire, à parler, à

écouter et à penser dans plus d'une langue » (p. 181). En d'autres mots, on comprend que la bilittératie semble être circonscrite dans les compétences bilingues de l'individu et qu'elle suggère une interaction entre la littératie (réception, production) et le bilinguisme.

2.5.1. Les deux hypothèses de Cummins (1979)

Les premières recherches qui ont porté sur le bilinguisme ont produit des résultats controversés. D'une part, avant les années 1960, les auteurs attribuaient au bilinguisme des effets soustractifs, notamment sur le plan affectif, intellectuel, social et linguistique (Cummins, 1976; Jensen, 1962). À l'inverse, après 1960, les recherches ont plutôt montré des effets positifs relativement aux mêmes plans. Pour pallier les effets contradictoires qui portent sur le sujet, généralement expliqués par des failles méthodologiques, Cummins (1976, 1981) s'est intéressé aux effets du bilinguisme. Selon lui, malgré les nombreuses recherches qui portent sur le sujet, il ne semble pas y avoir de consensus sur les effets des programmes bilingues. D'avis qu'un cadre théorique s'avère donc nécessaire pour conceptualiser certaines variables qui entrent en jeu dans les programmes bilingues et les interactions possibles entre elles, Cummins (1979) a fait émerger une double hypothèse qui montre qu'il existe une relation positive entre la langue d'origine et la langue seconde.

2.5.1.1. L'hypothèse de l'interdépendance

La première hypothèse, *l'hypothèse de l'interdépendance* suppose qu'il existe une interdépendance des langues qui constituent le répertoire linguistique de l'individu. En fait, le niveau atteint en L2 dépend du niveau atteint en L1, à savoir que plus ce dernier est élevé plus les conditions de l'apprentissage en L2 sont favorables au bilinguisme. Cette hypothèse est fondamentale dans la mesure où elle montre que certaines connaissances et compétences sont transférables d'une langue à l'autre. Par exemple, pour l'auteur, les stratégies métacognitives et métalinguistiques, la compréhension des concepts, les dimensions pragmatiques du langage, certaines connaissances linguistiques ainsi que la conscience phonologique sont des propriétés linguistiques qui seraient applicables lors de l'apprentissage d'une L2.

C'est dans un modèle qu'il intitule *la compétence commune sous-jacente* (Commun

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 ci-dessous, chaque sommet de l'iceberg symbolise une langue, soit la L1 et la L2, et représente les aspects langagiers de surface. La partie émergée fait référence à la mobilisation des processus cognitifs peu exigeants qui permettent le développement d'un bilinguisme fonctionnel. En ce qui a trait à la partie profonde, celle-ci représente la compétence commune sous-jacente, c'est-à-dire les habiletés, les concepts et les stratégies communes entre les langues. Pour sa part, elle mobilise des processus cognitifs exigeants qui permettent le développement de la bilittératie (Cummins, 1979).

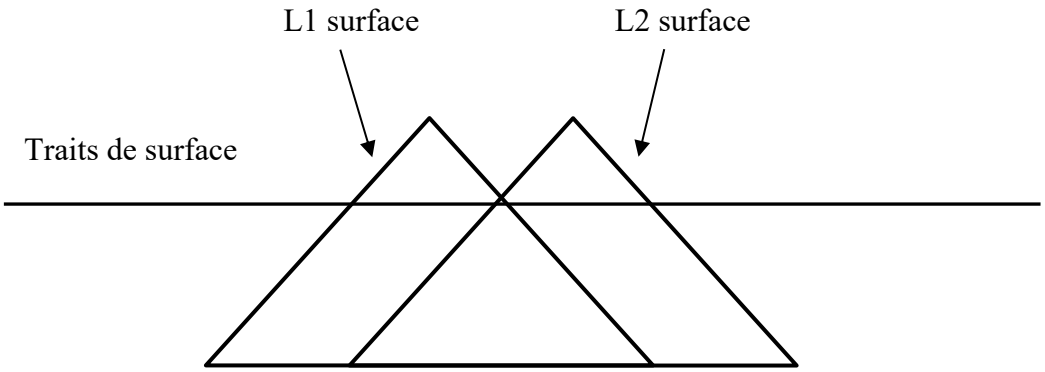


Figure 7 - *Le modèle de l'interdépendance de Cummins (1979) – La compétence commune sous-jacente (Common Underlying Proficiency)*

L'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1979) nous permet de comprendre et de considérer l'alternance codique, ce passage entre différentes langues au sein d'un même discours, dans le développement de la compétence plurilingue de l'apprenant. Si le bilinguisme trouve sa forme additive lorsque les deux langues et les cultures qui leur sont associées contribuent mutuellement au développement de l'enfant » (Thibeault, 2017), il en convient que des valeurs positives doivent ainsi être attribuées à chacune des langues de l'apprenant de manière à favoriser son développement intellectuel, langagier, mais surtout identitaire. À l'inverse, si les langues sont concurrentes et non complémentaires, un bilinguisme soustractif peut s'installer, c'est-à-dire que l'enfant apprend la deuxième langue au détriment de sa langue d'origine (Landry, et al., 2006).

2.5.1.2. L'hypothèse des niveaux-seuils

La deuxième hypothèse de Cummins (1979), celle des *seuils minimaux de compétences* (*the threshold hypothesis*), sous-tend que l'apprenant doit avoir atteint un seuil de connaissances initiales dans sa langue d'origine afin qu'il puisse développer un certain niveau linguistique dans la langue seconde. D'une part, selon Cummins (1979), un premier seuil doit être atteint en L1 afin que l'exposition à la L2 n'engendre pas d'effet soustractif, et un second seuil doit être atteint en L1 pour que les effets positifs du bilinguisme puissent se faire ressentir, d'autre part. Laurent (2013, p. 4) confirme que c'est « en permettant à l'élève de cerner les différences et les ressemblances entre deux langues qu'il saura les développer ». Selon cette hypothèse, l'apprenant peut subir un défi sur le plan cognitif si le seuil initial de la L1 n'est pas atteint, à savoir que le niveau de développement en L1 est un facteur central qui déterminerait l'effet (positif ou négatif) du transfert vers la L2.

À ce sujet, plusieurs chercheurs ont montré qu'en salle de classe, l'utilisation de la L1, à des fins pédagogiques, présentait un intérêt en contexte de L2. C'est d'ailleurs le cas de Chuang et al. (2012), par exemple, qui ont mené une étude auprès de 30 000 élèves taiwanais scolarisés en neuvième année. Discutés à la lumière de l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins, leurs résultats ont démontré que les compétences en lecture en L1 prédisaient de manière systématique les compétences en L2.

De la même manière, dans une étude longitudinale conduite aux États-Unis, Angelis et al. (2011) se sont attardés au transfert langagier selon lequel l'apprenant en L2 incorpore des éléments syntaxiques, morphologiques, lexicaux et sémantiques de sa L1. En plus de témoigner de l'importance de la L1 en contexte de L2, les auteurs ont mis de l'avant différents facteurs permettant de déconstruire la représentation du bilinguisme.

Le tableau suivant, tiré de Hamers et al. (1983), 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.

Tableau 10 - *L'hypothèse des niveaux-seuils de Cummins (tiré de Hamers et al., 1983)*

Compétence	***Type de bilingualité***	***État d'équilibre***	***Résultats cognitifs***
Seuil supérieur de compétence langagière	*Additif :* haut niveau de compétence dans les deux langues	Tend vers l'équilibre	Effets positifs
	Neutre : haut niveau de compétence dans au moins une des deux langues	Dominant ou équilibré	Pas d'effets
Seuil inférieur de compétence langagière	*Semi-linguisme*[39] *:* bas niveau de compétence dans les deux langues	Équilibré ou dominant	Effets négatifs

À la lecture du tableau, on comprend que le bilinguisme n'est pas statique, qu'il s'agit d'un continuum et que l'apprenant qui passe d'un registre à l'autre dans la même langue pratiquerait aussi un genre de plurilinguisme (Auger, 2013, p. 4). Cette variation linguistique est d'ailleurs bien défendue par Cummins (1979) qui propose deux termes permettant de décrire les compétences requises dans la construction de connaissances langagières.

D'un côté trouvons-nous les compétences de communication interpersonnelles (BICS, basic interpersonal communicative skills) qui font référence au langage nécessaire pour interagir avec les autres de manière quotidienne. Dépendantes d'un contexte d'apprentissage précis, mais n'étant pas exigeantes cognitivement, les BICS sont souvent des références, des mots ou des expressions qui sont fréquemment empruntés, notamment en contexte scolaire (par ex. : « bonjour, maison, comment ça va? Est-ce que je peux aller à la toilette?). Généralement, les élèves de langue seconde développent les BICS sur une période de deux à trois ans. De l'autre côté, les compétences cognitivo-langagières (CALP, cognitive academic language proficiency) se définissent comme le langage requis dans un contexte d'apprentissage formel et cognitivement exigeant. Se développant après les BICS,

[39] À l'instar de Camara (2015), nous sommes d'avis que ce terme est discutable car il n'existe pas un seul bilinguisme mais plusieurs bilinguismes et différents facteurs d'ordres affectifs ou linguistiques peuvent freiner ou soutenir l'apprentissage d'une L2.

les élèves ont habituellement besoin de 5 à 7 ans pour les mettre en place et les utiliser. Ainsi, pour être en mesure de développer les CALP, l'enseignant doit privilégier des contextes d'apprentissage qui sollicitent à la fois des activités exigeantes cognitivement sur le plan langagier et d'autres qui font appel à une langue décontextualisée, comme le représente la figure suivante :

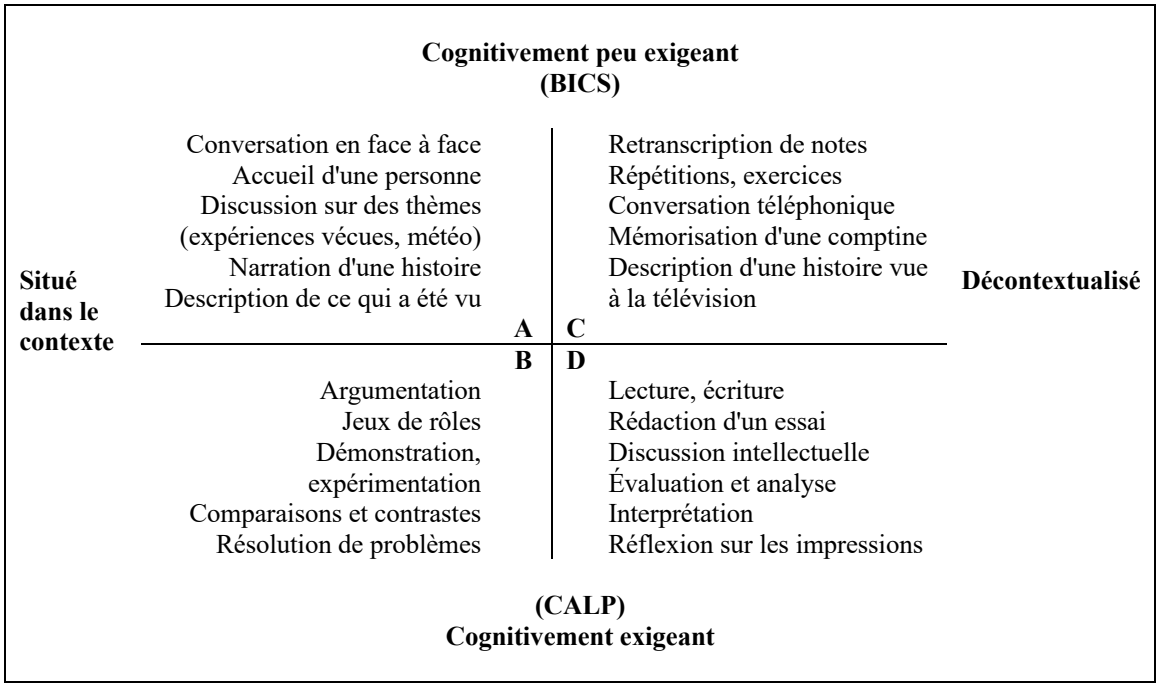


Figure 8 - *La classification des activités et des tâches langagières selon le degré d'exigence cognitive et de contextualisation (Cummins, 2000)*

Pour ce faire, Cummins (1979) suggère de développer des stratégies d'apprentissage bilingues plutôt qu'unilingues. L'auteur (2001) appuie ses propos en soulignant que les élèves scolarisés dans des programmes d'immersion française acquièrent beaucoup de connaissances relatives à la langue lors de leur parcours scolaire. En effet, leur niveau de français en lecture et en compréhension, à la fin du primaire, semble être équivalent à celui des élèves francophones. Toutefois, comme leur niveau en communication écrite demeure nettement inférieur aux élèves dont le français est la langue d'origine, le chercheur souligne l'importance des transferts langagiers entre la L1 et la L2 pour faciliter son apprentissage, notamment les suivants (p. 8) :

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

Pour ajouter aux propos de Cummins, Baker (2011) fait référence à quatre avantages qui sont relatifs aux transferts linguistiques, à savoir que : 1) l'action de traiter de l'information dans deux langues peut mener à une compréhension plus approfondie d'un concept; 2) l'apprentissage de la langue seconde peut agir en tant que support à l'apprentissage de la langue d'origine; 3) l'apprentissage d'une langue seconde se fait à l'intérieur et à l'extérieur de l'enceinte scolaire et 4) 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.

En somme, l'apprentissage d'une langue seconde ne se fait pas au détriment de la langue d'origine. Les recherches de Cummins (1979, 2001) ont montré que les transferts linguistiques entre la L1 et la L2 sont nécessaires dans le développement de compétences langagières en langue seconde. Ce point nous amène à présenter maintenant le modèle des continuums de Hornberger (2003) qui, dans la continuité des travaux de Cummins, permet de décrire les facteurs multidimensionnels qui entrent en jeu dans le transfert des apprentissages.

2.5.2. Le modèle de Hornberger (2003)

Le modèle des continuums (continua of biliteracy) de Hornberger (2003) a été développé pour guider la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes éducatifs à l'intention des apprenants bilingues. Son cadre représente une recension de recherches qui ont été menées en contexte de langue seconde au cours des dernières années. À la fois concis et inclusif, le modèle d'Hornberger permet d'interroger les pratiques de bilittératie sur les plans individuel, didactique et pédagogique en identifiant les principaux enjeux qui entourent le développement de la bilittératie (Hornberger, 2003).

Illustré à l'aide d'axes ou de continuums, le modèle d'Hornberger (2003) permet de situer les caractéristiques des manifestations de la bilittératie et de saisir les prolongements qui existent entre ces caractéristiques. Son répertoire est défini par trois continuums : réception-production, oral-écrit et langue d'origine-langue seconde, lequel permet de comprendre le processus dynamique qui entre en jeu dans l'acquisition des langues. En fait, à l'instar de Cummins (1979), Hornberger fait valoir que le développement bilitéracique se produit en fonction des allers-retours cognitifs entre les langues. Pour l'auteur, l'atteinte d'un développement bilitéracique suppose donc que l'apprenant bilingue puisse passer d'une extrémité à l'autre des trois axes du continuum, à savoir qu'il existe une infinité de points sur le continuum qui correspond à son degré de bilinguisme : de la réception à la production, de l'oral à l'écrit, de la L1 à la L2. La figure suivante présente le croisement des continuums du développement individuel de la bilittératie selon Hornberger.

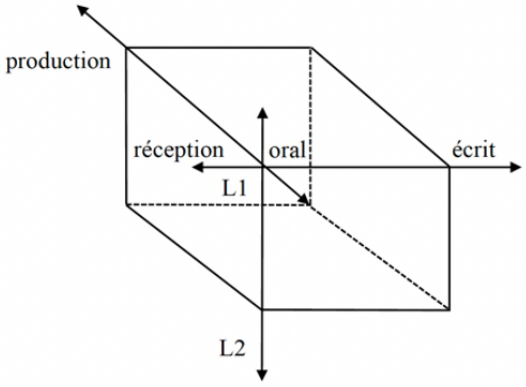


Figure 9 - Le *croisement des continuums du développement individuel de la bilittératie de Hornberger (2003)*

Cette représentation du développement de la compétence bilitéracique n'est que l'une des composantes du modèle de Hornberger et al. (2003). D'autres dimensions imbriquées les unes dans les autres doivent être prises en compte : les contextes, les moyens, les contenus, le développement. Ces dimensions, représentées sous forme de cubes qui s'emboîtent les uns dans les autres, sont à considérer de manière globale et concomitante, plutôt que séquentielle (voir figure 11) et font référence à toute circonstance dans laquelle la communication se produit dans au moins deux langues. Ce modèle « permet la prise en

compte de la complexité des facteurs qui interviennent dans le bilinguisme et de comprendre qu'ils sont liés les uns avec les autres » (Touhmou, 2017, p. 31).

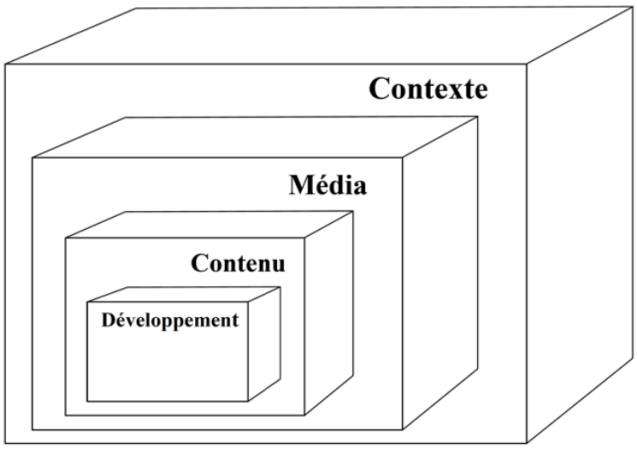


Figure 10 - *Les quatre dimensions de la bilittératie (Hornberger, 2003, p. 157)*

Comme l'illustre la figure ci-dessus, *les contextes* permettent de situer l'apprenant dans l'environnement sociolinguistique dans lequel s'opère la bilittératie. Cet environnement, pour Hornberger (2003), correspond au croisement de trois continuums bidirectionnels, à savoir 1) le continuum micro-macro qui détermine la situation contextuelle de l'apprenant au sein de l'établissement scolaire; 2) le continuum oral-écrit qui porte sur la culture ou les pratiques de littératie familiales l'apprenant, et 3) le continuum bi(pluri)lingue-monolingue qui précise le milieu linguistique dans lequel l'apprenant évolue.

La dimension des *moyens* (media), quant à elle, permet de caractériser les moyens de communication de bilittératie; elle est constituée de trois continuums : l'exposition simultanée-successive[40] à la langue les structures similaires et non similaires entre la L1 et la L2, et les systèmes d'écriture divergents-convergents entre les deux langues. En d'autres mots, elle permet de rendre compte des différences au niveau de la langue en ce qui a trait

[40] Selon Daviault (2011), les bilingues simultanés apprennent deux langues avant l'âge de trois ans. Les bilingues successifs, pour leur part, apprennent une deuxième langue au cours de leur enfance, de leur adolescence ou de leur vie adulte.

aux structures linguistiques et aux pratiques d'alphabétisation, et à s'interroger sur les variétés linguistiques encouragées en salle de classe.

La prise en compte du *contenu* (content) de la bilittératie implique la pondération traditionnelle du pouvoir dans les continuums en faveur de la majorité et des fins littéraires (par opposition à la minorité et aux fins vernaculaires). Le contenu comporte également trois continuums se référant aux ressources linguistiques et culturelles de l'apprenant ainsi qu'aux contenus d'enseignement et d'apprentissage offerts : 1) la considération des langues minoritaires-majoritaires, 2) les langues vernaculaires (rédaction de lettres, théâtre, etc.), littéraires (écriture de textes formels, production orale, etc.), et 3) les significations relatives à la langue, soit de manières contextualisées ou décontextualisées.

Finalement, et toujours en réponse directe aux contextes auxquels est exposé l'apprenant s'opère une quatrième dimension du modèle d'Hornberger (2003) : *le développement.* S'appuyant sur trois continuums, soit 1) le continuum réception-production; 2) le continuum écrit-oral, et 3) le continuum langue d'origine et langue seconde, le développement fait référence à l'environnement dans lequel se produit la communication et suppose, selon Hornberger, des mouvements de va-et-vient entre les extrémités de chaque continuum. Précisément, la rencontre des trois axes des continuums représente le niveau de bilittératie développé par l'apprenant.

De manière générale, il faut retenir que le modèle initial des continuums d'Hornberger (1989) permet de rendre compte des différents facteurs à l'œuvre dans le transfert des habiletés littéraciques de la L1 à la L2, à savoir que celles-ci sont complexes, qu'elles sont interreliées et que leur croisement permet le développement de la bilittératie. De la même manière, retenons que les différents points d'un même axe ne sont pas statiques ou discrets, à savoir que tous les points sur les continuums sont intrinsèquement liés aux autres points et qu'ils ont plus de traits communs que de différences entre eux (Hélot et al., 2006, p. 13).

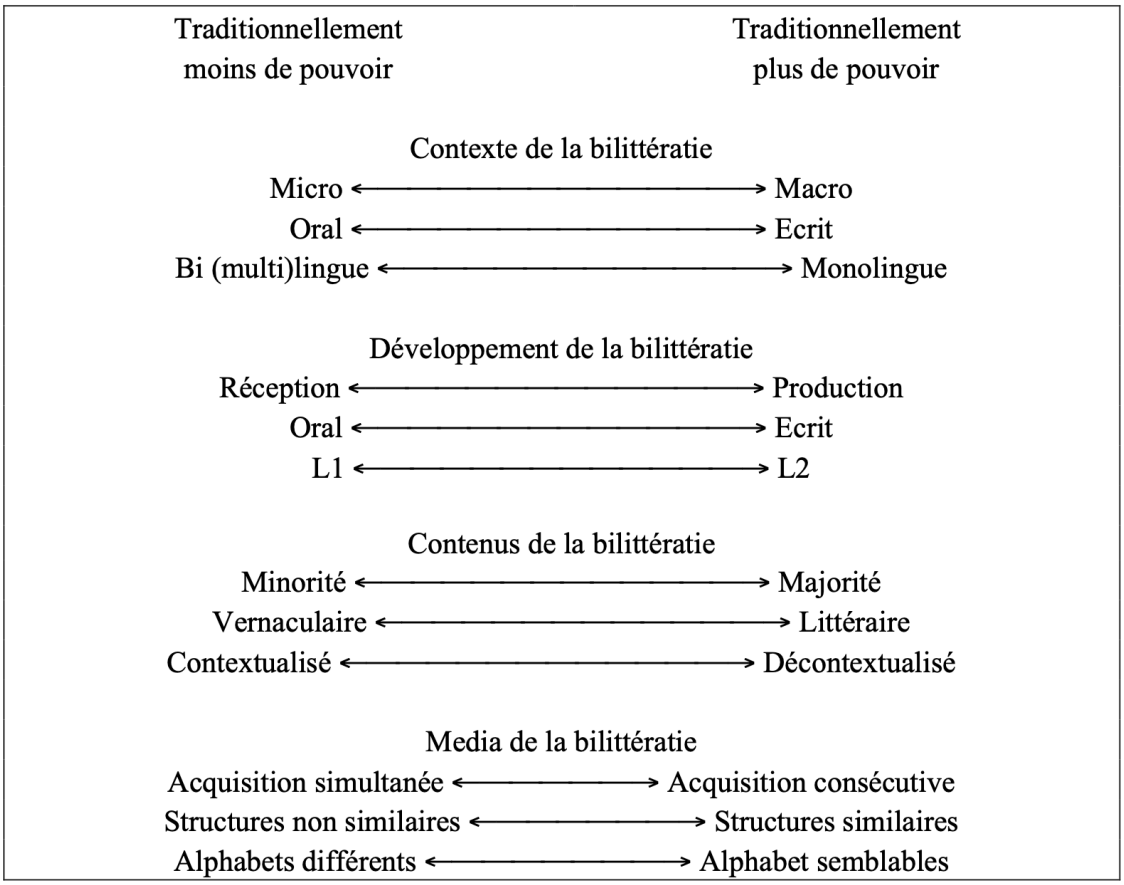


Figure 11 - *Les relations de pouvoir dans le continuum d'Hornberger et al. (2003)*

Au regard de ce qui précède et comme la bilittératie est insuffisamment abordée dans les politiques de l'éducation, notamment au Québec (Touhmou, 2017), Hornberger et al. (2003) ont revisité le modèle initial des continuums pour illustrer davantage les relations de pouvoir qui entrent en jeu dans les pratiques et les politiques éducatives en contexte de langue seconde, comme l'illustre la figure ci-dessus. À ce sujet, Hélot (2016) explique que, « si l'on considère les deux extrémités du modèle, les systèmes scolaires ont tendance à privilégier la partie droite des continuums par rapport à celle de gauche » (p. 31). Le modèle des continuums revisité remet ainsi en question la définition du bilinguisme en termes d'oppositions binaires (p. ex., langue d'origine *versus* langue seconde, langue orale *versus* langue écrite, etc.) et vise à transformer les relations de pouvoir de manière à faire valoir la bilittératie des élèves bilingues.

En résumé, au moyen de son modèle, Hornberger (2003) cherche à contester l'équilibre entre les relations de pouvoir, d'une part, mais surtout de porter notre attention sur les pratiques pédagogiques et les contextes d'apprentissage. Précisément, l'auteur mentionne :

> Ceci est particulièrement important pour les enseignants de langues qui travaillent avec des élèves venant de milieux linguistiques divers. Une réflexion critique sur le langage et le pouvoir dans et hors de la classe peut aider les nouveaux locuteurs, lecteurs et écrivains d'une langue à voir que les valeurs associées aux langues et à leurs variétés ne sont pas absolues, mais socialement et culturellement construites. Les classes peuvent ainsi devenir des endroits où une ou diverses pratiques linguistiques peuvent être valorisées et entendues ». (Hornberger, 2003, p. 40)[41]

Le modèle d'Hornberger (2003) permet-il ainsi à l'enseignant de réfléchir sur sa pratique et de proposer un cadre opérationnel pour étudier et enseigner la bilittératie. En contexte de langue seconde, l'intérêt pour cette approche est donc non négligeable, notamment parce qu'elle repose sur l'inclusion de toutes les langues, peu importe leur statut à l'école. À ce sujet, Touhmou (2017) précise que l'approche de Hornberger (2003) valorise les langues minoritaires et cherche à les repositionner au regard des langues majoritaires. Pour l'auteur « le modèle théorique favorise une réflexion critique sur les rapports de pouvoir coercitif ou collaboratif [...] et permet ainsi de remettre en question la définition du bilinguisme en termes d'oppositions binaires (p. ex., langue première *versus* langue seconde, oral *versus* écrit, etc.) » (p. 32).

Autrement dit, en cherchant à amener les différents acteurs – enseignants, chercheurs, responsables des politiques éducatives et membres de la communauté – à réfléchir au pouvoir qu'exercent leurs pratiques en termes de bilittératie, le modèle des continuums permet de proposer de nouvelles voies pour comprendre le développement cognitif de l'apprenant bilingue, notamment celle de s'appuyer sur des activités de type *translanguaging.*

[41] Traduction libre de « this is particularly important for language teachers to consider as they teach linguistically diverse students. Critical reflection about language and power in and out of the classroom can allow new speakers, readers, and writers of a language to see that the values placed on particular languages and varieties are not fixed, but socially and culturally constructed. This can make classroom places where a diversity of linguistic practices can be valued and given voice » (Hornberger, 2003, p. 40).

Dernièrement, les travaux de Cummins (1979) et de Hornberger (2003) ont été critiqués par des chercheurs adhérant au courant poststructuraliste qui remettent en question le statut ontologique des langues et qui s'intéressent davantage à la manière dont se sont construites celles-ci (García et al., 2021). En ce qui concerne précisément le bilinguisme, les tenants de cette idéologie sont d'avis que les termes *langue d'origine* et *langue seconde* ne sont pas adéquats parce que certains locuteurs ont de la difficulté à qualifier leurs langues ainsi. Ils proposent donc, comme O'Rourke et al., (2015), le terme « nouveaux locuteurs »[42] notamment parce qu'ils ont peu été exposés à celles-ci dans leur environnement. Dans le cadre de cette recherche, et au regard de notre objet d'étude, nous retenons toutefois les termes *langue d'origine* et *langue seconde,* sachant pertinemment que l'enfant peut déclarer avoir plusieurs langues d'origine et qu'il peut développer des compétences dans plusieurs langues secondes en même temps.

Les sociologues poststructuralistes remettent également en cause l'idée même du bi-plurilinguisme, précisément les raisons pour lesquelles celui-ci continue de se concentrer sur les langues en tant qu'objets énumérables. Prenant appui sur les recherches de Ndhlovu et al. menées en Australie (cités dans García et al., 2021), les auteurs mentionnent que chez certains groupes ethnolinguistiques, les fondements de base du bi-plurilinguisme ne s'appliquent nullement, à savoir que les performances linguistiques des locuteurs sont souvent constituées de ce qu'il est convenu d'appeler des variétés de langues, soit des langues régionales telles que des dialectes ou des patois. Pour remettre en question les conceptualisations modernistes du langage, les auteurs mettent de l'avant le translanguaging avancé par García et al. (2014), concept que nous présenterons maintenant.

2.5.3. Le translanguaging

Tout apprenant a la capacité d'activer des transferts linguistiques d'une langue à l'autre, d'un registre à l'autre ou d'une variation à l'autre. Aux États-Unis et en Grande-Bretagne, les chercheurs (García et al., 2014) utilisent le terme *translanguaging* pour décrire ces pratiques langagières. En français, nous les qualifions de « pratiques translangagières » (Auger, 2010).

[42] Traduction libre de *new speakers* (García et al., 2021, p. 7).

Le terme *trawsieithu* (*translanguaging*) a été développé au pays de Galles par Williams (1994) dans l'intention de définir les pratiques pédagogiques qui incitaient les élèves à alterner entre plusieurs langues, et ce, dans divers contextes de réception ou de production marqués par une séparation entre l'anglais comme langue dominante et le gallois comme langue minoritaire. Pour Williams, le *translanguaging* représentait en fait les premières pratiques selon lesquelles l'apprenant recevait des informations dans une langue (l'anglais) et les utilisait par soi-même par le biais de l'autre langue (le gallois).

Depuis, le terme a été modifié, adapté et étendu par bon nombre de chercheurs (Baker, 2011; García, 2009; Hornberger et al., 2012; Wei, 2011) pour désigner à la fois les pratiques langagières complexes des apprenants ou des communautés plurilingues, ainsi que les approches pédagogiques qui prennent en compte ces pratiques complexes.

Prenant appui sur les travaux de Williams, Baker (2011) a été le premier à traduire le terme gallois *trawsieithu* vers l'anglais *translanguaging*, le définissant comme « le processus de création de sens, d'élaboration d'expériences, d'acquisition de compréhension et de connaissances par l'utilisation de deux langues[43] » (p. 288). Plus tard, Lewis et al. (2012) ont repris le terme pour y ajouter :

> Les deux langues sont utilisées de manière dynamique et intégrée dans l'intention d'organiser et de médiatiser les processus mentaux de compréhension, d'expression orale, d'alphabétisation, mais surtout, d'apprentissage. Le terme *translanguaging* concerne la communication efficace, la fonction plutôt que la forme, l'activité cognitive, ainsi que la production de la langue. (p. 1)

Plus récemment, García et al. (2014) se sont également intéressés au *translanguagin*g. Dans leur ouvrage *Translanguaging : Language, Bilinguism and Education*, les auteurs défendent la nécessité de poursuivre les recherches sur le sujet, notamment en raison des études qui portent sur les effets néfastes du bilinguisme (Facciani, 2019). À ce sujet, mentionnons que devant l'attitude négative de certains chercheurs à l'égard du bilinguisme,

[43] Traduction libre de « the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages » (Baker, 2011, p. 288, tiré de García et al., 2014).

certains milieux éducatifs ont et continuent d'adopter des pratiques pédagogiques qui visent la séparation des langues (Auger, 2013; Auger et al., 2021; Fleuret et al., 2021).

Contrairement à leurs prédécesseurs, García et al. (2014) ne considèrent pas que le terme fasse référence à l'usage de deux langues distinctes ni à une synthèse ou à une alternance de deux pratiques langagières. Prenant appui sur le préfixe *trans*- qui tire ses origines du concept de *transculturación* (Ortiz, 1940), les auteurs sont plutôt d'avis que le terme réfère à de nouvelles pratiques langagières qui rendent visible la complexité des échanges entre personnes de cultures et d'identités langagières diverses, mais surtout qui rejettent la séparation des langues en salle de classe. Ces pratiques translangagières désignent la capacité des locuteurs plurilingues à faire des allers-retours entre deux (ou plusieurs) répertoires langagiers, en les traitant comme un système intégré plutôt que divisé. Bien que leur définition comprenne la notion familière d'alternance codique (code-switching), sa portée est plus large dans la mesure où elle réfère à la construction et à l'utilisation de pratiques discursives complexes, liées entre elles, qui ne peuvent être facilement assignées à une langue précise, mais qui constituent plutôt un répertoire plus complet (p. 22). Dit autrement, le concept de *translanguaging* comme le conçoivent García et al., fait donc référence à l'intégration de différents modes de communication (parler, écouter, lire, écrire, faire des gestes, etc.) et de caractéristiques (lexicales, syntaxiques, phonologiques, sémantiques, etc.) de deux ou plusieurs langues afin de transmettre et de donner du sens à une nouvelle langue.

En salle de classe, les pratiques translangagières mettent l'accent sur les actions souples et significatives par lesquelles l'apprenant bi-plurilingue sélectionne des caractéristiques dans son répertoire langagier afin de communiquer (Velasco et al., 2014). Ainsi, le translanguaging permet à l'élève, par exemple, de concevoir une réception (entrée) dans une langue et une production (sortie) dans une autre langue. À ce sujet, bien que certains ont déjà été d'avis que les pratiques translangagières ne favorisent pas le développement de compétences langagières en contexte de L2 – théories monoglossiques, préjugés envers certaines communautés, idée selon laquelle apprendre plusieurs langues en même temps pourrait être source de confusion pour l'enfant (Fernandez, 1990; Petitto et al., 2002) –,

d'autres défendent ses nombreux avantages (Baker, 2011). En fait, en plus d'améliorer la conscience de la langue et le traitement cognitif par le transfert interlinguistique, le *translanguaging* peut également améliorer les liens entre l'environnement scolaire, familial et communautaire peut réduire les inégalités qui divisent divers groupes ethnolinguistiques (García et al., 2015) et peut augmenter la motivation des élèves en salle de classe. Dans la même veine, Baker (2011) argue que le *translanguaging* peut également favoriser le développement de compétences dans la langue d'origine et faciliter l'intégration des nouveaux apprenants (early learners) au sein d'une communauté ethnolinguistique établie (fluent speakers).

En contexte minoritaire, les recherches de Cenoz et al. (2019) ont montré que la prise en compte du contexte social est impérative en matière de *translanguaging*, à savoir que les pratiques translangagières permettent aux communautés minorisées de transformer les relations de pouvoir qui sont déjà établies au sein des établissements scolaires. Les auteurs mentionnent que ces pratiques peuvent « contribuer à perturber les hiérarchies linguistiques socialement construites qui sont responsables de la suppression des langues de nombreux groupes minoritaires » (p. 283), ce que veulent d'ailleurs déconstruire Hornberger et al. (2003). Ainsi les auteurs proposent-ils cinq principes pour développer les pratiques translangagières en salle de classe, à savoir :

1. concevoir des lieux ou des espaces réservés à l'usage des langues d'origine;
2. encourager les élèves à utiliser et prendre appui sur leur langue d'origine;
3. faire usage de ressources plurilingues pour renforcer les langues d'origine des apprenants;
4. renforcer la conscience linguistique;
5. faire usage du *translanguaging* de manière spontanée pendant les activités pédagogiques.

Le *translanguaging* est un concept en pleine expansion qui continue d'évoluer, notamment en fonction du portrait de la population scolaire qui se veut de plus en plus hétérogène. En effet, tant García et al. (2021) que Cummins (2022) ont récemment proposé de nouvelles réflexions qui portent sur le sujet. Dans le premier cas, García et al. ont synthétisé leur conception du *translanguaging* à la lumière de l'école du 21^{e} siècle. Dans leur article, ils mentionnent que le *translanguaging* offre un moyen de se détacher des logiques dérivées

du colonialisme et du capitalisme mondial et de comprendre les pratiques linguistiques des communautés bilingues sans imposer de hiérarchies coloniales. En réponse à García et al. (2021), Cummins (2022) a dernièrement proposé une nouvelle analyse qui porte sur le translanguaging et qui cherche à argumenter la crédibilité de deux conceptions du *translanguaging* pédagogique, soit la théorie du *translanguaging* unitaire (*unitary translanguaging theory, UTT*) et la théorie du *translanguaging* interlinguistique (*crosslinguistic translanguaging theory*, CTT). La première intègre la proposition avancée par García et al. (2021) selon laquelle le système cognitif du bilingue est unitaire et indifférencié et que les langues n'ont aucune réalité cognitive ou linguistique. La deuxième, en revanche, affirme que les bilingues parlent réellement des langues, ce qui implique des registres multiples et des frontières fluides. Dans le cadre de son analyse, Cummins (2022) précise qu'il n'y a pas de différence dans les implications pédagogiques entre le translanguaging unitaire et l'interlinguistique, mais mentionne que les deux conceptions sont différentes sur le plan théorique. D'un côté, le premier (UTT) rejette la notion de bilinguisme additif, de la compétence commune sous-jacente et l'importance des transferts linguistiques en contexte de L2. De l'autre, le second (CTT) affirme la légitimité de ces concepts qui sont, selon Cummins (2022), parfaitement cohérents avec les orientations dynamiques ou hétéroglossiques du traitement cognitif bilingue. En d'autres mots, pour les tenants du CTT, les bilingues parlent en réalité plusieurs langues, et l'enseignement se doit de considérer les registres multiples.

Bien que se soient enchaînées, depuis la première définition de Williams (1994), les recherches qui portent sur ce concept, on comprend que le *translanguaging,* une version plus approfondie de l'alternance codique, encourage et favorise, par l'entremise du transfert, l'utilisation de connaissances linguistiques dans l'apprentissage de la nouvelle langue. Comme nous l'avons montré, puisque l'influence d'une langue sur l'autre est bidirectionnelle et interdépendante, il convient que l'apprenant prenne appui, en contexte scolaire, sur son bagage linguistique et culturel plutôt que de le rejeter.

Au-delà des postulats présentés quant au bilinguisme, soit les hypothèses de l'interdépendance et du niveau des seuils de Cummins (1979), le modèle des continuums

de Hornberger (2003) et le translanguaging de García et al. (2014), ou encore des débats épistémologiques, retenons surtout qu'ils ont en commun la place incontestable qui doit être reconnue aux langues d'origine en contexte scolaire. Le recours à la langue de la maison, en langue seconde, permet aux apprenants de faire des allers-retours cognitifs entre les différents idiomes, ce qui constitue un apport indéniable sur le plan cognitif. À notre avis, une telle approche peut devenir une ressource d'émancipation linguistique pour l'élève immigrant, car l'espace est transformé en un véritable lieu de rencontre entre diverses cultures et langues, et donc, un lieu adéquat pour l'apprentissage de la langue seconde.

2.6. Les facteurs cognitivo-langagiers facilitant l'apprentissage de la langue seconde

Ce que nous avons montré jusqu'à présent suggère que l'apprentissage de la langue seconde est un processus complexe qui constitue l'un des défis majeurs des premières années de la scolarisation de l'enfant. Dans une perspective socioconstructiviste, nous avons également montré que les savoirs de l'enfant sont étroitement liés aux contextes sociaux, affectifs et culturels dans lesquels ils ont été élaborés et qui se développeront lorsque l'enfant sera confronté à de nouvelles caractéristiques de son environnement (Vygotski, 1934/1997). Au regard de ce qui précède, et comme nous l'avons démontré en L1, d'autres fondements complémentaires sont nécessaires à l'apprentissage de la langue seconde, notamment les capacités métaphonologiques. Toutefois, avant d'en discuter, nous présenterons le modèle de Bialystok et Ryan (1985).

2.6.1. Le modèle de Bialystok et Ryan (1985)

Les travaux de Bialystok et Ryan (1985) se sont consacrés à l'acquisition des capacités métalinguistiques d'apprenants en langue seconde. Ils ont permis de mieux cerner ce que représentent de telles capacités auprès des locuteurs bilingues, notamment par l'entremise d'un modèle qu'ils ont développé. Apportant un éclairage indéniable sur le développement de telles capacités, leur modèle propose l'existence de deux processus cognitifs qui se développent de manière parallèle : les connaissances analysées (analyzed knowledge) et le contrôle cognitif (cognitive control). Au fur et à mesure que l'enfant développe et maîtrise le langage, il mobilise ces deux processus qui lui permettent conjointement de passer d'une

langue conversationnelle à une langue plus élaborée, nécessaire pour entrer dans l'écrit et pour résoudre des problèmes d'ordre métalinguistique.

Les connaissances analysées font appel aux représentations symboliques de la langue que se fait l'apprenant en délaissant celles d'ordre figuratif. Elles font référence aux activités qui demandent au sujet de dépasser le seul sens d'une unité linguistique pour se centrer sur les dimensions conceptuelles associées à cette unité, par exemple utiliser une règle grammaticale pour écrire une phrase. Bialystok (1993) les définit comme « le processus qui restructure et recode les représentations conceptuelles organisées au niveau sémantique en représentations structurelles explicites organisées au niveau symbolique » (p. 221). Les capacités analytiques se développent donc avec le type de représentations que l'individu se construit à l'égard du langage, à savoir que plus la représentation est symbolique, moins elle est tributaire du contexte, et plus le sujet fait preuve d'analyse.

Pour sa part, le contrôle cognitif fait référence aux fonctions et au contrôle qui sont impliqués dans des tâches linguistiques, c'est-à-dire à la capacité à focaliser son attention sur des informations pertinentes de la tâche linguistique; il est d'ordre procédural. Défini comme « l'attention sélective dirigée vers différents aspects d'une représentation lors de l'utilisation du langage en temps réel » (Bialystok, 1993, p. 224), le contrôle fait ainsi référence à la capacité de fixer son attention, par exemple sur certains des traits d'un mot, d'un groupe ou d'une phrase en en négligeant d'autres qui paraissent plus évidents.

Pour Bialystok et al. (1985), ces deux processus opèrent de façon parallèle au fur et à mesure que l'enfant développe et « maîtrise » le langage. Concrètement, pour les auteurs, plus l'apprenant développe ses habiletés dans une langue, moins le niveau de contrôle qu'il demande est élevé. Comme l'a expliqué Fleuret (2008, p. 126), en reprenant les conclusions de Bialystok et al. : « l'automaticité détermine fortement le niveau de contrôle demandé dans l'activité à réaliser ». Nous comprenons donc que ce sont ces deux processus qui permettent à l'enfant de passer d'un langage familier à un langage plus précis, par l'exposition aux activités en réception et en production.

2.6.2. Les capacités métaphonologiques

En L2, la conscience phonologique et la connaissance des lettres sont des habiletés cognitives majeures dans l'apprentissage du lire-écrire. Les travaux de Fleuret (2012), par exemple, mentionnent que « le développement des capacités métalinguistiques est fondamental dans l'apprentissage de la langue de scolarisation » (p. 3) à savoir 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.

Déjà, l'étude de Sirois et al., (2008) conduite auprès d'élèves allophones du préscolaire 5 ans, témoignait du rôle des capacités métaphonologiques quant au développement des habiletés en prélecture en français langue seconde. Au total, les chercheurs ont rencontré 107 élèves provenant de sept classes de deux écoles (E1 et E2) situées dans un quartier plurilingue et défavorisé de Montréal. Les langues déclarées par les enfants sont variées : anglais, arabe, espagnol, portugais, français, tagalog, chinois, pour n'en nommer que quelques-unes. Dans l'école 1, 10 activités d'Éveil aux langues et métaphonologiques plurilingues de 40 minutes ont été menées, tandis que dans l'école 2, pour le même nombre de périodes, des activités de lecture ainsi que des activités de réinvestissement en métaphonologique ont été réalisées en français uniquement. Les tâches métaphonologiques proposées étaient les suivantes : identification de la syllabe sans séquentialité, identification de la syllabe avec séquentialité, identification de la rime, identification du phonème initial, catégorisation du phonème initial, suppression du phonème initial. Dans leur étude, les auteurs font ressortir la présence de corrélations significatives entre les capacités métaphonologiques et les habiletés en prélecture en français L2. Toutefois, « le fait de bénéficier ou non d'activités d'Éveil aux langues qui font appel à des langues autres que le français ne semble pas faire de différence à l'égard des résultats obtenus » (Sirois et al., 2008, p. 75).

Engel de Abreu et al., (2012) ont exploré les liens spécifiques entre les processus exécutifs de la mémoire de travail, de la mémoire phonologique à court terme, de la conscience

phonologique et de la compétence en L1, L2 et en L2 chez des enfants de 8 à 9 ans. Menée au Luxembourg auprès de 119 élèves de 2e année, l'étude cherchait à étudier les liens transversaux entre les facteurs identifiés et les compétences en vocabulaire, grammaire et littératie dans différentes langues (L1, L2 et L3). Pour y parvenir, les enfants ont effectué des mesures multiples de l'empan complexe, de la mémoire verbale à court terme et de la conscience phonologique en L1, ainsi que des tests de compétence dans une série de domaines linguistiques (vocabulaire, grammaire et alphabétisation) en luxembourgeois (L1), allemand (L2 familière) et français (L3 non familière). Les résultats indiquent que les capacités de traitement exécutif, la mémoire phonologique à court terme et la conscience phonologique fonctionnent comme des constructions distinctes, mais liées qui favorisent l'apprentissage de la L1 et de la L2. Les auteurs précisent que les capacités de traitement phonologique sont essentielles à l'acquisition de la structure sonore d'une nouvelle langue. Layes et al., (2018) ont, pour leur part, examiné le rôle de la conscience phonologique en arabe (L1) dans l'apprentissage de la lecture en français (L2) chez des apprenants arabophones de 4e et de 5e année (n=72). Deux groupes ont participé à cette recherche et ont passé des tests de lecture de mots et de pseudo-mots ainsi que de conscience phonologique en L1 et en L2. Les résultats indiquent que le décodage de pseudo-mots et la conscience phonologique prédisent significativement la performance en lecture des élèves et que la CP en L1 s'avère un indice tangible de la performance en L2.

Dernièrement, Wiscutie-Crépeau (2022) a mis à l'essai un programme de métaphonologie bilingue (français-anicinabemowin) de 10 semaines auprès d'élèves scolarisés au premier cycle du primaire en milieu *anicinabe* (n=9). Trois sous-épreuves standardisées ont été retenues pour mesure la conscience phonologique et pour évaluer le décodage et la compréhension en lecture : les Nouvelles épreuves pour l'examen du langage (N-EEL) de Chevrie-Muller et al. (2001), le *Kaufman Assessment Battery for Children* (K-ABC) de Kaufman et al. (1995) et les sous-épreuves de métaphonologie adaptées en *anicinapemowin*. Les résultats montrent que les élèves, davantage familiers avec des pratiques discursives orales, ont progressé sur le plan de leurs habiletés métaphonologiques dans les deux langues (français et anicinabemowin). De plus, la prise en compte de leur répertoire langagier a contribué à soutenir ce développement.

Au regard de la population qui nous intéresse, les études que nous avons trouvées qui permettent de tenir compte des capacités métaphonologiques d'élèves hispanophones ne sont pas récentes. Celle de Durgunoglu et al., (1993), cherchait à évaluer les capacités métaphonologiques, la compétence orale en anglais et en espagnol et la lecture de pseudo-mots chez 27 élèves hispanophones de 1re année scolarisés en anglais. Leurs conclusions montrent que la compétence orale, en anglais ou en espagnol, n'est pas corrélée à la lecture de pseudo-mots en L2, alors que les capacités métaphonologiques en L1 ont la relation la plus significative avec la lecture en L2.

L'étude de Goswami et al., (1998) qui porte sur le développement des capacités métaphonologiques chez des apprenants de 7 à 9 ans qui ont le français, l'anglais ou l'espagnol comme L1 montre que devant une tâche de lecture de pseudo-mots, les enfants dont la langue d'origine est le français ou l'anglais obtiennent des performances supérieures, car ils sont amenés à traiter de grandes unités orthographiques, telles que des rimes, ce qui n'est pas le cas des enfants qui apprennent à lire dans des orthographes plus transparentes comme l'espagnol. Toutefois, compte tenu de la nature transparente de l'orthographe espagnole, les auteurs précisent « qu'en raison de la régularité élevée des correspondances graphèmes phonèmes dans cette langue, ils [les apprenants qui ont comme L1 l'espagnol] peuvent commencer à lire avec une grande exactitude, et ce, plus tôt que ceux qui apprennent à lire le français ou l'anglais » (Goswami et al., 1998, p. 42).

Marec-Breton et al., (2010) ont effectué une analyse critique des recherches conduites dans les trente dernières années sur les compétences métaphonologiques, métasyntaxiques et métamorphologiques et l'apprentissage en lecture en contexte bilingue. La synthèse de leurs données permet d'identifier plusieurs facteurs précisant les effets du bilinguisme sur le développement métalinguistique et des habiletés en lecture. D'une part, « il semble que le bilinguisme ne soit pas à lui seul un facteur affectant de façon univoque le développement de compétences métalinguistiques associées à la lecture » (Marec-Breton et al., 2010, p. 192). Plutôt, son effet serait variable et dépendrait des conditions d'apprentissage et des compétences langagières de l'apprenant. D'autre part, les auteurs affirment que les compétences orales ne sont généralement pas une habileté privilégiée

chez les élèves bilingues, à savoir que leur vocabulaire serait moins étendu, ce qui peut compromettre l'apprentissage de la lecture. En revanche, leur analyse a aussi montré que le développement des concepts sur l'écrit est positivement influencé par le bilinguisme. En effet, elle précise que les apprenants bilingues sont davantage conscients des correspondances forme-référent entre les systèmes des diverses langues écrites, condition préalable à la lecture. Pour conclure, et comme « les dispositifs de transition qui suppriment l'apprentissage de la langue première □..□n'ont pas obtenu les effets positifs escomptés » (Marec-Breton et al., 2010, p. 193), les auteurs invitent à envisager l'apprentissage bilingue des langues écrites.

En résumé, sur le plan cognitivo-langagier, le lecteur doit composer avec plusieurs facteurs pour développer ses compétences langagières : conscience de l'existence de la lecture et de l'écriture, conscience phonologique, conscience des buts et des fonctions de l'écrit, conventions de l'écrit, linéarité d'écriture, etc. Toutefois, et comme nous l'avons largement défendu jusqu'à présent, apprendre une langue ne se réduit pas à enclencher une mécanique dont la finalité se résume à en arriver à deux compétences monolingues juxtaposées (Wiscutie-Crépeau, 2022). En L2 comme en L1, pour entrer dans l'écrit et pour développer d'autres connaissances relatives à la forme écrite de la langue, l'apprenant prend appui sur les connaissances qu'il a développé bien avant l'école, c'est-à-dire dans son environnement familial (Besse, 1995). Dans cette lignée de pensée, il est reconnu que le rapport à l'écrit influencera l'apprentissage de la langue seconde.

2.7. Le rapport à l'écrit en langue seconde

En L2, Maynard et al. (2015) ont proposé une adaptation au concept de RÉ en justifiant que les recherches actuelles qui portent sur l'enseignement du lire-écrire sont inadéquates, parce qu'elles ne prennent pas suffisamment compte des connaissances et de l'expérience plurilingue des élèves allophones. Ainsi ont-elles voulu faire ressortir les éléments du RÉ qui lui sont propres : « le rapport à l'écrit teinté du concept d'engagement, que nous nommons le RÉ+ » (pp. 75-76). Fondées au départ sur les quatre dimensions du RÉ de Chartrand et al. (2006), Maynard et al. (2015) ont uniquement apporté des modifications aux dimensions affective et praxéologique.

Pour les auteurs, la dimension affective du RÉ+ correspond aux sentiments et aux émotions éprouvés par l'apprenant en lien avec le lire-écrire, ce qui permet l'observation de certains sentiments indicateurs d'un tel engagement, comme l'enthousiasme, le plaisir et l'intérêt affectif des élèves envers la littératie. « Enfin, l'affirmation de l'identité des élèves au cours de pratiques d'écriture, nécessaire à leur engagement dans ces pratiques, est également reliée aux sentiments éprouvés lors de cette activité » (Maynard et al., 2015, p. 76).

À la dimension praxéologique du RÉ, qui correspond aux pratiques d'écriture de l'apprenant, soit ce qu'il écrit ainsi que l'endroit, la manière et la raison pour laquelle il le fait, le RÉ+ ajoute également la prise en compte de l'engagement de l'élève dans la littératie à travers la constatation de la diversité de ses pratiques d'écriture. À ce sujet, Maynard et al. (2015) précisent que « cette dimension est liée aux habiletés métalangagières mises en œuvre par un élève et, du fait même, à son activité métaprocédurale et à son activité cognitive, ce qui peut l'amener à faire appel à ses connaissances en L2 et qui est relié à son engagement dans la littératie » (p. 76).

Prenant appui sur les travaux de Chartrand et al. (2006), la figure suivante permet d'illustrer le RÉ+ selon Maynard et al. (2015). À l'instar du RÉ, les auteures postulent que les quatre dimensions du RÉ+ sont interreliées, car les pratiques d'écriture des élèves influencent de manière déterminante les autres dimensions de leur RÉ+.

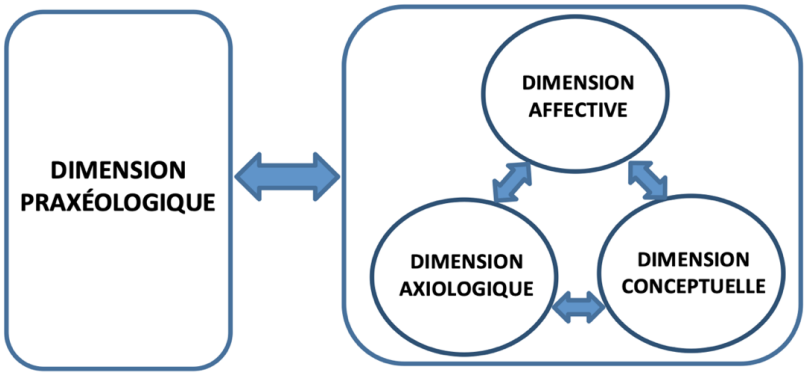


Figure 12 - *L'illustration théorique de la notion de RÉ+ (Maynard et al., 2015)*

Maynard et al. (2015) précisent que des liens entre chacune des dimensions permettent la présence d'influences réciproques entre ces dernières. Par exemple, la mise en œuvre d'une stratégie d'écriture (dimension praxéologique) telle que le recours à la L1 (dimensions conceptuelles) peut avoir un effet sur les sentiments éprouvés lors de l'écriture (dimension affective). De plus, le développement d'un intérêt envers l'écriture en L1 (dimension affective) est susceptible de générer des pratiques d'écritures plus nombreuses et diversifiées (dimension praxéologique), ce qui peut influencer les représentations qu'un élève a de la valeur des langues de son répertoire (dimension axiologique) ainsi que de leurs fonctions dans sa vie personnelle et scolaire (dimension conceptuelle).

S'il est indéniable que la valeur de l'implication parentale et le rapport à l'écrit des parents jouent un rôle fondamental dans les prémices du lire-écrire, rappelons qu'un décalage entre les pratiques langagières familiales et les pratiques scolaires puisse constituer un obstacle à l'apprentissage de la langue (Barré-De Miniac, 2000). C'est d'ailleurs le cas des pratiques discursives des hispanophones relevant davantage de l'oralité (Bastien et al., 2018).

2.7.1. Le rapport à l'écrit des élèves hispanophones

Si l'on regarde la communauté qui nous intéresse, nous remarquons qu'il y a peu d'études récentes qui portent sur leur rapport ou leur socialisation à l'écrit. À notre connaissance, les recherches menées auprès de ce groupe sont surtout réalisées aux États-Unis, portent sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde et font surtout référence aux pratiques de littératie familiales, c'est-à-dire 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 al., 1998).

Partant de la prémisse que dans la majorité des foyers hispanophones, les pères, généralement pour des raisons économiques, participent moins que les mères à l'éducation des enfants (Saracho, 2007), Saracho a fait une recension des écrits qui vise à connaître l'état des connaissances en ce qui concerne l'implication des parents dans le développement de l'alphabétisation de leurs enfants. Son article, portant sur des enfants hispanophones de la Californie, révèle surtout que le succès personnel et scolaire de ces derniers dépend du soutien familial. À ce sujet, elle mentionne que le rôle du père dans le développement des

habiletés langagières varie d'un foyer à l'autre et que trois thèmes principaux justifient leur engagement : la curiosité pour le matériau écrit, les valeurs et les croyances et la fonction occupée dans la relation conjugale. Au regard de la curiosité, l'auteur mentionne que les parents qui lisent en présence de l'enfant ont tendance à s'impliquer davantage dans la scolarisation de l'enfant. En ce qui a trait aux valeurs et aux croyances, les pères qui « communiquent aux enfants l'importance de la littératie lorsqu'ils pratiquent la lecture ou l'écriture ou lorsqu'ils modélisent des comportements de lecture en présence de leurs enfants »[44] (p. 274) semblent plus engagés dans la socialisation de l'enfant. Finalement, les pères qui partagent les tâches hebdomadaires avec leur conjointe (préparer les repas, donner le bain aux enfants, etc.), semblaient participer à un plus grand nombre d'activités conjointes de littératie que ceux qui ne partagent pas ces responsabilités. En ce qui a trait à la réussite scolaire, Saracho (2007) argue que l'implication du père dans l'éducation de l'enfant est fondamentale, à savoir que ces derniers ont le pouvoir de les motiver à acquérir, à développer et à utiliser la littératie. L'auteur 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.

À l'instar des recherches de Saracho, celle de Jiménez (2006) témoigne de l'importance des pratiques de littératie familiales dans l'apprentissage de la L2. Dans cette étude, 16 enfants hispanophones âgés de 7 et 8 ans de la communauté Carpinteria de la Californie ont participé à un programme de lecture bilingue école-maison. En collaboration avec l'école, les parents ont appris des stratégies de lecture qu'ils utilisaient lors de la lecture à l'enfant dans l'enceinte familiale. Les données de Jiménez (2006) montrent que les pratiques de littératie familiale, entre autres jumelées avec l'enseignement des stratégies de lecture, ont amélioré les compétences des participants. L'auteur mentionne aussi que les parents qui ne connaissent pas la langue de l'école sont moins impliqués dans l'apprentissage des enfants parce qu'ils ne croient pas détenir les connaissances nécessaires pour les appuyer, d'où l'importance d'impliquer davantage la famille. Jiménez (2006) argue que « quelle que soit

[44] Traduction libre de « The fathers communicated to children that a literacy activity is important when they engaged in discussions with their children about the need of learning to read and write or when they modeled reading behaviors in their children's presence » (Saracho, 2007, p.274).

la langue de la lecture et du dialogue, la mise en œuvre de stratégies de lecture partagée peut améliorer la compréhension, le vocabulaire et d'autres compétences relatives au lire-écrire, ce qui contribue ainsi à leur succès scolaire »[45] (p. 448).

L'étude de Rodriguez-Valls (2009) apporte aussi un éclairage sur le développement des habiletés langagières d'enfants hispanophones scolarisés aux États-Unis. Au cours d'une année scolaire, 29 élèves de quatrième année, leurs parents et deux enseignants ont pris part à un programme de littérature bilingue. L'objectif était de construire des ponts linguistiques et culturels entre la langue parlée dans la communauté (espagnol) et celle parlée au sein de l'établissement scolaire (anglais). Les résultats suggèrent que lorsque la transformation de l'éducation génère une « confianza » □confiance□entre le milieu scolaire et familial, et que leur langue et la culture deviennent un élément déterminant de l'alphabétisation, les parents ont tendance à vouloir s'impliquer davantage dans la réussite scolaire de l'enfant.

Enfin, au Québec, Bastien et al. (2019) ont montré, par l'entremise d'une recherche menée auprès de 10 élèves hispanophones scolarisés en Outaouais, que les occasions de lecture du parent vers l'enfant 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. À cet égard, les auteurs supposent que les pratiques discursives orales sont l'un des facteurs pouvant expliquer ce résultat (Delgado-Gaitan, 2005). En ce qui a trait à la lecture de livres dans d'autres langues, les enfants qui se prêtent à cette activité le font surtout dans un contexte scolaire et optent majoritairement pour des livres en français, ce qui permet de confirmer à nouveau l'importance des pratiques orales en espagnol et de supposer que l'écrit n'est pas une pratique courante dans l'enceinte familiale.

En somme, concernant la socialisation à l'écrit des élèves hispanophones, nous avons mentionné que bien que l'enfant détienne certaines connaissances au regard de la langue

[45] Traduction libre de « regardless of the language of the reading and dialogue, implementation of shared reading strategies has the possibility to enhance children's comprehension, vocabulary and other reading skills that will aid their academic progress ».

écrite à son arrivée à l'école, sa découverte du matériau écrit semble être une démarche personnelle. Nous avons également défendu l'idée selon laquelle le recours aux parents, par l'entremise de programmes école-famille, par exemple, pouvait faciliter l'apprentissage de la langue seconde chez l'enfant. De la même manière, nous avons présenté l'espagnol comme la langue de l'identité collective, langue fortement marquée par son oralité. À ce sujet, rappelons que l'écart est parfois grand entre les représentations attendues dans l'enceinte scolaire et celles des élèves allophones.

Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas considéré le rapport à l'écrit des élèves hispanophones de notre étude ou de leurs parents. Nous le présentons comme concept car nous savons qu'il peut influer sur l'apprentissage du lire-écrire. Comme nous l'avons largement défendu, dès sa naissance, l'enfant est socialisé aux normes et aux pratiques langagières de son environnement en fonction de ses interactions sociales. Cette socialisation primaire influence ainsi les conceptions et les représentations de l'apprenant concernant l'activité d'écriture. Au début de la scolarisation, celui-ci doit souvent construire de nouveaux repères et s'approprier de nouvelles normes langagières, l'école pouvant être un environnement où les pratiques diffèrent de celles qu'il a connues à la maison. À ce sujet, Ogbu et al. (1998) mentionnent que certains élèves sont susceptibles de vivre des conflits entre la socialisation langagière de la maison et celle de l'école, notamment parce qu'ils ont tendance à percevoir les normes scolaires, notamment la langue seconde, comme une menace à leur langue d'origine.

Au regard de ce que nous avons mentionné, nous estimons que le décloisonnement des langues, entre autres, peut faciliter l'apprentissage de la L2 car, comme nous l'avons vu, le rapport à l'écrit, la norme sociale de l'école et la non-reconnaissance de la L1 peuvent poser à l'apprenant des défis mettant en péril son intégration sociale et sa réussite scolaire (Le Ferrec, 2012). Ainsi, dans la foulée des recherches ayant reconnu que l'apprentissage de la langue est « un processus social de communication axé sur la construction du sens » (Dagenais, 2012, p. 18), plusieurs études soutiennent l'importance de s'appuyer ou de s'inspirer des approches dites plurielles dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes (Armand et al., 2015; Auger et al., 2021; Fleuret, 2018; Moore et al., 2014).

2.8. Les approches plurielles des langues et des cultures

Développées sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes, les « approches plurielles des langues et des cultures » (Candelier et al., 2010, p. 5) sont des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Opposées « aux approches que l'on pourrait appeler *singulières* dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément » (p. 5), les approches plurielles visent à assurer à chaque apprenant la compréhension réciproque et valorisée de la diversité culturelle et linguistique (Moore et al., 2014).

Candelier et al. (2010) recensent quatre approches plurielles. L'approche interculturelle, la première, « a une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue, même si ce n'est pas toujours de façon explicite et réellement conforme à ses orientations fondamentales » (p. 5). Les autres, soit la didactique des langues intégrées, l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre les langues sont plus orientées vers la langue.

En se positionnant comme une approche visant à créer des espaces de continuité et de rencontres entre les milieux scolaire, familial et social de l'enfant, le projet Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) a été élaboré en 2008, pour favoriser la compétence plurilingue. Précisément, son objectif est de :

> Combler la lacune à expliciter, en un ensemble structuré de savoirs, savoir-être, et savoir-faire, les aspects de cette compétence plurilingue et pluriculturelle qui ne relèvent pas de la maitrise d'une variété linguistique ou culturelle particulière mais qui, précisément, en expriment le caractère pluriel, complexe et composite, qui mettent en relation les langues, qui concernent les modes d'appréhension de l'altérité, qui fondent l'apprentissage de l'une sur ce que l'on sait dans une autre, etc. (De Pietro, 2011, p. 50)

Faisant appel à différentes ressources, le référentiel est complété de nombreux matériaux didactiques organisés selon divers critères (langue de l'activité, langues utilisées dans l'activité, thématiques abordées, niveau des élèves, etc.) L'objectif ? Offrir un soutien aux enseignants qui prônent l'éducation plurilingue et interculturelle au moyen de quatre

approches que nous présenterons maintenant : la didactique intégrée des langues enseignées; l'éveil aux langues; l'intercompréhension entre les langues parentes; et l'approche interculturelle (Moore et al., 2014).

Dans le cadre de notre thèse qui, rappelons-le, vise à explorer l'entrée dans l'écrit par la reconnaissance de la langue d'origine chez des élèves hispanophones, trois approches[46] ont été retenues. D'abord, nous avons considéré la didactique intégrée des langues puisqu'elle vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, notamment la langue d'origine et la langue de scolarisation. Ensuite, nous avons fait appel à l'éveil aux langues, car, en plus d'être vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire par les élèves allophones, cette approche est principalement conçue pour accueillir l'apprenant dans sa diversité langagière (Centre européen pour les langues vivantes, 2022). Finalement, nous avons recouru à l'approche interculturelle qui repose sur des principes didactiques prônant la reconnaissance des arrière-plans culturels et linguistiques de l'apprenant. Au regard de ce qui précède, nous présenterons maintenant l'ensemble des approches plurielles, mais jetterons davantage la lumière sur celles qui font partie intégrante de notre recherche.

2.8.1. La didactique intégrée des langues

La didactique intégrée des langues, la première composante, et la plus connue, du CARAP vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues (et de cultures), notamment celles étudiées dans le curriculum scolaire (Candelier et al., 2010). Faisant écho à la notion de transfert, l'idée centrale de cette approche est « de prendre appui sur la langue

[46] Nous avons délaissé l'intercompréhension entre les langues parentes qui propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.). Concrètement, au moyen de cette approche plurielle, l'apprenant « tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension [...]. Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. » (CARAP, 2022). Permettant d'éviter le recours à une langue tierce entre deux locuteurs de langues différentes mais proches, l'intercompréhension est une méthode d'apprentissage dont l'effort de communication se concentre sur des compétences de réception de langue étrangère. À titre d'exemple, cette technique consiste à s'exprimer dans sa L1, tant à l'écrit qu'à l'oral, tout en étant compris par un interlocuteur dont la L1 est différente. Ainsi les deux individus échangent-ils chacun dans leur langue mais sont capables de se comprendre. Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas fait appel à cette approche, car elle mobilisait trop de temps dans la salle de classe et nous voulions avant tout tirer parti des autres aspects qui nous paraissaient majeurs.

première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour » (Candelier et al., 2010, p. 6). Souscrivant à l'idée que les langues d'un individu participent à sa compétence langagière (Auger et al., 2021; Cummins, 2000; Hornberger, 2003), le but de la didactique intégrée est de faciliter l'accès à la langue de scolarisation.

Gajo (2016) argue qu'en salle de classe, la didactique intégrée prône à la fois l'exploitation de ressources linguistiques conjointes (micro) et une programmation articulée au sein du curriculum (macro). Pour l'auteur, cette didactique s'appuie sur trois caractéristiques : 1) la didactisation du contact de langues ; 2) le bilinguisme comme but et comme moyen ; et 3) la prise en compte de la L2 comme langue d'enseignement. La première considère que les langues sont naturellement en contact, socialement, dans le processus d'apprentissage et que ce contact ne peut être laissé en périphérie. La deuxième, quant à elle, reconnaît le statut du bilinguisme comme compétence en construction et finalement, la troisième défend l'importance d'enseigner et de considérer la langue seconde en salle de classe. Ainsi, la didactique intégrée est perçue comme une approche globale qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement des diverses langues en contexte scolaire. Elle implique alors, selon Gajo (2016), un regard curriculaire large et un regard transversal ainsi que longitudinal sur la compétence de l'apprenant.

En salle de classe, la didactique intégrée des langues peut prendre plusieurs formes. Wokush (2005), à la suite de recherches menées en Suisse, a proposé six principes qui permettent de bien situer l'approche en contexte scolaire. Le premier principe, intitulé *Curriculum diversifié et coordonné* (cohérence verticale), implique la coordination de plans d'études et la mise en place de moyens d'enseignement dans plusieurs langues, et en fonction des profils de compétence visés. Il permet en fait de définir les compétences et les attentes, par exemple à la fin de la scolarité. Le deuxième principe, le *Développement de compétences fonctionnelles efficaces dans chaque langue enseignée* encourage l'utilisation des langues dans des contextes signifiants et réalistes. Autrement dit, il incite l'enseignant à faciliter les contacts directs avec l'autre langue à travers un enseignement basé sur des

tâches relevant de disciplines scolaires non linguistiques. La *Cohérence et continuité des démarches proposées aux élèves* est le troisième principe mis de l'avant par Wokush (2008). Il est question, ici, d'avoir recours à des démarches compatibles dans toutes les langues pour aborder les aspects techniques (vocabulaire, grammaire), mais également d'harmoniser les techniques et les grilles d'évaluation. Le quatrième principe, l'*Éveil au langage et ouverture aux langues (EOLE); diversité linguistique et culturelle; questions d'identité culturelle,* encourage à la fois la prise en compte de la langue de l'école, des langues et cultures d'origine et des langues-cultures « étrangères » à l'école. Le cinquième principe, l'*Exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers généraux*, encourage la prise de conscience de l'enseignant vis-à-vis de la transférabilité de certaines compétences. Il incite l'enseignant à travailler les stratégies de communication et d'apprentissage décloisonné et concerté dans toutes les langues. Finalement, le *Développement de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces chez les élèves*, est le principe que nous avons le plus exploité dans le cadre de notre recherche. Celui-ci, prenant appui sur le bagage culturel et langagier de l'apprenant, invite l'enseignant à faire appel à du matériel pédagogique authentique rédigé dans la langue des apprenants pour favoriser des démarches d'intercompréhension basées sur des stratégies et des ressemblances lexicales et morphologiques.

Ce que nous venons de présenter au regard de la didactique intégrée des langues soutient l'idée du plurilinguisme et présuppose un modèle d'enseignement basé sur le répertoire plurilingue, « et non celui d'une maîtrise quasi native de la langue étrangère » (Wokush, 2008, p. 14). Nous reprenons, dans le tableau qui suit, les six principes de Wokush.

Tableau 11 - *Les six principes de la didactique intégrée des langues selon Wokusch (2008)*

Principe 01 *Curriculum diversifié et coordonné (cohérence verticale)*	□ Définition de compétences fonctionnelles, profilées dans chaque langue à des points de rencontre (p. ex. fin de l'école primaire, fin de la scolarité obligatoire) □ Coordination des plans d'études et choix de moyens d'enseignement en fonction des profils de compétence.
Principe 02 *Développement de compétences fonctionnelles efficaces dans chaque langue enseignée*	□ Formes d'enseignement privilégiant l'utilisation de la langue dans des contextes signifiants et réalistes: o enseignement basé sur des tâches; o formes d'enseignement basées sur des contenus d'ordre général ou encore relevant de disciplines scolaires non linguistiques, y compris modules immersifs; o facilitation de contacts directs avec l'autre langue-culture, à travers une pédagogie des contacts.
Principe 03 *Cohérence et continuité des démarches proposées aux élèves*	□ Recours à des démarches compatibles dans toutes les langues pour aborder des aspects techniques (vocabulaire, grammaire, textes) : p. ex. analyse inductive d'un phénomène grammatical pour inférer des règles, techniques d'apprentissage du vocabulaire, structuration du vocabulaire (familles de mots, champs lexicaux, principes de dérivation, etc.) □ Harmonisation de la terminologie utilisée □ Harmonisation des techniques d'évaluation et des grilles d'évaluation; adoption des niveaux de référence européens.
Principe 04 *Éveil au langage et ouverture aux langues (EOLE); diversité linguistique et culturelle; questions d'identité culturelle*	□ Promotion d'EOLE à l'école primaire □ Mise en place d'une posture d'observation chez les élèves : comment fonctionne l'autre langue-culture? (compétence socio-culturelle et pragmatique). □ Comparaison explicite et non jugeante d'aspects socio-culturels, en tenant compte de la langue de l'école, des langues et cultures d'origine et des langues-cultures « étrangères » enseignées (cf. aussi le principe 2, pédagogie des contacts).
Principe 05 *Exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers généraux*	□ Travail des stratégies de communication et d'apprentissage décloisonné, concerté, dans toutes les langues □ Sensibilisation pour des phénomènes généraux des langues (p. ex., au niveau du vocabulaire, le caractère figé d'une grande partie des unités lexicales). □ Prise de conscience de la transférabilité de certaines compétences.
Principe 06 *Développement de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces chez les élèves*	□ Promotion de l'auto-régulation des apprentissages par les élèves. □ Recours à du matériel authentique dans des langues de la même famille que celles enseignées pour favoriser des capacités d'intercompréhension et des stratégies de compréhension □ Démarches d'intercompréhension basées sur des stratégies et des ressemblances lexicales et morphologiques entre langues d'une même famille.

Partant de l'hypothèse que rapprocher l'enseignement/apprentissage de la L1 et de la L2 peut favoriser une appropriation plus rapide et plus efficace de l'une et de l'autre langue, Carlos Chaves Da Cunha (2001) a mené une série d'observations et d'entretiens auprès d'étudiants et d'enseignants de portugais ou de français au Brésil, l'objectif étant de mesurer l'effet de la didactique intégrée sur le développement langagiers des élèves. Pour ce faire, une série d'activités qui illustrent des possibilités de transferts méthodologiques ou (méta)langagiers de la L1 à la L2 ont été présentées à des élèves de 5e et 6e année. L'analyse des résultats montre que l'apprentissage d'une L2 n'est pas indépendant de l'apprentissage antérieur ou simultané de la L1, à savoir que « les apprenants [...] possèdent déjà le langage et leur appréhension du deuxième système linguistique se fera à l'aide de processus cognitifs qui ramèneront l'inconnu au connu, tant par le filtre préalable de la L1, que par les connaissances pragmatiques, discursives et sémantiques déjà construites » (p. 39).

Dans un article de 2016, Gauvin et al., ont discuté de la pertinence d'une didactique intégrée des langues en prenant appui sur des données issues d'une étude visant à identifier « des passerelles » dans les savoirs grammaticaux du français et de l'anglais. Les élèves, scolarisés au Québec en cinquième année, devaient repérer les erreurs d'un texte, discuter de la correction, s'entendre en cas de litige et les corriger. Le texte renfermait les deux phrases suivantes : 1) « Quand j'ai bien travaillé à l'école, papa et maman me laisse parfois téléphoner Valérie » et 2) « Alors, dimanche, Valérie n'a pas été punie et j'ai pu la téléphoner ». Dans la première phrase, l'absence de la préposition *à* marque l'erreur, tandis que dans la deuxième phrase, on retrouve le pronom *la* que les participants doivent corriger en le remplaçant par lui. Pour mesurer leurs données, les chercheurs ont mené des discussions avec les élèves autour des constructions *téléphoner Valérie* et *la téléphoner* à la suite de l'activité. L'analyse des données suggère, d'une part, que le jugement de grammaticalité pour détecter les erreurs s'effectue à partir de la langue que maîtrise les élèves. D'une part, elle suggère que « les élèves recourent parfois à une équivalence entre le français et l'anglais pour justifier leur correction » (p. 1). Au regard de ces résultats, les auteurs défendent l'importance d'un enseignement grammatical intégré susceptible d'induire une réflexion intra- et interlinguistique au profit du français langue de scolarisation. Qui plus est, Gauvin et al. (2016) mentionnent qu'« une didactique intégrée

devrait aussi offrir aux élèves un enseignement explicite des outils analytiques que sont la phrase de base et les manipulations syntaxiques afin de leur permettre de mettre au jour le fonctionnement des langues mises en perspective les unes avec les autres » (p. 1).

2.8.2. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues, comme élaboré en particulier dans le programme *Evlang* (Candelier et al., 2010) se rattache au mouvement développé en Grande-Bretagne par Hawkins (1984), qui est à l'origine du terme *Language Awareness.* Toutefois, celui-ci est considéré comme un sous-ensemble de la perspective « qui donne lieu à des travaux à orientation plus psycholinguistique que pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues (Candelier et al., 2010, p. 6). C'est la raison pour laquelle les promoteurs des programmes d'éveil aux langues ont préféré choisir un autre terme anglais pour décrire leur approche, soit *Awakening to languages*. Selon Candelier et al. (2010), il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner:

> Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement... et du monde, sans être exclusive d'aucun ordre. (p. 6)

Si l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle « extrême » (Candelier et al., 2010), elle est surtout intéressante dans la mesure où elle permet un meilleur accueil des élèves dans la diversité des langues. Agissant comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues déclarées par les élèves allophones, l'éveil aux langues vise par ailleurs à apporter une réponse à plusieurs défis : les difficultés d'intégration et le taux élevé d'échec scolaire des élèves issus de l'immigration, les difficultés des élèves anglophones dans l'apprentissage des langues étrangères et leur niveau trop limité de compétences métalangagières (De Pietro et al., 2001).

À notre connaissance, le projet « Comparons nos langues » (Auger, 2013) est le premier à tirer profit de la diversité langagière et à reconnaître la L1 en salle de classe; l'objectif étant

de faciliter l'apprentissage de la langue de scolarisation chez des enfants scolarisés en L2. Proposé sous forme d'un kit de formation constitué d'un DVD et d'un livret pédagogique pour les enseignants de langues, le projet a été développé dans l'intention « d'activer les transferts de compétence à tous les niveaux linguistiques et communicationnels : phonologique, lexical, syntaxique, discursif, interactionnel, mimogestuel, relation à l'espace et au temps, aux valeurs » (Auger, 2013, p. 83). Par exemple, dans les séquences, pour encourager les transferts entre la L1 et la L2, l'enseignant demande aux élèves de comparer les référents langagiers de leur langue d'origine et de la langue de scolarisation (négation, genre et nombre, gestes, relations à l'espace et au temps, etc.). Ainsi comprend-on que le projet vise à la fois à combler un vide dans la formation des enseignants quant au rôle positif joué par les langues d'origine des élèves, mais surtout à inciter les élèves à prendre appui sur leurs bagages culturels et linguistiques en contexte de la langue seconde.

Plus près de nous, l'éveil aux langues a été repris en Colombie-Britannique et au Québec, avec le projet ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) (Armand et al., 2015). Son intention est de « favoriser des attitudes positives envers les langues, de développer des capacités métalinguistiques chez l'élève, de reconnaître et de valoriser la langue maternelle de l'élève immigrant et de faciliter l'apprentissage de la langue de scolarisation » (Geoffroy et al., 2013, p. 76). Proposant aux élèves des activités qui l'amènent à observer et manipuler les langues, l'éveil aux langues représente ainsi l'approche la plus focalisée sur la diversité langagière et culturelle, à savoir qu'une partie de ces activités ne portent même pas sur la langue de scolarisation. En termes de définition, on peut retenir celle élaborée par le CARAP :

> Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (Candelier et al., 2010, p. 21)

Proposant une manière différente d'aborder l'apprentissage de la langue, les activités d'éveil aux langues rejoignent six domaines élaborés par Hawkins (1984) : « la communication, la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques), le langage parlé et le langage écrit, et l'apprentissage des langues » (De Pietro et al., 2001, p. 33). Au regard de la population de notre étude, nous considérons cette approche pertinente, car elle apparaît comme une voie à considérer qui rejoint la socialisation et le rapport à l'écrit des hispanophones, notamment en mettant la langue de la culture au premier plan.

Armand et al., (2007) ont entrepris une étude comparative (Montréal-Vancouver) dont l'objectif était d'observer les effets de l'Éveil aux langues sur les attitudes d'élèves quant à la diversité linguistique. À Vancouver, les activités d'Éveil aux langues ont été implantées dans une école de banlieue où 40% de la population étudiante parle une autre langue que la langue de scolarisation à la maison. Précisément, elles ont été mises en place dans une classe de 5e/6e année composée d'élèves inscrits dans un programme d'immersion française pour la plupart depuis la maternelle. À Montréal, les activités ont été menées auprès de sept élèves de 5e/6e année qui ne possèdent pas le français comme langue d'origine. Dans le cadre du projet, les élèves ont participé à un total de 17 (Montréal) et de 22 (Vancouver) activités d'Éveil aux langues regroupées en modules thématiques, de façon hebdomadaire ou bimensuelle. Plusieurs moyens ont été adoptés pour recueillir les données : observation pendant les activités d'Éveil aux langues, prises de notes de terrain, enregistrements vidéo, entrevues individuelles et entrevues de groupe avec les élèves. L'analyse des données montre que tous les élèves ont bénéficié des activités d'Éveil aux langues. Les entretiens avec les élèves, notamment, ont révélé que les activités d'Éveil aux langues permettent aux apprenants « de puiser dans le répertoire linguistique collectif et dans les connaissances antérieures diverses pour discuter de la diversité linguistique et pour s'approcher de langues peu connues par la majorité » (p. 214). Dans le même ordre d'idées, les élèves ont, à la suite des activités, co-construit de nouvelles connaissances sur la diversité linguistique.

Plus récemment, et au terme d'un projet d'Éveil aux langues, Lory (2015) s'est intéressée à l'évolution des représentations sur les langues d'élèves plurilingues issus de l'immigration.

Plus spécifiquement, les activités d'Éveil aux langues ont été implantées dans deux classes de fin de cycle du primaire. Les élèves ont d'abord été suivis en 5e année, puis la recherche s'est poursuivie l'année suivante auprès de ces mêmes élèves désormais en 6e année. En salle de classe, le recueil des données s'est effectué pendant l'implantation d'une série d'activités d'Éveil aux langues qui prennent appui sur des modules différents : « À la découverte de mon quartier », « Bonjour! », « La fleur des langues », « Sensibilisation à la diversité linguistique », etc. Chaque module est traité en une ou plusieurs rencontres, d'une heure environ. Les résultats de la recherche ont permis de mettre en évidence que l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues sur deux ans a de nombreux effets positifs sur les représentations sur la diversité linguistique de ces élèves. D'une part, le projet a permis le développement, chez les élèves, de diverses stratégies pour légitimer l'intégration de langues dans lesquelles ils ont des compétences partielles au sein de leur répertoire linguistique. Pour les élèves « de niveau scolaire fort et moyen », il a permis le développement d'un vocabulaire de haut niveau ainsi que le développement d'une curiosité envers la langue de l'Autre, alors pour les élèves « de niveau scolaire faible », il a permis le développement d'un engagement dans les activités et le développement de compétences langagières (meilleure qualité grammaticale).

Permettant à l'élève de développer une curiosité à l'égard des langues et à mobiliser leurs bagages pour les transférer d'une langue à l'autre, retenons que les activités l'approche d'éveil aux langues rejoignent ainsi les sphères cognitive, affective et sociale de l'apprenant (Geoffroy et al., 2013). Par-delà, elles permettent de favoriser le développement de représentations positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle et facilitent l'apprentissage des langues et la prise de conscience du rôle social et identitaire de celles-ci. Elles permettent aussi à l'enfant de situer son répertoire, de se situer lui-même dans la diversité de l'espace langagier et de percevoir le bilinguisme comme une compétence langagière importante en contexte de langue seconde (Evenou, 2016).

2.8.3. L'approche interculturelle

L'approche interculturelle, cette réponse aux pratiques pédagogiques surtout réduites à des tâches qui ne reflètent pas la réalité linguistique et culturelle des élèves (Coste et al., 2009;

Moore et al., 2014), est la dernière des approches dites plurielles. Diversifiée et adaptée pour répondre aux besoins des élèves, celle-ci met l'accent sur la création d'espaces de continuités et de rencontres entre les sphères scolaires, familiales et sociales des élèves.

Pour Abdallah-Pretceille (2010), l'approche interculturelle ne s'arrête pas seulement à la transmission de savoirs sur les différentes communautés ethniques. Elle s'article plutôt autour de trois principes : 1) elle rompt avec le point de vue objectiviste et s'intéresse aux stratégies développées par l'individu pour affirmer son identité, 2) elle s'appuie sur les rapports, les interactions et les dynamiques entre les individus, et 3) elle s'élabore à partir d'un équilibre instable entre l'universel et le singulier. Puisque l'appréhension d'une culture ne se limite pas qu'à des activités folkloriques ou des représentations culturelles en classe, on en comprend que l'approche interculturelle soutient qu'il faille « s'engager à dépasser la connaissance pour rechercher une cohérence et des points communs » (Abdallah-Pretceille, p. 102). Cette approche prend donc appui sur l'environnement familial et communautaire de l'enfant et mobilise ses référents culturels et langagiers (Moore et Sabatier, 2014).

En contexte scolaire, l'approche interculturelle nous amène à penser que les pratiques pédagogiques mises en place ne doivent pas uniquement être axées sur la langue de la majorité. À ce sujet, Dervin (2010) met en lumière deux modèles qui ouvrent de nouvelles portes à l'éducation interculturelle. Le premier, élaboré par Holliday et al. (2004) gravite autour des concepts de représentations, d'identité et d'altérité et amènent les élèves à réfléchir davantage sur leurs expériences interculturelles dans une visée critique. Le deuxième, soit le modèle de compétences protéophiliques (protée = diversité; philiques = appréciation), élaboré par Dervin (2010), est fondé sur l'attention aux discours, sur le contrôle des émotions et sur la reconnaissance des actes d'identification (identité comme processus de co-construction). En d'autres mots, ce modèle tente « d'amener les apprenants à l'autoréflexion, à l'autocritique et à leur faire prendre conscience des instabilités et contradictions potentielles des discours et actions de chacun, afin de les conduire vers les diverses diversités qui vont au-delà de la diversité de la façade » (Dervin, 2010, p. 37). Il s’agit donc en salle de classe de créer un lieu de rencontre entre les différents référents culturels et langagiers des élèves, c'est-à-dire entre leurs L1 et leurs L2. C'est d'ailleurs en

rejoignant les répertoires plurilittératiés de chacun qu'ils pourront construire leurs représentations à l'égard des langues et des locuteurs.

2.9. La collaboration école-famille-communauté

Dans la dernière section, nous avons présenté les facteurs cognitivo-langagiers qui entrent en jeu en contexte de langue seconde. Au regard de ce que nous avons avancé, nous avons défendu l'importance d'abandonner une vision cloisonnant les compétences langagières de l'apprenant (Archambault, 2014). Nous avons également légitimé la place des approches pédagogiques d'enseignement-apprentissage qui misent sur la diversité linguistique et culturelle. Comme nous savons que l'apprentissage et la littératie sont multifactoriels (Jaffré, 2002), on peut par ailleurs se questionner sur les pratiques socioscolaires qui facilitent l'apprentissage de la L2. Il importe alors d'établir des liens entre le vécu des apprenants, notamment en les invitant à utiliser leur bagage culturel et linguistique (Kanouté et al., 2016). À cet effet, les collaborations école-famille-communauté (ÉFC), entre autres, s'avèrent un outil de premier choix.

Récemment, la collaboration ÉFC retient particulièrement l'attention des chercheurs en éducation, entre autres, en raison de son rôle vis-à-vis de la socialisation des enfants. Selon Deslandes (2019), et conformément aux changements démographiques, les écoles du 21^{e} siècle ne réussiront que si les acteurs scolaires sont prêts à collaborer et à prendre en considération l'enfant et ses différents environnements dans une relation dynamique où l'influence est réciproque. Plusieurs recherches menées dans les dernières années (Deslandes, 2019; Kanouté et al., 2011; Vatz Laaroussi et al., 2005) ont témoigné de malentendus entre les familles et les établissements scolaires, justifiant ainsi l'importance de la communauté dans la réussite scolaire de l'enfant. Revenant souvent comme *leitmotiv* de frictions figurent, d'une part, la non-compréhension par le milieu scolaire du parcours de migration, et des transformations qui l'accompagnent, et le rapport différencié à l'histoire des uns et des autres (Vatz Laaroussi et al., 2005). D'autre part, « c'est la place donnée au développement socio-émotionnel des enfants qui est en jeu » (Vatz Laaroussi et al., 2008, p. 294). Enfin, un autre type de malentendu vient aussi de la tendance du milieu scolaire à culturaliser les difficultés que vivent les enfants sur le plan scolaire, simplement parce

qu'ils proviennent de familles immigrantes (Vatz Laaroussi, 2001).

En plus d'aider les écoles à mieux préparer les élèves dans le développement de compétences, la collaboration école-famille-communauté permettrait en fait de réduire les inégalités sociales en faisant appel au capital social des apprenants (Deslandes, 2019). Toutefois, avant de défendre l'importance de relation école-famille-communauté au sein de la réussite scolaire de l'enfant, cherchons d'abord à présenter ce qu'elle implique.

Aux dires de Sanders (2006), les liens entre les membres de la communauté, les organismes et les entreprises de la communauté soutiennent et favorisent la croissance et le développement des enfants et des adolescents. Vatz Laaroussi et al. (2008) définissent la collaboration ÉFC comme « la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité, sans préjuger de la réciprocité, des délégations, des rapports de pouvoir ou des interdépendances possibles » (p. 293). Finalement, selon Deslandes (2019), elle correspond « au partage de responsabilités entre les parents, les enseignants et la communauté pour aider les élèves à réussir et à développer leur plein potentiel » (p. 6). Retenons que la collaboration ÉFC renvoie aux liens et aux membres qui soutiennent et favorisent directement ou indirectement le développement social, émotionnel, physique et intellectuel des enfants. Ces liens, non limités par des frontières géographiques, correspondent à un partage de responsabilités qui se développent à l'aide d'une confiance mutuelle et d'une communication ouverte entre les membres.

Selon Deslandes (2019), cette collaboration peut prendre plusieurs formes : entreprises, universités, organismes gouvernementaux, services militaires, organisations de soins de santé, services sociaux, associations de bénévoles, etc. Il peut aussi s'agir du voisinage, de groupes culturels, de centres locaux, de services communautaires, de municipalités, etc. Dans une recherche menée auprès de 443 écoles américaines, Sanders (2006) a constaté que la plus grande proportion (45%) des collaborations impliquaient des entreprises de petite taille. Au regard de ce qui précède, retenons surtout que la communauté, lorsque définie en termes d'affect et de sentiment d'appartenance, peut ainsi référer aux ressources et aux occasions qui sont accessibles à ses membres.

La collaboration ÉFC peut être représentée de manières variées en contexte scolaire. On peut la retrouver dans la communication avec les enseignants, les rencontres parents-enseignant, la participation à des comités ou à des évènements sociaux ou culturels, etc. (Deslandes, 2006). Dans une étude longitudinale conduite au Québec, Vatz Laaroussi et al., (2008) se sont intéressés aux différents modèles de collaboration familles-écoles dans deux contextes : Montréal et Sherbrooke. Au total, 15 études de cas de jeunes immigrants de différentes origines ont été analysées par le biais d'entrevues individuelles avec les différents acteurs : parents, enfants, professeurs, et direction scolaire. À travers cette démarche, les modèles qui s'avèrent les plus efficaces auprès des nouveaux arrivants ont été identifiés : la collaboration partenariale, la collaboration distance assumée et la collaboration avec relais. Le premier type place la famille et l'école à égalité et reconnaît l'importance mutuelle des deux milieux, à savoir que « les familles et l'école se partagent alors les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction, qui n'appartiennent pas de manière exclusive aux uns ou aux autres » (p. 299). Dans le cadre de ce modèle, des stratégies partenariales qui considèrent le niveau de scolarité et le statut socioéconomique des parents sont mobilisées, c'est-à-dire que l'on cherche à donner aux familles, aux cultures d'origines et aux compétences des parents, une place valorisée pour l'éducation des enfants, que ce soit à l'école ou en dehors de l'école. Concernant le deuxième, les auteurs parlent de distance assumée qui correspond à la collaboration partenariale décrite ci-dessus « lorsque l'égalité entre l'école et la famille n'est pas assurée, en particulier quand les parents ont un faible statut économique et que la distance culturelle et linguistique est grande » (p. 301). C'est là que la communauté (souvent ethnique ou religieuse) remplit alors les fonctions d'éducation et de socialisation de l'enfant, tout en laissant à l'école la mission de la scolarisation. Pour Vatz Laaroussi et al. (2008), cette communauté permettrait à l'enfant de trouver des repères dans des modèles de réussite et des tuteurs de résilience facilitant ainsi leur intégration et leur socialisation. Finalement, la collaboration avec relais a également retenu l'attention des chercheurs. Dans ce modèle, l'égalité entre la famille et l'école ne pouvant être atteinte, c'est un milieu tiers qui assure la médiation entre la maison et l'école. Ce milieu, généralement plus riche dans les grandes villes comme Montréal, en fonction des ressources disponibles, faciliterait la circulation des informations et d'établir des ponts entre les parents et les acteurs scolaires.

Bien qu'il existe quelques modèles théoriques[47] permettant de schématiser et d'illustrer les relations entre les différents éléments de la collaboration ÉFC, nous avons choisi de présenter le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et celui de l'influence partagée élaborée par Epstein et al. (2009). D'une part, à l'instar de ce que Deslandes (2019) mentionne au regard des programme de collaboration ÉFC « efficaces », ces modèles tiennent compte des éléments jugés incontournables : leadership, travail d'équipe, plan d'action, plan d'implantation, financement, collégialité, évaluation et réseautage. D'autre part, ils considèrent les valeurs, les croyances et les attentes des élèves, des familles et des enseignants, prenant ainsi appui sur une approche socioculturelle.

2.9.1. L'écosystème de Bronfenbrenner (1979)

Teintée par plusieurs courants théoriques et logiques épistémologiques, l'écosystémie prend appui sur le postulat de base selon lequel il existe un lien récursif entre l'individu et son environnement (Boulanger et al., 2011). Cet environnement fournit à la personne des contraintes, des ressources et des potentialités qui façonnent son rapport au monde en s'appropriant contextuellement les objectifs qui lui sont véhiculés. Ainsi la personne construit-elle activement son rapport à l'environnement, « environnement qui possède une configuration particulière qui en traduit la structure et les fonctionnalités de l'interaction entre les systèmes le composant » (Boulanger et al., 2011, p. 134).

Le modèle élaboré par Bronfenbrenner (1979) fait souvent légion pour parler d'écosystémie. Pour Bronfenbrenner, cette approche prend la forme de systèmes sociaux emboîtés les uns dans les autres et situés à des échelons hiérarchiques distincts (figure 13). On y retrouve l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Le premier correspond à l'enfant lui-même et à ses caractéristiques, notamment ses compétences, ses habiletés, ses aptitudes de vie, etc. Le milieu dans lequel participe directement l'enfant, soit la famille ou l'école, sera alors nommé microsystème. Ce dernier se caractérise par les activités réalisées par l'enfant, par les rôles des adultes et

[47] Pensons notamment au modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), au modèle du processus de participation parentale (Hoover-Dempsey et al., 1997) et au modèle intégrateur du style parental dans un contexte précis (Darling et al., 1993).

par la relation enfant-adulte. Pour sa part, le mésosystème est le pont des deux microsystèmes tels que le lien école-famille, le lien famille-communauté, le lien école-communauté. L'exosystème, quant à lui, réfère au système auquel ne participe pas directement l'individu, mais dont il subit l'influence des activités ou des décisions; pensons, par exemple, à ce que représente le travail d'un parent pour l'enfant. Finalement, celui qui chapeaute l'ensemble des croyances, des valeurs, des normes et des idéologies d'une société devient alors le macrosystème. La figure ci-dessous représente le modèle de Brofenbrenner (1979).

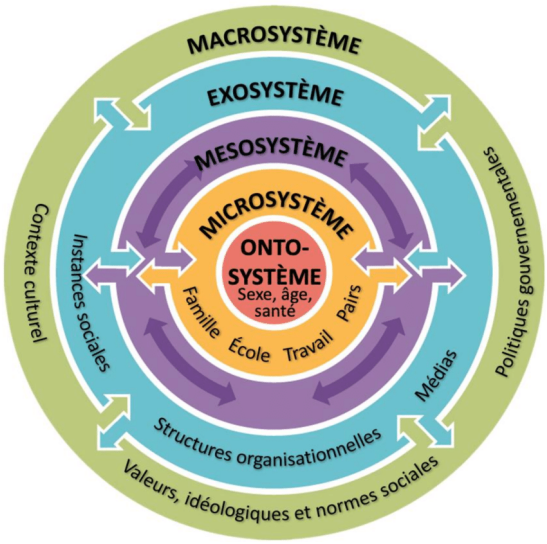


Figure 13 - *Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)*

Afin que l'enfant puisse développer son plein potentiel, le modèle écosystémique tel que l'entrevoie Bronfenbrenner (1979) vise l'équilibre de l'enfant avec les différents systèmes. Son modèle, qui cherche à créer des partenariats significatifs entre l'école, la famille et la communauté, dans un contexte relationnel égalitaire, mutuel et réciproque, propose une manière de réfléchir aux pratiques à mettre en place dans une logique multidimensionnelle. Dans cette perspective, l'intervention est axée sur la participation et l'inclusion de l'ensemble des personnes qui jouent un rôle significatif dans l'entourage de l'enfant.

2.9.2. Le modèle d'Epstein (2011)

Au-delà de la volonté du parent de s'impliquer dans le cheminement scolaire de l'enfant,

plusieurs discontinuités rendent difficiles sa participation et son implication. Pensons, par exemple, au niveau d'engagement des parents, à la structure familiale, à la scolarité des parents (Larivée et al., 2006), ainsi qu'à la surcharge des enseignants et au modèle conservateur des établissements scolaires (Felouzis et al., 2016). Dès lors, les types d'activités dans lesquelles les parents peuvent s'impliquer ainsi que les liens où ces activités se déroulent deviennent plus restreints. C'est dans cette optique, soit celle d'une implication parentale variée, qu'Epstein (2011) a élaboré un modèle qui considère les forces qui entrent en jeu dans la relation école-famille-communauté. Ce modèle, composé de deux sphères (externe et interne) et illustré à la manière d'un diagramme de Venn (voir figure 14), attire l'attention sur la réciprocité entre les acteurs et permet une analyse holistique des obstacles et des facteurs facilitants associés à la relation (Deslandes, 2019).

La sphère externe de l'influence partagée reconnaît trois sphères chevauchées, représentant la famille, l'école et la communauté, qui peuvent se rapprocher ou s'éloigner les unes des autres selon la dynamique qui subsiste entre chacun des environnements. Elle précise également quatre types de forces ou de relations qui influencent la relation et contrôlent le degré d'intersection entre les sphères et, en contrepartie, les interactions entre les acteurs :

- force a) le temps, l'âge, le niveau scolaire et les conditions sociales);
- force b) les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de la famille;
- force c) les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de l'école;
- force d) les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de la communauté.

Comme l’illustre la figure ci-dessous, la première force (force A) fait référence au temps, c'est-à-dire à l'histoire des élèves, des familles et des écoles, aux conditions sociales prédominantes et aux changements provoqués par l'âge et le niveau scolaire des jeunes (Epstein, 2011). Les autres forces représentent le comportement organisationnel et personnel. Elles correspondent précisément aux caractéristiques et aux caractéristiques de la famille (force B), de l'école (force C) et de la communauté (force D), de même que leur philosophie respective relativement à la collaboration.

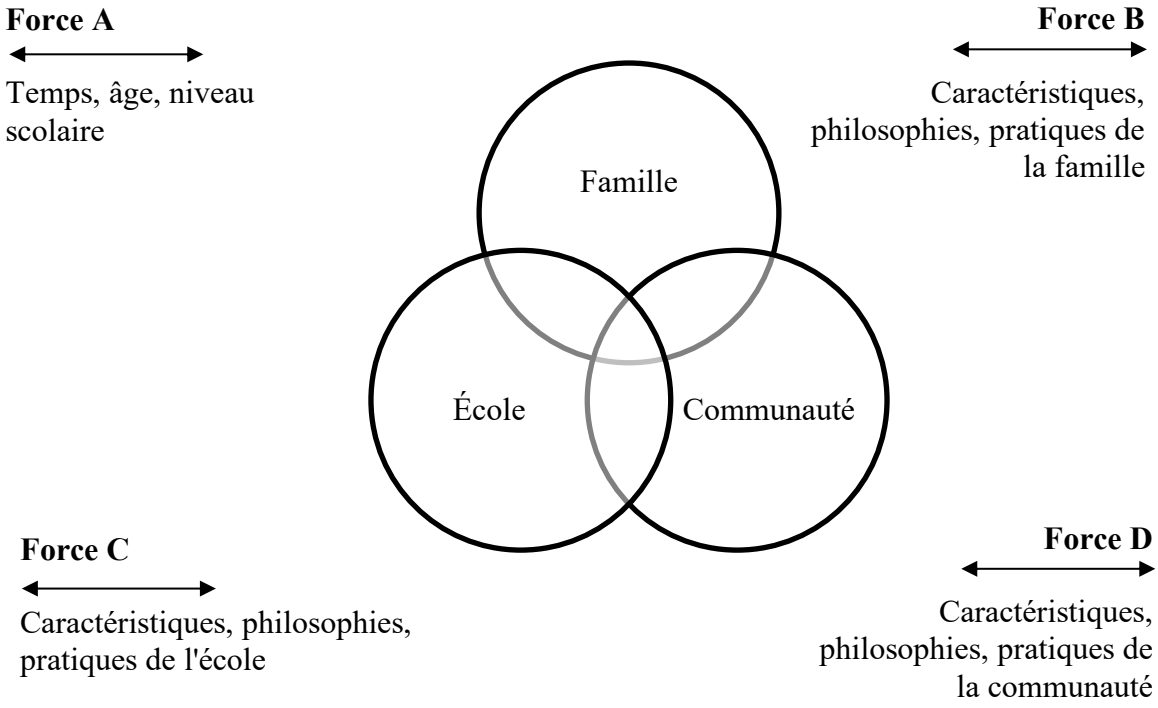


Figure 14 - *La structure externe du modèle de l'influence partagée d'Epstein (2011)*

D'autre part, la structure interne du modèle de l'influence partagée montre l'endroit et les façons dont les relations interpersonnelles et les patrons d'influence se produisent entre les individus dans la famille, à l'école et dans la communauté, l'apprenant se trouvant au centre de son développement et de ses apprentissages (Epstein, 2011). Comme l'illustre la figure 15, les lettres minuscules représentent les interactions qui se produisent en parallèle, soit en famille ou à l'école. Pour leur part, les lettres majuscules représentent les interactions interinstitutionnelles. Celles-ci peuvent faire référence, d'un côté, au comportement organisationnel, c'est-à-dire qu'elles concernent tous les membres de l'école et des familles (p. ex. : l'école (É) invite les familles (F) à une soirée d'information). Elles peuvent également faire référence, de l'autre côté, au comportement personnel, c'est-à-dire aux interactions individuelles ayant trait à l'élève, au parent ou à l'enseignant (p. ex. : une rencontre parent-enseignant (P-E) qui concerne l'élève).

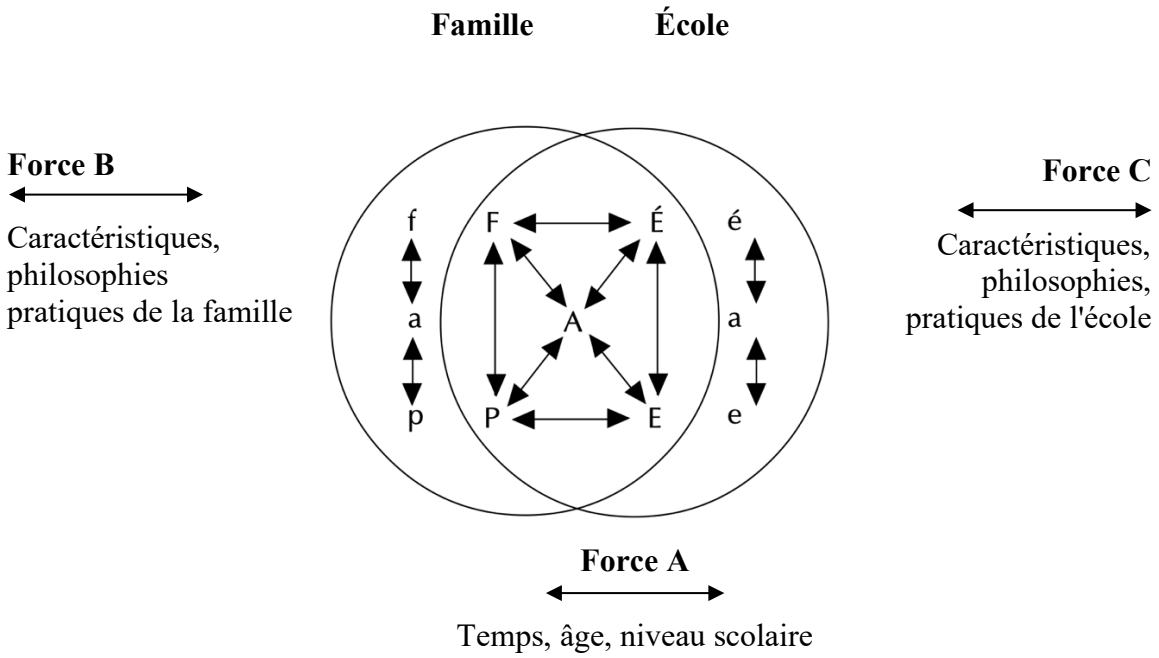


Figure 15 - *La structure interne du modèle de l'influence partagée d'Epstein (2011)*

Prenant appui sur son modèle, Epstein (2011) a également développé une typologie composée de six catégories d'activités de collaboration ÉFC, typologie qui deviendra d'ailleurs la plus connue et citée dans le milieu. Ayant comme objectif d'aider les familles, les écoles et la communauté dans leurs responsabilités relatives à la réussite scolaire et au développement de l'apprenant, ces catégories d'activités illustrent les différentes formes que peut prendre la collaboration ÉFC. Ces six types d'implication font référence :

1. aux responsabilités de base des parents qui aident à comprendre le développement de l'enfant et à établir des conditions familiales propices à l'apprentissage, qui aident l'école à connaître les familles, leurs aspirations de même que leurs besoins et ceux de leurs enfants, facilitant ainsi les communications ultérieures;
2. aux devoirs de base de l'école envers l'enfant et sa famille qui ont trait aux renseignements donnés sur les programmes scolaires et les progrès de l'enfant, et qui comportent des stratégies pour améliorer la communication bidirectionnelle avec des moyens de communication traditionnels et basés sur de nouvelles technologies;
3. à la participation des parents à l'école qui peuvent partager leur temps et leurs talents pour soutenir les activités de l'école et des enseignants;
4. à la participation des parents dans les apprentissages à la maison qui comprend de l'information sur les activités académiques faites en classe, sur l'aide à apporter dans le travail scolaire, sur les discussions reliées au vécu scolaire et au choix de cours, etc.;

5. à la participation des parents dans les prises de décisions des instances éducatives en ce qui a trait, entre autres, au travail de représentation au conseil d'établissement ou à d'autres organisations de parents et à la participation et à l'implication dans le conseil d'établissement;
6. à la collaboration avec la communauté, qui encourage la coopération de l'école et des familles avec des groupes communautaires, des organisations, des agences et des individus (Deslandes, 2019, p. 9).

Ces six catégories d'activités rendent évidentes les connexions bidirectionnelles entre les divers milieux de socialisation de l'apprenant. Elles permettant également de contribuer de façon véritable à la formation d'une communauté élargie, facilitant ainsi les interventions à mettre en place auprès de l'apprenant. À ce sujet, rappelons que « les ressources de la communauté peuvent être des sources d'aide et d'enrichissement pour les écoles, les élèves et les familles » et que de manière tout aussi importante « les écoles, les élèves et les familles peuvent aussi être des sources d'aide et d'enrichissement pour la communauté » (Deslandes, 2019, p. 9).

Les modèles de l'écosystémie de Bronfenbrenner (1979) et de l'influence partagée d'Epstein (2011) témoignent de l'importance de considérer l'élève et sa famille dans une vision holistique et ses différents environnements (systèmes) dans sa réussite scolaire. Ils permettent aussi de comprendre et d'agir en tant compte de tous les systèmes, incluant les valeurs, les modes de pensées, les attitudes, etc. Finalement, retenons de ces modèles que la prise en compte de tous les systèmes favorise la création d'une communauté éducative, misant sur la mobilisation de tous ses acteurs et sur la qualité de leurs relations.

En somme, l'école, la famille et la communauté sont des partenaires importants dans le développement de compétences cognitives, sociales et émotionnelles des enfants. Non seulement sont-ils des figures significatives qui peuvent contribuer à l'ensemble des ressources disponibles dans leur milieu, mais ils peuvent également contribuer à réduire l'impact négatif de certaines conditions défavorables et agir sur un ensemble de facteurs de protection pour favoriser l'adaptation et la réussite des élèves. Les sections qui suivent traiteront d'ailleurs de ces facteurs de risque et de réussite.

2.9.3. Les défis et les facteurs de risque

Un certain nombre de caractéristiques contraignantes ont déjà été mentionnées au regard de la collaboration école-famille-communauté (Deslandes, 2004; Sanders, 2006). S'inscrivant principalement sous l'angle des relations entre les acteurs et du partage de pouvoir, ces risques « peuvent contribuer à réduire de façon importante le niveau de respect mutuel et de confiance réciproque » entre les parents et les acteurs scolaires. C'est pourquoi il nous paraît judicieux, dans le cadre de cette conceptualisation et dans nos choix méthodologiques, de considérer les facteurs de risque que nous exposerons maintenant.

Parmi les défis de la collaboration ÉFC figurent au premier rang les niveaux d'engagement des parents et des enseignants (Deslandes, 2006). Selon les dires de Larivée et al. (2006), il s'agirait en fait d'un engagement timide chez les acteurs, précisément :

> Du manque d'engagement des familles dans le processus intégratif, du manque de souplesse entre les personnes, de l'inadéquation des structures, de la perception de l'insuffisance des ressources ainsi que du manque de cohérence entre les attitudes des uns et des autres, les croyances et les caractéristiques personnelles des professionnels et des parents. (p. 533)

À ce sujet, Felouzis et al. (2016) mentionnent que la majorité des discontinuités entre l'école, la famille et la communauté sont d'ordre culturel. Pouvant être de nature linguistique, liées aux mœurs ou aux conceptions de l'école, aux stratégies d'apprentissage privilégiées dans l'un ou l'autre des milieux ou aux conceptions de l'école, entre autres, ces discontinuités seraient, selon les auteurs, à l'origine de la majorité des inégalités sociales. Du côté des familles, il s'agit aussi de considérer qu'elles n'ont pas les mêmes capacités financières et culturelles ni les mêmes connaissances du système scolaire. Qui plus est, les familles issues de l'immigration rencontrent généralement un grand nombre d'obstacles, en l'occurrence des horaires de travail non flexibles, un manque de ressource, des problèmes de transport et des barrières linguistiques, pour n'en nommer que quelques-uns (Deslandes, 2006). Dans une recherche menée par Vatz Laaroussi et al. (2005), les auteurs notent également que des parents invités à commenter les relations ÉFC disent avoir l'impression que leur présence est moins désirée à l'école que celles d'autres parents. Les parents mentionnent aussi que leurs demandes d'informations sont parfois moins bien considérées,

notamment au regard des évaluations ou des orientations. Ils évoquent également le sentiment d'être « surveillés » dans leurs pratiques de socialisation. Dans une recension des écrits portant sur les relations école-famille-communauté, Larivée et al. (2006) mentionnent également que la scolarité, la structure de la famille et le statut socioéconomique des parents ont un impact sur leur niveau d'engagement. « Cette situation de déqualification sociale et professionnelle vécue par certains immigrants à leur arrivée au Québec les fait résider dans des quartiers défavorisés même si leur capital est élevé » (Kanouté et al., 2016, pp. 142-143).

Chez les enseignants, on évoque, entre autres, un manque de compétences pour intervenir auprès d'enfants issus de l'immigration. Comme le mentionne Steinbach (2009), « souvent, malgré toute leur bonne volonté, les enseignants ont tendance à axer leurs interventions sur l'aspect cognitif » (p. 159). Ainsi, dans leurs interventions, sans même le savoir, ils ghettoïsent davantage et excluent les diverses communautés ethniques. À l'instar de Steinbach (2009), McAndrew et al. (2020) mentionnent que « les cultures enseignantes sont généralement plus conservatrices que les idéologies officielles » (p. 48) et qu'elles ne sont pas suffisamment sensibles aux inégalités qui existent dans la société, et, dans une large mesure, dans le système scolaire.

À ce sujet, Steinbach (2009) précise que puisque la compétence interculturelle est une habileté sociale qui se développe dans l'agir, il importe d'éduquer les enseignants à ce sujet. Parmi d'autres facteurs de risque chez les enseignants figure également un sentiment d'insatisfaction généralisée au regard des décisions qui sont prises dans l'enceinte scolaire et qui portent sur les élèves allophones (Deslandes, 2006). Selon plusieurs études citées dans la recension de Larivée et al. (2006), plus de la moitié des enseignants mentionnent ne pas être consultés lors de l'élaboration des curriculums. Pris au dépourvu des attentes scolaires, les enseignants ont donc souvent l'impression « de voir la surcharge actuelle en regard de la tâche augmentée à la suite d'une collaboration avec la communauté » (p. 533) et de ne pas avoir recours à suffisamment de ressources leur permettant d'enseigner l'ensemble des contenus d'apprentissage.

Un autre défi à considérer est relatif à la méconnaissance que l'école a des conditions de vie et des difficultés d'intégration des familles (Kanouté et al., 2011). Partir dans l'urgence (guerre, tensions, etc.) et supporter des conditions migratoires éprouvantes (camps de réfugiés, tracas administratifs, etc.) peuvent avoir des conséquences sur la scolarisation, surtout pour les enfants. En effet, selon Papazian-Zohrabian et al. (2018), le deuil et les traumatismes pré, péri et post-migratoires peuvent affecter négativement l'adaptation scolaire des immigrants et entraîner des difficultés d'apprentissage. Ces difficultés, auxquelles font face les nouveaux arrivants, sont souvent ignorées par le personnel enseignant, ce qui peut ainsi se traduire comme facteur de risque aux collaborations ÉFC. Finalement, et toujours chez les enseignants, d'autres défis sont associés à une participation insuffisante, au manque de temps, au leadership, à la communication et aux buts visés (Sanders, 2006).

Du point de vue communautaire, Ouellette et al. (2004) mentionnent qu'en région, les organismes font souvent face à une administration « éclatée ou absente » (p. 533), rendant plus difficiles les relations école-famille-communauté. S'ajoutent également des défis au regard des rôles à assumer (Deslandes, 2019) et des relations d'inégalités entre les membres de la communauté et ceux des directions scolaires.

Sachant que les facteurs de risque que nous venons de présenter ont le potentiel de favoriser l'émerge de nouveaux rapports de force entre les acteurs ou d'accentuer l'écart entre les milieux de socialisation de l'enfant, il convient, afin de soutenir la réussite scolaire des élèves, de mettre en place des facteurs de réussite susceptibles de renforcer le lien école-famille-communauté.

2.9.4. Les facteurs de réussite

Pour que les liens étroits entre la communauté, l'école et la famille facilitent les transitions que vivent les apprenants entre leurs différents milieux de socialisation et permettent de les exposer à des valeurs communes plutôt que contradictoires, certaines conditions doivent être respectées. Larivée et al. (2006) en ont identité trois : 1) l'identification des besoins, 2) la coordination et la concertation et 3) la coopération.

Si la collaboration école-famille-communauté s'inscrit dans une approche systémique où l'intervention n'est plus uniquement axée sur l'enfant, il faut, d'emblée, reconnaître l'importance d'identifier les besoins de l'ensemble des acteurs (Larivée et al., 2006). Dans cet ordre d'idées, il faut également que l'école, les parents et la communauté affirment la prise en charge de tâche. Selon Larivée (2003), le niveau d'implication des acteurs doit être approché en fonction des degrés de relation, d'engagement et de consensus qui s'établissent entre les collaborateurs.

Le deuxième facteur de réussite mentionné par Larivée et al. (2006) fait référence à la coordination et la concertation et consiste en une harmonisation des actions des acteurs dans l'exécution d'une tâche commune. Pour les auteurs, cette harmonisation suppose « un minimum d'échanges entre les individus concernés; ceux-ci doivent être mutuellement informés des actions des uns et des autres □..□ ils doivent adapter leurs objectifs, sans forcément se mettre d'accord sur les moyens choisis pour y parvenir » (p. 530). Bien que la coordination n'implique pas le même niveau d'engagement de la part de tous les acteurs, elle requiert toutefois un processus d'échange d'idées, d'objectifs, de démarches et d'attitudes. Dans le cadre de cet échange, il est attendu des acteurs de confronter leurs points de vue dans l'intention d'arriver à un accord commun au regard des interventions à mettre en place.

Finalement, le troisième facteur de réussite dont font mention Larivée et al. (2006) est la coopération. Si nous avons nommé, dans l'élaboration des facteurs de risque, que les rapports d'inégalité ont le potentiel de nuire aux collaborations ÉFC, il en convient que la « reconnaissance réciproque d'expertises et la confiance mutuelle lors de l'identification des biens communs » (p. 532) soient prioritaires dans l'élaboration des interventions. Pour favoriser la coopération, il y a donc lieu d'examiner les mécanismes mettant sur un pied d'égalité les parents, les enfants, le personnel scolaire et la communauté. À l'instar de ce qu'Epstein (2011) mentionne au regard de la participation des parents, il ne suffit pas de la stimuler pour travaux scolaires, ou à l'inverse, de demander aux enseignants de faire appel à la langue de la maison à l'école. Il « faut plutôt montrer aux acteurs comment prendre

plus de place en participant à la gestion institutionnelle » (p. 533) et mettre en place une action concertée qui se joue dans une sphère qui défend leurs intérêts mutuels.

À la manière de Larivée et al. (2006), le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2013) a identifié quatre facteurs de réussite intimement liés qui favorisent les collaborations ÉFC. Nommés les « 4A », soit l'approche, les attitudes, l'atmosphère et les actions, ces facteurs visent à traiter « d'égal à égal » les acteurs et de mettre en place des actions concrètes adaptées aux caractéristiques de chaque milieu (CTREQ, 2013). Ces facteurs font respectivement référence 1) à reconnaître que l'ensemble des collaborateurs ont un rôle unique et essentiel à jouer dans la réalisation de la mission de l'école (approche), 2) à l'importance et la valeur des propos et des perceptions des collaborateurs (attitudes), 3) à l'idée d'œuvrer concrètement à la création d'une atmosphère agréable de travail (atmosphère), et 4) à la mise en place d'actions concrètes pour solidifier les relations ÉFC (actions). Le tableau suivant permet de mieux présenter les composantes de chaque facteur :

Tableau 12 - *Les facteurs de réussites des collaborations ÉFC selon le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2013)*

APPROCHE *Préconise la compensation des carences ou déficits individuels des élèves et de leurs familles*	Envisage la collaboration comme moyen d'adapter l'élève aux normes, aux attentes et aux modes de fonctionnement de l'école; Préconise l'adaptation de l'école, de ses normes et de ses pratiques aux milieux (communautaire et familial); Envisage la collaboration comme moyen que l'école adapte ses attentes et ses pratiques collaboratives en tenant compte des conditions sociales et économiques.
ATTITUDES *Les valeurs et les perceptions que l'école, les familles et les membres de la communauté ont à l'égard les uns les autres*	Une vision et des valeurs communes, des modalités de communication claire et cohérente et un partage la responsabilité; La participation représente une croyance profonde du leader dans les capacités et les habilités des membres participants à trouver des solutions aux divers problèmes; La responsabilisation de la collectivité face à l'éducation tout en impliquant une coresponsabilité de chacun des acteurs.
ATMOSPHÈRE *Le climat de travail dans lequel la collaboration prend place (ouverture, confiance, flexibilité, compréhension)*	La nature des relations établies entre les familles, les membres de la communauté et les intervenants (égalitaire, respectueuse); Le respect des compétences et la prise de décision dans un processus de concertation et de consensus ou de compromis; La répartition des pouvoirs entre les acteurs scolaires où la prise de décision en partenariat impose la collaboration, la volonté de résoudre les problèmes et les désaccords comme des défis à relever.
ACTIONS *Les stratégies mises en place pour construire une responsabilité partagée et un réel travail d'équipe*	Les actions concrètes doivent être adaptées à la culture et aux caractéristiques de chaque milieu (p. ex. : créer des occasions pour développer la confiance entre les partenaires); Mise en place de stratégies de résolution de conflits pour faciliter les prises de décisions collectives.

En résumé, la collaboration école-famille-communauté témoigne de l'importance de cette relation en contexte scolaire, notamment auprès d'élèves qui sont issus de l'immigration (Deslandes, 2019). En fait, non seulement permet-elle de répondre aux besoins des apprenants, elle a surtout le potentiel de réduire les inégalités en faisant appel à leur capital social et culturel. Faisant référence aux liens qui unissent les membres, sans préjuger de réciprocité et des rapports de pouvoir, et non limités par des frontières géographiques, les collaborations ÉFC peuvent prendre plusieurs formes et peuvent être représentées à différents degrés d'implication. Dans le cadre de cette conceptualisation, nous avons mis

de l'avant, à l'instar d'une recherche menée au Québec par Vatz Laaroussi et al. (2008), les collaborations qui semblent être les plus prometteuses. Les modèles théoriques présentés soulignent les interrelations entre les différents systèmes sociaux de l'équation et l'importance de proposer des pratiques qui lui fassent écho. Enfin, les caractéristiques contraignantes aux collaborations école-famille-communauté ont été soulevées. Dans les milieux où les vulnérabilités socioscolaires se cumulent chez les élèves et leur famille, ces collaborations semblent permettre une meilleure prise en charge des besoins de l'enfant. Pour convoquer naturellement les différents milieux de socialisation de l'enfant, la littérature de jeunesse représente un médium de choix par excellence.

2.10. La littérature de jeunesse et la langue seconde

Participant à asseoir le développement des compétences du lire-écrire dans les dimensions cognitives, langagières, mais aussi et surtout, affectives et sociales, la littérature de jeunesse est aujourd'hui une ressource de classe incontournable (DeRoy-Ringuette, 2022; Dupin de Saint-André, 2011; Moore et al., 2014; Prince, 2015). Non seulement permet-elle le développement de la littératie en L1 et en L2, le développement de l'identité personnelle et de la conscience linguistique, elle permet également de rejoindre les répertoires linguistiques et culturels des apprenants, favorisant ainsi le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle (Prince, 2008).

Cependant, le qualificatif « jeunesse » cloisonne rapidement cette littérature à une population spécifique qui évoque d'autres appellations : littérature enfantine, littérature pour enfants, et littérature d'enfance, pour n'en nommer que quelques-unes (Fleuret et al., 2019). Considérée comme ludique et périscolaire, la légitimé de la littérature de jeunesse semble toujours remise en cause, apparaissant trop souvent comme une littérature de qualité médiocre et simpliste qualifiée de « facile ». Qu'entend-on donc par jeunesse ?

2.10.1. La littérature de jeunesse

D'un point de vue historique, la littérature de jeunesse[48] a longtemps été symbolisée par

[48] Le vocable *livres jeunesse* est souvent utilisé en référence à la littérature de jeunesse. La justification du terme *littérature de jeunesse* retenu dans notre thèse sera mise de l'avant au point 2.10.1.4.

une littérature conçue pour les adultes, niant à reconnaître l'enfant pour ce qu'il est (Fleuret et al., 2019; Tsimbidy, 2008). C'est seulement au 20e siècle, quand on a reconnu à l'enfant de plein droit le statut de « sujet pensant » qu'une nouvelle littérature ambitieuse destinée à ce public a vu le jour (Prince, 2015). Désormais reconnue comme un individu à part entière et égale à l'adulte, la considération des droits de l'enfant donna ainsi l'essor à toutes sortes de classements qui cantonnent le jeune lecteur à un type de littérature.

Bien qu'il faille attendre le début des années 1950 pour voir publier les premiers albums à l'intention des enfants, ce n'est seulement qu'une vingtaine d'années plus tard que l'on assiste à un renouveau de la LDJ (Fleuret et al., 2019). En fait, c'est en 1976, à la suite du succès de la *Psychanalyse des contes de fées* (Bettelheim) que l'enfant devient ainsi un lecteur « auquel on se fait un devoir d'offrir de la qualité » (Prince, 2015, p. 61), notamment parce qu'on reconnaît maintenant qu'il soit capable d'interpréter un message. Selon Poslaniec (2008), c'est d'ailleurs au XXe siècle que le terme *littérature de jeunesse* s'impose. Aujourd'hui, malgré son statut de littérature intentionnelle, plusieurs chercheurs (DeRoy-Ringuette, 2022; Tsimbidy, 2008; Polsaniec, 2008) soulignent que la LDJ est encore trop peu exploitée. Cet état de fait pourrait s'expliquer par la récente tradition de la littérature de jeunesse et par le peu de place qu'on lui accorde dans les revues littéraires. Pour Marcoin (2005), ce constat se justifie surtout par le fait que les sphères qui reconnaissent la LDJ sont surtout l'apanage de spécialistes universitaires spécialisés en littérature de jeunesse. Au-delà de ces considérations, la place de la LDJ en salle de classe trouve de plus en plus sa marque.

2.10.1.2. Les ambiguïtés de la littérature de jeunesse

Après ce court survol historique de l'émergence de la littérature de jeunesse, il convient de discuter du flou sémantique qui règne toujours autour de ce concept. En fait, compte tenu de son caractère et de son lectorat, plusieurs ambiguïtés font encore surface et rendent difficile de définir ce terme qui paraît élusif (Turgeon, 2013).

La première ambiguïté « découle de l'appréhension critique de la littérature de jeunesse » (Prince, 2009, p. 10), c'est-à-dire qu'elle porte sur son public cible. *A priori,* c'est ce qui

distingue cette littérature : l'enfant, l'adolescent ou le « jeune ». Pour plusieurs, ainsi est-il cohérent que la littérature de jeunesse porte génériquement son lectorat : « littérature *d'*enfance et *de* jeunesse » ou « littérature *pour* la jeunesse » (Prince, 2009). Pour augmenter la difficulté, il apparaît que plusieurs ouvrages de jeunesse ne semblent pas toujours être écrits pour des enfants. Le double langage, le choix du vocabulaire et le contenu, par exemple, ne sont pas toujours destinés à la jeunesse, ce qui incite bon nombre de chercheurs à revoir l'appellation « littérature de jeunesse » (Prince, 2009). Finalement, la dernière interrogation, et non la moindre, est liée au rôle donné à l'adulte. Dans la mesure où l'enfant n'est pas toujours en mesure de lire lui-même, l'adulte devient donc l'objet de la littérature de jeunesse – ce qui à part entière relève d'un procès contradictoire (Prince, 2009). « Ainsi, ce qui marque l'originalité de cette littérature, son lectorat spécifique, semble bien fragile lorsqu'il s'élargit, par nécessité, à l'adulte » (Prince, 2009, p. 11). Si plusieurs qualifient son rôle de médiateur pendant la lecture à l'enfant (il joue avec le livre, il lit à voix haute, il met en scène l'histoire, etc.), il en reste que la participation de l'adulte peut modifier l'expérience de l'enfant, à savoir que pour les plus jeunes, il puisse s'agit d'une « littérature polyphonique, à trois voix, qui s'établit entre l'auteur, le lecteur à voix haute et le lecteur-auditeur-spectateur » (Prince, 2009, p. 11). Pendant cette expérience, l'enfant « lit par l'oreille » par l'entremise de son lecteur à qui il faut aussi plaire parce qu'il revient à lui seul de faire l'achat d'un livre, et par la suite, d'en faire la lecture (Prince, 2009). Malgré tout, il nous apparaît que ces ambiguïtés assurent l'originalité de la littérature de jeunesse et nous permettent, par le fait même, de proposer une appellation maintenant plus nuancée que nous présentons maintenant.

2.10.1.3. La définition de la littérature de jeunesse

À la lumière de ces précisions, on peut supposer que les définitions proposées pour définir la notion de littérature de jeunesse sont elles aussi assez floues. Dans l'intention de proposer des pistes pour créer un corpus d'ouvrages littéraires destinés aux enfants, Boutin (1999), par exemple, aborde la LDJ en misant sur la littérature plutôt que sur la jeunesse. Pour lui, « il faut cesser de percevoir la littérature d'enfance et de jeunesse comme un camp d'instinct de la littérature ou comme une pré/para/sous-littérature afin de pouvoir proposer aux élèves un grand nombre d'œuvres susceptibles de le toucher » (Boutin, 1999, p. 57).

Gervais (1997), pour sa part, relève des caractéristiques ludiques de la littérature de jeunesse : celles du plaisir de lire, raison d'être de la littérature destinée aux enfants. Sa vision est donc non restrictive du genre littéraire et comprend, entre autres, le poème et l'encyclopédie, la fiction et la réalité. Thérien (1997), quant à lui, explore la notion de LDJ dans une autre optique : celle de la reconnaissance par sa polysémie, sa régularité de formes, son intertextualité et son ouverture à l'imaginaire, c'est-à-dire qu'il exclut d'emblée les encyclopédies et les journaux pour les jeunes du vocable de « littérature de jeunesse ». Sorin (2003) aborde cette littérature en mettant l'accent sur le rôle que joue le lecteur dans l'interprétation de l'ouvrage. À l'instar de Thérien (1997), la didacticienne reprend l'idée de polysémie et précise que l'œuvre littéraire renvoie à une pluralité de sens, aménage des espaces blancs et des non-dits, s'éloigne de l'univocité et de la linéarité pour laisser place à l'ambiguïté et à la suggestion. Pour sa part, Prud'homme (2005) qualifie la littérature de jeunesse en fonction de son caractère intentionnel, c'est-à-dire que les livres sont explicitement destinés à l'enfant. Finalement, DeRoy-Ringuette (2022), d'avis que le terme *littérature* soit « plus restrictif parce qu'il semble plus centré sur la fiction » (p. 50), utilise le terme *livres jeunesse* pour qualifier les livres fictifs et documentaires[49] qui sont destinés à la jeunesse.

En résumé, nous dégageons deux éléments de définition qui semblent faire l'unanimité et que nous retenons pour caractériser la littérature de jeunesse. D'une part, elle est intentionnelle et s'adresse à l'enfant ou l'adolescent (DeRoy-Ringuette, 2022; Poslaniec, 2008). D'autre part, et compte tenu de sa visée sur l'enfant, elle impose un choix de vocabulaire, une longueur de phrases, un nombre de pages ou un thème précis (Boutevin et al., 2008; DeRoy-Ringuette, 2022;). Pour nous, la spécificité de la littérature de jeunesse « réside donc principalement dans son souci d'adaptation au public auquel elle s'adresse » (Turgeon, 2013, p. 8). Elle considère à la fois les textes de fiction et les textes documentaires, intègre une variété de types de livres (bandes dessinées, imagiers, albums,

[49] Certains auteurs ne considèrent que les textes de fiction dans la littérature de jeunesse (Kinnell, 2003; Tsimbidy, 2008). D'autres y intègrent également les textes documentaires (DeRoy-Ringuette, 2022, Lecher, 2009).

documentaires, etc.[50]) et répond à plusieurs fonctions; fonctions que nous aborderons maintenant.

2.10.1.4. Les fonctions assignées à la littérature de jeunesse

En raison de cette spécificité et de son lectorat, la littérature de jeunesse s'est dernièrement dégagée de ses fonctions initiales pour en devenir une littérature qui contribue au plaisir, à la quête de sens, au développement affectif, cognitif et social des élèves, mais qui contribue également au développement de compétences langagières (Giasson, 2014). À ce sujet, Fleuret et al. (2016) ont exploré les interactions verbales émises lors de résolutions collaboratives de problèmes orthographiques chez des élèves scolarisés en français L2 (n=8) en Ontario. Les L1 déclarées par les élèves sont l'espagnol (1) (Colombie), le lingala (2) (Congo), le créole (1) (Haïti), l'amharique (3) (Éthiopie) et l'anglais (1) (Canada). Au moment de l'étude, les élèves, âgés entre 10 et 11ans, avaient tous suivi le programme ALF[51] ou PANA[52]. Chaque semaine, durant neuf semaines, un nouveau livre était présenté aux élèves, exploité (à l'oral et à l'écrit) par l'un des chercheurs et réinvesti, « par exemple, en des activités portant sur un réseau lexical ou sémantique [...] sur la discrimination visuelle, sur la phonologie, ou encore un travail sur les verbes » (p. 6). Au terme de leur recherche, les auteurs mentionnent que l'album de jeunesse a eu une incidence significative sur le rapport à l'écrit des sujets et que l'appréhension des différents objets langagiers par la LDJ permet aux élèves de délaisser une centration phonographique et graphique, et ce, au profit des interfaces morphologique et lexicale.

Myre-Bisaillon et al. (2017) ont expérimenté des situations d'enseignement-apprentissage basées sur la LDJ auprès de 20 enseignants de classe multiâges à l'intérieur desquelles on trouvait de deux à six années scolaires différentes (n=250 élèves). Au total, six situations

[50] Dans le cadre de notre étude, plusieurs types de livres ont été retenus. Plus de détails quant à la section des livres sont fournis au point 5.1.1.

[51] En Ontario, le programme d'Actualisation Linguistique en Français (ALF) s'adresse aux élèves issus de foyers où le français n'est pas la langue prédominante. Son objectif est de « faciliter la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de l'élève qui doit acquérir en français les compétences langagières nécessaires à sa réussite à l'école de langue française » (MÉO, 2010, p. 3).

[52] Le Programme d'Appui aux Nouveaux Arrivants (PANA), s'adresse aux apprenants qui viennent d'un pays où le français est langue d'administration publique et qui ne « peuvent [...] suivre le programme d'études ordinaire pour des raisons linguistiques, culturelles ou d'ordre scolaire » (MÉO, 2010, p. 3).

d'enseignement-apprentissage visant à développer les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques à l'aide d'albums de littérature de jeunesse ont été expérimentées. À la suite des quatre semaines d'expérimentation, des entretiens de groupe semi-dirigés ont été réalisés auprès des élèves et du personnel enseignant pour qu'ils puissent décrire leur perception de l'apprentissage dans ce nouveau contexte. « L'ensemble des résultats issus des productions des élèves et des entretiens menés avec les enseignants et les élèves démontrent que l'approche proposée permet des apprentissages plus contextualisés et que le plaisir, la créativité et la liberté sont des possibilités plus réelles » (pp. 151-152). Dans des contextes d'enseignement où les groupes sont hétérogènes, les auteurs soulignent la pertinence des situations d'enseignement-apprentissage.

D'un point de vue affectif, si l'on demande aux enfants comme aux adultes pourquoi ils lisent, ils répondront, de manière générale : « je lis pour me détendre » ou « je lis pour m'évader » (Giasson, 2014). Un rôle indéniable de la littérature de jeunesse est donc de procurer le plaisir à celui qui s'y adonne (Prince, 2009; Turgeon, 2013), ce qui peut favoriser la motivation en contexte d'apprentissage de la lecture. En fait, bon nombre de recherches (Gosselin-Lavoie, 2016; Fleuret, 2018; Fleuret et al., 2019; Polsaniec, 2011; Prince, 2009) menées ont montré que la fréquence à laquelle les élèves lisent par plaisir, et non pas pour des fins purement académiques, est fortement corrélée à leur performance en lecture.

Une deuxième fonction peut être assignée à la littérature de jeunesse : une fonction sociale. Comme nous l'avons mentionné, en bas âge, l'adulte porte généralement la lecture, agissant ainsi à titre de médiateur. La littérature de jeunesse permet donc à l'enfant de socialiser avec autrui. De la même manière, dans les classes où les élèves sont placés en situation d'interactions sociales à propos d'une œuvre, ils sont appelés à interagir et à entretenir un rapport étroit avec leur environnement (Beltrami et al., 2004).

Finalement, par sa nature et ses caractéristiques, la littérature de jeunesse occupe aussi une fonction cognitive. D'un part, elle permet le développement de connaissances linguistiques, à savoir qu'au contact de la littérature, le lecteur peut acquérir diverses connaissances :

genres littéraires, structure narrative, linéarité d'écriture, etc. (Noël-Gaudreault et al., 2009). Celui-ci, appelé à côtoyer différents modèles de syntaxes, de grammaire et de vocabulaire, pourra ainsi développer ses compétences vis-à-vis du lire-écrire. D'autre part, puisque la littérature de jeunesse subit l'influence des courants littéraires et artistiques, le lecteur peut, au moyen de ses lectures, élargir ses connaissances quant à la littératie. Les textes qui requièrent de l'inférence, par exemple, et qui exigent un travail pour en construire le sens et accéder à différents niveaux d'interprétations permet de participer à ce que Tauveron (2002) qualifie de « jeu de pistes ». Consistant à reconnaître les indices (citations, allusions, images, etc.) de l'auteur pour en tirer une meilleure compréhension, ce genre de textes requiert, chez le lecteur, d'objectiver le texte, de prendre du recul et d'exercer son jugement critique (Turgeon, 2013). « Il est donc possible de penser que la littérature jeunesse, dans cette optique, permet de développer des habiletés en lecture littéraire, et de façon plus particulière, des habiletés interprétatives » (Turgeon, 2013, p. 12).

L'exploitation de livres de jeunesse « n'est pas seulement présentée dans une visée ludique, mais plutôt comme un outil pour soutenir l'émergence de l'écrit et amener les élèves à développer leurs compétences langagières » (Dupin de Saint-André, 2011, p. 7). En fait, comme le souligne Poslaniec (2008), la LDJ convoque bien plus que le plaisir et la découverte : il s'agit d'une dimension importante et nécessaire qui permet de rejoindre les répertoires plurilittératiés des élèves et qui permet un rapprochement entre les milieux familial et scolaire de l'élève. À cet égard, depuis les dernières années, plusieurs chercheurs ont suggéré le recours aux livres bilingues, notamment en L2, afin de tenir compte de l'ancrage socioculturel des activités relatives au lire-écrire. Dans le cadre de notre recherche, nous considérons leur apport incontestable, car ils permettent, entre autres, de rejoindre l'habitus des élèves (Bourdieu, 1979) en leur présentant des aspects de leur culture et de leur langue qui leur sont familiers, tout en les exposant graduellement aux buts et aux fonctions de la langue de scolarisation, par l'entremise de la clarté cognitive.

2.10.2. Les livres bilingues

L'utilisation de livres bilingues à l'école prend appui sur le bilinguisme scolaire que Colin (2012) définit « comme la compétence langagière construite uniquement en contexte

scolaire, par le biais d'une langue étrangère qui est le vecteur de tout ou partie de la scolarisation » (p. 56). Ainsi, les livres bilingues sont des livres rédigés dans une ou plusieurs langues qui proposent aux lecteurs « d'utiliser leurs ressources linguistiques et culturelles dans une langue et dans l'autre ou de s'appuyer sur leur langue forte pour découvrir le texte et ses spécificités dans une autre langue moins connue » (Perregaux, 2009, p. 131).

Dans les livres bilingues, les langues ne sont pas toujours présentées de manière symétrique, c'est-à-dire comme deux livres monolingues qui réunissent une histoire issue d'une traduction. Au contraire, le livre bilingue se situe sur un continuum duquel l'on trouve, d'un côté, le livre monolingue, et de l'autre, le livre bilingue où les langues occupent un espace textuel précis. Selon Perregaux (2009), ces livres peuvent prendre plusieurs formes :

- un texte rédigé dans une langue avec des intrusions d'importances diverses lexicales ou phrastiques;
- un texte en deux (ou plusieurs) langues où les deux langues se côtoient, l'une figurant sur la page de gauche, l'autre systématiquement sur celle de droite;
- un texte en deux (ou plusieurs) langues où les deux langues se trouvent l'une sous l'autre sur une même page;
- un texte en deux (ou plusieurs) langues où les textes vivent une forme de vie autonome à l'intérieur d'un livre en se situant l'un après l'autre sans mise en contact plus étroite. (p. 132)

Le livre bilingue n'échappe tout de même pas aux considérations sociopolitiques de hiérarchisation des langues. Il n'est en fait pas surprenant, d'une part, de trouver majoritairement des livres anglophones où se côtoie l'anglais avec de nombreuses autres langues (Perregaux, 2009). D'autre part, il n'est pas non plus surprenant de constater que des langues soient très peu représentées dans ces livres; c'est d'ailleurs le cas de certaines langues africaines et asiatiques. Qui plus est, dans certains livres, la police ou l'impression du texte dans la langue minoritaire n'est pas aussi professionnelle que dans la langue majoritaire, laissant ainsi supposer que la langue de scolarisation est supérieure à la langue d'origine (Perregaux, 2009).

Représentant la médiation entre deux langues et souvent, deux cultures au moins, les livres bilingues occupent plusieurs fonctions. D'un point de vue cognitif, porteurs de particularités sémantiques et scripturales, ils ont le potentiel d'amener l'élève à réfléchir sur les spécificités des langues (Perregaux, 2009; Perregaux et al., 2008). Tant à l'oral qu'à l'écrit, ils permettent de reconnaître, entre autres, les codes, de les comparer et de les questionner, notamment vis-à-vis des aspects syntaxiques, des rapports graphèmes/phonèmes, de la phonologie, du système d'écriture, du lexique, de l'alternance des consonnes et des voyelles, etc.

En plus de développer la conscience métalinguistique, les livres bilingues permettent aussi de développer la conscience interculturelle. En fait, si le travail avec des livres bilingues implique la présence de plusieurs langues en milieu scolaire, il revient ainsi au lecteur d'alterner entre une langue ou l'autre et de développer une posture lectorale fondée sur les rapports aux langues et aux cultures (Colin, 2012). Fleuret et al. (2019) mentionnent que les livres bilingues permettent de dépasser les dichotomies traditionnelles entre langues et cultures à l'école, à savoir qu'ils conduisent « le jeune lecteur à entrer dans un processus de création du sens entre divers univers linguistiques, culturels et symboliques » (p. 8). Les auteurs précisent que l'histoire plurilingue dépolarise les lieux conventionnels de construction et de transmission des savoirs en ouvrant davantage les aires de socialisation les unes aux autres.

Pour leur part, Moore et al. (2014) mentionnent que lorsqu'ils sont utilisés à l'école, les livres plurilingues établissent alors la salle de classe comme « un espace bi-plurilingue et pluriculturel et d'ouverture à l'altérité, où circulent et se négocient des formes diverses de savoirs qui se construisent et s'appuient sur les expériences et les capitaux culturels et symboliques des élèves » (p. 50). Perregaux (2009) va jusqu'à dire que le livre bilingue porte l'altérité en lui-même dans la mesure où l'apprenant est appelé à mobiliser, dans sa réflexion, des savoirs, savoir-être et savoir-faire valables pour toute langue et toute culture et portant sur les relations entre les langues et entre cultures (Candelier et al., 2010).

L'étude menée par Donoso Herrera (2017) s'est intéressée à l'analyse du livre plurilingue *La petite fille qui cherchait son sourire*, un livre trilingue écrit en espagnol, français et anglais. L'objectif était de comprendre les caractéristiques particulières du livre plurilingue et de proposer des activités à mener en contexte d'apprentissage de langue seconde. Dans son analyse, l'auteur mentionne que l'exploration et l'exploitation du livre en salle de classe favorisaient non seulement le développement des habiletés linguistiques et l'entrée dans l'écrit chez les élèves de l'immigration, mais qu'elle permettait également le développement de compétences interculturelles chez l'ensemble des élèves. Dans sa conclusion, Donoso Herrera (2017) défend aussi l'hypothèse avancée par Perregaux et al. (2008) selon laquelle les livres bi- plurilingues renferment « naturellement » une altérité particulière qui stimule la réflexion avec les élèves sur le genre de texte et sa fonction « sociale ».

Cette analyse nous permet de dire que le livre bilingue se veut une manière d'établir un rapport entre les langues et les cultures en légitimant la ou les langues de la famille. C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche, nous avons souhaité concevoir un programme de littérature bilingue qui prend à la fois appui sur la langue de la famille et celle de l'école. La prochaine section traitera de ces programmes de lecture école-famille bilingues.

2.10.3. Les programmes de lecture école-famille bilingues

Il ressort des études sur l'apprentissage de la langue seconde que les programmes de littératie qui cherchent à faire le pont entre les milieux scolaire et familial des enfants présentent des résultats indéniables. Pensons notamment au projet *Trésors de famille* (Roessingh, 2011) qui visait à permettre aux enfants de maternelle scolarisés en contexte scolaire anglophone albertain de s'exprimer davantage dans leur langue d'origine. « Pour ce faire, une série d'activités en lien avec la littératie ont mené chaque enfant à devenir l'auteur de son propre livre bilingue qui portait sur un objet qui lui était précieux » (Gosselin-Lavoie, 2016, pp. 9-10). D'abord rédigés en anglais, en salle de classe et avec l'aide du personnel enseignant, les livres ont ensuite été traduits à la maison, avec le parent, dans les langues d'origine des enfants. À la fin du projet, les élèves ont pris part à un lancement interactif pendant lequel ils ont pu présenter leur livre, contribuant ainsi à leur fierté culturelle et au développement de leur identité.

La majorité des programmes de littératie qui ont été menés en partenariat avec la famille et l'école ont surtout été conduits à l'extérieur du Canada. En Afrique, Nocus et al. (2017) ont mis sur pied un programme de lecture et d'écriture bilingue qui visait à mesurer les effets de transferts entre la L1 et la L2 chez des élèves qui entrent dans l'écrit (n=2007). Instauré dans huit pays d'Afrique subsaharienne francophones, le programme s'est échelonné sur une période deux ans, soit du début du CP1 (1re année du primaire) à la fin du CP2 (2e année du primaire). Parmi les 2007 élèves qui ont pris part à la recherche, 1082 sont issus du GE et ont suivi le programme bilingue. Dans chaque pays, le français et une langue africaine étaient ciblées, soit le fongbe (Bénin); le moore (Burkina Faso); le kirundi (Burundi); l'ewondo (Cameroun); le swahili (République Démocratique du Congo); l'hausa (Niger); le bambara (Mali); et le wolof (Sénégal). Trois mesures ont été prises pour témoigner des connaissances des élèves au regard du monde de l'écrit et du nom des lettres, du vocabulaire, de la conscience phonologique, et de la compréhension orale : la première au début du CP1, la deuxième à la fin du CP1 et la troisième à la fin du CP2. Les résultats témoignent de l'impact positif du programme dans sept des huit pays et martèlent l'importance de travailler la connaissance des lettres et la conscience phonologique dans les deux langues lors des premières années de scolarisation de l'enfant. Pour améliorer la compréhension du lire-écrire, les auteurs suggèrent aussi de renforcer la reconnaissance des mots dans les deux langues (relation graphème-phonème) en 1re année. En ce qui concerne les enseignants, ils soulignent la nécessité de former les enseignants quant au bilinguisme et à mettre à leurs dispositions des ressources qui prennent appui sur le bagage linguistique et culturel des élèves.

En Norvège, le programme de littérature bilingue de Grøver et al. (2020) a été mis à l'essai dans l'intention de mesurer les effets de livres bilingues sur le développement d'habiletés en L1 et en L2 chez des élèves âgés de 3 à 5 ans (n=464). Scolarisés en langue seconde, les enfants apprenaient le norvégien à l'école et parlaient une variété de langues à la maison. Ils étaient divisés en deux groupes, soit un GC et un GE. Dans le cadre de cette recherche, les élèves du GE bénéficiaient de lectures de livres bilingues rédigés en L1 et en L2, exploités tant à la maison qu'à l'école. En langue d'origine, sept épreuves ont permis de témoigner de leurs connaissances : 1) le vocabulaire réceptif ciblé (VOC_RECEPTIVE),

où l'on demande à l'enfant de désigner une image qui correspond à un mot prononcé, 2) le vocabulaire expressif ciblé (VOC_EXPRESSIVE), où on lui demande de définir une série de mots, 3) le *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN), qui mesure la compréhension et la production de récits, 4) le *Test for Reception of Grammar* (TROG-2), qui mesure la compréhension des contrastes grammaticaux, 5) le *British Picture Vocabulary Scale (*BPVS-2), qui joue un rôle important dans l'évaluation du vocabulaire réceptif, 6) le test *HUG Narrative* (HUG), qui permet de mesurer la compréhension en lecture, et 7) le *Test of Emotion Comprehension* (TEC), qui évalue les domaines de la compréhension des émotions. En langue seconde, ce sont les épreuves du *BPVS-2* (évaluation du vocabulaire réceptif), du VOC_RECEPTIVE, du VOC_EXPRESSIVE et du VOC_SPONTANEOUS (adaptation du VOC_EXPRESSIVE en fonction de mots auxquels l'enfant a recours de manière spontanée) qui ont été utilisées. Les conclusions de cette recherche montrent que le programme bilingue a eu des impacts significatifs sur les compétences en L1 et en L2 des enfants. En plus de soutenir le vocabulaire et la grammaire, le programme a eu un effet important sur la relation école-famille et a favorisé l'engagement des parents dans le cheminement scolaire des enfants.

Plus près de nous, le projet *Sac d'histoires*, d'abord conçu en Grande-Bretagne et ensuite adapté au contexte québécois par l'entremise du Programme de Soutien à l'école montréalaise, rejoint une centaine d'écoles en milieux défavorisés ou pluriethniques. Cherchant à la fois à soutenir la littératie des nouveaux arrivants, à promouvoir les langues des élèves, à favoriser l'ouverture à l'altérité et à encourager la collaboration entre les milieux de socialisation de l'enfant (Castellotti et al., 2010), le projet sac d'histoires vise surtout à tenir compte de la dimension affective lors des séances de lecture. En apportant chez lui un sac contenant un livre en français, sa traduction dans plusieurs langues, un disque compact sur lequel le livre est lu dans ces langues et du matériel ludique associé à l'histoire, le projet joue un rôle de passerelle dans la mesure où il contribue à une meilleure intégration des parents peu familiers avec l'école et crée un espace de co-responsabilisation au regard de la réussite scolaire de l'enfant. Ainsi, les élèves sont invités à découvrir différents styles d'écriture tout en prenant conscience de la valeur de leurs langues. En s'appuyant « sur les expertises littératiées variées des familles, qui incluent des rapports

différents au livre, aux écritures, aux modes d'expression privilégiés » (Castellotti et al., 2020, p. 21), ce projet collaboratif et inclusif favorise l'intérêt et la curiosité pour la langue des autres, permet l'appui sur les langues d'origine pour apprendre à lire et écrire dans la langue de l'école ainsi que la socialisation à différents modèles de lecteurs et différentes formes du rapport à la littératie familiale et scolaire. Finalement, sur le plan cognitif, le projet *Sac d'histoires* permet également à l'enfant de se familiariser avec la structure narrative des récits, avec la structure du langage écrit qui diffère de l'oral et d'acquérir les conventions de l'écrit. D'autres habiletés peuvent également se développer graduellement : vocabulaire, connaissance des lettres, correspondances graphèmes-phonèmes, conscience phonologique, etc., facilitant par la suite le décodage et la fluidité en lecture (Gosselin-Lavoie, 2016).

Similaire au projet du sac d'histoires, Rowe et al. (2013) ont mis sur place le *Family Backpack Project* qui a permis à 249 enfants de maternelle provenant de milieux socio-économiques défavorisés et à leur famille de participer à un programme de lecture mené conjointement avec l'établissement scolaire. Selon leur langue d'origine, les familles participantes ont reçu trois séries de livres bilingues (anglais et espagnol, anglais et arabe, anglais et kurde ou anglais et somali), en format papier et sous forme d'enregistrements audio. Lors des lectures, les enfants et leurs parents étaient invités à dessiner les personnages et les scènes de l'histoire, à établir des liens avec leur vie à la maison et à effectuer des tâches de compréhension en lecture. Les analyses ont montré que la lecture de livres bilingues à la maison permettait aux parents de s'impliquer dans les devoirs de l'enfant, à savoir que certains parents y participaient même pour la première fois. En plus de valoriser l'identité culturelle et linguistique, le programme a également permis aux familles de tisser des liens plus solides avec l'école.

Au Canada, Naqvi et al. (2012) ont exploré l'effet des livres bilingues sur l'apprentissage de la langue seconde, la motivation et l'implication parentale chez 105 élèves de maternelle d'origine perse et indienne. Pour ce faire, les auteurs ont analysé les compétences en lecture

et en écriture à l'aide du *Test of Early Reading Ability* (TERA[53]) de deux groupes d'élèves. D'un côté trouvons-nous les élèves du GE (n=45) qui ont été exposés à des livres bilingues et, de l'autre, les élèves du groupe témoin (n=60) qui ont suivi leur programme d'enseignement régulier. Les résultats démontrent que les enfants qui ont eu recours aux livres bilingues ont démontré des gains significativement plus élevés en lecture, notamment en conscience phonologique. De la même manière, les auteurs mentionnent que les livres bilingues ont eu un effet positif sur la motivation et l'implication de la famille dans la scolarité des enfants.

Faisant écho à la population qui nous intéresse, Kovelman et al. (2015) ont mis à l'essai un programme de lecture bilingue espagnol-français auprès d'élèves âgés de 7 à 9 ans exposés à l'espagnol à la naissance et exposés à l'anglais soit tôt (avant l'âge de 3 ans), soit tard (3-4 ans). Le programme de lecture, mis en pratique aux États-Unis, mettait l'accent sur la conscience phonologique et le développement du vocabulaire au moyen de livres de jeunesse. Les résultats montrent qu'une exposition bilingue précoce est associée à de meilleures habiletés globales en lecture, tandis qu'une exposition plus tardive (3-4 ans) est associée à une meilleure conscience phonologique et meilleures capacités de décodage.

De la même manière, Soltero-González et al. (2016) ont conduit une étude quasi expérimentale longitudinale qui visait à mesurer l'effet d'un programme de littératie bilingue espagnol-français sur les connaissances littéraciques d'enfants du primaire. Suivis de la maternelle à la troisième année, 358 élèves scolarisés aux États-Unis ont pris part à la recherche : 167 appartenant au GE et ayant suivi le programme bilingue, et 191 appartenant au groupe témoin et ayant suivi un enseignement régulier unilingue anglophone. Les connaissances des élèves au regard du lire-écrire ont été mesurées à l'aide d'épreuves non standardisées qui relèvent des évaluations de l'État, et ce, une fois par année. Les résultats de la recherche indiquent que les élèves qui ont suivi le programme bilingue ont obtenu des résultats considérablement plus élevés que les élèves du groupe témoin à la

[53] Les tests sont les suivants : *a) alphabet: graphophonemic knowledge and the recognition of printed letters and words; b) conventions: understanding of the conventions of written language and reading; and c) meaning: comprehension that printed language conveys meaning and information.*

fin de troisième année. En outre, en comparaison avec les élèves du GC, les auteurs remarquent qu'un pourcentage plus élevé d'élèves du GE ont dépassé les moyennes de performance des tests de l'État. Ces résultats suggèrent qu'un enseignement bilingue peut faciliter l'apprentissage de la langue chez des élèves scolarisés en contexte de L2.

Les recherches que nous avons trouvées, dont certaines portent sur les hispanophones, remontent à plusieurs années et nous les avons répertoriées dans le tableau suivant. Cela permet, malgré tout, de recenser d'autres écrits qui portent sur les programmes de littératie école-famille et d'illustrer que les conclusions des recherches qui portent sur le sujet, même si elles ne sont pas récentes, demeurent similaires.

Tableau 13 - *La recension des écrits portant sur les programmes de littératie école-famille*

Objectifs	***Méthodologie***	***Résultats***
Appelt (2008) – Canada		
Explorer l'effet de livres bilingues sur l'apprentissage de la langue de scolarisation chez des élèves de maternelle.	Recherche qualitative Élèves de maternelle Utilisation de 10 livres bilingues	La lecture de livres bilingues n'a aucun effet négatif sur l'apprentissage de la langue, à savoir que la littératie permettrait surtout de soutenir le développement de la littératie chez l'enfant ; Les livres bilingues utilisés en classe permettent aux élèves de prendre conscience de leurs connaissances linguistiques et de leurs racines culturelles, de les mobiliser et de les partager en classe.
Dever et al. (2002) – États-Unis		
Encourager la lecture de livres pour favoriser la discussion littéraire à la maison (home book-reading and discussions)	Recherche qualitative Élèves du préscolaire Élèves hispanophones Nouveau sac de livres toutes les 3 semaines	Le FLB (Family Literacy Bag) encourage la lecture en famille à la maison ; Parents plus engagés dans la lecture interactive de livres à la maison : Le temps passé à lire entre l'enfant et le parent est plus élevé après le programme.
Ma (2008) – Angleterre		
Décrire l'implication et la relation mère-fille lors d'occasions de lecture de livres bilingues.	Recherche qualitative 1 mère chinoise et sa fille Utilisation d'un seul livre bilingue	L'utilisation de livres bilingues valorise les mères issues de minorités ethniques qui sont souvent marginalisées dans les écoles ; Les mères sont plus aptes à soutenir l'apprentissage de la langue de scolarisation chez l'enfant ; Les mères deviennent plus aptes à soutenir l'apprentissage de la L1 chez l'enfant et parviennent à améliorer leurs connaissances vis-à-vis de la langue de scolarisation ; Les relations école-famille sont plus faciles et efficaces.
Sneddon (2008) – Angleterre		
Explorer la manière dont les livres sont utilisés à la maison pour soutenir l'apprentissage de la langue	Recherche qualitative 2 mères albanaises Utilisation de livres	Les livres bilingues ont permis à la langue de la maison de s'inscrire dans un contexte scolaire ; La langue de scolarisation a su s'inscrire de manière plus fréquente et

de scolarisation.	albanais/anglais - Pendant une année scolaire complète	naturelle dans l'enceinte familiale ; - Les enfants ont amélioré leurs compétences en anglais et en albanais ; - Les enfants ont développé une identité et une fierté albanienne ; - Les enseignants des enfants ont su développer une relation importante avec les familles des élèves.
Ulanoff et al. (1999) – États-Unis		
Observer les effets de deux interventions bilingues différentes sur le développement du vocabulaire réceptif en anglais d'élèves de troisième année du primaire.	- Recherche mixte - 60 élèves de troisième année inscrits dans un programme bilingue anglais/espagnol	- Les élèves ont amélioré leur connaissance du vocabulaire en anglais ; - Les élèves ont recours à la traduction directe pour faciliter leur compréhension de l'anglais.

En résumé, les programmes de lecture école-famille bilingues encouragent cette vision interactive des composantes qui soutiennent les activités relatives au lire-écrire et permettent de diversifier l'offre des textes offerts aux apprenants. Ici, rappelons qu'en milieu minoritaire, les styles discursifs bénéficient surtout au groupe dominant et que les pratiques langagières et culturelles du groupe minoritaire sont peu, ou pas, soutenues à et par l'école (Dagenais et al., 2008). La présence des langues dans ces livres permet donc de considérer à statut égal la langue de scolarisation et la L1 du lecteur. À cet égard, Dupin de Saint-André et al. (2011) ont souligné que les livres permettent une prise de conscience de la diversité culturelle et linguistique, les apprenants étant appelés à développer dans différentes langues leurs compétences relatives au lire-écrire. Pour sa part, Ma (2008) a mis l'accent sur les effets positifs de l'exploitation des livres bilingues sur différentes dimensions : développement de la littératie en L1 et en L2, développement de l'identité personnelle, de la conscience linguistique, et, enfin, engagement dans des activités de lecture en L1 et en L2. Finalement, Fleuret et al. (2019) ont argué que c'est en encourageant la lecture dans toutes les langues du répertoire des élèves, en encourageant la construction de savoirs transversaux du lire-écrire et en favorisant le recours aux pratiques d'enseignements-apprentissages plurielles que la littérature de jeunesse favorise le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle.

Si le livre de jeunesse est certes un matériau écrit, son utilisation en salle de classe repose sur l'oral (Moore et al. 2014). Au regard de la population qui nous intéresse, la littérature de jeunesse trouve ici tout son sens. Les études empiriques présentées ci-haut semblent trop souvent axées sur l'écrit et l'on peut supposer qu'elles sont insuffisantes pour appréhender la langue de scolarisation chez les hispanophones sans créer une rupture brutale avec ce qui leur est familier dans leur environnement. En langue première comme en langue seconde, des recherches (Boiron, 2011; Morin et al., 2008) ont montré que la compétence langagière orale contribue à l'apprentissage de la lecture. Ces recherches, faisant appel à certains dispositifs de lecture, permettent à l'enfant de suivre une progression facilitant son entrée dans l'écrit.

2.11. Les dispositifs de lecture

Polysémique, le terme *dispositif* est utilisé pour désigner de nombreuses choses : procédé,

approche ou démarche. De la même manière, en éducation, ces termes recouvrent des éléments variés qui vont de situations très spécifiques à des conceptions plus générales de l'enseignement. Montésinos-Gelet et al. (2022) définissent le dispositif comme un « ensemble de moyens mis en œuvre pour mener une activité précise au service d'une tâche ou d'une séquence de tâches articulées qui sont confiées aux élèves dans une intention didactique particulière » (p. 81). Dans la même veine, elles précisent que le dispositif concerne à la fois le type de regroupement des élèves, le degré de soutien offert par l'enseignant, les aspects de la lecture/écriture, la matériel impliqué ou le choix des supports de l'écriture/écriture, et les intentions didactiques de la situation.

Au regard de la lecture, Aeby Daghé (2015) précise que le dispositif de lecture « correspond à ce que crée la présence d'une série d'éléments qui, ensemble, font qu'il y a transformation possible du rapport de l'élève à l'objet d'enseignement qu'il doit s'approprier » (p. 54). En ce sens, le terme regroupe donc des contextes d'apprentissage qui impliquent aussi bien des consignes de travail que des regroupements entre élèves, par exemple, c'est-à-dire des moyens de montrer l'objet d'enseignement dans la classe. Il s'agit, plus simplement, des éléments que l'enseignant met en œuvre pour enseigner. De ce point de vue, le dispositif permet de rendre compte des situations d'enseignement-apprentissage, sans que l'activité de l'apprenant soit forcément sous le contrôle de l'enseignant.

En enseignement, les dispositifs de lecture sont d'abord identifiés en fonction du type de regroupement qu'ils mobilisent, soit la classe entière, les sous-groupes, les tandems et le travail individuel (Morin et al., 2011). La lecture partagée, la lecture interactive et la lecture d'un texte d'un élève, par exemple, se font surtout à la classe entière. La lecture guidée, pour sa part, se fait surtout en sous-groupes, alors que la lecture en tandem constitue les dispositifs qui sont faits en tandem. Finalement, la lecture personnelle et l'entretien de lecture sont des dispositifs qui sollicitent le travail individuel (Morin et al., 2011).

Plusieurs études suggèrent qu'en contexte scolaire, les apprenants qui sont exposés à la littérature fréquemment et de façon variée développent plus rapidement leurs compétences en lecture (Gobbé-Mévelec, 2014; McDonald Connor et al., 2009; Rioux, 2018). L'une d'entre

elles, menée par McDonald Connor et al. (2009) s'est intéressée au développement d'habiletés en lecture de 1586 élèves de 1re, 2e et 3e année du primaire et suggère qu'un enseignement qui privilégie divers dispositifs de lecture suscite de meilleures performances en compréhension. Dans la même visée, une étude descriptive conduite par Taylor et al. (2000) qui avait pour but de rendre compte des pratiques observées dans 112 classes, mais aussi de relever les relations entre les pratiques des enseignants et le développement de la compétence en lecture a révélé que le recours à l'enseignement en classe entière ou en sous-groupes présentait de meilleurs résultats.

Dans le cadre de notre étude, nous avons sélectionné deux dispositifs de lecture : la lecture interactive[54] et la lecture partagée. D'abord, ces dispositifs ont été retenus, car ils permettent de faciliter l'entrée en lecture et en écriture, notamment en raison de leur niveau de complexité (Montésinos-Gelet et al., 2022). Tant en langue d'origine qu'en langue seconde, ils permettent en fait de soutenir les élèves dans leurs premiers contacts avec le matériau écrit en rejoignant leur zone proximale de développement et en permettant à l'enseignant de soutenir leurs apprentissages. Selon Moss (2003), ces pratiques sont celles qui sont les plus souvent recommandées aux enseignants du préscolaire et du primaire pour favoriser la réussite en lecture des élèves; elles permettent de favoriser la sensibilisation des élèves aux caractéristiques de la langue, d'acquérir du vocabulaire et de développer leur compréhension en lecture (Dionne, 2015). Nous avons également retenu ces deux dispositifs, car selon de nombreux chercheurs, il est important de varier les dispositifs d'enseignement pour permettre de doser le soutien apporté aux élèves. À ce sujet, Montésinos-Gelet et al. (2022) précisent que le recours à plusieurs dispositifs permet de « couvrir tous les aspects de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (p. 80).

Dans cette prochaine section, nous discuterons de ces dispositifs destinés à aider les élèves à entrer dans les activités de lecture, et ce, tant en langue d'origine qu'motivés par une perspective d'échanges avec autrui et guidés par l'enseignant dans le développement d'une compréhension implicite (Morin et al., 2011).

[54] Le vocable *lecture à voix haute* est souvent utilisé pour décrire *la lecture interactive*. Dans le cadre de notre recherche, nous retenons le terme *lecture interactive.* Nous justifierons ce choix dans la prochaine section.

2.11.1. La lecture interactive

L'un des contextes de communication favorisant le développement du langage est la pratique de la lecture interactive d'un livre. En fait, diverses études ont montré que la participation des enfants à des activités de lecture interactive par l'enseignant pourrait constituer l'un des prédicteurs de leur réussite en lecture, entre autres parce qu'elle lui permettrait d'avoir accès à un texte écrit et de le comprendre (Boiron, 2011; Morin et al., 2008). Pour reprendre les termes employés par les socioconstructivistes, pendant la lecture interactive l'enfant se situerait dans sa zone proximale de développement[55] (ZPD) (Vygotski, 1934/1997). Incapable de résoudre le problème seul, ce dispositif de lecture lui permettrait alors de s'en montrer capable lorsque guidé par l'adulte. Morrow et al. (2002), pour ajouter à Vygotski, relèveront que le « rôle principal de l'évènement de lecture à voix haute lecture interactive est la construction du sens à partir du processus interactif entre l'adulte et l'enfant » (p. 351). D'un point de vue affectif, la lecture intractive est surtout un moment de lecture pour le plaisir qui permet aux élèves de découvrir de nouveaux livres, de nouveaux auteurs et de nouveaux illustrateurs (Montésinos-Gelet et al., 2022). Avant toutefois d'entrer en détail dans ce qu'impliquent les pratiques de lecture interactive et d'en énumérer ces caractéristiques, définissons d'abord le dispositif.

Avant d'expliciter les caractéristiques de la lecture interactive, précisons d'abord que celle-ci est une lecture à voix haute de l'enseignant au cours de laquelle celui-ci coconstruit le sens avec les élèves (Montésinos-Gelet et al., 2022). Ainsi, « puisqu'elle a longtemps été nommée *lecture à voix haute* » (DeRoy-Ringuette, 2022), il peut être parfois difficile de la distinguer du dispositif de lecture qu'est la lecture à voix haute. Bien que ce terme ait longtemps été utilisé par les chercheurs (Beck et McKeown, 2011; Dupin de Saint-André, 2011; Dupin de Saint-André et al., 2012), plusieurs préfèrent maintenant avoir recours au vocable *lecture interactive*, notamment en raison de son caractère interactif avec les élèves (DeRoy-Ringuette, 2022; Montésinos-Gelet et al., 2018; Turgeon, 2018). En accord avec ces auteurs, nous retenons le terme *lecture interactive* pour qualifier le dispositif de lecture à voix haute « où non seulement

[55] La ZPD est une zone qui se trouve entre ce que l'enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un autre (Vygotski, 1934/1997). Elle présuppose une interaction entre un groupe d'individus, permettant ainsi une construction ou une modification de représentations à l'égard d'un concept.

la lecture à voix haute est portée par l'enseignant, mais elle inclut des arrêts planifiés pour questionner les élèves et les amener à co-construire le sens » (DeRoy-Ringuette, 2022, p. 69). Toutefois, dans le cadre de notre étude, et prenant appui sur les caractéristiques de la lecture interactive de Montésinos-Gelet et al. (2022), les occasions de lecture en classe seront plus flexibles. En fait, si l'on regarde le tableau comparatif suivant, on remarque certaines différences entre les deux dispositifs, notamment en termes de degré de soutien, de choix de supports et de fréquence. Dans notre étude, et comme nous savons que les élèves font leur entrer dans l'écrit, les interventions avant, pendant et après la lecture, le choix de supports et la fréquence des lectures ne respectront pas uniquement les caractéristiques de la lecture interactive, mais prendront plutôt appui sur les deux dispositifs[56].

Tableau 14 - *La comparaison entre la lecture à voix haute et la lecture interactive au premier cycle (inspiré de Montésinos-Gelet et al., 2022)*

	Lecture à voix haute	***Lecture interactive***
Lecture	Faite aux élèves	Avec les élèves
Degré de soutien	Moyen (enseignant)	Élevé (enseignant et pairs)
Durée	De 10 à 20 minutes, en respectant le temps d'attention des élèves	De 20 à 30 minutes, en respectant le temps d'attention des élèves
Fréquence	Quotidienne	Hebdomadaire
Matériel ou choix didactiques	Livre plus complexe que ce que l'élève peut lire seul + variété dans les genres	Album ou documentaire plus complexe que l'élève peut lire seul

Bien que le terme puisse supposer une simple oralisation d'un texte, la lecture interactive renvoie à une pratique communicative réelle et formative (Dolz-Mestre et al., 2009). En contexte scolaire, les pratiques de lecture interactive font référence aux activités au cours desquelles l'enseignant lit à voix haute un livre aux élèves et les guide dans l'élaboration de leur compréhension. Pour Dupin de Saint-André (2011), « le but est que ce ne soit pas l'enseignant qui transmette sa compréhension de l'histoire aux élèves, mais bien qu'à travers leurs interactions, l'enseignant et les élèves co-élaborent leur compréhension durant les discussions » (p. 46).

[56] Plus de détails au regard de ceci sont fournis dans les pages qui suivent.

La lecture interactive ne se résume donc pas à prendre un livre et à le lire de la première à la dernière page. Plutôt, elle permet à « l'enseignant de stimuler des interactions décontextualisées de qualité, c'est-à-dire qui ne réfèrent pas immédiatement à des informations du texte » (Archambeault, 2017, p. 26). Elles favorisent l'engagement et la participation des élèves dans des échanges avant, pendant et après la lecture afin de favoriser la compréhension du livre et de la langue. À cet égard, les pratiques de lecture interactive ne sont pas uniformes d'une classe à l'autre (Dupin de Saint-André, 2011), à savoir que la fréquence, la durée, le style de lecture, le choix des livres, le regroupement des élèves et la transmission du texte sont variables. Plusieurs recherches menées en langue d'origine (Giasson, 2014) comme en langue seconde (Christenson, 2016; Damber, 2015; Moody et al., 2021) ont d'ailleurs permis de mieux saisir les caractéristiques des pratiques de lecture interactive et de justifier leur pertinence vis-à-vis du développement des habiletés en lecture.

2.11.1.1. Les caractéristiques des pratiques de lecture interactive

Comme nous l'avons vu, la lecture interactive implique beaucoup plus qu'une simple lecture de l'adulte à l'enfant (voire à des « grands », à des personnes âgées, etc.). Il s'agit d'une tâche complexe et exigeante qui suppose plusieurs étapes de réalisation : 1) le choix du livre en fonction du groupe d'âge; 2) la préparation des interventions; 3) l'interruption de la lecture à des endroits stratégiques pour favoriser les échanges et la compréhension; et 4) le retour sur l'essentiel de ce qui a été lu (Archambeault, 2017; Dupin de Saint-André, 2011, 2012; Giasson, 2011). En fait, la lecture d'histoires à elle seule n'améliore pas systématiquement les habiletés langagières des enfants. C'est davantage la qualité des interactions avant, pendant et après l'activité qui favorise le développement langagier. C'est d'ailleurs pour ces raisons qu'avant la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, un travail a été mené en amont[57]. Pensons notamment à la sélection de livres, à l'ordre de présentation auprès des élèves et à la formation des enseignants quant à la lecture interactive et l'approche culturelle. Pensons aussi aux questions posées avant, pendant et après les lectures et aux activités proposées aux participants.

[57] L'ensemble des éléments que nous énumérons maintenant sont présentés en détail dans notre cadre méthodologique.

2.11.1.1.1 Les interventions avant, pendant et après la lecture interactive

Bien que les interventions menées avant, pendant et après les lectures interactives soient importantes, avant de lire le livre, l'enseignant doit d'abord faire une lecture personnelle du livre pour s'assurer que son contenu est convenable et pour préparer sa mise en voix (Montésinos-Gelet et al., 2022). C'est à ce moment qu'il pourra aussi déterminer l'intention de lecture et le déroulement des séances de lecture.

Avant la lecture, les interventions orales de l'enseignant permettent surtout aux enfants d'amorcer le processus de compréhension, de stimuler leur intérêt et de s'exprimer sur le contenu possible du livre à partir des éléments paratextuels (Archambeault, 2017; Dupin de Saint-André, 2011). Elles permettent également de présenter le livre aux élèves en guise de préparation à la lecture (titre, noms de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition), d'expliquer les raisons pour lesquelles le livre a été choisi et d'accueillir les premières réactions des élèves (Montésinos-Gelet et al., 2022). À ce sujet, Fisher et al. (2004), dans une étude menée auprès d'élèves du préscolaire, ont remarqué que le fait de présenter les intentions[58] de la lecture avant le début de l'activité avait un impact sur la compréhension que les élèves avaient de l'histoire. À l'instar de Dupin de Saint-André, « nous pourrions donc dire que l'intention de lecture constitue alors une proposition de perspective commune pour la lecture » (p. 58).

Les échanges entre l'enseignant et l'élève avant la lecture ne servent pas seulement à présenter l'intention de la lecture. Selon Levesque (1989), ils servent également à faire des prédictions sur l'histoire et à rejoindre les connaissances antérieures des élèves. Pour que ces prédictions constituent un intérêt pour la compréhension, Tauveron (2002) précise toutefois qu'elles doivent faire l'objet d'un retour pendant la lecture.

Pendant et après la lecture, Beck et al. (2006) ont remarqué que les discussions qui suscitent une réflexion sur l'histoire et la langue étaient celles qui favorisaient davantage le développement

[58] L'intention de lecture comporte deux volets : un relié à l'affectivité qui correspond à la motivation du lecteur (ex. : lire une histoire pour se divertir) et un autre rattaché à la cognition. À ce sujet, Van Grunderbeeck (1996) mentionne que l'enfant qui doit relever des éléments de la structure d'un texte, par exemple, n'écoutera pas de la même manière qu'un enfant qui écoute pour le plaisir.

du vocabulaire et de la compréhension des élèves. Dans le même ordre d'idées, ils arguent que pendant la lecture, les enseignants doivent expliquer et clarifier certains mots de vocabulaire, en plus d'utiliser des questions de relance pour que les élèves puissent valider leur compréhension. Enfin, plusieurs auteurs (Dupin de Saint-André, 2011; Montésinos-Gelet et al., 2022) proposent de mettre en place des interventions qui travaillent les inférences [59] pour soutenir le développement des stratégies de compréhension de l'élève.

En somme, et toujours en lien avec notre programme de lecture, nous avons apporté une attention particulière aux interventions menées en classe avant, pendant et après les lectures des livres de jeunesse. À la lumière des recommandations de Montésinos-Gelet et al. (2022), nous avons respecté les étapes proposées par les auteurs au regard du déroulement de la lecture interactive :

1) lecture personnelle du livre par l'enseignant;
2) présentation du livre aux élèves pour préparer la lecture : titre, noms de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition;
3) accueil des premières réactions des élèves;
4) explication des raisons pour lesquelles l'enseignant souhaite lire le livre et proposition d'une intention de lecture;
5) lecture de tout le livre à voix haute;
6) accueil des réactions des élèves, une fois la lecture terminée. (p. 86)

2.11.1.1.2. La fréquence des lectures

La fréquence des lectures interactives dans les premières années de scolarisation varie d'un enseignant à l'autre, notamment en fonction du niveau d'études de l'apprenant. Les résultats obtenus par Dionne (2015) dans une étude menée auprès d'enseignants du préscolaire et primaire (maternelle à la 3e année) indiquent que sur les 22 enseignants participants, seuls trois (13,6%) font la lecture aux élèves moins d'une fois par semaine, alors que dix autres (45,5%) le font chaque jour. L'auteur précise que « pour sept enseignants (31,8%), cette activité a lieu quelques

[59] Les inférences sont des processus qui « concernent les informations (devant être) activités au cours de l'activité de compréhension, mais qui ne correspondent pas à des données évoquées dans le texte lu ou entendu » (Fayol, 2003, p. 91). Bien que fondamentales pour la compréhension en lecture, nous avons fait le choix de ne pas mettre l'accent sur ces dernières, car les participants de notre recherche entrent dans l'écrit et nous nous sommes concentrée sur la clarté cognitive.

fois par semaine et, pour deux autres enseignants (9,1%), elle a lieu une fois par semaine » (p. 440). Aucun répondant n'a mentionné qu'il faisait la lecture aux élèves moins d'une fois par semaine. De leur côté, Montésinos-Gelet et al. (2022) mentionnent que la lecture interactive devrait se faire quotidiennement. De cette analyse, nous retenons que la fréquence des lectures interactive, en salle de classe, varie d'une fois à 5 fois par semaine. Compte tenu de cette disparité, et pour ne pas surcharger l'enseignant dans sa pratique, nous avons considéré une fréquence de lecture de 2/3 fois par semaine dans le cadre de notre recherche.

2.11.1.1.3. La durée des lectures

En ce qui a trait à la durée des lectures interactives, l'étude de Dickinson et al. (2001) relève qu'en maternelle, 50% des enseignants rapportent que leurs pratiques durent entre 8 et 10 minutes, 25% y consacrent entre 11 et 15 minutes, et pour 25% des enseignants, cette lecture prend plus de 16 minutes. L'étude de Dickinson et al. (2002) présentent des résultats similaires, à savoir que la durée moyenne des lectures interactives des enseignants de leur recherche (n=96) est de 9,56 minutes. Pour sa part, Christenson (2016) dans une étude menée en contexte de L2 auprès de quatre enseignants de maternelle, mentionne que la durée des pratiques varie entre 115 et 20 minutes.

Finalement, Montésinos-Gelet et al. (2022) mentionnent que la durée des lectures interactives au préscolaire et au premier cycle du primaire devrait être de 10 à 20 minutes, « en respectant le temps d'attention des enfants » (p. 87). Compte tenu de cette disparité, nous avons également considéré cette durée dans le cadre de notre recherche.

2.11.1.1.4. Le regroupement des élèves lors des lectures

En ce qui a trait au regroupement des élèves lors des lectures interactive, l'étude de Dionne (2015) révèle que dans la majorité du temps, dans les premières années de scolarisation, celles-ci se font devant l'ensemble des élèves (78%). Un faible pourcentage des enseignants (13%) déclare lire à voix haute à des petits groupes d'élèves, tandis que 5% rapportent faire souvent la lecture à un élève en particulier. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Dickinson et al. (2002) qui montre qu'au cours de leurs observations (n=161), 64% du temps, la lecture

interactive est réalisée devant l'ensemble de la classe. Selon Dupin de Saint-André (2011), « ce résultat ne semble pas étonnant, puisqu'il semble plus facile pour l'enseignant, en matière d'organisation, de lire à voix haute devant l'ensemble du groupe plutôt que de répéter cette lecture tout en s'assurant que durant cette période, les autres élèves réalisent des activités dans lesquelles ils n'ont pas besoin d'aide » (p. 51). Finalement, Montésinos-Gelet et al. (2022) indiquent que le regroupement idéal pour la lecture interactive est en collectif ou en sous-groupe au préscolaire, et en sous-groupe au premier cycle du primaire.

En bref, nous pouvons confirmer que les pratiques de lecture interactive diffèrent légèrement d'un enseignant à l'autre. Les interventions avant, pendant et après la lecture, la fréquence et la durée des lectures ainsi que le regroupement des élèves varient tous en fonction des titulaires de classe. Malgré ces différences, la recherche qui porte sur ce dispositif de lecture est unanime : la lecture interactive présente de nombreux intérêts pour le développement des habiletés des élèves (Archambeault, 2017; Boiron, 2011; Montésinos-Gelet et al., 2022; Morin et al., 2011). Dans la prochaine section, nous présentons donc les recherches sur les effets de la lecture interactive sur les habiletés de compréhension des élèves du primaire.

2.11.1.2. Les apports de la lecture interactive sur le langage écrit

La recherche sur la lecture interactive démontre qu'en plus de favoriser le développement des habiletés en compréhension, elle permet également l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire (Boiron, 2010; Giasson, 2011). Une étude réalisée par Biemiller et al. (2006) auprès d'élèves de 1re année prenant part à des pratiques de lecture interactive révèle que ceux-ci peuvent apprendre 10 à 12% de mots de plus que des élèves qui n'ont pas participé à ces séances de lecture. À cette fin, les auteurs précisent que les mots doivent être répétés plusieurs fois et l'enseignant doit avoir sollicité la réflexion et le questionnement des élèves pendant et après la lecture.

Dans une étude auprès d'élèves de 2e et de 3e année, Boulware-Gooden et al. (2007) ont remarqué que la lecture interactive permettait aux élèves de mieux comprendre la structure d'un texte. En fait, pendant ces occasions de lecture, et à la suite d'interventions de l'enseignant, les

élèves seraient davantage sensibilisés à la structure du texte, notamment des personnages, de leurs actions, et de la chronologie du texte.

En L2, la revue de littérature de Lennox (2013) présente quelques résultats sur le sujet, notamment l'effet des pratiques de lecture interactive sur les compétences en lecture et l'intérêt pour la lecture et l'écriture des apprenants. Non seulement ce dispositif leur permet-il d'améliorer le langage oral en les exposant à de nouveaux mots, il leur permet également de développer de nouvelles structures grammaticales qui sont très différentes des discours oraux du quotidien et de parfaire leurs compétences au regard de la conscience phonologique et des lettres de l'alphabet. Finalement, dans sa recension, Lennox précise que « la lecture interactive offre la possibilité d'élargir l'utilisation de la langue à un plus grand nombre de fonctions » (p. 382, traduction libre[60]), permettant ainsi à l'élève de mieux comprendre les buts et les fonctions de la langue; caractéristiques qui font écho à la clarté cognitive.

À l'instar de Lennox (2013), Alkaaby et al. (2021) ont recensé des articles qui visent à explorer dans quelle mesure la lecture interactive est bénéfique pour l'acquisition du vocabulaire. Au total, huit (8) études menées en Amérique, en Europe, en Asie et en Océanie entre 2000 et 2020 ont été retenues (Canada (1), États-Unis (3), Australie (1), Malaysie (1), Nouvelle-Zélande (1), Allemagne (1)). Dans le cadre de cette recension, les élèves sont scolarisés de la première à la troisième année en langue seconde, et ont déclaré avoir l'anglais comme L1 ou comme L2. Les analyses montrent que la lecture interactive facilite le développement du vocabulaire chez l'apprenant, à condition que les mots retenus soient définis, contextualisés et répétés. À ce sujet, les auteurs précisent que la lecture interactive sans interventions présente peu d'avantages pour le développement du vocabulaire de l'enfant.

Si le langage écrit se différencie aussi du langage oral, il est facile d'admettre que la lecture interactive permet aussi à l'apprenant de développer des connaissances en ce qui a trait aux constructions syntaxiques (Garton et al., 2004; Oakhill et al., 2004). Dupin de Saint-André

[60] Traduction libre de : « It provides opportunities for [...] expansion of language use for a wider range of functions, and growth of conceptual knowledge » (Lennox, 2013, p. 382).

(2011) précise qu'en contexte de L2, « lors de leur appropriation de l'écrit, les enfants doivent apprendre à faire la distinction entre ces deux types de langage » (p. 56). L'écoute d'histoires permettrait donc aux enfants de se familiariser avec le langage écrit de manière décontextualisée. En somme, la lecture interactive peut avoir un impact significatif dans l'apprentissage du lire-écrire chez l'apprenant. À l'instar des études qui ont été présentées, les apports de la lecture interactive sont nombreux :

> Les élèves ont une plus grande familiarité avec le langage des livres; ils ont développé le concept d'histoire; et peut-être le plus important, ils savent que le sens peut être extrait du texte, ils peuvent comprendre et utiliser le discours et la narration, et le plus important de tous, ils prennent du plaisir à lire. (Garton et al., 2004, p. 226)

Bien que la lecture interactive présente, chez l'apprenant, des effets sur les habiletés en lecture, ce sont surtout les interventions avant, pendant et après la lecture qui jouent un rôle fondamental. Rappelons aussi que plusieurs études (Gobbé-Mévelec, 2014; McDonald Connor et al., 2009; Rioux, 2018; Taylor et al., 2000) suggèrent qu'en contexte scolaire les apprenants qui sont exposés à la littérature fréquemment et de façon variée développent plus rapidement leurs compétences en lecture d'où l'importance de se pencher maintenant sur la lecture partagée.

2.11.2. La lecture partagée

Dans son entrée dans l'écrit, l'enfant ne peut accéder au sens du livre seul (Besse, 1995) : il y entre par la voix d'un autre lecteur expert qui partage avec lui un temps autour de l'objet livre, une lecture partagée. Si en contexte de lecture interactive, la lecture est faite aux élèves, en contexte de lecture partagée, elle est faite avec les élèves (voir tableau 15). Ce dispositif permet à l'enseignant de soutenir quelques élèves à la fois en lecture, de miser davantage sur l'enseignement des stratégies de lecture et d'amener l'élève à développer sa fluidité. Routman (2007) la définit comme « une activité qu'un enseignant pratique avec un petit groupe d'élèves durant laquelle il les guide et les aide à lire un texte qu'ils peuvent comprendre » (p. 129). Pour sa part, Rioux (2018) mentionne qu'en étant plus sollicités, les élèves sont alors plus actifs et l'enseignant peut aussi intervenir, à l'oral, plus aisément sur la réaction et l'appréciation.

Tableau 15 - *La comparaison entre la lecture interactive et la lecture partagée au premier cycle (inspiré de Montésinos-Gelet et al., 2022)*

	Lecture à voix haute/interactive	***Lecture partagée***
Lecture	Faite aux élèves	Avec les élèves
Degré de soutien	Moyen/élevé (enseignant)	Élevé (enseignant)
Durée	De 10 à 20 minutes	De 10 à 20 minutes
Fréquence	Quotidienne/Hebdomadaire	Quotidienne
Niveau de difficulté des textes	Le texte : ▪ comporte de nombreux défis de lecture; ▪ se situe au niveau de la compréhension orale des élèves; ▪ est considéré difficile, mais est lu par l'enseignant.	Le texte : ▪ comporte des défis de lecture que le groupe est prêt à surmonter; ▪ est considéré difficile, mais peut être lu avec l'aide de l'enseignant; ▪ peut également correspondre au niveau d'apprentissage de l'élève.
Regroupements	▪ Grand groupe hétérogène ▪ Petits groupes hétérogènes	▪ Grand groupe hétérogène ▪ Petits groupes hétérogènes
Interventions	▪ Accent mis sur le plaisir de lire et sur les stratégies de compréhension; ▪ Lecture du texte par l'enseignant	▪ Accent mis sur l'enseignement des stratégies de lecture; ▪ Lecture dirigée par l'enseignant qui intervient moins à mesure que les élèves se familiarisent avec le texte.
Intentions didactiques	▪ Partager le plaisir de livre ▪ Développer la culture littéraire ▪ Modeler une lecture experte ▪ Développer le vocabulaire	▪ Enseigner des stratégies de lecture ▪ Soutenir les élèves dans la pratique guidée ▪ Développer le vocabulaire ▪ Partager le plaisir de livre

Aussi nommée *lecture* collective, la lecture partagée est un dispositif qui consiste à engager plusieurs élèves d'un même groupe dans la lecture d'un texte (Montésinos-Gelet et al., 2022). Similaire à la lecture interactive, lors de cette lecture, l'enseignant anime la période de manière créative et explore le texte au moyen d'interactions constantes avec les élèves. Il leur fournit aussi de l'aide, variant selon la complexité du texte et la familiarité des élèves. Les livres sélectionnés sont relus à plusieurs reprises pour atteindre divers objectifs d'apprentissage. « Lors de ces relectures, les élèves se familiarisent de plus en plus avec le texte et utilisent de moins en moins l'aide de l'adulte. Ils apprennent à résoudre eux-mêmes leurs problèmes de lecture et à appliquer des stratégies dans un contexte significatif » (MÉO, 2003, p. 6.21).

2.11.2.1. Les caractéristiques des pratiques de lecture partagée

Les textes sélectionnés pour la lecture partagée doivent répondre au niveau des élèves (Avalos et al., 2007; MÉO, 2003). Non seulement doivent-ils leur permettent de réussir, ils doivent surtout rejoindre leur zone proximale de développement et faire appel à un certain niveau de difficulté pour que puissent se développer des connaissances. Selon Montésinos-Gelet et al. (2022), les textes devraient être plus faciles que ceux sélectionnés pendant la lecture interactive, à savoir que même si le livre choisi est plus difficile de compréhension lorsqu'introduit aux apprenants, l'action de le lire et de le re-lire permettra à l'enfant de mieux le saisir et de le comprendre à la dernière lecture. À ce sujet, les auteurs précisent que « l'important est que les élèves aient accès au texte lu de façon à pouvoir participer à sa lecture » (p. 90). Dans le cadre de notre étude, nous avons donc, à l'instar de la grille de sélection des œuvres littéraires de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2001) et des propos que nous venons de mentionner, sélectionné des livres qui rejoignent le niveau de compréhension d'élèves de 1re année.

2.11.2.1.1 Les interventions avant, pendant et après les lectures

Avant d'aborder les apports de la lecture partagée sur le développement du langage chez l'enfant qui entre dans l'écrit, il importe de présenter les caractéristiques qui lui sont sous-adjacentes. Selon Montésinos-Gelet et al. (2022), avant la lecture, l'enseignant doit faire appel aux connaissances antérieures des élèves et préciser l'intention de lecture. Il doit présenter le livre en émettant des commentaires et en questionnant les élèves au regard du titre, des illustrations, de l'auteur, etc. Il peut aussi inviter les élèves à prédire le contenu du texte à partir des informations paratextuelles. Finalement, il présente les nouveaux concepts et les sujets abordés dans le texte, enseigne le nouveau vocabulaire et les caractéristiques particulières du texte.

Pendant la lecture, communément appelé la phase d'exploration, l'enseignant détermine un objectif spécifique d'apprentissage qui différera d'une lecture à l'autre, qu'il s'agisse de la première lecture ou d'une lecture subséquente. L'enseignant occupera plusieurs rôles : animer les discussions sur le contenu du texte, encourager les élèves à identifier les passages difficiles du texte et modéliser des stratégies de résolution de problèmes, de décodage et de compréhension en lecture. Il amènera aussi les élèves à mettre en pratique les stratégies et les

habiletés apprises, à réfléchir sur l'efficacité de ces stratégies (Montésinos-Gelet et al., 2022), afin de favoriser le développement du vocabulaire.

Finalement, après la lecture, il est du devoir de l'enseignant de choisir des activités capables de susciter la réflexion chez les élèves et de les amener à appliquer les stratégies de lecture apprises (MÉO, 2003). Pour ce faire, « l'enseignant fait un retour sur les objectifs de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations » (p. 625). Il propose également des activités se prêtant au transfert des apprentissages, notamment des constellations graphiques, un cadre de récit, un tableau sémantique, ou encore leur demande-t-il de cerner divers éléments du texte (caractéristiques des personnages, vocabulaire, évènements à placer en ordre séquentiel, etc.).

Le tableau suivant permet d'illustrer plus globalement les interventions et les tâches qui sont rattachées à la lecture partagée. Notons qu'à la suite de l'exploitation du livre, il est recommandé de laisser celui-ci à la disposition des élèves qui pourraient, éventuellement, y vouloir accès lors des périodes de lecture autonome (MÉO, 2003).

Tableau 16 - *Le déroulement d'une période de lecture partagée (MÉO, 2003, p. 625)*

Avant la lecture *(mise en situation)*	***Pendant la lecture*** *(exploration)*	***Après la lecture*** *(objectivation, réaction)*
L'élève : ▪ prédit le contenu du texte à l'aide des illustrations, des titres et sous-titres.	L'élève : ▪ lit le texte avec l'aide de l'enseignant; ▪ participe activement à la discussion; ▪ identifie les passages difficiles du texte; ▪ met en pratique les habiletés et les stratégies apprises; ▪ réfléchit sur l'efficacité des stratégies utilisées.	L'élève : ▪ organise de l'information sous diverses formes (tableau, cadre de récit, etc.) ▪ présente le texte sous une autre forme (raconte une histoire dans ses mots, la présente avec des marionnettes, etc.) ▪ discute de divers éléments du texte; ▪ exploite le vocabulaire ▪ réagit au texte; ▪ illustre des évènements de l'histoire à placer en séquence.

2.11.2.1.2 La fréquence des lectures

La fréquence des lectures partagées varie selon l'année d'étude des élèves. Selon Avalos et al. (2007), il est recommandé que les élèves de 1re année participent à des séances de lecture partagée trois à cinq fois par semaine. Pour les auteurs, « cette fréquence permet à l'enseignant d'expliciter correctement les habiletés et les stratégies de compréhension en lecture, facilitant par le fait même leurs compétences en lecture » (p. 318). Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO, 2003) propose qu'en maternelle, au jardin d'enfants et en 1re année, la lecture partagée doive se faire chaque jour. En 2e et 3e année, la lecture partagée doit se faire au moins deux ou trois fois par semaine. Montésinos-Gelet et al. (2022) précisent qu'au préscolaire et qu'un premier cycle du primaire, la lecture partagée devrait être une activité quotidienne en salle de classe.

2.11.2.1.3 La durée des lectures

En ce qui a trait à la durée des lectures partagées, les seules études que nous avons trouvées présentent des résultats similaires. D'une part, celle menée par Avalos et al. (2007) précise que les séances devraient varier entre 20 et 30 minutes. Pour sa part, celle conduite par Fisher et al. (2004), à la suite d'une recherche menée auprès d'enseignants (n=25) de la 1re à la 3e année, mentionne que les pratiques de lecture partagée devraient être d'environ 15 minutes. Les auteurs précisent en fait que la première lecture est normalement plus courte (10 à 15 minutes), mais que les relectures sont généralement de 15 à 20 minutes, permettant ainsi aux enseignants d'intervenir pendant la lecture. Pour leur part, Montésinos-Gelet et al. (2022) proposent des séances de 10 à 15 minutes au préscolaire, et de 10 à 20 minutes au premier cycle du primaire.

2.11.2.1.4 Le regroupement des élèves lors des lectures

L'utilisation judicieuse des différents modes de regroupements dans la classe peut contribuer de façon significative à l'apprentissage de la lecture, car la variété et la souplesse des regroupements favorisent l'échange des idées, l'apprentissage et la modélisation par les élèves (MÉO, 2003, p. 107). Lors des lectures partagées, le regroupement des élèves doit être souple, dynamique et non-permanent. Selon la tâche, celui-ci peut dépendre des compétences ou des habiletés particulières qui sont à travailler, à savoir que l'enseignant doit tenir compte des

objectifs d'apprentissage et des besoins individuels des élèves pour former les groupes. Les regroupements doivent également considérer les intérêts et le style d'apprentissage de chaque élève. À ce sujet, le MÉO précise que les groupes formés de manière homogène au niveau des stratégies à consolider présentent de meilleurs résultats au regard des habiletés en lecture.

2.11.2.2. Les apports de la lecture partagée

La lecture partagée constitue un élément d'enseignement et d'apprentissage important dans les programmes de lecture. Elle « permet de soutenir l'émergence de l'écrit pour les enfants à l'éducation préscolaire et de travaille, pour les élèves du 1er cycle, tant l'identification et la reconnaissance de mots que la compréhension » (Montésinos-Gelet et al., 2022, p. 90). Elle permet également la présentation de nouveaux concepts relatifs au texte ainsi que l'enseignement explicite de stratégies de lecture. Précisément, dans une recherche longitudinale sur la lecture partagée, Ignacchiti (2016) argue que le dispositif permet le développement d'habiletés sur trois axes : le langage et le vocabulaire, la conscience phonologique, et l'accès à la lecture.

Comme nous venons de le mentionner, la lecture partagée entraîne le développement du vocabulaire et expose les enfants à plus de complexité linguistique (Evans et al., 2009; Ignacchiti, 2016; Sénéchal, 2000). Pendant les premières années de scolarisation, l'enfant apprendrait en moyenne cinq nouveaux mots par jour, un à trois de ces nouveaux mots étant extraits lors des lectures partagées (Sénéchal, 2000). À ce sujet, Evans et al. précisent que l'essor de nouveaux mots acquis est tangible lorsque le livre est lu au minimum trois fois, que les mots nouveaux sont clairement illustrés et pointés par le lecteur, que ces mots sont importants pour la compréhension du texte, et qu'ils sont majoritairement des noms.

Dans une étude menée en Ontario auprès d'élèves du préscolaire scolarisés en L1, Sénéchal et al. (2008) se sont intéressés, d'une part, aux apports de la lecture partagée et, d'autre part, à l'effet de celle-ci, lorsque pratiquée plus fréquemment. Au terme de leurs conclusions, les auteurs ont montré que plus l'enfant prenait part à des activités de lecture partagée, plus rapidement il développe son vocabulaire. Leur étude montre également que la lecture partagée permet à

l'apprenant de développer des connaissances au regard de la compréhension morphologique et syntaxique. Toutefois, elle ne permet pas de prétendre que la fréquence des occasions de lecture partagée était corrélée à de meilleurs résultats en lecture.

Toujours en L1, l'étude longitudinale de Pista et al. (2012) portant sur la lecture partagée auprès d'enfants âgés de six ans présente des résultats similaires. Dans leur recherche, 85 classes de maternelle (n=550) ont pris part à un programme de lecture étalé sur 30 semaines. Les élèves du GE participaient à des séances de lecture partagée de deux à quatre fois par semaine, tandis que les élèves du GC ne participaient qu'aux séances de lecture régulières animées par l'enseignant. Les résultats montrent que la lecture partagée a des effets indéniables dans les premières expositions à la littératie, notamment en ce qui a trait à la lecture, au vocabulaire et à la compréhension.

En contexte de langue seconde, il a également été montré que la lecture partagée présentait des effets non négligeables (Montésinos-Gelet et al., 2022). En fait, les auteurs précisent que l'apprenant qui n'est pas scolarisé dans sa langue d'origine nécessite un soutien supplémentaire de la part de l'enseignant lors d'occasions de lecture décontextualisées. Ce soutien de l'enseignant est nécessaire « pour amener l'élève à expliquer, élaborer et faire des liens avec ses connaissances antérieures nécessaires dans l'intention de développer des connaissances au regard du lire-écrire » (Beck et al., 2006, p. 293). À ce sujet, Gauthier et al. (2004) précisent que la lecture partagée aide les élèves à « vérifier, à ajuster, à consolider et à approfondir leur compréhension en lecture par l'arrimage de ces nouvelles connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme » (p. 28).

Ce que nous venons de présenter au regard des dispositifs de lecture confirme que l'enfant, qu'il soit scolarisé en L1 ou en L2, ne peut accéder au sens du livre seul, et qu'il se doit d'être accompagné par la voix d'un lecteur expert (Besse, 1995). En contexte de langue seconde, toutefois, nous retenons particulièrement, tant, pendant la lecture interactive que la lecture partagée, que ce sont les interventions de l'adulte et les échanges avec les enfants qui sont tributaires des apprentissages. D'une part, d'un point de vue socio-affectif, ces lectures

permettent de faire appel aux connaissances antérieures et au bagage de l'apprenant (Dupin de Saint-André, 2011; Beck et al., 2006). D'autre part, sur le plan cognitif, elles l'amènent à réfléchir sur les habiletés et les stratégies nécessaires dans l'entrée en lecture, facilitent le développement du vocabulaire et de la clarté cognitive, et permettent une meilleure compréhension des buts et des fonctions de la langue (Evans et al., 2009; Ignacchiti, 2016; Sénéchal, 2000). Avant tout, les occasions de lecture auprès de l'adulte expert cherchent surtout à ce que les élèves développent le goût et le plaisir de la lecture, à les soutenir dans leur apprentissage du lire-écrire au moyen d'une pratique guidée, et à favoriser le vocabulaire et le développement de stratégies de lecture.

2.12. La synthèse du cadre conceptuel

Dans notre cadre conceptuel, nous avons voulu, dans un premier temps, montrer que :

1) l'appropriation de la langue écrite renvoie toujours à une construction sociale, à un contexte socio-culturel;
2) le rapport à l'écrit de l'enfant varie donc naturellement d'une culture à l'autre et qu'un décalage entre les pratiques langagières familiales et les pratiques scolaires puisse constituer un obstacle à l'apprentissage;
3) le français comme langue de scolarisation étant massivement codifié et très centré sur la norme, nous pouvons supposer que l'entrée dans l'écrit représente des défis pour les hispanophones;
4) le développement de la clarté cognitive est nécessaire dans l'acquisition de la lecture-écriture;
5) les répertoires plurilingues des élèves doivent être légitimés dans l'enceinte scolaire pour les soutenir dans leur appropriation du français de scolarisation;
6) les approches dites plurielles décloisonnent la vision des compétences langagières de l'apprenant;
7) les dispositifs de lecture interactive et partagée sont à la faveur du développement langagier tant en réception qu'en production;
8) l'utilisation du livre bilingue en contexte est un artefact de choix pour rejoindre l'habitus des élèves et les pratiques discursives familiales dans une visée de partenariat.

Rappelons que cette étude vise à concevoir et à mettre à l'essai un programme de littérature de jeunesse bilingue (français-espagnol) portant sur l'entrée dans l'écrit d'élèves hispanophones de 1re année scolarisés en français en Outaouais. À la lumière de notre cadre conceptuel, et puisque nous savons que les programmes menés en partenariat avec la famille, l'école et la communauté peuvent favoriser le développement du lire-écrire chez l'enfant, notamment en faisant écho à

l'*habitus* culturel, notre objectif est associé aux différents acteurs impliqués dans notre démarche, soit les élèves, les parents, la communauté et les enseignants.

Dans cet ordre d'idées, nos objectifs principaux sont les suivants :

1. concevoir et mettre à l'essai un programme de littérature de jeunesse bilingue (français-espagnol) portant sur l'entrée en français langue seconde chez des élèves hispanophones de 1re année scolarisés en français en Outaouais;
2. décrire les effets potentiels d'un tel programme sur les différents acteurs impliqués (élèves, parents, enseignants, communauté).

Nos sous-objectifs sont :

Élèves

a) décrire, à partir des connaissances en français et en espagnol, l'entrée dans l'écrit chez des élèves hispanophones de 1re année, scolarisés en Outaouais avant et à la sortie du programme de littérature de jeunesse

Parents

b) décrire les changements observés chez les parents à la suite de l'implantation du programme de littérature de jeunesse au regard des pratiques de littératie familiales et du rapprochement école-famille

Communauté

c) décrire les changements observés dans la communauté à la suite du programme de littérature de jeunesse bilingue au regard des pratiques pédagogiques et du rapprochement avec les familles

Enseignant

d) décrire les pratiques pédagogiques initiales des enseignants et les changements potentiels à la suite du programme de littérature de jeunesse bilingue.

CHAPITRE 3 - LE CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Maintenant que nous avons cerné les enjeux de notre recherche et l'importance la nécessité de s'intéresser à l'apprentissage de la langue de scolarisation et à la socialisation à l'écrit d'élèves hispanophones scolarisés au Québec, il convient de présenter la posture épistémologique que nous adoptons dans notre recherche, que nous qualifierons de socioconstructiviste.

3.1. La pertinence d'un cadre épistémologique

D'entrée de jeu, l'épistémologie fait référence à l'étude de la constitution des connaissances valables (Piaget, 1937). Elle se réfère essentiellement à un cadre de référence ou à un ensemble de présupposés théoriques à travers lequel nous étudions, en tant que chercheur, un phénomène propre aux sciences dites naturelles[61] ou aux sciences humaines et sociales[62] (Legendre, 2008). L'adoption d'un paradigme épistémologique fait donc référence à une manière de regarder les choses, de s'interroger sur la façon dont on connaît (Fourez, 2004), ce qui teinte l'ensemble du travail du chercheur : objectifs, méthodologie, instruments, validation des résultats, etc. (Legendre, 2008).

L'éthique, pour sa part, a pour objectif général d'interroger les systèmes de valeurs en usage (Martineau, 2007). Fondée sur les principes moraux, elle se préoccupe essentiellement des valeurs qui guident les conduites et les comportements humains et concerne la détermination des principes qui distinguent le bien et le mal (Harrisson, 2000). Ainsi la spécification des enjeux épistémologiques et éthiques d'une étude est-elle fondamentale dans la mesure où elle permet au chercheur de conférer une légitimité à son travail (Avenier et al., 2012).

L'inscription d'une recherche dans un paradigme épistémologique constitue la première étape de notre réflexion vis-à-vis de notre objet d'étude, sujet qui nous paraît pertinent et qui nécessite d'être étudié, notamment en fonction de la problématique que nous avons détaillée. En nous appuyant sur le contexte socioculturel situé de notre étude et sur la critique d'écrits scientifiques pertinents associés à l'apprentissage de la langue de scolarisation, à l'entrée dans l'écrit d'élèves

[61] Ce terme est emprunté par plusieurs auteurs, notamment par Avenier et al. (2012) pour désigner les sciences dites nouvelles telles la physique, l'écologie, la biologie, etc.
[62] En comparaison avec les sciences naturelles, les sciences humaines et sociales font plutôt référence aux sciences du langage, de la sociologie, de l'éducation, etc. (Charaudeau, 2010).

hispanophones et aux liens école-famille, nous préciserons quels sont les enjeux épistémologiques et les enjeux éthiques de notre projet. Finalement, au regard de notre analyse, nous expliquerons comment notre méthodologie pourrait en être affectée.

3.2. Les enjeux épistémologiques de notre recherche

Avant de mettre en évidence les bases épistémologiques sur lesquelles repose notre recherche, il convient d'abord de situer ses enjeux. Rappelons que selon la définition de l'épistémologie de Lincoln et al. (2011), le chercheur est appelé, entre autres choses, à établir une relation avec son sujet d'étude. Ainsi, parce que nous savons que l'apprentissage de la langue a grandement été façonné par les travaux de Piaget (1937) et de Vygotski (1934/1997), nous en ferons un survol.

3.2.1. Piaget et le constructivisme (1937)

Le courant constructiviste adopte le postulat que l'apprenant se développe à travers son entourage et ses propres interactions, c'est-à-dire ce qui le caractérise : sa structure cognitive. À ce sujet, Tobias (1991) mentionne que le constructivisme peut être expliqué comme un prolongement de l'approche cognitiviste, approche qui suppose qu'en situation d'apprentissage, l'apprenant est conscient de son environnement (facteurs externes) et de sa structure cognitive (facteurs internes).

Cette approche est représentée, entre autres, par les travaux de Piaget (1937) qui ont porté sur le développement de l'intelligence à l'enfance et qui soutiennent que l'enfant construit ses connaissances grâce aux interactions qu'il entretient avec son environnement. En fait, selon Piaget, l'enfant se développerait à travers quatre stades délimités par des âges précis, stades qui définissent l'enfant selon différents aspects intellectuels vécus comme le langage, le raisonnement, la représentation du monde et la morale. Pour Piaget, bien que chaque apprenant passe chronologiquement par ces stades, le rythme d'évolution à travers chacun de ceux-ci peut différer, notamment en fonction des caractéristiques personnelles de l'enfant, de la stimulation qu'il reçoit dans son milieu et de ses activités d'ordres mental et intellectuel.

Selon la théorie piagétienne, le premier stade est celui de la pensée sensori-motrice. S'actualisant de la naissance à l'âge de deux ans, ce stade renvoie à l'acquisition des schèmes sensori-moteurs, c'est-à-dire à l'apprentissage de la coordination gestuelle. À ce moment, les schèmes verbaux sont pratiquement inexistants. Le deuxième stade est appelé « pré-opératoire » et se divise en deux parties. La période symbolique, d'une part, s'opérationnalise de deux à cinq ans et la pensée intuitive, d'autre part, se présente chez les enfants de cinq à sept ans. Selon Piaget, à ce stade, la pensée de l'enfant se caractérise par une activité symbolique et des images mentales. Le troisième stade est celui des opérations concrètes et caractérise le développement de l'enfant entre huit et douze ans. À ce stade, l'enfant est capable d'exécuter des opérations mentales, c'est-à-dire qu'il peut, par exemple, réaliser une épreuve de sériation. Finalement, le quatrième stade, celui de la pensée hypothético-déductive, s'opère à partir de douze ans. À ce stade-ci, l'enfant est maintenant capable d'émettre des hypothèses et son raisonnement se veut davantage abstrait.

La théorie de Piaget (1937) postule que le développement du langage de l'enfant est étroitement relié à son développement cognitif ; chaque stade correspondant au développement de compétences langagières. En fait, selon Piaget, dès son enfance, l'humain construirait son savoir au contact de l'environnement et se développerait lorsqu'il est confronté à de nouvelles caractéristiques de son environnement. Les interactions générées amènent des reconstructions qui permettent de passer à l'étape suivante. Chaque stade renvoie donc « à un pilier d'équilibre qui intègre les acquis des stades antérieurs dans une nouvelle organisation plus souple, qui permet une meilleure adaptation (Cloutier et al., 1990, p. 195). Cette adaptation, pour Piaget, passe par deux processus qui contribuent à construire les schèmes de l'enfant et qui lui permettent de s'adapter à son milieu : l'assimilation et l'accommodation. Lorsqu'il intègre de nouvelles connaissances à ses structures existantes (héréditaires ou acquises), Piaget dira que l'enfant les assimile. En revanche, lorsqu'il ajustera ou modifiera ses schèmes existants ou qu'il en instaurera de nouveaux, Piaget parlera plutôt d'accommodation. Finalement, lorsque les processus d'assimilation et d'accommodation sont équilibrés[63], il y aura une adaptation et l'enfant pourra passer au stade suivant de son développement. C’est donc un modèle étapiste qui

[63] Précisons que l'accommodation ne peut avoir lieu sans le processus d'assimilation.

ne permet pas de chevauchements possibles entre les étapes et que nous détaillons dans le tableau suivant.

Tableau 17 - *Le développement cognitif et langagier de l'enfant selon Piaget (Charron, 2006)*

Période	***Âge***	***Compétences***
Sensorimotrice	0 à 18 mois 18 à 24 mois	Maîtrise du son (appareil phonatoire) Production de mots "utilitaires" Production d'énoncés binaires Production d'énoncés incluant un sujet et un verbe Usage essentiel du présent
Préopératoire	2 à 5 ans 3 à 5/6 ans	Apparition progressive de l'usage distinct des genres et des nombres, des prépositions de lieu ainsi que de l'utilisation de certains adjectifs Complexité des structures de la phrase : apparition des formes interrogatives, articulation de propositions principales simples Sur le plan pragmatique : faible tendance à tenir compte du contexte de la communication. On observe systématiquement des monologues parallèles lors d'interactions entre enfants Utilisation progressive de temps autres que le présent de l'indicatif
Opératoire concret	6 à 12 ans (réversibilité) (Décentration)	Complexification des structures de la phrase et augmentation du registre lexical Apparition de l'usage stable et approprié des temps marquant l'ordre et les séquences des évènements (présent, futur et imparfait) puis de certaines formes plus complexes, par exemple, emploi du conditionnel (fin de l'opératoire concret) Capacité de respecter la concordance des temps et de référer aux énoncés antérieurs du sujet ou de l'interlocuteur dans le discours actuel du sujet Prise en considération du point de vue d'autrui et capacité d'articuler la production en fonction de l'évolution du contexte de la communication
Pensée hypothético-déductive	À partir de 12 ans	Capacité de déduire les conséquences certaines ou prévisibles Capacité de déduire et de concevoir d'avance des possibilités Développement d'outils d'insertion sociale Prise en considération de la pensée verbale comme outil contribuant à forger l'identité sociale

En résumé, pour Piaget (1937), l'enfant construit ses connaissances au moyen d'interactions entre lui et son entourage à travers différents stades bien définis qui lui permettront de renégocier ses schèmes cognitifs. Ces conflits seront nécessaires « afin que l'enfant puisse passer par les

processus d'assimilation et d'accommodation, qui eux, une fois équilibrés, lui permettront de passer au stade suivant » (Charron, 2006, p. 39). Ainsi comprend-on que l'environnement social est nécessaire à la construction de connaissances, tout comme le soutient Vygotski.

3.2.2. Vygostski et le socioconstructivisme (1934/1997)

Fondateur de la conception historicoculturelle, Vygotski (1934/1997) soutient que le développement de l'enfant s'opère d'abord et avant tout en fonction de ses relations avec son environnement social et culturel. Selon le chercheur, pour se développer cognitivement, l'apprenant s'approprie la culture des milieux qu'il fréquente, et ce, à travers les interactions qu'il entretient avec les porteurs de cette culture. En comparaison à Piaget (1937), il renforce ainsi l'aspect social requis dans la construction de connaissances et mentionne que le remodelage de schèmes se produit à l'aide de facteurs externes et internes, ce qui conduit l'enfant à un niveau de pensée supérieure ; « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique (Vygotski, 1934/1997, p. 111).

Dans une perspective socioconstructiviste, Vygotski (1934/1997) soutient que l'apprentissage de la langue est tributaire de la confrontation interpersonnelle et du contexte social dans lequel l'enfant évolue. C'est ici que réside la différence majeure avec Piaget ; c'est l'*inter* qui amène à l'*intra* et non l'inverse. En fait, pour rendre optimal l'apprentissage, il est important que les notions enseignées aux enfants ne soient ni trop faciles ni trop difficiles, à savoir qu'elles doivent se trouver entre deux niveaux : « celui du développement actuel, mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'a l'enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un » (Vygotski, 1934/1997, p. 351). Ainsi, ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement ne s'avère pas seulement un lieu de construction et d'actualisation de compétences, mais également un lieu social où les individus interagissent et se construisent des identités. De ce fait, « par ses expériences qu'il vit souvent lors d'échange avec les autres [l'enfant] vient à les intérioriser, les transformer, les ajuster et les intégrer à ses connaissances antérieures. » (Charron, 2006, p. 44).

En d'autres mots, pour les tenants du constructivisme et du socioconstructivisme, les conflits sociocognitifs favorisent l'apprentissage. Si pour Piaget (1937), l'enfant construit ses connaissances au moyen d'interactions avec son entourage et à travers différents stades qui lui permettront de renégocier ses schèmes cognitifs, nous retenons de la théorie Vygotskienne que le développement de l'enfant est le résultat d'une intériorisation d'expériences d'interactions sociales vécues par l'apprenant. Afin de mieux comprendre chacun de ces courants épistémologiques, et avant de nous positionner sur la posture qui répond le mieux aux objectifs de notre recherche, nous vous présentons un tableau synthèse.

Tableau 18 - *La synthèse du courant constructiviste et socioconstructiviste (Charron, 2006)*

	Constructiviste ***Piaget (1937)***	***Socioconstructiviste*** ***Vygotski (1934/1997)***
Conception de l'enseignement	▪ L'enseignement correspond à la construction de savoirs par l'apprenant dans un contexte social	▪ L'enseignement correspond à la construction de savoirs par l'apprenant dans un contexte social
Conception de l'apprentissage	▪ L'apprentissage se construit par les interactions entre l'apprenant et le savoir ▪ L'apprentissage vise la participation des apprenants	▪ L'apprentissage se co-construit par les interactions entre le savoir, l'environnement et les interactions entre apprenants ▪ L'apprentissage vise la collaboration entre les apprenants
Rôle de l'enseignant	▪ L'enseignant se veut un guide et médiateur dans la démarche d'apprentissage	▪ L'enseignant respecte la zone proximale de développement de chacun des apprenants ▪ L'enseignant se veut accompagnateur dans la démarche d'apprentissage
Rôle de l'apprenant	▪ L'apprenant est actif ▪ L'apprenant est responsable de ses apprentissages ▪ La motivation de l'apprenant est intrinsèque, car il a le désir d'apprendre.	▪ L'apprenant est actif ▪ L'apprenant est responsable de ses apprentissages ▪ La motivation de l'apprenant est intrinsèque, car il a le désir d'apprendre et d'aider le groupe à progresser dans ses apprentissages.

3.3. Notre positionnement épistémologique socioconstructiviste

Nous partageons l'idée que les aspects cognitifs et socioculturels entrent simultanément en jeu dans la construction de la connaissance chez l'enfant. En fait, si l'écrit n'occupe pas la même place d'une société à l'autre (Fleuret, 2008) ainsi comprend-on qu'il ne s'agit pas d'une habileté technique ou d'une compétence scolaire, mais plutôt d'un construit social qui s'acquiert en fonction des interactions développées avec l'environnement. Si les connaissances de l'enfant sont au centre de la construction des nouvelles, c'est qu'il faut considérer, entre autres, l'éthos de l'élève dans son processus d'apprentissage de la langue de scolarisation. De la même manière, si nous savons que le bagage linguistique des apprenants et que les allers-retours langagiers entre la L1 et la L2 font écho en langue seconde (Cummins, 1979; Hornberger, 2003), il est important d'adopter une posture qui nous permettra d'opérationnaliser dans notre étude l'apprentissage de la langue comme nous la concevons, c'est-à-dire de manière socioconstructiviste. D'ailleurs, et de manière à mieux cerner l'effet de ces facteurs sur la réussite scolaire des élèves hispanophones, un tour d'horizon sur leur scolarisation s'impose.

3.3.1. Le socioconstructivisme et la scolarisation des élèves hispanophones

En ce qui a trait à la scolarisation des élèves hispanophones, nous avons déjà mentionné que parmi les groupes ethnolinguistiques représentés sur la scène scolaire, les hispanophones ont le taux de décrochage le plus élevé au secondaire et obtiennent les moins bons résultats scolaires (Hill et al., 2010). Pour expliquer ceci, plusieurs chercheurs ont montré en quoi la scolarité des parents, le statut socioéconomique et le taux de monoparentalité élevé au sein des foyers peuvent être des facteurs qui peuvent justifier le faible succès scolaire des hispanophones. Dans la même veine, et bien que nous soyons conscients que le contexte canadien diffère du contexte américain, l'acculturation des hispanophones, c'est-à-dire leur « américanisation », [64] ne faciliterait pas leur réussite scolaire. À ce sujet, Colón et al. (2009) ont montré que l'acculturation des hispanophones au regard de la réussite scolaire est très néfaste, notamment parce qu'à mesure qu'ils rejettent ou se détachent de leur langue et de leur culture d'origine, les hispanophones deviennent moins ouverts à recevoir du soutien et cherchent à s'absenter plus

[64] Traduction libre. « The more " Americanized" a Hispanic adolescents become, the lower his or her expectations and motivation to succeed. » (LeCroy et al., 2008, p. 198)

fréquemment de l'environnement scolaire. À l'inverse, dans une recherche menée auprès de 143 élèves hispanophones de 12e année, Colón et al. ont également montré que lorsque l'espagnol et la culture hispanophone étaient encouragés et soutenus en salle de classe, le taux d'absentéisme était inférieur et le rendement scolaire supérieur.

Bien que l'étude de Bernhard et al. (1997) remonte à plusieurs années, elle est toujours d'actualité. Leur étude multicas montre que certaines des difficultés signalées par les hispanophones peuvent être conceptualisées en termes d'inadéquation entre le capital culturel des familles et celui requis par l'école (Bourdieu, 1982). Les auteurs arguent que les styles discursifs et que les attentes scolaires bénéficient surtout au groupe dominant et que le groupe minoritaire, c'est-à-dire les élèves d'origine latino-américaine, semble être marginalisé et en danger scolaire en raison du rejet, par l'enceinte scolaire, de leurs pratiques langagières et de leurs connaissances culturelles.

À l'inverse, et pour encourager la réussite scolaire des élèves hispanophones, plusieurs auteurs ont plutôt mis de l'avant que l'attachement à l'école, le soutien parental et la relation famille-école seraient prédictifs de la réussite scolaire des élèves hispanophones (Deslandes, 2019; Niklas et al., 2013; Farver et al., 2013; Kanouté et al., 2011). D'autres ont plutôt mentionné que pour favoriser la réussite scolaire, plusieurs pistes sont envisageables : repenser ce qu'implique l'apprentissage de la L2 en contexte pluriethnique (Fleuret et al., 2013; De Pietro, 2002; Vaatz Laarroussi et al., 2008) et repenser la formation des enseignants pour qu'elle réponde davantage aux besoins des populations immigrantes (Dagenais, 2017; Kanouté et al., 2014; Steinbach, 2009).

Les auteurs cités jusqu'ici s'entendent tous sur plusieurs facteurs pouvant freiner la réussite scolaire des hispanophones : le statut socioéconomique, la scolarité des parents et la formation inadéquate des enseignants au regard de la scolarisation et de la communauté hispanophone. De la même manière, l'importance du rapprochement entre les milieux de socialisation de l'enfant, voire l'école et la famille, a été identifiée comme pouvant soutenir la réussite scolaire des élèves qui appartiennent à la communauté de notre étude.

3.3.2. Le socioconstructivisme et le lien école-famille

Sur le plan scolaire, nous avons montré, en prenant appui sur Lahire (1995), 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 » (p. 31). En fait, c'est que la réussite scolaire, et particulièrement la littératie, dépend de facteurs économiques, culturels, sociaux, etc.

Dans le contexte scolaire québécois, la relation entre l'école et la famille est difficile à établir, notamment dans les milieux pluriethniques. Marquées par des malentendus et des griefs réciproques (Kanouté et al., 2018), des tensions sociales et politiques, une méconnaissance de la langue et du système scolaire (Lafortune et al., 2013), les relations entre l'école et la famille sont parfois difficilement envisageables. Dans une étude de Kanouté et al. (2018), il a été démontré, par exemple, que si les acteurs scolaires sont conscients de l'importance de la relation école-famille, ils supposent que les parents sont souvent hésitants à développer des relations avec l'école puisqu'ils sont peu connaisseurs de la langue de scolarisation et du fonctionnement du système scolaire.

Pour faire le point sur la communauté qui nous intéresse, il semble y avoir certaines tensions dans la relation entre l'école et les foyers hispanophones. Le statut socioéconomique des parents et leur méconnaissance de la langue de scolarisation et du système scolaire seraient en effet tributaires de cette relation fragile entre les milieux (Akkari et al., 2009). À l'instar de Kanouté et al. (2018), les hispanophones de l'Outaouais auraient souvent recours aux organismes communautaires de la région, soit pour faciliter leur communication avec l'école, soit pour tisser des liens avec d'autres familles hispanophones (Ville de Gatineau, 2013).

3.3.3. La justification de notre choix épistémologique

Au regard de ce que nous venons de présenter vis-à-vis de l'apprentissage de la langue de scolarisation, de la scolarisation des hispanophones et du lien famille-école, il importe maintenant de continuer notre réflexion de manière à identifier les enjeux épistémologiques de

notre étude. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous adopterons une posture socioconstructiviste, car nous sommes d'avis que la sociabilité de l'enfant est le point de départ de ses interactions sociales avec son entourage. Le tableau suivant fait d'ailleurs la synthèse sur cette posture.

Tableau 19 - *La présentation de la posture socioconstructiviste*

Socio- ***Inspiré de Vygotski (1934/1997***	***Constructivisme*** ***Inspiré de Piaget (1937)***
1. Le savoir s'effectue dans un cadre social (l'univers social est la source des connaissances)	**1.** Ontologie subjectiviste (le sens émerge de la relation entre le chercheur et les participants)
2. Le savoir est construit par l'homme lorsqu'il entre en contact avec le monde et qu'il est confronté à de nouvelles caractéristiques (capital culturel et historique)	**2.** Ontologie naturaliste (les résultats sont une création d'un processus d'investigation mené en contexte naturel)
	3. Ontologie relativiste (les réalités sont multiples)

La richesse du paradigme constructiviste/socioconstructiviste s'est déployée, notamment dans le développement de nouveaux modèles d'apprentissage qui cherchent à mettre l'apprenant au centre de son processus d'apprentissage (Do, 2003). L'apprenant ayant déjà des connaissances que nous ne pouvons ignorer (Legendre, 2008); ce sont, pour lui, les rapports entre le cognitif, le social et le culturel qui l'amèneront à construire et à valider de nouveaux savoirs (Dagenais, 2017). C'est entre autres pour cette raison que nous privilégions cette posture, puisqu'elle nous permet de mettre en relation les apprentissages de l'élève vis-à-vis du lire-écrire avec différents facteurs cognitifs liés au milieu : la littérature de jeunesse, l'influence de la L1 sur la L2 et la relation famille-école. Si nous savons qu'en contexte de L2, le milieu familial de l'enfant est indissociable de ses comportements scolaires (Lahire, 1995) et qu'en contexte d'immigration, le milieu communautaire s'avère un acteur de taille, il nous semble inévitable de devoir tenir compte de facteurs *socio* dans l'élaboration de notre étude. À cet égard, comme les positivistes perçoivent l'objet d'étude comme étant isolé de son contexte (Muchielli, 2014) et qu'à l'instar de Vygotski, nous sommes d'avis que l'apprentissage de la langue trouve ses fondements dans les

interactions avec le milieu social, nous rejetons cette posture. Pour les mêmes raisons, nous ne retenons pas non plus la posture cognitiviste qui tend davantage vers une vision de la langue qui fait fi du caractère socioculturel (Atkinson, 2011) et qui la considère plutôt comme une combinaison d'unités linguistiques régie par des lois grammaticales précises.

Dans la même veine, le paradigme socioconstructiviste est tout à fait compatible parce qu'il tient compte des facteurs interindividuels lors de l'interprétation des données (Fortin, 2010), critère essentiel à notre étude dans la mesure où nous souhaitons mener une étude multicas. Au regard de ceci, l'adoption d'une posture positiviste ou post-positiviste nous était impossible, ces postures prônant un réel dualisme objet-sujet, c'est-à-dire où « le chercheur doit se poser en position d'extériorité par rapport au phénomène étudié » (Avenier et al., 2012, p. 22).

3.4. Les enjeux éthiques de notre étude

Par définition, l'éthique :

> Concerne essentiellement la détermination des principes qui distinguent le bien et le mal, le bon du mauvais, le vrai du faux; elle concerne aussi le sens qu'on donne à ces termes et à ceux qui renvoient aux principes de justice, d'équité et d'intégrité. (Harrisson, 2000, p. 36)

En contexte d'immigration et en milieu plurilingue, l'identification de responsabilités éthiques doit tenir compte de certains facteurs, par exemple au regard des différences culturelles, des inégalités et des relations de pouvoir qui séparent le chercheur de l'objet d'étude. Ces circonstances requièrent une sensibilité de la part du chercheur, mais également une prise de conscience sur le regard culturel avec lequel il entrevoit le savoir et interprète les données (Kirova et al., 2007). Par exemple, nous savons que certaines communautés n'ont pas le même rapport à la recherche que les sociétés dites occidentales (Birman, 2005). Dans cette optique, leur participation à une étude peut se faire plus discrète d'où l'importance, pour le chercheur, d'accorder une attention particulière à la manière de recruter, de protéger et de communiquer avec les participants. Si nous savons que certaines procédures peuvent décourager les membres d'une communauté à participer à une étude (envoi de formulaires de consentement aux participants sans discussion ou rencontre préalable) (Birman 2005), nous tâcherons d'élaborer

avec soin et en collaboration avec les parents, les procédures de consentement afin d'assurer la compréhension des participants vis-à-vis de notre recherche. Si nous savons que les hispanophones ont davantage une culture orale (Delgado-Gaitan, 2005) et qu'ils établissent un lien étroit avec les organismes communautaires, nous croyons qu'il serait essentiel, comme le soulignent Kirova et al. (2007), de les rencontrer pour leur présenter notre projet. Au cours de ces réunions préliminaires, nous pourrions présenter les objectifs de notre recherche et inviter les membres de la communauté à nous faire part de leurs incompréhensions et questionnements au regard du projet que nous souhaitons mener. Comme le précise Ball (2005), pour assurer le bien-être des participants et la pertinence de notre étude, nous sommes également conscients que nous devrons faire preuve de flexibilité, notamment en ajustant nos objectifs et notre démarche méthodologique si la communauté le juge pertinent.

Si nous savons que la langue de l'identité collective est l'espagnol, que la langue peut provoquer un blocage de communication et qu'elle peut créer de l'insécurité linguistique, l'ensemble de nos interactions avec les participants se fera, selon leur préférence, en espagnol, en français ou en anglais[65]. Au besoin, et puisque nous avons mentionné que les hispanophones sont généralement peu scolarisés et possèdent davantage une culture de l'oral, les passations avec les participants pourront se faire oralement. Si les défis conceptuels de la recherche menée auprès des nouveaux arrivants peuvent être relatifs à l'adaptation transculturelle des instruments (Grondin et al., 2015), nous les élaborerons en partenariat avec la communauté.

Finalement, bien que nous devions mener une recherche dans le cadre de notre doctorat, notre intérêt est surtout de suggérer une alternative à une communauté fragile sur le plan scolaire en Outaouais. Puisque nous souhaitons proposer des pistes didactiques et pédagogiques qui favoriseraient une meilleure appréhension de la langue de scolarisation et une relation plus objective entre les milieux scolaires et familiaux des élèves hispanophones, nous tenons à préciser que le dialogue avec les participants se poursuivra après la collecte des données. En

[65] Dans une recherche que nous avons menée à la maîtrise avec des familles hispanophones, l'anglais était une langue connue et utilisée par quelques participants. Pour cette raison, nous supposons que certains individus qui participeront à notre recherche menée au doctorat auront recours à cette langue.

fonction des besoins que manifesteront les participants pendant la recherche, nous tenterons, dans une optique d'éthique, de mettre en place un soutien qui pourra leur être offert au-delà de la collecte de données. Ainsi, à la suite de la collecte de données, les participants, nous l'espérons, profiteront encore du projet que nous aurons implanté avec et pour eux.

CHAPITRE 4 - CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette partie porte sur les choix méthodologiques de notre recherche, choix qui ont été adoptés en fonction de nos objectifs de recherche, ceux-ci étant de concevoir et de mettre à l'essai un programme de littérature de jeunesse (parents-école) portant sur l'entrée dans l'écrit par la reconnaissance de la langue d'origine chez des élèves hispanophones de 1re année, scolarisés en français en Outaouais, et de décrire les effets d'un tel programme sur les différents acteurs impliqués. Ainsi, dans ce quatrième chapitre, nous présenterons le devis de notre recherche, le programme de littérature de jeunesse que nous avons conçu, les participants de notre étude ainsi que les instruments que nous avons utilisés.

4.1. Le devis de recherche

Considérant que nous avons souhaité mener un projet de recherche sur l'entrée dans l'écrit en langue seconde par la littérature de jeunesse chez les élèves hispanophones et de nous pencher particulièrement sur les liens école-famille-communauté, il nous paraissait judicieux de mener 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 (Van Campenhoudt et al., 2017). Bien que plusieurs reproches soient faits au devis qualitatif, à savoir « le caractère très subjectif de la méthode, le petit nombre de participants et l'utilité relative des conclusions » (Fortin, 2010), nous avons essayé de respecter les critères de rigueur scientifique qui caractérisent ses études. Si les notions de crédibilité et d'authenticité sont mises au premier plan en recherche qualitative (Denzin et al., 2005), nous avons fait appel, entre autres, à plusieurs instruments pour la triangulation des données ainsi qu'à des experts pour vérifier la validité des contenus de nos outils. Le choix de ce type de recherche réside surtout dans son modèle interprétatif mettant l'accent sur des processus environnementaux et sociaux.

Permettant de cerner l'interaction de plusieurs facteurs et d'examiner avec précision la complexité et la richesse de l'objet d'étude dans une situation de la vie réelle (Mucchielli, 2014), nous avons retenu un devis qui gagne en popularité dans la recherche en éducation : l'étude de cas. Favorisant une compréhension profonde des phénomènes, des personnes et des processus qui y prennent part (Mucchielli, 2014), nous qualifions notre étude d'étude de cas de multiple

(Van der Maren, 2004). Qui plus est, bien que notre étude puisse s'apparenter à une recherche développement (RD) (Bergeron et al., 2021; DeRoy-Ringuette et al., 2022; Loiselle et al., 2007; Ruel et al., 2018), dans la mesure où elle cherche à concevoir et à mettre en place un produit, soit un programme de LDJ, nous la qualifions de recherche collaborative. D'une part, « la RD se distingue par sa finalité première de développement […] c'est-à-dire que le chercheur qui choisit la RD est avant tout habité par l'intention de concevoir un ou des produits pour combler un besoin des milieux de pratique » (Bergeron et al., 2021, p. 103). D'autre part, elle privilégie une démarche itérative qui implique plusieurs révisions et des tests *alpha, beta* et *gamma* pour vérifier la justesse, la faisabilité et les effets de l'objet (DeRoy-Ringuette et al., 2022). Compte tenu de ceci, la présente recherche n'est pas une RD dans la mesure où les différentes étapes de conception de Van der Maren (2004) et McKenney et al. (2012), dont la phase d'évaluation et de réflexion qui requièrent la révision et l'élaboration de plusieurs versions successives, n'ont pas été respectées. S'il est vrai que nous avons validé le contenu de notre programme de LDJ auprès d'un chercheur dans le domaine, nous n'avons pas respecté le principe majeur sous-jacent à la RD : l'itération entre les étapes. En ce qui a trait à la finalité de notre étude, nous rappelons que notre volonté était d'explorer, à partir d'une approche qui conjuguait la langue d'origine, la LDJ et les approches plurielles, l'entrée dans l'écrit chez des élèves hispanophones pour voir si ce type de dispositif peut favoriser l'apprentissage du français langue seconde, justifiant ainsi la pertinence d'une recherche collaborative.

Définie comme une « méthodologie d'intervention qui suppose que des praticiens s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte de cet aspect » (Morrissette, 2013, p. 41), l'objectif principal de la recherche collaborative renvoie à l'exploration d'un objet qui conduit à la co-construction de savoirs (Desgagné, 1997). Elle vise une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, au travers d'une démarche qui sert l'examen de cet objet, c'est-à-dire qu'elle vise l'avancement des connaissances pour le chercheur, l'amélioration de la pratique chez les praticiens.

En ce qui a trait au rôle des acteurs et au partage des tâches, la recherche collaborative ne sous-tend pas que les praticiens participent à des tâches pour lesquelles ils n'ont pas été formés. Selon Desgagné (1997), collaborer exige plutôt des praticiens à trouver son compte selon la contribution spécifique qu'il a à offrir au meilleur bénéfice de l'ensemble des partenaires :

> Les praticiens (participants) ne seront pas nécessairement appelés à participer aux tâches formelles de recherche : définition d'un cadre conceptuel pour aborder l'objet de recherche, méthodologie de cueillette et d'analyse de données et, enfin, production et diffusion de résultats. [...] Ce qui sera avant tout demandé aux praticiens (participants), c'est de s'engager, avec le chercheur, dans une démarche de réflexion sur un aspect de la pratique, démarche qui, selon la nature des projets, les amènera à explorer une situation nouvelle liée à leur pratique ou encore à s'arrêter à une situation qu'ils vivent déjà, mais sur laquelle ils souhaitent se donner un éclairage, c'est-à-dire une situation qu'ils cherchent à mieux comprendre. (p. 377)

Dans le cadre de la présente étude, le chercheur principal est demeuré l'expert et les rôles de chacun ont bien été identifiés avant le début de la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse. Précisément, les aspects relatifs à la recherche, soit aux objectifs, à la collecte et à l'analyse de données étaient du ressort du chercheur principal. Le choix des livres, les activités, et les conduites des séances de lecture, tant dans le milieu familial qu'en contexte scolaire, revenaient aux parents et aux enseignants.

Finalement, bien que la recherche collaborative se déploie généralement en trois étapes[66], la dernière, soit l'étape de coproduction n'a pas été respectée, c'est-à-dire que les résultats n'ont pas été présenté de sorte qu'ils soient d'intérêt pour les praticiens. À l'instar des formes de collaboration de Larivée et al. (2006), le troisième niveau (partenariat/coopération) a été atteint dans le cadre de notre recherche.

Avant de présenter les détails relatifs aux participants, nous tenons également à préciser que pour notre recherche, nous avons opté pour un devis qualitatif quasi expérimental, c'est-à-dire qui respecte la condition de présence d'un GC (Boudreault, 2004). Au regard de nos objectifs de

[66] La première étape, la cosituation, fait référence à la négociation du partenariat, c'est-à-dire au contrat collaboratif sur le mode de faire et de dire des participants. La deuxième, la coopération, renvoie à l'étape de la collecte de données et s'effectue par l'entremise d'activités réflexives aménagées pour servir au chercheur et aux practiciens. La dernière étape, la coproduction, correspond à l'analyse et à la mise en forme des résultats (Morrissette, 2013)

recherche, nous comprenons qu'il s'agit de la meilleure méthode pour décrire l'effet d'un programme.

4.2. Les participants

Nous présenterons tout d'abord les participants puis nous détaillerons les instruments, les procédures et le déroulement de notre collecte de données, en prenant soin de présenter avec rigueur et profondeur le programme de littérature de jeunesse que nous avons mis à l'essai.

4.2.1. Le recrutement

Afin de solliciter les élèves, leurs parents et les enseignants à participer à notre étude, nous avons, dans un premier temps, obtenu l'approbation du Comité Éthique de l'Université d'Ottawa (voir annexe 2) pour mener notre projet. Par la suite, comme nous savons qu'en contexte plurilingue et pluriethnique, la participation de certaines communautés peut se faire avec hésitation, pour toutes sortes de raison, nous avons accordé une attention particulière à la manière dont nous avons recruté les participants. Nous avons donc rencontré certaines familles dans un environnement qui leur est familier, soit dans le centre communautaire qu'ils ont l'habitude de fréquenter ou au sein des établissements scolaires, pour initier la recherche en contexte naturel. Quelques mois avant le début de la collecte de données et à cinq occasions, nous nous sommes rendus dans le centre communautaire. Lors de nos visites, nous avons offert des occasions de lecture interactive aux enfants présents et intéressés. Les livres lus étaient en espagnol et, par un dispositif de lecture interactif, des liens avec le vocabulaire et la compréhension en français ont été faits. Pendant les lectures, certains parents socialisaient, d'autres participaient à la lecture avec l'enfant. La participation des familles aux lectures était entièrement volontaire. Nous avons ainsi, au fil du temps, développé une certaine relation de confiance avec les parents et les enfants présents. À la suite de cela, nous les avons invités à collaborer au processus de recherche et à proposer une structure qui convenait à leurs attentes et à leurs implications vis-à-vis du programme de littérature de jeunesse. En leur présentant clairement les objectifs de notre recherche et en partageant notre désir d'apporter un éclairage sur l'apprentissage du français chez les élèves, notamment en tissant un lien entre le milieu familial et scolaire, nous avons réussi à établir une relation de confiance avec les participants.

Ainsi, en sachant que certains membres de la communauté étaient intéressés par notre étude, nous avons par la suite démarré le processus de recrutement en respectant les étapes du CSSPO.

Une rencontre a été planifiée avec la direction des ressources éducatives du CSSPO. Lors de cette rencontre, nous avons décrit les détails relatifs à nos objectifs de recherche et à notre méthodologie. Au moment de nous remettre son accord de participation, le CSSPO nous a également fait parvenir la liste complète des écoles desservies sur son territoire et le nombre d'élèves hispanophones scolarisés en 1re année. Nous avons donc approché la direction scolaire de ces vingt écoles et leur avons remis une lettre d'intention 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.

Sur les 20 écoles sollicitées, seulement cinq (5) ont accepté de nous aider avec le recrutement. Après avoir ciblé, avec les administrations scolaires, le nombre d'élèves hispanophones de 1re année scolarisés dans leur établissement, nous avons fait parvenir aux parents et aux enseignants une lettre descriptive de notre recherche et des formulaires de consentement, lesquels devaient être retournés au secrétariat scolaire ou remis à l'agent de liaison, un membre de la communauté. Si initialement, nous avions approché 43 élèves potentiels, seuls 25 ont accepté de participer à notre étude. Quant à la participation des parents et en fonction de la situation familiale, ce sont au total 21 parents qui ont participé à l'étude.

Finalement, une fois que les formulaires de consentement nous ont été retournés, certaines directions ont décidé, en fonction de l'horaire surchargé des enseignants, de participer à la recherche en se joignant au GC[67]. Dans un souci d'inclusion, puisque les élèves dont l'enseignant souhaitait participer à la recherche uniquement au sein du GC ne pouvaient plus bénéficier du programme de littérature de jeunesse, nous leur avons remis des livres bilingues français-espagnol une fois l'étude terminée. De plus, les parents qui avaient montré de l'intérêt pour le

[67] Rapidement, les responsabilités et l'implication des membres du GC demandaient moins de temps que celles des membres du GE. Nous y reviendrons dans la section qui aborde les instruments de la recherche.

projet lors des activités dans l'association communautaire, mais dont la direction scolaire a refusé de participer au projet, se sont également vu remettre les livres.

4.2.2 Le portrait des élèves

Notre échantillon est intentionnel et compte 25 élèves hispanophones de 1re année; 12 d'entre eux ont suivi le programme de littérature de jeunesse (GE) et 13 autres appartiennent au GC qui a suivi un enseignement traditionnel : 25 parents/tuteurs ont donc consenti à la participation de leur enfant. Ce nombre prend en compte la mortalité de l'échantillon. Dans le cadre d'une recherche qualitative, et compte tenu de son caractère exploratoire, nous considérons, à l'instar de Gagnon et al. (2018), que 12 élèves appartenant à chaque groupe sont suffisants pour atteindre nos objectifs.

Au moment de l'étude, les élèves ont déclaré l'espagnol comme langue d'origine et étaient scolarisés en Outaouais dans des établissements desservis par le CSSPO. Le choix de ce centre de services scolaires repose sur un nombre significatif d'élèves d'une même communauté. Ils étaient également inscrits en première année, niveau scolaire que nous avons retenu, car il repose sur l'importance à accorder à l'entrée dans l'écrit.

L'âge moyen des élèves au début de l'étude, en novembre 2019, était de 6:9 ans. Au total, notre échantillon compte 15 filles (7 du GE et 8 du GC) et 10 garçons (5 du GE et 5 du GC). Au regard des épreuves aux tests standardisés qui mesuraient les connaissances initiales, nous pouvons dire que les élèves ont une intelligence dans la normale.

Tableau 20 - *Le profil des élèves de notre étude*

Nom de l'élève[68]	***Groupe***	***Âge de l'élève***	***Sexe*** *1 = féminin 2 = masculin*	***Langue(s) d'origine***	***Connaissance d'une autre langue*** *99 = manquant*
Sofia	GE	6:10	1	Espagnol	Anglais et français
Sebastian	GE	6:8	2	Espagnol	Anglais et français
Guiliana	GE	7:3	1	Espagnol et français	Anglais
Samuel	GE	7:2	1	Espagnol	Anglais et français
Kevin	GE	7:7	2	Espagnol	99
Eva	GE	7:2	1	Espagnol	Anglais
Mia	GE	6:10	1	Espagnol	Anglais et français
Isabella	GE	6:8	1	Espagnol	Anglais et français
Danna	GE	7:3	1	Espagnol	Anglais et français
Nicholas	GE	7:6	2	Espagnol	Anglais et français
Samuel	GE	6:9	2	Espagnol	Anglais
Adrian	GE	6:8	2	Espagnol	99
Julia	GC	6:9	1	Espagnol	Anglais
Rafael	GC	7	2	Espagnol	Anglais et français
Mia	GC	6:8	1	Espagnol et français	Anglais
Ernesto	GC	7:9	2	Espagnol et français	Anglais
Miguel	GC	7:2	2	Espagnol	Anglais et français
Ofelia	GC	7:5	1	Espagnol et français	Anglais
Brianna	GC	6:5	1	Espagnol et français	Anglais
Lukas	GC	6:11	2	Espagnol	Anglais et français
Penelope	GC	6 :10	1	Espagnol	Anglais et français
Lia	GC	7:4	1	Espagnol	Français
Mariana	GC	7	1	Espagnol	Anglais et français
Matthew	GC	6:7	2	Espagnol	Français
Samantha	GC	6:7	1	Espagnol	Français

4.2.3. Le portrait des parents

Puisque nous savons que les programmes de LDJ développés en partenariat avec la famille et l'école soutiennent les activités relatives au lire-écrire et facilitent le développement de connaissances langagières (Fleuret et al., 2018; Kanouté et al., 2018), il nous paraissait indispensable d'intégrer les parents dans le projet, puisqu'ils font partie du cœur de notre thèse. Qui plus est, notre étude étant menée auprès de mineurs, le consentement des parents/tuteurs était requis. Le formulaire de consentement leur a été présenté et deux exemplaires leur ont été

[68] Des noms fictifs sont donnés aux élèves afin de conserver l'anonymat.

remis : l'un devait être acheminé au chercheur principal par l'entremise de l'enseignant, l'autre pouvant être gardé à la maison pour leur consultation personnelle. Ceux ayant consenti à ce que leur enfant participe à la recherche ont tous manifesté un intérêt à y prendre part. Leur participation impliquait de remplir un questionnaire sur les pratiques de littératie familiale, de faire un entretien[69] semi-dirigé sur les pratiques de lecture à la maison et de participer à la lecture de livres bilingues auprès de l'enfant, selon leurs disponibilités.

En ce qui a trait à la participation des parents au programme de lecture, plusieurs ne semblent pas avoir lu les livres fréquemment à la maison. De la même manière, bien que nous ayons tenté de rejoindre les parents pour mener l'entretien semi-dirigé, plusieurs n'ont jamais fait suite à notre appel. Nous les avons relancés à l'aide d'un message écrit par l'agent de liaison travaillant à l'école, mais n'avons pas insisté davantage. Les extraits de verbatim présentés dans la section des résultats proviennent donc des quelques parents ayant accepté de participer aux entretiens.

Pour être en mesure de dresser un portait global de la situation familiale, nous nous sommes intéressés, 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 (Erola et al., 2016; Oumeddour, 2016) mentionnent que ces aspects sont à considérer dans l'apprentissage du lire-écrire de l'enfant. Toutefois, comme les instruments de collecte de données utilisées dans notre recherche ne requéraient pas la participation des deux parents, le cas échéant, nos communications se sont faites, dans la majorité des cas, avec un seul d'entre eux.

En somme, 25 familles ont participé à notre recherche : 12 du GE, et 13 du GC. Sur le plan matrimonial, 18 familles sont mariées (ou en union de fait) et cinq (5) sont séparés ou divorcés. Ces données sont intéressantes puisqu'elles diffèrent largement des données présentées dans notre cadre conceptuel, lesquelles précisaient 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).

[69] Dans le cadre de notre recherche, les termes *entretien* et *entrevue* sont utilisés de manière synonymique pour éviter la répétition.

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, à savoir que 92% ont un diplôme supérieur ou équivalent au diplôme d'études secondaires (DES); sept (7) parents ont un diplôme universitaire, 19 un diplôme collégial, sept (7) un diplôme technique (ou collégial), et trois (3) un DES. De manière générale, nos données montrent aussi que les mères sont davantage scolarisées que les pères.

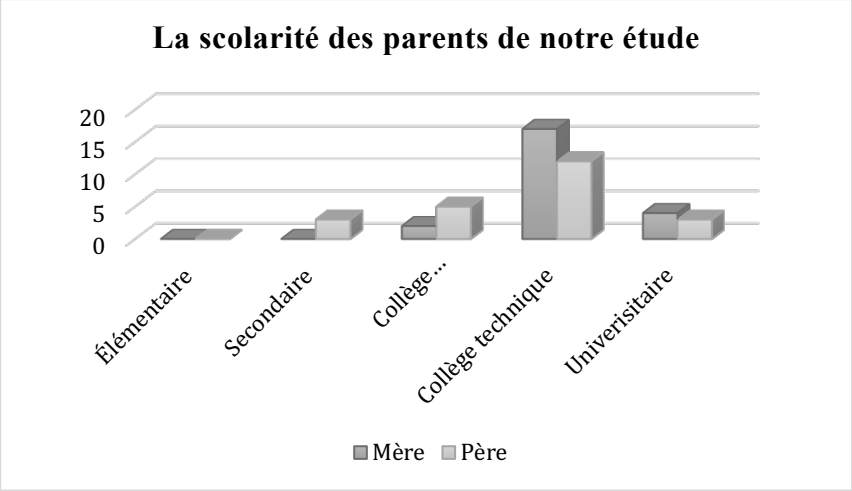


Figure 16 - *La scolarité des parents de notre étude*

Selon un article publié par la ville de Gatineau (2012), les secteurs industriels les plus fréquentés par les hispanophones, surtout ceux de la fabrication et du commerce de détail. Toutefois, on ne peut dire que les métiers que pratiquent les parents de notre étude rejoignent cette donnée. En fait, seuls deux 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 huit travaillent dans le domaine de l'administration, quatre sont fonctionnaires et quatre sont en informatique. Les autres parents mentionnent des emplois bien différents les uns des autres, à savoir en architecture, en droit, en communication, en construction, etc.

Tableau 21 - *Le niveau de scolarité, le métier, le pays d'origine et l'immigration des parents de notre étude*

Famille	***Niveau de scolarité***		***Métier***	***Immigration au Canada***	***Pays d'origine***
Groupe expérimental					
Sofia	Mère	99[70]	99	99	99
	Père	99	99	99	99
Sebastian	Mère	Université	Microbiologiste	8 ans	Cuba
	Père	Université	Traducteur	8 ans	Cuba
Giuliana	Mère	Université	Études	10 ans	Venezuela
	Père	Université	Avocat	10 ans	Venezuela
Samuel	Mère	Université	Gestionnaire	12 ans	Colombie
	Père	Secondaire	Construction	12 ans	Colombie
Kevin	Mère	Collège	Éducatrice	6 ans	Mexique
	Père	Collège communautaire	Construction	36 ans	Mexique
Eva	Mère	Collège	Syndicat	N/A	Canada
	Père	Secondaire	Construction	16 ans	Costa Rica
Mia	Mère	Collège	Diplomate	10 ans	99
	Père	Collège	Professeur	N/A	Canada
Isabella	Mère	Collège	Ingénieur	3 ans	Colombie
	Père	Collège	Ingénieur	3 ans	Colombie
Danna	Mère	Collège	Administration	9 ans	Colombie
	Père	Collège	Administration	9 ans	Colombie
Nicholas	Mère	Université	Administration	10 ans	Colombie
	Père	Université	Informatique	10 ans	Colombie
Samuel	Mère	Collège	Avocat	999	Canada
	Père	Collège	Ingénieur	14 ans	Colombie
Adrian	Mère	99	99	99	99
	Père	99	99	99	99

[70] 99 signifie que le répondant n'a pas répondu à la question.

Famille	*Niveau de scolarité*		*Métier*	*Immigration au Canada*	*Pays d'origine*
Groupe contrôle					
Julia	Mère	Collège	Administration	8 ans	Pérou
	Père	Collège communautaire	Informatique	23 ans	Pérou
Rafael	Mère	Collège	Fonctionnaire	11 ans	Mexique
	Père	Secondaire	Armée	N/A	Canada
Mia	Mère	Collège communautaire	Communication	N/A	Canada
	Père	Collège	Ventes	15 ans	Mexique
Ernesto	Mère	Collège communautaire	Administration	N/A	Canada
	Père	Collège	Ventes	19 ans	Mexique
Miguel	Mère	Collège	Administration	N/A	Canada
	Père	Collège communautaire	Peintre	13 ans	Costa Rica
Ofelia	Mère	Collège	Gestionnaire	N/A	Canada
	Père	Collège	Analyste	20 ans	Nicaragua
Brianna	Mère	Collège	Gestionnaire	N/A	Canada
	Père	Collège	Analyste	20 ans	Nicaragua
Lukas	Mère	Collège	Architecte	5 ans	-
	Père	Collège communautaire	Fonctionnaire	5 ans	Colombie
Penelope	Mère	Collège	Architecte	5 ans	-
	Père	Collège communautaire	Fonctionnaire	5 ans	Colombie
Lia	Mère	Collège	Consultant	18 ans	Mexique
	Père	Collège	Fonctionnaire	N/A	Canada
Mariana	Mère	Collège	Biologiste	8 ans	Cuba
	Père	Collège	Traducteur	8 ans	Cuba
Matthew	Mère	Collège	Administration	18 ans	Mexique
	Père	Collège	Informatique	43 ans	Guyane
Samantha	Mère	Collège	Administration	18 ans	Mexique
	Père	Collège	Informatique	43 ans	Guyane

En ce qui concerne le lieu d'origine des parents de notre étude, les tuteurs légaux de 13 enfants sont issus tous les deux de l'immigration. On remarque aussi qu'aucune famille ne comprend des parents qui sont tous les deux nés au Canada et que dans 10 familles de notre échantillon, un parent est né au Canada et l'autre à l'étranger. Les pays d'origine qui sont les plus représentés sont la Colombie (11), le Mexique (8), Cuba (4), le Pérou (2), le Nicaragua (2), le Venezuela (2) et le Costa Rica (2). Finalement, en moyenne, les parents ont immigré au Canada depuis 12:6 ans.

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. Dans la mesure où l'on sait que la scolarité des parents peut influencer, comme facteurs déterminants, la réussite scolaire des enfants (Dagenais, 2012; McAndrew et al., 2009; Kanouté et al., 2018), nous trouvions ces informations pertinentes dans le cadre de notre étude.

4.2.4. Le portrait des enseignants

Il n'y avait pas de critères de sélection particuliers concernant les enseignants; ceux-ci devaient seulement enseigner en première année dans une classe ordinaire. En fait, bien que le rôle des enseignants fût majeur dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas jugé pertinent d'obtenir des informations relatives à leur profession (scolarisation, années en enseignement, âge, etc.). D'une part, rappelons-nous que l'objectif de cette recherche est de concevoir et de mettre à l'essai un programme de littérature de jeunesse bilingue dans l'intention d'en mesurer les effets. D'autre part, en ce qui a trait au personnel enseignant, bien que nous cherchions à décrire leurs pratiques pédagogiques initiales, nous nous intéressions surtout aux changements potentiels vécus dans leurs pratiques à la suite du programme.

Au total, ce sont cinq (5) enseignants qui ont participé à la recherche, enseignants qui travaillent toutes auprès des élèves du GE. Comme l’ensemble des élèves du GE sont scolarisés dans la même école, les enseignants fréquentent donc tous la même école.

4.2.5. Le portrait de l'agent de liaison

Agissant souvent comme médiateurs entre l'école et la famille, les organismes communautaires offrent des services susceptibles de contribuer positivement au développement d'interventions ciblées auprès des élèves immigrants (Jacquet et al., 2014). D'ailleurs, Moore et al., (2008) avaient déjà souligné l'importance du partenariat école-famille-organismes communautaires dans une étude menée auprès de jeunes immigrants francophones africains en Colombie-Britannique. Ainsi avons-nous souhaité inclure un membre de la communauté hispanophone dans notre programme de littérature de jeunesse. Comme, à notre connaissance, aucun centre communautaire hispanophone en Outaouais ne semble accueillir ses membres ou organiser des activités sur une base régulière, nous devons admettre qu'il a été difficile de solliciter la participation de la communauté. D'une part, nous avons réalisé que les rassemblements dans les centres communautaires se font de manière plutôt aléatoire, que la présence des familles varie d'un rassemblement à l'autre et que les participants de notre recherche ne fréquentent pas tous les centres communautaires de la région.

Ainsi, pour faciliter les communications avec la famille, notamment en faisant écho à l'*habitus* culturel, nous avons fait appel à un agent de liaison. Par chance, à l'école appartenant au GE, Humberto, l'un des responsables du service de garde, appartient à la communauté hispanophone et a accepté de participer à notre recherche. Ayant facilité le recrutement des participants, Humberto était également responsable de faciliter la communication, au besoin, entre les parents et l'enseignant de l'enfant. Il a également effectué la lecture des livres après les heures de classe, pour les élèves qui souhaitent y participer.

4.3. Les instruments de mesure

Dans cette partie, nous présenterons les procédures des instruments que nous avons utilisés auprès des participants pour atteindre les objectifs de notre recherche. Précisons, tout d'abord, que, hormis les tests standardisés, les instruments ont été validés (contenu) par des experts. Notons également que tout au long de la démarche, le chercheur a tenu un journal de bord qui permettait, entre autres, de rendre compte des échanges formels et informels avec les parents, les enseignants et les élèves. Ces notes descriptives, pragmatiques et stratégiques (Mucchielli,

2014) ont été utilisées lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats. En salle de classe, le chercheur principal a également eu recours à l'observation non participante (Van Campenhoudt et al., 2017). Dans ce rôle, le chercheur étudie les comportements d'un groupe ou d'une communauté de l'extérieur en s'efforçant de les perturber aussi peu que possible.

Tableau 22 - *La présentation des instruments utilisés dans notre recherche*

Sous-objectifs		***Instruments***	***Pré-test*** *Septembre*	***Post-test*** *Décembre*
a)	décrire, à partir des connaissances en français et en espagnol, l'entrée dans l'écrit chez des élèves hispanophones de 1re année, scolarisés en Outaouais avant et à la sortie du programme de littérature de jeunesse	K-ABC	*X*	*X*
		N-EEL	*X*	*X*
		T-PAS	*X*	*X*
		Questionnaire	*X*	*X*
b)	décrire les changements observés chez les parents à la suite de l'implantation du programme de littérature de jeunesse au regard des pratiques de littératie familiales et du rapprochement école-famille	Questionnaire	*X*	*X*
		Entretien semi-dirigé	*X*	*X*
c)	décrire les changements observés dans la communauté à la suite du programme de littérature de jeunesse bilingue au regard des pratiques pédagogiques et du rapprochement avec les familles	Entretien semi-dirigé	*X*	*X*
d)	décrire les pratiques pédagogiques initiales des enseignants et les changements potentiels à la suite du programme de littérature de jeunesse bilingue.	Entretien semi-dirigé	*X*	*X*

4.3.1. Les élèves

Chez les élèves, nous cherchons à décrire, à partir des connaissances en français et en espagnol, l'entrée dans l'écrit chez des élèves hispanophones de 1re année, scolarisés en Outaouais avant et à la sortie du programme de littérature de jeunesse (sous-objectif a). Pour mesurer ses connaissances, nous avons eu recours à un questionnaire sur la clarté cognitive et à trois tests

standardisés. Nous parlons des épreuves du *Kaufman-Assessment Battery for Children* (K-ABC), des *Nouvelles épreuves pour l'examen de langue* (N-EEL) et du *Test of Phonological Awareness in Spanish* (TPAS). Nous présentons, ci-dessous, ces trois tests, leur but et les procédures qui s'y rattachent.

Tableau 23 - *La description des tests standardisés Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC), des Nouvelles épreuves pour l'examen de langue (N-EEL) et du Test of Phonological Awareness in Spanish (TPAS)*

Nom	***Objectifs***	***Passation***
(K-ABC) (10 minutes)	1. Déchiffrement : l'élève identifie des lettres, des syllabes et des mots 2. Compréhension en lecture : l'élève mime ce qu'il lit à partir de mots, puis de phrases	Individuelle Prétest : septembre Post-test : décembre
(N-EEL) (15 minutes)	1. Conscience phonologique : l'élève identifie les rimes, le phonème initial, l'inversion syllabique, l'élision du phonème initial, l'inversion de phonèmes, ajout d'un phonème initial, l'élision du phonème final	Individuelle Prétest : septembre Post-test : décembre
(TPAS) (15 minutes)	1. Conscience phonologique en espagnol : élision du phonème initial et final, déterminer si un mot termine ou débute avec le même phonème	Individuelle Prétest : septembre Post-test : décembre

4.3.1.1. Le Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC)

Le Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC) est un instrument clinique qui vise à mesurer le développement cognitif ainsi que l'âge du développement d'enfants âgés entre 2 ans 6 mois et 12 ans 6 mois (Kaufman et al., 1995). Comprenant trois échelles[71], ce test est également traduit dans plusieurs langues. Il contient plusieurs sous-tests, mais seuls ont été retenus ceux qui convoquaient le cœur de notre recherche, soit les processus de bas niveau : le sous-test (lecture et déchiffrement) et le sous-test (lecture et compréhension). En langue d'origine, l'utilisation du K-ABC permet de dépister les élèves en difficulté d'apprentissage. En langue seconde, il permet de voir les défis potentiels à relever par les élèves allophones quant

[71] Les trois échelles font référence à : 1) les processus séquentiels (résolution des problèmes en traitant mentalement des stimuli dans un ordre sériel); 2) les processus simultanés (résolution des problèmes qui nécessite le traitement parallèle de stimuli et 3) les connaissances (arithmétique, vocabulaire, lecture) (Kaufman et al., 1995).

au développement du répertoire phonologique, par exemple, dans le traitement des syllabes (correspondance graphème-phonème).

4.3.1.1.1. La description de l'épreuve

Le sous-test lecture et déchiffrement présente une série de lettres, de syllabes et de mots, que l'élève doit lire à voix haute et comprend 30 items. Les éléments graphiques sont présentés à l'élève de manière graduelle, allant du plus simple au plus difficile sur le plan orthographique[72], en commençant par la lettre (a), passant ensuite au mot simple (la) et finalement au mot plus complexe (prophétie). L'idée est de déterminer si l'élève peut segmenter et décoder les structures syllabiques.

Le sous-test lecture et compréhension présente une série d'actions que l'élève doit mimer. Comme pour le sous-test qui précède, les actions sont présentées aux élèves du plus simple : lève-toi au plus complexe : réponds affirmativement à une demande en utilisant la tête, en lieu et place de la langue, afin d'évaluer le degré de compréhension de l'élève.

4.3.1.1.2. Le déroulement de l'épreuve

Avant de commencer la passation du sous-test de lecture et déchiffrement, l'examinateur donne la consigne à l'élève : *« je vais te montrer des lettres et des mots, et tu n'as qu'à me faire la lecture à haute voix. »* Si l'élève réussit à bien nommer la lettre, le son ou le mot, la chercheuse note 1 point. À l'inverse, si l'élève commet une erreur, la note 0 est attribuée, et continue au prochain élément graphique. Dès que l'élève donne trois mauvaises réponses consécutives, le test est terminé[73]. Cette épreuve se réalise individuellement et la durée est d'environ 10 minutes.

En ce qui a trait au sous-test de lecture et compréhension, on montre une phrase à l'élève et lui demande de mimer ce qui est écrit. L'élève peut lire à voix haute ou à voix basse l'indication. Si l'élève se contente de lire à voix haute ou ne fait rien, la chercheuse peut encourager l'élève à

[72] Graphèmes exceptionnels, structures syllabiques – ouvertes ou fermées, consonne-voyelle, double consonne, semi-voyelles, règles de positionnement, etc.
[73] Les prononciations qui sont marquées par des accents régionaux ne sont pas pénalisées.

faire ce qui lui est demandé, par exemple en disant « fais comme si » ou « fait semblant ». Chaque bonne réponse gestuelle vaut 1 point. Si la réponse gestuelle est incorrecte, la note 0 est attribuée, même si l'enfant répond correctement verbalement. Dès que l'élève donne trois mauvaises réponses consécutives, la chercheuse met fin à la passation. Cette épreuve se réalise individuellement et la durée est d'environ 10 minutes.

4.3.1.1.3. L'analyse et le codage de l'épreuve

Les résultats des deux épreuves sont convertis en note standardisée[74] selon l'âge de l'enfant. Cette note standardisée est déterminée par les normes prescrites par Kaufman et al. (1995). Pour analyser les scores des élèves, les résultats des épreuves ont été transcrits dans un fichier Excel. Les scores obtenus au pré-test ont ensuite été mis en relation avec les scores obtenus au post-test.

4.3.1.2. Les Nouvelles Épreuves pour l'examen de la langue (N-EEL)

Le N-EEL est une batterie nommée Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage (Chevrier-Muller et al., 2001) qui autorise l'examen de l'ensemble des constituants formels du langage (phonologiques, lexicaux, morpho-syntaxiques) sur les versants réceptif et expressif. Les épreuves visent les enfants de cinq ans et sept mois à huit ans et six mois qui font leur entrée dans la scolarisation. La batterie comporte 17 sous-tests segmentés en quatre catégories distinctes : la phonologie, l'expression, la compréhension et la mémoire. Dans le cadre de notre recherche, seuls les sous-tests réservés à la phonologie ont été exploités, car celle-ci est indispensable à l'appropriation du code alphabétique.

4.3.1.2.1. La description de l'épreuve

Le sous-test est passé individuellement dans un local fermé et isolé de la classe. Selon le rythme de l'enfant, il dure environ 10 minutes. Les épreuves que nous avons retenues sont divisées en deux volets et sont présentées au tableau suivant. Le volet *sensibilité phonologique*, dispensé dès l'âge de six ans, inclut trois types de tâches normalisées : 1) identification de la rime;

[74] La note standard et le rang percentile sont calculés en fonction du groupe d'âge auquel appartient l'enfant, et non en fonction de son niveau scolaire. Le calcul se fait en fonction du rendement des élèves du même groupe d'âge.

identification du phonème initial et 3) inversion syllabique. Le volet *traitement métaphonologique*, commençant à l'âge de 7 ans, en comprend quatre : 1) l'élision du phonème initial, l'inversion de phonèmes, l'ajout de phonème initial et l'élision du phonème final.

Tableau 24 - *Les sous-épreuves du N-EEL retenues dans le cadre de notre recherche*

Catégories	***Nom de l'épreuve***	***Description***
Sensibilité phonologique (6 ans)	Épreuve de rimes	Indiquer si deux mots unisyllabiques riment. *Ex : soin-coin (oui), trois-pois (oui), fil-poing (non)*
	Identification du phonème initial	Identifier le son par lequel débute un pseudo-mot *Ex : aslu (a), uscla (i), izmir (i)*
	Inversion syllabique	Répéter un pseudo-mot en inversant les deux syllabes *Ex: pati devient tipa, coru devient ruco*
Traitement phonologique (7 ans)	Élision du phonème initial	Répéter un pseudo-mot en supprimant le première phonème *Ex : pouk devient ouk, zil devient il, icré devient cré*
	Inversion de phonèmes	Répéter un pseudo-mot composée de deux graphèmes et inverser les phonèmes qu'ils produisent *Ex : al devient la, im devient mi, co devient oc*
	Ajout d'un phonème initial	Ajouter un phonème devant un pseudo-mot disyllabique *Ex : p+amo devient pamo, o+mil devient omil*
	Élision du phonème final	Répéter un pseudo-mot sans le phonème final *Ex : pac devient pa, tibuc devient tibu, lob devient lo*

4.3.1.2.2. Le déroulement de l'épreuve

Pour chacun des sous-tests, une consigne est clairement décrite; par exemple pour la rime c'était : *« Je vais te dire deux mots à la fois. Certains mots riment (ou finissent par le même son). Tu vas les répéter après moi et me dire si les mots riment, en répondant par oui ou non*. » Dans le même ordre d'idées, pour l'épreuve d'ajout phonémique, la consigne était la suivante : *« Je vais te dire des petits mots qui ne veulent rien dire. Tu vas les répéter après moi et me dire ce que ça fait si j'ajoute un son au début du mot* ». Pour permettre à l'enfant de se familiariser avec la tâche, quatre items de démonstration sont proposés. On commence la passation juste après. Pour l'épreuve de la rime, le score total est de 20 points. Pour les autres, il s'agit de 12 points chacun.

4.3.1.2.3. L'analyse et le codage de l'épreuve

Pour chacune des réponses données par l'élève, l'examinateur note 1 (réponse attendue) ou 0 (réponse erronée). Les résultats du N-EEL sont convertis en note étalonnée selon l'âge de l'enfant. Pour analyser les scores des élèves, les résultats des épreuves ont été transcrits dans un fichier Excel. Les scores obtenus au pré-test ont ensuite été mis en relation avec les scores obtenus au post-test.

4.3.1.3. Les épreuves du Test of Phonological Awareness in Spanish (T-PAS)

Similaire au N-EEL, le *Test of Phonological Awareness in Spanish* chercher à mesurer la conscience phonologique chez les enfants hispanophones. La batterie comporte quatre sous-tests, à savoir 1) identification du phonème initial (déterminer si un mot commence par le même son qu'un mot cible); 2) identification du phonème final (déterminer si un mot se termine par le même son qu'un mot cible); 3) épreuves de rimes (déterminer un mot rime ou sonne comme le mot cible) et 4) élision du phonème (répéter un mot spécifique en omettant une syllabe ou un son au début, au milieu ou à la fin du mot). Le test est approprié pour les élèves âgés de quatre ans à dix ans et 11 mois.

4.3.1.3.1. La description de l'épreuve

Le T-PAS est d'une durée approximative de 15 minutes et est passé de manière individuelle, dans un local fermé et isolé de la classe. Dans le cadre de notre recherche, l'ensemble des sous-tests ont été utilisés avec l'élève.

4.3.1.3.2. Le déroulement de l'épreuve

Avant le début de chaque épreuve, l'examinateur explique brièvement le déroulement de l'activité à l'élève, à savoir que le test sera d'une courte durée, que l'élève est libre de répondre aux questions qu'il veut, et qu'il n'hésite pas à poser des questions s'il ne comprend pas la tâche à effectuer. Pour chacun des sous-tests, une consigne est clairement décrite. Par exemple, la consigne qui est donnée pour l'épreuve de rime du son initial était la suivante : *« En esta sección vamos a empezar con une palabra; luego te preguntaré si otra palabra empieza con el mismo*

sonido. Empecemos con unos ejemplos. Di gota (goutte). ¿Piensas que gota empieza con el mismo sonido que goma (gomme)? »[75]

4.3.1.3.3. L'analyse et le codage de l'épreuve

Comme pour le N-EEL et le K-ABC, pour chacune des réponses données par l'élève, on attribue 1 point (réponse attendue) ou 0 (réponse erronée)[76]. Pour analyser les scores des élèves quant au T-PAS, les résultats des épreuves ont été transcrits dans un fichier Excel. Les scores obtenus au pré-test ont ensuite été mis en relation avec les scores obtenus au post-test.

4.3.1.4. Le questionnaire sur la clarté cognitive

Pour décrire le développement de la clarté cognitive chez élèves de notre étude, nous avons eu recours à deux questionnaires avec les élèves; un avant le programme (pré-test), et un après le programme (post-test). Ce questionnaire nous permettait de témoigner de leurs connaissances au regard de 1) la connaissance des fonctions de la langue, 2) la connaissance du métalangage relatif à la langue et 3) la connaissance des conventions de l'écrit.

4.3.1.4.1. La description de l'épreuve

Le questionnaire sur la clarté cognitive comporte deux questions ouvertes et 12 tâches que doit accomplir l'élève. Le même questionnaire a été utilisé au pré-test et au post-test. L'objectif du questionnaire était de décrire les connaissances initiales des élèves au regard de certains aspects de la clarté cognitive et de documenter les changements potentiels vis-à-vis de la clarté à la fin de la mise à l'essai du programme.

Comme l'illustre le tableau suivant, nous cherchions à décrire les connaissances des élèves en ce qui a trait à la connaissance des fonctions de la langue (fonctions de l'écrit et fonctions de la lecture), à la connaissance du métalangage (concept de minuscule, de majuscule, de mot et de

[75] Dans cette section, nous allons commencer avec un mot, et ensuite je vais te demander si un autre mot commence avec le même son. Je te donne un exemple.

[76] Les scores des sous-tests du T-PAS sont standardisés : ils sont basés sur une moyenne de 10 et avec un écart-type de 3. Les scores sont combinés pour produire un score d'aptitude ayant une moyenne de 100 et un écart-type de 15. À titre d'information, l'échantillon normatif était composé de plus de 1000 élèves hispanophones scolarisés aux États-Unis.

phrase), et à la connaissance des conventions de l'écrit (orientation de la lecture, éléments paratextuels : titre, auteur, illustrateur et maison d'édition). Pour chacune des composantes de la clarté cognitive, les élèves doivent répondre à une question ou une tâche précise.

Tableau 25 – *Les questions posées à l'élève dans le cadre du questionnaire sur la clarté cognitive*

Composantes de la clarté cognitive		***Questions/tâches posées à l'élève***
Connaissance des fonctions de la langue	Connaissance des fonctions de l'écrit	a) À quoi sert l'écriture?
	Connaissance des fonctions de la lecture	b) À quoi sert la lecture?
Connaissance du métalangage relatif à la langue	Concept de la minuscule et de la majuscule	c) Peux-tu me montrer les lettres minuscules? d) Peux-tu me montrer les lettres majuscules? e) Peux-tu relier la lettre minuscule à sa lettre majuscule?
	Concept du mot	f) Peux-tu identifier le premier mot de la phrase? g) Peux-tu compter combien de mots il y a dans cette phrase?
	Concept de la phrase	h) Peux-tu me montrer où est la première phrase dans le texte? i) Peux-tu me montrer où est la dernière phrase dans le texte?
Connaissance des conventions de l'écrit	Sens de la lecture	j) Peux-tu me montrer avec ton doigt dans quel sens on fait la lecture?
	Repérer le titre	k) Peux-tu me montrer où se trouve le titre?
	Repérer l'auteur	l) Peux-tu me montrer où se trouve l'auteur?
	Repérer l'illustrateur	m) Peux-tu me montrer où se trouve l'illustrateur?
	Repérer la maison d'édition	n) Peux-tu me montrer où se trouve la maison d'édition?

4.3.1.4.2. Le déroulement de l'épreuve

Les élèves ont répondu au questionnaire sur la clarté cognitive après avoir complété les tests du K-ABC, du N-EEL et du T-PAS. Le questionnaire se passe de manière individuelle, dans un

local fermé et isolé de la classe. Selon le rythme de l'enfant, le questionnaire prend environ 10 minutes à compléter. Pour chaque tâche, la question ou la consigne est clairement décrite; par exemple pour la connaissance des fonctions de l'écrit c'était : « *peux-tu me dire à quoi sert l'écriture?* ». Encore, pour la connaissance du concept de la majuscule et de la minuscule, la question était : « *peux-tu me montrer les lettres minuscules ».*

La passation est enregistrée à l'aide d'un dictaphone pour rendre compte des réponses des élèves. Pour les questions c) à j), un passage du livre *Mon plus beau rêve* a été retenu. Ce livre a été choisi car certaines pages comprennent de courts paragraphes, rendant donc l'identification du mot et de la phrase possible. Pour les questions k) à n), l'ensemble des livres utilisés dans notre programme ont été nécessaires.

4.3.1.4.3. L'analyse et le codage de l'épreuve

Afin d'assurer l'analyse et le codage du questionnaire, les réponses fournies par les élèves ont été retranscrites sous forme de *verbatim.* Nous avons ensuite créé un tableau Excel à l'aide de codes et d'unités de sens qui prennent appui sur les questions du questionnaire. Par exemple, à la question *À quoi ça sert l'écriture?* plusieurs codes inspirés de la classification de Ferland (1997) ont été énumérés, à savoir 1) rôle de communication; 2) objet d'écriture; 3) réponse intuitive et 4) ne réponds pas à la question. Des tableaux 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 de la clarté cognitive.

En ce qui a trait aux tâches relatives à la connaissance du métalangage et des conventions de l'écrit, 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. Dans certains cas, et pour trianguler nos données, nous avons considéré les artefacts des élèves dans l'analyse des résultats relatifs à la clarté cognitive.

4.3.2. Les parents

Comme discuté dans le cadre conceptuel et mentionné par certains auteurs (Bissonnette, 2016;

Farver et al., 2013; Niklas et al., 2013), les expériences littéraciques de l'enfant dans l'enceinte familiale influencent ses habiletés langagières et son acquisition de la langue de scolarisation. Ainsi, pour décrire les changements observés chez les parents à la suite de l'implantation du programme de littérature de jeunesse au regard des pratiques de littératie familiales et du rapprochement école-famille (sous-objectif b), un questionnaire a été distribué aux parents. Afin d'assurer la cohérence des résultats qui ressortent des questionnaires, nous avons eu recours à la triangulation par l'entremise d'un second instrument: l'entrevue semi-dirigée. À ce sujet, Mucchielli (2014) mentionne que la comparaison de sources de données provenant de différents instruments (questionnaires, entretiens, etc.) permet de non seulement de minimiser les faiblesses et les biais de chaque méthode, mais également de valider les interprétations du chercheur. En plus de revenir sur certains aspects du questionnaire lors des entrevues avec les parents, d'autres questions ont été ajoutées, nous permettant ainsi de répondre à un autre sous-objectif de notre recherche, celui de décrire les instances de rapprochement avec le milieu scolaire et les changements observés chez les parents à la suite du programme de LDJ.

4.3.2.1. Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales

Pour témoigner des pratiques de littératie familiales, nous avons emprunté à Fleuret et al. (2015) un questionnaire qui prend appui sur le modèle de Leseman et al. (1998) et que nous avons adapté à notre contexte d'étude. S'intéressant d'abord aux facteurs sociolinguistiques, ce questionnaire rend compte de la situation familiale, de la scolarité des parents, des langues parlées au sein de la famille, des pratiques langagières des parents et des enfants et 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, etc.

4.3.2.1.1. La description de l'épreuve

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 et compte une soixantaine de question. La section qui porte sur le profil de l'enfant, comportant cinq questions, 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.

INFORMATION SUR L'ENFANT

ENFANT

Prénom et nom de l'enfant	Âge	Sexe

FRATRIE

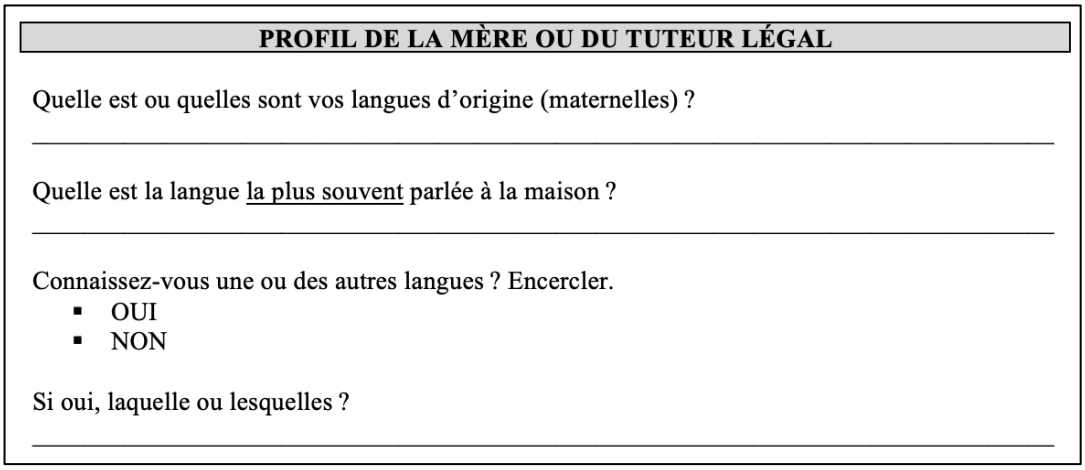
Âge des frères et sœurs	Sexe	Niveau scolaire

PARENTS

Situation familiale des parents ou du tuteur légal	
Marié[1] ou en union de fait	☐
Séparé/divorcé	☐
Veuf	☐
Célibataire	☐

Figure 17 - *Un exemple de questions qui figurent dans la 1re partie du questionnaire*

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 des langues. Contenant 24 questions, cette section nous permet aussi de prendre connaissance du pays d'origine des parents et de l'année de l'immigration, le cas échant.



PROFIL DE LA MÈRE OU DU TUTEUR LÉGAL

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

_____

Quelle est la langue la plus souvent parlée à la maison ?

_____

Connaissez-vous une ou des autres langues ? Encercler.

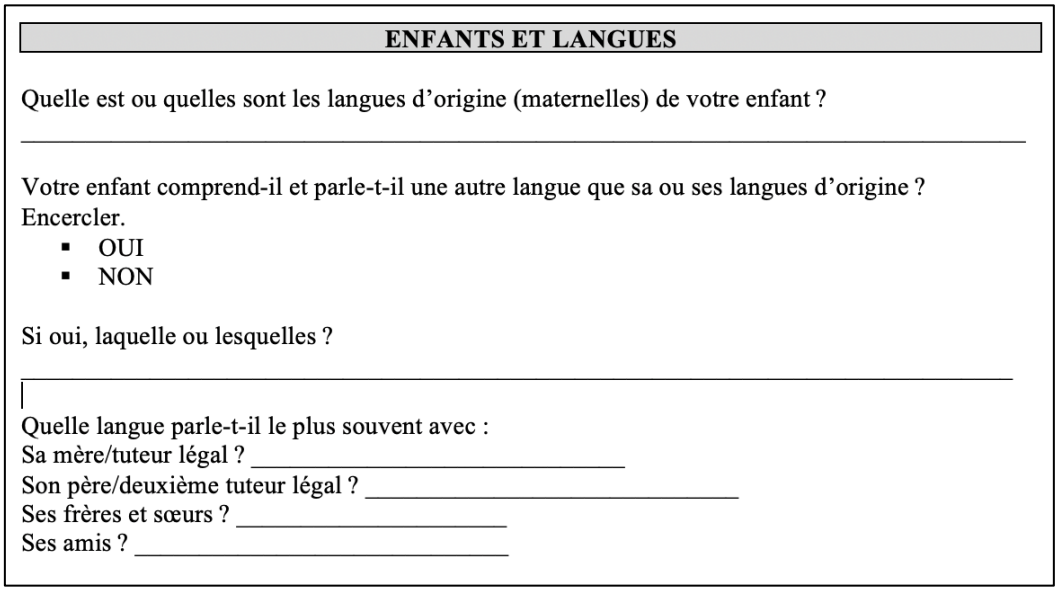
- OUI
- NON

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

_____

Figure 18 - *Un exemple de questions qui figurent dans la 2e partie du questionnaire*

La troisième section porte sur les connaissances des élèves au regard des langues. Au total, une vingtaine de questions cherchant à documenter les fréquences des occasions dont il dispose pour parler en français et en espagnol en dehors de l'école sont posées aux parents.



ENFANTS ET LANGUES

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

_____

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

- OUI
- NON

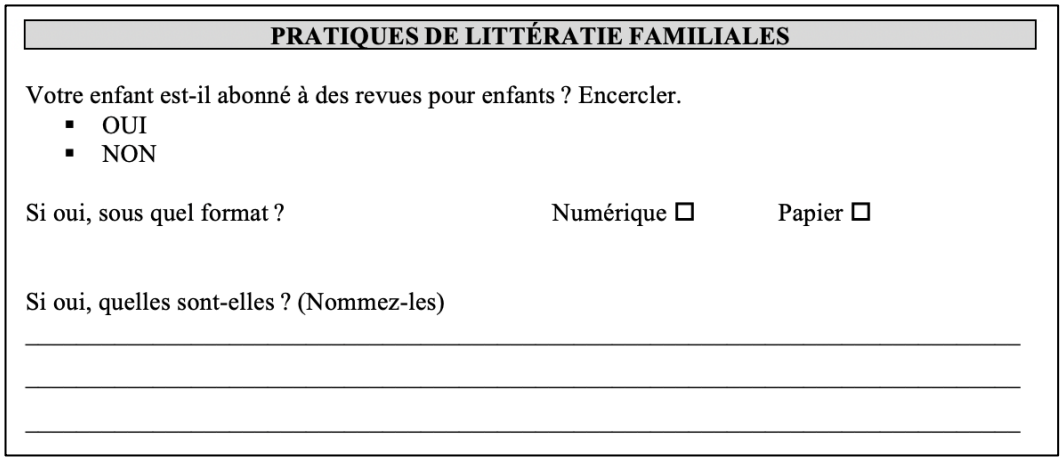
Si oui, laquelle ou lesquelles ?

_____

Quelle langue parle-t-il le plus souvent avec :
Sa mère/tuteur légal ? _____
Son père/deuxième tuteur légal ? _____
Ses frères et sœurs ? _____
Ses amis ? _____

Figure 19 - *Un exemple de questions qui figurent dans la 3e partie du questionnaire*

Pour clore le questionnaire, les parents ont accès à des questions ouvertes leur permettant de développer des aspects propres à la littératie de la maison, s'ils le souhaitent.



PRATIQUES DE LITTÉRATIE FAMILIALES

Votre enfant est-il abonné à des revues pour enfants ? Encercler.

- OUI
- NON

Si oui, sous quel format ? Numérique ☐ Papier ☐

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

_____

_____

_____

Figure 20 - *Un exemple de questions qui figurent dans la 4e partie du questionnaire*

4.3.2.1.2. Le déroulement de l'épreuve

Le questionnaire a été remis à deux reprises aux familles participantes : 1) lors de la première semaine du programme de LDJ (connaissances initiales) et 2) à la suite du programme (changements potentiels dans les pratiques) (voir annexe 3 [pré-test] et annexe 4 [post-test]). Puisque nous savons que la langue peut être une barrière linguistique et pour tenter de limiter les biais de compréhension, nous avons remis aux parents une version du questionnaire en français et une version en espagnol (voir annexe 5 [pré-test] et annexe 6 [post-test]) et nous avons aussi offert l'option aux parents de remplir le questionnaire à l'oral, au moyen d'une bande audio. À titre informatif, tous les parents ont rempli le questionnaire dans sa forme écrite, en français.

4.3.2.1.3. L'analyse et le 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 faire émerger des conclusions relatives aux objectifs de notre recherche.

4.3.2.2. L'entrevue semi-dirigée sur les pratiques de littératie familiales

Pour compléter les portraits des familles participantes, il nous semblait important de faire des entrevues semi-dirigées avec les parents pour décrire leurs pratiques de littératie familiales et pour décrire les instances de rapprochements initiales avec le milieu scolaire à la suite de la mise à l'essai du programme de LDJ. Nous avons donc eu recours aux entrevues avant le programme (voir annexe 7) et après le programme (voir annexe 8). Le choix de cette méthodologie réside dans sa pertinence pour notre sujet. Creswell et al. (2018) précisent 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, et puisque nous sommes conscient que la désirabilité sociale ou le silence soutenu peuvent être des biais à ce type d'instruments et que la langue peut provoquer un blocage de communication, nous avons offert aux parents de s'exprimer en français, en espagnol ou en ayant recours à l'alternance codique pendant l'entrevue. Pour ce faire, nous avions préparé une version des questionnaires d'entretien en espagnol (voir annexe 9 [pré-test] et annexe 10 [post-test]). Les entretiens se sont majoritairement conduits en français, mais l'espagnol a été fréquemment utilisé.

4.3.2.2.1. La description de l'épreuve

L'entretien semi-dirigé mené avant le programme de littérature comporte neuf questions qui portent sur les pratiques de littératie familiales afin de mieux saisir le type de socialisation, de pratiques de littératie. D'une part, l'objectif était de savoir dans quelle(s) langue(s) et à quelle fréquence sont menées les occasions de lecture dans l'enceinte familiale. D'autre part, nous cherchions à connaître l'implication des parents dans la lecture à l'enfant, ainsi qu'à obtenir de l'information quant à la relation avec l'enseignant de l'enfant. L'entretien semi-dirigé mené à la fin du programme, pour sa part, visait à répondre aux sous-objectifs de notre recherche, soit à décrire les changements observés chez les parents à la suite de l'implantation du programme de littérature de jeunesse au regard des pratiques de littératie familiales et du rapprochement école-famille. Ainsi, les questions posées cherchaient à savoir si à la suite des huit semaines de lecture, les pratiques de littératie familiales et la relation avec l'école étaient « différentes ».

4.3.2.2.2. Le déroulement de l'épreuve

Afin de mener nos entrevues avec les familles participantes, nous leur avions demandé, dans notre tout premier communiqué, de quelle manière ils souhaitaient mener l'entretien. Nous leur avions 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 et dans la langue de leur choix. Nous leur avions 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 avions 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 leur avons assuré qu'aucune information divulguée ne pourrait les identifier. Puis, pour favoriser 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.

4.3.2.2.3. L'analyse et le 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 prend appui sur les mots-clés du cadre conceptuel et sur lesquelles les questions de l'entrevue ont été élaborées. À ce sujet, Creswell et al. (2018) 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.

4.3.3. Les enseignants

Pour décrire les pratiques pédagogiques initiales des enseignants et les changements potentiels à la suite du programme de littérature de jeunesse bilingue (sous-objectif d), des entrevues semi-dirigées ont été menées. Comme nous l'avons mentionné pour les entrevues menées auprès des parents, le choix de cette méthodologie réside dans sa pertinence pour notre sujet, à savoir que l'entrevue semi-dirigée nous permet de cerner les perspectives d'un interlocuteur, dans ce cas de l'enseignant, au sujet des questions étudiées (Creswell et al., 2018). L'objectif étant de saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens, les entrevues semi-dirigées nous permettaient de mieux comprendre les pratiques pédagogiques exploitées en salle de classe par les enseignants.

4.3.3.1. L'entretien semi-dirigé sur les pratiques pédagogiques

Avant la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse et à la fin de celui-ci, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès des enseignants pour décrire leurs pratiques pédagogiques. Ces entretiens s'intéressaient d'abord aux pratiques privilégiées par l'enseignant pour répondre aux besoins de l'enfant, aux livres, aux langues autorisées et au recours à l'espagnol en salle de classe. Ces entretiens ont été menés à l'extérieur des heures de classe, au moment et à l'endroit qui convenait à l'enseignant. Pour bien décrire les changements potentiels vis-à-vis des pratiques pédagogiques, les questions posées aux enseignants, bien que similaires et portant sur les mêmes sujets, ont légèrement été modifiées entre l'entretien initial (voir annexe 11) et l'entretien final (voir annexe 12).

4.3.3.1.1. La description de l'épreuve

Deux entretiens semi-dirigés ont été menés auprès des enseignants des élèves du GE: l'un avant le programme, et l'autre à la fin du programme de littérature de jeunesse. Comportant neuf questions, ces entretiens abordent quatre domaines : a) l'utilisation de la littérature de jeunesse en salle de classe; b) les pratiques de lecture utilisées en salle de classe en contexte de L2; c) le recours à la langue d'origine (l'espagnol) en salle de classe et d) la relation avec les parents.

4.3.3.1.2. Le déroulement de l'épreuve

Nous avons rencontré les enseignants dans leur établissement scolaire et pour une durée approximative de 30 minutes pour mener les entrevues. Nous les avons avisés de notre venue à l'école quelques semaines avant et leur avons demandé de sélectionner un moment qui serait propice à l'échange. Les entretiens ont tous eu lieu avant le début des cours, sur l'heure du dîner ou pendant une pause. Pour recueillir le plus d'informations possible quant aux changements des pratiques pédagogiques, les passations ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone.

4.3.3.1.3. L'analyse et codage de l'épreuve

Comme nous l'avons fait pour l'entretien avec les parents, chaque entretien avec les enseignants a été transcrit en verbatim. Ensuite, en prenant appui sur l'analyse de contenu et la thématisation séquencée, une grille d'analyse composée de codes et d'unités de sens qui s'appuie sur les mots-clés du cadre conceptuel a été élaborée dans un tableur Excel. Les réponses ont ainsi été analysées de manière qualitative, en ce sens que nous avons utilisé leurs propos pour dresser un portrait des pratiques pédagogiques déclarées.

4.3.4. L'agent de liaison : un membre de la communauté

Bien que l'un de nos sous-objectifs principaux était d'inclure la communauté dans le cadre de notre programme de littérature, nous devons admettre qu'il a été difficile de solliciter la participation de la communauté. D'une part, nous avons réalisé que les rassemblements dans les centres communautaires se font de manière plutôt aléatoire, que la présence des familles varie d'un rassemblement à l'autre et que les participants de notre recherche ne fréquentent pas tous les centres communautaires de la région. Ainsi, pour décrire les instances de rapprochement entre la famille et l'école et pour faciliter les communications avec la famille, notamment en faisant écho à l'habitus culturel, nous avons fait appel à un agent de liaison. Par chance, à l'école appartenant au GE, Humberto, l'un des responsables du service de garde appartient à la communauté hispanophone et a accepté de participer à notre recherche. Nous voulions donc le rencontrer avant et après le programme de lecture pour qu'il puisse témoigner des instances de rapprochement entre le milieu familial et scolaire de l'enfant. Après plusieurs conversations avec Humberto, nous avons toutefois compris qu'il ne tenait pas à participer à la recherche, mais qu'il

souhaitait à agir à titre d'agent de liaison entre l'école et la famille, facilitant ainsi les communications avec la maison et la remise de livres. Plus d'explications relatives au rôle joué par l'agent de liaison et à la place de la communauté dans notre étude seront fournies dans le bilan du programme de littérature de jeunesse.

4.3.5. Le chercheur principal

De manière à trianguler nos données et à documenter le déroulement des évènements en salle de classe, nous avons observé de manière non participante les occasions de lectures interactives et les activités de compréhension complémentaires auprès des élèves. À ce sujet, rappelons que notre intention initiale fut d'enregistrer en format vidéo les différentes séances de lecture, car nous considérions la vidéo importante à notre recherche puisqu'elle permet, entre autres, la reprise de l'observation (Royer et al., 2005), de bien documenter les interactions des élèves et de tenir compte du non verbal (Johnson et al., 2010). Toutefois, comme la direction scolaire n'était pas l'aise avec ce procédé, nous avons opté pour l'observation non participante.

4.3.5.1. L'observation non participante

En sciences sociales, nous savons que les observations peuvent porter sur une variété de phénomènes et que les modalités de l'observation sont différentes selon l'approche qu'adopte le chercheur (Van Campenhoudt et al., 2017). Nous savons aussi que « le champ d'observation du chercheur est a priori infini et ne dépend que des objectifs de son travail et de ses hypothèses » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 248). Pour ces raisons, et pour répondre à nos objectifs en ce qui a trait aux rôles assurés par le membre de la communauté, nous avons également fait appel à l'observation non participante puisqu'elle consiste à étudier les comportements d'un groupe ou d'une communauté de l'extérieur en s'efforçant de les perturber aussi peu que possible.

4.3.5.1.1. La description de l'épreuve

Nous avons participé à quelques séances de lecture interactive et à certaines activités menées en salle de classe auprès des élèves et des enseignants. Pour conserver une trace de nos observations et des productions des élèves à des fins d'analyse, notamment pour documenter les dispositifs de lecture ou le recours à la langue d'origine, nous avons pris des photos de certains artefacts,

avec l'accord de l'enseignant et de l'élève. Nous avons également transcrit l'ensemble de nos observations menées en milieu naturel dans un journal de bord. Nous permettant d'éviter au mieux les biais potentiels ou d'effectuer des choix stratégiques, le journal de bord a surtout comme finalité d'objectiver la subjectivité afin d'éviter que celle-ci nuise à la nécessaire position en retrait de l'observateur (Valéau et al., 2016). Inspiré de l'étude de Villemure (2009), ce journal nous a permis de noter nos impressions par rapport au déroulement des activités, nos commentaires et nos suggestions d'amélioration (Gaudet et al., 2018). Si l'écrit nourrit la posture réflexive, le journal de bord nous a aidé à « catalyse[r] l'analyse proprement dite » (Lejeune, 2016, p. 404).

4.3.5.1.2. Le déroulement de l'épreuve

Comme nous l'avons mentionné, nous avons participé à des séances de lecture et à certaines activités de compréhension menées en salle de classe. En fait, afin de bien orienter les enseignants et de répondre à leurs interrogations à la suite des lectures de livres, ou au regard des activités, nous trouvions pertinent d'être à leur disposition lors des premières séances. Il nous paraissait également pertinent d'être présent pour documenter le déroulement des lectures interactives et la place accordée à la langue d'origine en salle de classe. Après l'exploitation du troisième livre de jeunesse, nous nous sommes toutefois exclu des séances de lecture[77], car nous savons que notre présence pouvait exercer une influence sur les comportements observés (Creswell et al., 2018). De manière discrète, nous étions placés dans un endroit reculé de la classe et documentions le recours à la langue et à la culture d'origine dans les séances de lecture. De la même manière, le journal de bord nous a permis de garder des traces de notre méthodologie, de nos interrogations, de faits ou d'échanges entre les participants que nous avons jugé importants; l'intention étant de donner un sens et une cohérence aux données que nous avons recueillies. Si les notes descriptives ont été annotées à la main, les notes théoriques et méthodologiques, quant à elle, ont été informatisées. À la fin, pour regrouper l'ensemble de nos entrées, nous les avons toutes informatisées.

[77] Même si nous étions absent lors de certaines lectures interactives menées en salle de classe, nous avons invité les enseignants à nous faire parvenir des photos des productions des élèves, histoire de les documenter à des fins d'analyse. Seul un artefact nous a été remis de manière volontaire par l'enseignant.

4.3.5.1.3. L'analyse et codage de l'épreuve

Pour documenter les artefacts des élèves, nous avons déposé les photos sur un document Word. Ce document nous permettait de préciser la date de la production, le nom de l'élève, la lecture et l'activité qui entouraient la production. Il nous était ainsi plus facile de conserver une trace des productions retenues. En ce qui a trait aux entrées de notre journal de bord, une grille d'analyse composée de codes et d'unités de sens qui prennent appui sur les mots-clés du cadre conceptuel a été élaborée dans un tableur Excel. Les entrées, analysées de manière qualitative, ont été colligées de manière à appuyer et complémenter les résultats de notre étude.

4.4. L'analyse des données

Nous avons déjà justifié la pertinence de l'analyse qualitative et de la présence d'un GC et d'un GE dans le cadre de notre recherche. Si nous savons que les résultats des élèves aux tests standardisés seront analysés de manière quantitative, les données qui proviennent des entrevues semi-dirigées seront analysées de manière qualitative. À ce sujet, Paillé et al. (2021) mentionnent que toute analyse qualitative passe par une certaine thématisation de leur corpus. Cette thématisation peut se faire de manière continue ou séquencée.

Dans la thématisation séquencée, le chercheur prend un échantillon du corpus à l'étude et l'analyse de manière à créer une liste de thèmes auxquels il rattache à sa problématique et à son cadre conceptuel. Les thèmes sont ensuite attribués à l'ensemble du corpus selon une logique hypothético-déductive. D'un autre côté, la thématisation continue relève davantage d'une logique inductive, c'est-à-dire qu'elle procède à l'attribution des thèmes de manière ininterrompue et à la construction progressive des thèmes, et ce, jusqu'à la fin de l'analyse des données. Parmi ces deux approches, nous avons opté pour la démarche de thématisation continue car elle correspond le mieux à nos objectifs de recherche et permet une analyse plus fine et plus riche du corpus (Paillé et al., 2021).

Compte tenu de ce qui précède, nous nous sommes orientés vers une logique inductive délibératoire pour analyser nos données de recherche. Prônant l'utilisation du cadre théorique pour guider le processus d'analyse de données (Gaudet et al., 2018), la posture inductive

délibératoire requiert l'utilisation d'une grille d'analyse qui prend appui sur le cadre conceptuel, mais qui fait preuve de flexibilité, notamment parce qu'elle laisse place à des ajustements en fonction des données et du sens qui émerge.

4.4.1. Les phases de codage

En ce qui a trait au codage, Van der Maren (2004) précise qu'il consiste à accoler une marque à un matériel, à savoir que son objectif est « de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un et l'autre type de calculs » (p. 432). Pour l'auteur, trois types de codage existent en fonction de la plus ou moins grande prédétermination de la liste des éléments qui constituent le code : le codage fermé, ouvert et mixte. Dans le codage fermé, des thèmes sont définis dès la construction du cadre conceptuel et méthodologique et l'analyse se fait en fonction d'une grille associant unité de sens et code. À l'autre extrême, dans le codage ouvert, les thèmes sont composés en cours de codage, c'est-à-dire qu'a priori, le chercheur ne dispose pas d'une grille indiquant à quel code doit correspondre telle unité de sens. Enfin, « le codage mixte comporte un ensemble ouvert de rubriques et de catégories ou un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories, en entendant par ensemble ouvert une liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (p. 436).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi une approche mixte. D'une part, selon Van der Maren (2004), ce codage est souvent plus pratique et répond mieux aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire. D'autre part, il nous semble plus approprié comme le chercheur procède à deux ajustements dans son analyse : « soit il ajoute des éléments au lexique lorsque de nouvelles unités de sens apparaissent, soit il modifie la formulation du code afin de mieux tenir compte du vocabulaire utilisé spontanément par les informateurs, soit encore il fait les deux ajustements » (p. 437). À ce sujet, Van der Maren (2004) propose un processus de codage en onze phases (voir annexe 13), processus sur lequel nous nous sommes appuyés dans le cadre de notre projet et qui nous a permis de préparer l'analyse du contenu des entretiens menés avec les parents et les enseignants.

Tableau 26 - *L'adaptation du processus de codage de Van der Maren (2004)*

Phases		***Actions menées dans le cadre de notre recherche***
1	Relecture du cadre conceptuel	□ lecture des objectifs et sous-objectifs de notre recherche □ élaboration d'une liste provisoire de catégories pour l'ensemble des entretiens
2	Lecture du sommaire du matériel produit	□ lecture d'un premier verbatim des entretiens □ annotation des impressions du chercheur vis-à-vis des verbatim; □ partage des impressions au deuxième codeur.
3	Pré-lecture du matériel : identification des catégories	□ relecture du premier verbatim des entretiens élaboration d'une première liste de catégories (C1).
4	Lecture du matériel : découpage des unités et extraction des passages	□ relecture du premier verbatim des entretiens □ sélection des passages pertinents et significatifs des verbatim; □ extraction des passages et classification selon les catégories (C1)
5	Lecture des unités : extraction des segments et extension de la liste	□ codage du premier verbatim des entretiens à l'aide de la liste C1; □ précision et élaboration de nouvelles catégories (C2), au besoin, à la lumière de la lecture des verbatim.
6	Reprise des étapes 2 à 5 sur un autre matériel et ajustement de la liste de codage	□ codage d'un deuxième verbatim entretiens □ élaboration de nouvelles catégories (C3), au besoin, à la lumière de la lecture des verbatim.
7	Vérification par un contre-codeur de la liste ajustée	□ partage de documents au deuxième codeur □ vérification de la liste de codage C3 par le deuxième codeur.
8	Confrontation avec le contre-codeur et nouvel ajustement de la liste	□ confrontation entre la premier et deuxième codeur; □ création de nouvelles catégories et regroupement de catégories existantes (C4) pour éviter la redondance.

Compte tenu du nombre peu élevé de verbatim, les étapes 1 à 8 ont été respectées dans notre recherche, c'est-à-dire que nous avons fait appel à un deuxième codeur afin de confronter la liste des unités et les passages significatifs. C'est à ce moment que nous avons dressé la liste des codes qui prennent appui sur notre cadre conceptuel et qui découlent des entretiens avec les parents (voir annexe 14) et avec les enseignants (voir annexe 15). Nous n'avons toutefois pas calculé la fidélité inter- et intra-codeurs sur quelques échantillons extraits, mais les unités de sens qui ont été ressorties par le deuxième codeur étaient similaires aux nôtres et très peu de changements ont été effectués dans les listes de codes. Le contre-codeur est un étudiant de

l'Université d'Ottawa inscrits aux études supérieures. Celui-ci connait bien les objectifs et la méthodologie de notre recherche. De plus, ses recherches, qui portent sur l'appropriation de l'écrit, entre autres, sur les composantes sociocognitives et culturelles qui entrent en jeu dans l'apprentissage la L2, sont étroitement liées à notre sujet de recherche.

Nous avons maintenant terminé la partie de ce chapitre qui portait sur les instruments de collecte des données utilisés auprès des participants de notre étude. Nous poursuivons avec le programme de littérature de jeunesse bilingue que nous avons élaboré et mis à l'essai lors de notre collecte des données.

4.5. Le programme de littérature de jeunesse bilingue français-espagnol

Le programme de LDJ que nous avons développé et mis à l'essai est au cœur de notre thèse. Au regard de notre cadre conceptuel, et puisque nous connaissons l'importance du rapprochement entre les milieux de socialisation de l'enfant dans la réussite scolaire (Kanouté et al., 2011; Lafortune et al., 2013), notre programme de LDJ sollicite conjointement la famille et l'école. À cet égard, il a déjà été démontré que dans les milieux où les vulnérabilités socioscolaires se cumulent chez les élèves, les partenariats école-famille par l'entremise de la communauté permettent une meilleure prise en charge des besoins de l'enfant (Kanouté et al., 2018). Rappelons qu'en milieu minoritaire, les styles discursifs bénéficient surtout au groupe dominant et que les pratiques langagières des groupes minoritaires sont souvent négligées (Dagenais et al., 2008). C'est pourquoi il nous semblait important de rompre avec le modèle d'enseignement traditionnel du lire-écrire qui, à notre avis, est trop centré sur la norme scolaire, et de mener une étude qui place l'élève au centre de son environnement social et de son apprentissage. En proposant un modèle holistique qui tient compte des facteurs socio-affectifs de l'apprenant et qui encourage une vision interactive des composantes qui soutiennent son apprentissage de la L2, ainsi serons-nous en mesure de développer chez l'enfant hispanophone, une compétence plurilingue et pluriculturelle et de faciliter leur accès à la langue seconde.

La figure ci-dessous illustre les relations entre les acteurs impliqués dans le cadre de notre programme de LDJ et la toile de fond sur laquelle celui-ci prend appui. Pour faire écho à l'habitus

culturel (Bourdieu, 1988) de l'enfant et pour faire le pont entre ses différents milieux de socialisation, la famille, l'école et la communauté ont pris part à notre recherche. Rappelons que les programmes de lecture école-famille favorisent, entre autres, l'implication des parents dans la scolarité des enfants (Naqvi et al., 2012; Rowe et al., 2013; Sneddon, 2008). Comme nous savons qu'en L2, les pratiques pédagogiques sont surtout réduites à des tâches qui ne reflètent pas la réalité linguistique et culturelle des élèves, notre programme prend appui sur l'approche interculturelle (Candelier et al. 2010). D'une part, il nous paraissait important de créer un lieu de rencontre entre les référents culturels et langagiers de l'enfant, c'est-à-dire entre sa L1 et sa L2. C'est d'ailleurs en rejoignant les répertoires plurilittératiés des élèves qu'ils pourront construire leurs connaissances à l'égard du français langue seconde (Cummins, 1979; Hornberger, 2003). Pour cette raison, le livre bilingue nous semblait un artefact de choix.

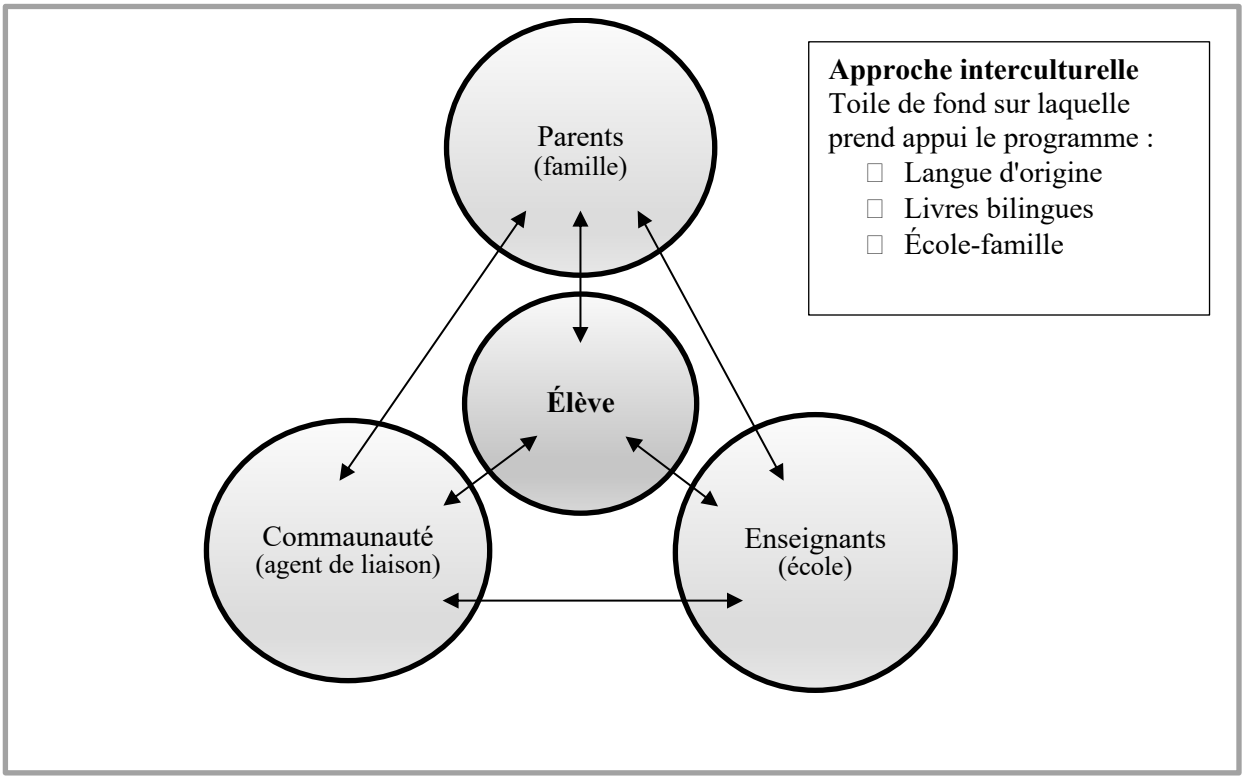


Figure 21 - *Les relations entre les acteurs impliqués dans le programme de littérature de jeunesse de notre étude*

En ce sens, notre programme de littérature de jeunesse reconnaît que d'autres facteurs et d'autres espaces sont porteurs de savoirs et peuvent permettre à l'apprenant de développer ses compétences au regard de la langue seconde. À ce sujet, rappelons que plusieurs auteurs (Dupin de Saint-André et al., 2014; Fleuret et al., 2018; Sabatier et al., 2014) ont mis l'accent sur les effets positifs des livres bilingues : prise de conscience de la diversité culturelle et linguistique, développement de compétences relatives au lire-écrire en L1 et en L2, d'une vision inclusive du bilinguisme, de l'identité personnelle, de la conscience linguistique, et, enfin, plus grand engagement dans des activités de lecture. Notre programme a donc été développé en fonction du réseau d'interdépendance famille-école de l'enfant tout en favorisant les répertoires langagiers et les pratiques culturelles.

4.5.1. La conception du programme

Pour élaborer notre programme, différentes sources documentaires ont été consultées. D'abord, afin de nous aider à sélectionner les livres de jeunesse, nous avons lu plusieurs livres pertinents à la culture hispanophone et avons consulté plusieurs ressources disponibles en ligne avant de nous arrêter sur un choix. Par exemple, pensons à Dulala, association française composée de linguistes, de pédagogues, d'ethnologues et de spécialistes de l'éducation dont la mission est de mettre en place des projets éducatifs qui prennent appui sur les langues d'origine des apprenants. De la même manière, nous avons consulté *Le programme de formation de l'école québécoise* pour nous assurer que les activités que nous proposions à la suite des lectures répondaient aux attentes et aux compétences visées en première année, dans le programme scolaire.

4.5.1.1. Le corpus de littérature de jeunesse

Comme mentionné dans notre cadre conceptuel, les livres bilingues peuvent prendre plusieurs formes[78]. Ceux retenus dans le cadre de notre thèse sont des livres où le texte est traduit intégralement. Physiquement, pour l'ensemble des livres, les langues se côtoient l'une sous

[78] À titre de rappel, selon Perregaux (2009) le livre bilingue peut être 1) rédigé dans une langue avec des intrusions d'importance lexicales ou phrastiques, 2) rédigé dans deux langues où les deux langues se côtoient, l'une figurant sur la page de gauche, l'autre systématiquement sur celle de droite, 3) rédigé dans deux langues où les langues se trouvent l'une sous l'autre sur une même page, et 4) rédigé en deux langues où les textes vivent une forme de vie autonome à l'intérieur d'un livre en se situant l'un après l'autre sans mise en contact plus étroite.

l'autre sur une même page, ou l'une figure sur la page de gauche, et l'autre systématiquement sur celle de droite. Après un premier choix d'ouvrages potentiels, nous avons arrêté notre choix à l'aide de la grille d'évaluation de la qualité des œuvres de LDJ de Dupin de Saint-André et al. (2011) (voir annexe 16), des attentes du programme d'études en français du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et sur les propos de Montésinos-Gelet et al. (2022) quant à la progression du scripteur-lecteur débutant. Les livres présentent donc tous un intérêt pédagogique et didactique pour l'enfant. Comme l'oral a une place de choix dans l'environnement familial, nous avons rendu disponibles les livres en format audio[79]. En somme, le programme de littérature de jeunesse que nous avons conçu propose d'utiliser huit (8) livres bilingues (voir annexe 17). En plus de la grille d'évaluation de la qualité des œuvres de littérature de jeunesse de Dupin de Saint-André et al. (2011), nous avons repris chacun des critères et avons expliqué de quelle manière ils sont mis en évidence dans l'œuvre. Pour chaque livre retenu, en plus de la justification du choix en lien avec les deux outils mentionnés ci-haut, d'autres informations ont été présentées au corps professoral pour justifier leur pertinence et faciliter leur repérage, au besoin.

Tableau 27 - *Les informations présentées aux enseignants pour l'ensemble du corpus de littérature de jeunesse*

Information	***Description***
Informations sur le livre	Nous présentons quelques informations de base sur le livre : l'auteur, l'illustrateur, l'année de publication, l'éditeur, l'âge et le ISBN ; toutes les informations nécessaires pour retrouver facilement l'œuvre littéraire.
Justification générale du choix du livre	Nous cherchons à présenter de manière générale les raisons pour lesquelles nous avons retenu le livre dans notre programme. Nous faisons un bref survol du livre et justifions la raison pour laquelle le livre est exploité à ce moment précis au cours du programme.
Fiche pédagogique	Pour chaque livre de jeunesse retenu, une fiche pédagogique à l'attention de l'enseignant, du parent et du chercheur principal est proposée. Cette dernière propose une série d'activités à faire en salle de classe, à la maison pour réexploiter le livre, et ce, de diverses manières, soit à l'oral ou à l'écrit. Mentionnons que les activités proposées ne sont pas obligatoires et que les enseignants, par exemple, peuvent décider de les utiliser ou de ne pas les utiliser en salle de classe.

[79] À l'exception d'un livre (Mon plus beau rêve, Cornelia Haas), les livres ont été traduits par une locutrice de l'espagnol originaire du Chili.

Les activités pédagogiques proposées convoquent, naturellement, dans la lignée des approches plurielles de Candelier et al. (2010), l'approche interculturelle[80] en proposant une immersion dans l'écrit dans la visée d'un renouveau pédagogique plus cohérent et adéquat pour l'élève afin qu'il ne vive pas une rupture brutale en passant de l'oral vers l'écrit (Archambeault, 2017; Montésinos-Gelet et al., 2022; Noyau, 2015). Les activités pédagogiques que nous présentons font écho aux bagages culturel et langagier des élèves (Abdallah-Pretceille, 2017; Coste et al., 2009; Moore et al., 2014) et requièrent souvent la création d'un lieu de rencontre entre la L1 et la L2 de l'enfant et entre les milieux scolaire et familial.

4.5.1.2. Les activités sélectionnées

Les activités sélectionnées dans le cadre de notre recherche prennent appui sur certaines des onze attentes du programme d'études en français de première année du MELS (voir annexe 18) qui se présentent comme suit : orthographe d'usage, conjugaison, accords, syntaxe et ponctuation, organisation et cohérence du texte, reconnaissance et identification des mots d'un texte, préparation à la lecture, compréhension de textes, réagir à une variété de textes lus, apprécier des œuvres littéraires et communiquer oralement. Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu les activités qui portent sur l'orthographe d'usage, la ponctuation, la reconnaissance et l'identification des lettres, des mots et d'une phrase d'un texte, la préparation à la lecture et sur l'action de communiquer oralement comme elles nous permettent de travailler la clarté cognitive. Au regard de cette dernière, les activités ciblées portent sur les conventions de l'écrit, les fonctions de la langue ainsi que certaines composantes du métalangage relatif à la langue. Seuls les concepts de la lettre (majuscule et minuscule), du mot, de la phrase et des conventions de l'écrit (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition) ont été analysés dans notre étude[81]. Cette décision a été prise en collaboration avec les enseignants pour ne pas surcharger l'horaire de la classe et les périodes de lecture, pour alléger les passations avec les élèves qui sont déjà prenantes (K-ABC, N-EEL et T-PAS), mais surtout pour respecter la progression des

[80] Rappelons que l'approche interculturelle repose sur des principes didactiques prônant la reconnaissance des arrière-plans culturels et linguistiques de l'apprenant. Au besoin, voir la section qui porte sur l'approche culturelle dans la présente thèse.

[81] D'autres concepts relatifs au langage propre au lire-écrire peuvent être retenus. C'est le cas du nom propre, de la ligne, du chiffre, du nombre et du concept d'histoire écrite (Dupuy-Kuntzmann, 2013; Ferland, 1997).

apprentissages en début d'année. Le tableau suivant présente les concepts ainsi que les points qui leur sont accordés en cas de réponses adéquates ou erronées.

Tableau 28 - *Les concepts de la clarté cognitive mis de l'avant dans le programme*

Concept	***Description des activités***	***Réponse attendue***	***Réponse erronée***
Conventions de l'écrit	□ concept du titre	1	0
	□ concept de l'auteur	1	0
	□ concept de l'illustrateur	1	0
	□ concept de la maison d'édition	1	0
	□ linéarité d'écriture	1	0
		1	0
Métalangage relatif à la langue	□ concept de la lettre	1	0
	□ concept de la minuscule	1	0
	□ concept de la majuscule	1	0
	□ concept du mot	1	0
	□ concept de la phrase	1	0
		1	0
Fonctions de la langue	□ fonctions de l'écriture	1	0
	□ fonctions de la lecture	1	0

Pour laisser de la latitude aux enseignants et pour éviter la surcharge cognitive chez les élèves, les activités qui accompagnaient les livres de jeunesse ont été proposées, mais non imposées. L'enseignant était donc libre de choisir s'il accompagnait sa lecture d'activités complémentaires. L'idée étant de sensibiliser aux bienfaits et à l'importance de légitimer les répertoires pluriels des élèves, donc en aucun cas nous ne voulions bousculer les enseignants ou les mettre dans une position qui aurait eu l'effet inverse. Au même titre que pour les élèves, nous proposons le recours aux langues d'origine, mais nous n'imposons pas.

Comme notre recherche exploratoire vise à décrire l'effet d'un programme de littérature français-espagnol au regard de l'entrée dans l'écrit en français langue seconde, et que les élèves ont été rencontrés à leur entrée en première année, les activités que nous avons sélectionnées rejoignent ces compétences de façon directe ou indirecte avec le niveau de connaissances en français des élèves et de leur socialisation à l'écrit. En effet, pour chaque livre, nous avons fait ressortir certains éléments du programme d'études en français du MELS qui peuvent être

exploités avec l'élève en dehors de la classe, lors de l'activité dans la communauté, avec les parents à la maison ou en salle de classe avec l'enseignant. Le tableau suivant présente une description des activités menées dans notre programme.

Tableau 29 - *Les types d'activités menées dans le cadre de notre recherche selon les attentes du MELS (2014)*

Attentes du MELS	***Compétences sous-jacentes visées dans le cadre de notre recherche***
Communiquer oralement	▪ Lire à haute voix ou se faire lire un texte littéraire ou courant ▪ Distinguer les différences entre la langue orale et la langue écrite ▪ Manifester de l'ouverture aux propos d'autrui ▪ S'appuyer sur ses connaissances et ses expériences. ▪ Raconter à sa façon un évènement, une histoire ou un fait
Préparation à la lecture	▪ Observer la page couverture, le titre, les illustrations ▪ Relever les éléments de la page couverture (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, collection)
Compréhension de textes	▪ Tenir compte d'indices fournis par le texte ▪ Connaître l'organisation d'un récit de fiction : début, milieu et fin
Utiliser le contenu à diverses fins	▪ Explorer le monde (voyager dans l'espace et le temps) ▪ Acquérir des connaissances sur le monde
Orthographe d'usage	▪ Identifier les lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules) et les nommer dans l'ordre ▪ Identifier les voyelles et les consonnes dans un mot ▪ Associer un graphème à un phonème (ex. : ce sont les lettres a et n qui représentent le [â] dans blanc)
Reconnaissance et identification des mots d'un texte	▪ Identifier les caractéristiques des personnages : aspect physique, traits de caractère, rôle et importance dans l'histoire, actions accomplies ▪ Identifier les mots connus à l'oral mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices : illustrations ▪ Recourir à divers outils de référence : mots-étiquettes, dictionnaire mural, cartes des sons, pictogrammes, illustrations
Syntaxe et ponctuation	▪ Connaître des façons d'organiser les idées selon un ordre chronologique (ex. : suite d'évènements) ou séquentiel (ex. : marche à suivre) ▪ Connaître la règle : une phrase graphique commence par une majuscule et se termine par un point

En ce qui a trait à la progression[82] des activités, nous avons pris appui sur le Programme de formation de l'école québécoise (2019), particulièrement sur le document Progression des apprentissages (2019). Complémentaire au programme actuel, ce document apporte des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir au cours de la première année. Ces connaissances sont groupées autour des compétences Écrire des textes variés, Lire des textes variés, Apprécier des œuvres littéraires et Communiquer oralement.

4.5.1.3. Le calendrier d'exploitation des livres

Puisque nous savons que le développement d'habiletés langagières se déroule sur un continuum[83] (Koda, 2005) nous avons donc misé sur une progression dans la présentation et l'exploitation des livres. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés, entre autres, sur l'indice de difficulté du ministère de l'Éducation du Québec (2022) et sur la progression du scripteur-lecteur débutant de Montésinos-Gelet et al., (2022).

L'indice de difficulté du ministère de l'Éducation du Québec (2022) concerne le livre lui-même et présente un degré de difficulté qui varie entre 1 et 11. Il s'agit en fait d'un jugement global et comparatif qui détermine le degré de complexité d'un livre en fonction des éléments suivants :

- le sujet traité et son traitement;
- les référents culturels;
- l'organisation textuelle (structure du récit, narrateur, structure du texte courant);
- les éléments d'information (marqueurs organisationnels);
- le récit (personnages, relations entre eux, intrigue, etc.);
- le texte (variétés de langue, vocabulaire, syntaxe, temps de verbe, etc.);
- le graphisme (mise en pages, densité du texte, typographie, etc.);
- les illustrations (lisibilité, relation texte-images, etc.).

Bien que les éléments sur lesquels prend appui l'indice de difficulté établi par le ministère de l'Éducation du Québec soient clairs, « cette grande variabilité d'un livre à l'autre a pour conséquence qu'il est difficile, voire impossible, de décrire les différents échelons de difficulté avec précision » (ministère de l'Éducation du Québec, 2022, p. 1). Par exemple, un livre peut

[82] Plus de détail quant à la progression des livres de jeunesse sont fournis dans la section « calendrier d'exploitation des livres », où nous présentons et justifions l'ordre de présentation des livres auprès des participants.
[83] Nous présentons l'ordre dans lequel nous souhaitons présenter les livres de jeunesse dans les pages qui suivent.

présenter un niveau de difficulté élevé quant à la variété de la langue ou de la syntaxe, alors qu'un autre peut être plus complexe en raison de la longueur du texte ou du sujet abordé. En raison de cette grande variabilité, il est donc difficile de produire une description précise de chaque indice.

En plus de l'indice de difficulté, pour déterminer l'ordre de présentation des livres de jeunesse, nous avons consulté la progression du scripteur-lecteur débutant de Montésinos-Gelet et al., (2022). Prenant appui sur l'idée selon laquelle le lecteur débutant connaît généralement les principales fonctions de l'écrit avant de commencer à lire, les auteurs ont mis de l'avant une série de connaissances que développe l'enfant à travers ses lectures. « Ils ont à découvrir que les mots qui sont lus par l'adulte sont bien écrits □..□que la longueur des mots à l'oral et à l'écrit est similaire □..□et que le lecteur n'invente pas l'histoire au fur et à mesure, mais qu'il lit ce qui est écrit » (p. 194-195), par exemple, en suivant avec le doigt les mots lus dans les livres. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons privilégier la lecture interactive et la lecture partagée.

Finalement, comme nous savons que l'oral contribue à structurer la conscience métalinguistique et facilite l'entrée dans l'écrit, les livres exploités au début du programme soutiennent davantage l'habitus de l'élève (Bissonnette, 2016) que les pratiques discursives qui bénéficient surtout au groupe dominant. Le développement de compétences relatives au lire-écrire, « s'inscrit dans une démarche transversale d'observation de la langue sous ses différents aspects, à commencer par la dimension orale » (Moore et al., 2014, p. 250).

Cela étant dit, les premiers livres cherchent surtout à susciter l'intérêt des enfants et des parents en présentant des histoires et des activités qui leur font écho. Par exemple, le livre *Sophie et ses langue*s et *Les langues de chat* sont des livres qui présentent des univers familiers aux enfants tels que la famille, l'histoire des parents ou encore les langues parlées dans l'environnement proche, soit le plurilinguisme. En lien avec le programme d'études en français du Québec, les compétences qui seront mises de l'avant lors des premières lectures sont surtout relatives à la préparation à la lecture (explorer la structure du texte, connaissances paratextuelles, etc.), à l'appréciation d'œuvres littéraires (établir des liens avec ses expériences de lecture et d'écoute,

comparer son appréciation avec celles d'autres personnes, etc.), et à la communication orale (distinguer les différentes entre l'oral et l'écrit, s'appuyer sur ses connaissances antérieures, manifester de l'ouverture aux propos d'autrui, etc.). L'élève pourra donc, dans un premier temps, se familiariser avec l'objet « livre » (ex. : éléments paratextuels, lexique, première de couverture, illustrations, etc.) pour le conduire graduellement vers la compréhension du principe alphabétique et de son code. En se familiarisant avec les conventions du genre et avec les caractéristiques littéraires communes aux textes lus, il pourra également développer sa posture lectorale (Fleuret et al., 2018; Giasson, 2011; Tauveron et al., 2005). Selon Tauveron (1999), la postule lectorale favorise chez l'élève un travail à partir 1) de textes résistants qui engendrent des conflits cognitifs suscités par des bris de compréhension ou 2) des textes proliférants qui suscitent des problèmes d'interprétation. La posture lectorale « s'édifie donc à travers une activité de résolution de problème qui donne accès aux normes socioculturelles attendues dans l'enceinte scolaire et à des savoir-faire spécifiques tout en faisant écho à la singularité des élèves » (Fleuret et al., 2018, p. 7). Ce n'est toutefois qu'au contact de plusieurs textes littéraires riches et variés et d'une « approche expérientielle » que l'élève pourra adopter une posture pleinement assumée. En effet, en s'imprégnant de l'exposition à différents scripts, et toujours en cohésion avec l'idée que le développement d'habiletés langagières obéit à des processus cognitifs et sémantiques (Koda, 2005), nous travaillerons les fondements du lire-écrire, c'est-à-dire les processus de bas niveau. Graduellement, les livres qui seront exploités travailleront donc, de pair avec le programme d'études du Québec, ces processus de bas niveau. Ainsi l'enfant pourrait-il commencer à décoder et à apprendre à développer ses savoirs relatifs au lire-écrire[84] par l'entremise de la clarté cognitive. L'illustration ci-dessous présente l'ordre dans lequel les livres seront exploités avec les participants.

[84] Une présentation détaillée des livres qui ont été retenus dans le cadre de cette recherche se trouve à l'annexe 17.

Tableau 30 - *L'ordre de présentation des livres de jeunesse dans le cadre de notre programme au regard des attentes du MELS*

Semaine	***01***	***02***	***03***	***04***	***05***	***06***	***07***	***08***
Livres retenus / **Attentes du MELS**	Sophie et ses langues	Les langues de chat	Je suis petite, moi? Soy pequeña?	Où te caches-tu, nounours? Dondé te escondes, osito?	Mon plus beau rêve. Mi sueño más bonito.	Zooooo	Qui est là? Quien esta ahi?	Le petit routard. El pequeño trotamundo.
Communiquer oralement	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑
Préparation à la lecture	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑
Utiliser le contenu du texte à diverses fins	☑	☑						☑
Orthographe d'usage		☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑
Organisation et cohérence du texte			☑	☑				☑
Reconnaissance et identification des mots d'un texte			☑					
Syntaxe et ponctuation						☑	☑	

4.5.1.4. La validation du programme de littérature de jeunesse

Afin de valider le contenu du programme et les activités proposées à la suite des lectures, nous avons sollicité Marie Dupin de Saint-André du département de didactique de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui a procédé à l'examen du choix des livres, de la progression du niveau de difficulté et des activités proposées à la suite des lectures. À la suite des commentaires émis par l'expert (voir annexe 19), nous avons ajusté les contenus avant de mettre à l'essai le programme de LDJ. Certains autres commentaires ont été émis, mais n'ont pas été considérés, car ils s'éloignaient de nos objectifs de recherche.

4.5.2. La préparation à la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse

Avant la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, nous avons réalisé une étude pilote et avons offert une formation aux enseignants du GE sur l'approche interculturelle et la littérature de jeunesse. Nous présentons maintenant ces deux composantes de notre recherche pour justifier leur pertinence au regard de nos objectifs de recherche.

4.5.2.1. L'étude pilote

Au mois de septembre, avant d'entreprendre notre étude, nous avons réalisé une étude pilote auprès de deux élèves hispanophones de première année, d'un parent/tuteur et d'un enseignant ne figurant pas parmi nos participants. L'objectif était double : nous voulions d'une part mettre à l'essai et ajuster nos outils afin de nous assurer de collecter des données variées et suffisantes pour être en mesure de satisfaire nos objectifs de recherche, et de l'autre, nous voulions vérifier la compréhension des procédures d'expérimentation chez nos participants. À la suite de cette étude pilote, quelques changements ont été apportés à nos instruments de manière que ceux-ci soient plus compréhensibles pour les participants. C'est aussi à ce moment que nous avons déterminé que les passations avec les enfants auraient lieu en deux temps, puisque nous avons senti que les élèves étaient en surcharge cognitive lors des passations.

4.5.2.2. La formation aux enseignants

Avant la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, nous avons donné une formation aux enseignants du GE qui s'articulaient autour de trois sujets, soit l'approche interculturelle, la littérature de jeunesse et la lecture interactive, puisque nous savons que peu d'enseignants sont familiers avec ces approches (Montésinos-Gelet et al., 2015). Pour ce faire, nous avons préparé une présentation Power Point (voir annexe 20) qui reprend les grandes lignes de ces approches et qui cherche à justifier leur pertinence dans le cadre d'un apprentissage de la L2. Nous avons ainsi offert cette formation d'une durée de trois heures aux enseignants du GE, sur les heures de classe.

Cette formation nous a permis de présenter les grandes lignes de l'approche interculturelle, notamment l'importance de prendre appui sur la langue et la culture d'origine de l'apprenant en

contexte scolaire. Elle nous a également permis d'encourager les enseignants à ouvrir des discussions dans la classe où circulent et se négocient des formes diverses de savoirs qui s'appuient sur les expériences des élèves (Perregaux, 2009). L'objectif était d'inciter le personnel enseignant à « asseoir le développement des compétences du lire-écrire de l'élève dans les dimensions cognitives, langagières, mais aussi et surtout, affectives et sociales » (Fleuret et al., 2018, p. 8).

En ce qui a trait à la littérature de jeunesse, nous cherchions à situer la littérature pour enfants et à encourager les enseignants à repenser la place et l'importance de cette littérature dans le processus d'apprentissage et du développement cognitif et affectif. Nous avons profité de cette formation pour présenter aux enseignants différentes stratégies permettant d'animer le livre pour enfants afin de développer le goût de la lecture et l'écoute active pendant les occasions de lecture. Prenant appui sur la grille d'évaluation de la qualité des œuvres de littérature de jeunesse élaborée par Dupin de Saint-André et al. (2011), nous les avons également encouragés à aborder différents éléments relatifs au lire-écrire pendant la lecture : traits d'écriture, illustration, rapport image/texte, etc. Puis, nous avons modélisé une lecture interactive auprès des enseignants pendant laquelle nous avons mis l'accent sur l'importance d'encourager le recours à la langue et à la culture d'origine de l'apprenant lors des interventions qui ont lieu durant la lecture.

Finalement, au regard de la lecture interactive, nous avons surtout souligné l'importance des interventions avant, pendant et après la lecture. Nous avons trouvé cruciale cette formation comme nous savons que ces pratiques ne sont pas uniformes dans les milieux scolaires (Giasson, 2014), que les enseignants ne savent pas toujours répondre aux questions des élèves pendant la lecture à haute voix, mais surtout parce que ces pratiques ont des effets à long terme sur le développement des habiletés de compréhension des élèves (Smolkin et al., 2004). C'est aussi à ce moment que nous avons présenté les fiches de lecture que nous avons élaborées pour chacun des huit (8) livres bilingues exploités dans le cadre de notre recherche.

4.5.3. La mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse

Les participants du GE ont été rencontrés à plusieurs reprises entre les mois d'octobre et de décembre 2019. La mise à l'essai du dispositif s'est échelonnée sur huit semaines, commençant après les premières passations auprès des participants. Bien que nous ayons initialement souhaité que notre étude s'échelonne sur une année scolaire complète pour mieux témoigner des changements potentiels liés à la mise en place du programme de littérature de jeunesse, nous avons eu quelques embûches nous empêchant de mener notre recherche de septembre à juin. D'abord, des délais engendrés par l'approbation déontologique nous ont poussés à commencer notre collecte de données uniquement au mois d'octobre. De la même manière, puisque la période des évaluations et des bulletins est stressante et exigeante pour les enseignants, les directions scolaires ont exigé que notre programme n'ait lieu qu'entre deux évaluations. C'est pour cette raison que notre recherche s'est échelonnée de la mi-octobre à la fin février.

4.5.4. Le déroulement des interventions en classe

Au regard de la figure qui suit, l'on comprend que plusieurs interventions ont eu lieu dans le cadre de notre recherche. D'abord, et comme nous venons de le mentionner, au mois de septembre, alors que nous attendions de recevoir les formulaires de consentement des participants, l'étude pilote a été menée. Une fois les consentements reçus, s'en est suivie une série d'interventions, tant chez les participants du GE que du GC, marquant ainsi le début de l'essai du programme de littérature de jeunesse. C'est alors que nous avons mené les pré-tests (K-ABC, N-EEL et T-PAS) auprès des élèves, que nous avons offert une formation sur l'approche interculturelle, la littérature de jeunesse et la lecture interactive aux enseignants, en plus de mener l'entretien semi-dirigé sur les pratiques pédagogiques. Auprès des parents, nous avons récolté le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales et avons conduit des entretiens semi-dirigés à ce sujet.

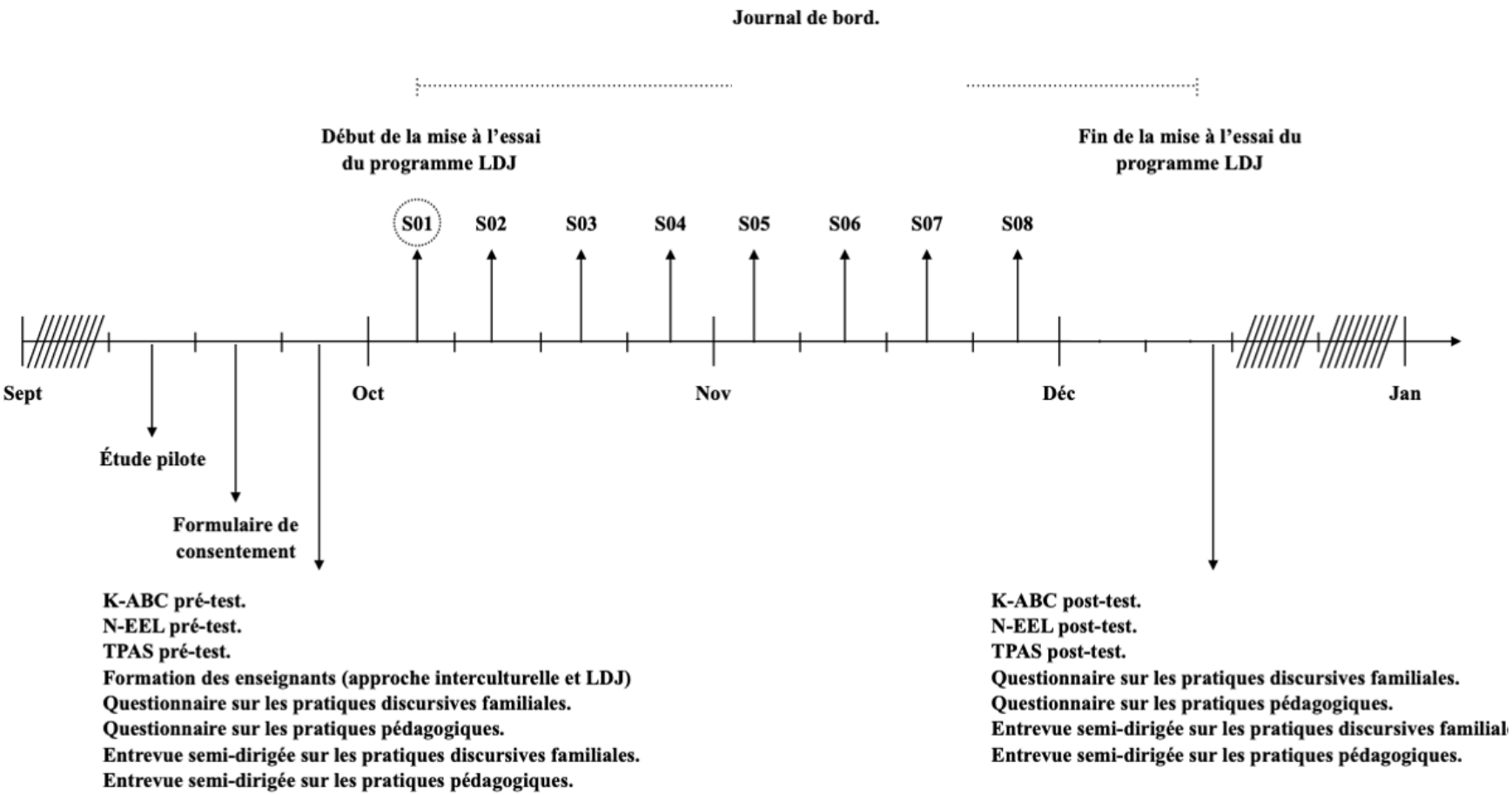


Figure 22 - *Le déroulement de notre projet de recherche*

Pour bien saisir la façon dont s'est déroulé le programme de littérature de jeunesse, nous présentons maintenant, dans le tableau suivant, la démarche que nous avons proposée aux participants de notre recherche. Ce tableau illustre le déroulement des interventions dans une semaine type de lecture. Permettant de mieux comprendre le rôle des différents acteurs, il fournit des informations au regard des activités qui étaient menées dans le cadre de notre étude ainsi que l'endroit et la durée de chacune d'entre elles.

Tableau 31 - *Le déroulement et description des interventions menées dans le cadre du programme de LDJ (exemple d'une semaine type)*

Participant	***Intervention***	***Description***	***Durée et endroit***
Les élèves	La participation aux activités de lecture	Participer en intervenant et en réagissant au texte, en répondant aux questions de l'enseignant et en faisant appel à ses connaissances antérieures. Participer activement aux activités relatives au texte en faisant appel à ses connaissances antérieures.	En classe (55 min)
Les enseignants	L'exploitation des livres de jeunesse en salle de classe	Faire la lecture du livre à voix haute en se basant sur l'approche interculturelle, soit en autorisant les transferts linguistiques et en travaillant les processus de bas niveau (connaissance des lettres, des phonèmes, etc.). Travailler la compréhension du texte à l'oral. Animer les activités en lien avec les lectures en se basant sur l'approche interculturelle, soit en autorisant les transferts linguistiques	En classe (55 min)
Les parents	L'exploitation des livres de jeunesse à la maison	Exploiter le livre à la maison et autoriser l'utilisation de la L1 (espagnol) si les parents le souhaitent; liens avec les référents culturels en familiarisant les parents à l'écrit	À la maison (30 min)
L'agent de liaison	L'exploitation de la LDJ après	Faciliter les communications, au besoin, entre les parents et les enseignants.	Après les classes
Le chercheur principal	L'observation non participante	Prendre des notes des observations dans le journal de bord à la lumière du cadre théorique.	En classe (55 min)

4.5.4.1. Les élèves

Tel que nous l'avons mentionné et illustré précédemment, au mois de septembre, les élèves du GE et du GC ont d'abord été rencontrés pour que nous puissions leur présenter le projet. Ensuite, ils ont passé plusieurs sous-tests du K-ABC, du N-EEL et du T-PAS qui faisaient office de pré-test. Pour décrire l'effet du programme, les élèves ont également passé ces mêmes tests à la fin du programme, au mois de décembre. Une fois les pré-test complétés, les élèves du GE ont pris pas au programme de lecture.

4.5.4.1.1 La participation des élèves aux activités de lecture

Les huit livres bilingues (français-espagnol) ont été lus aux élèves du GE, tant en salle de classe avec l'enseignant qu'à la maison avec le parent. À l'école, l'enseignant lisait d'abord le livre à voix haute en français, encourageant l'élève à faire des allers-retours entre la langue de scolarisation et sa langue d'origine. Il était également invité à le réexploiter dans la semaine, soit à voix haute ou en lecture partagée. À la maison, la famille pouvait lire le livre à voix haute dans la langue de son choix, soit en espagnol ou en français.

En ce qui a trait à la lecture interactive, les élèves étaient placés en grand groupe, sur un tapis situé près du centre de lecture. Pendant cette lecture, ils participaient activement, s'ils le souhaitaient, posaient des questions et réagissaient aux interventions de l'enseignant. Lors des lectures suivantes, celles-ci partagées, les élèves étaient placés selon le choix de l'enseignant : soit en grand groupe ou en petits groupes. Pendant la semaine, pour bien exploiter le livre de lecture à l'école, les élèves ont participé à des activités relatives à la clarté cognitive (ex. : identifier le titre d'un livre, identifier la majuscule dans une phrase, etc.) aux processus de bas niveau (ex. : syllabes, mot) et à la compréhension de l'histoire (ex. : séquentialité).

Dans l'enceinte familiale, l'enfant participait également à des séances de lecture interactive conduite par le parent ou la fratrie. Le choix du moment, de l'endroit et de la durée de la lecture reposait sur le parent. Nous y reviendrons d'ailleurs plus bas.

4.5.4.2. Les enseignants

Au mois de septembre, les enseignants ont répondu à un questionnaire sur les pratiques pédagogiques et ont participé à un entretien semi-dirigé avec le chercheur principal qui portait sur le même sujet. Pour observer les changements potentiels à la suite du programme, les enseignants ont, de nouveau, répondu à un questionnaire sur les pratiques pédagogiques et participé à un entretien semi-dirigé avec le chercheur principal, au mois de décembre. En salle de classe, les enseignants ont également pris en charge la lecture des livres bilingues. Leur rôle consistait à effectuer la lecture interactive devant les élèves, à réexploiter le livre au courant de la semaine si leur emploi du temps le permettait et à animer des activités qui portaient sur la lecture. Avant le début des lectures, toutefois, ils ont participé à une formation donnée par le chercheur principal sur l'approche interculturelle, la littérature de jeunesse et la lecture interactive.

4.5.4.2.1. L'exploitation des livres de jeunesse

À la suite de la formation, les enseignants des élèves du GE ont exploité en salle de classe les livres sélectionnés, au moyen de lectures interactives et de lectures partagées d'activités préparées par le chercheur principal. Les enseignants étaient libres de choisir le moment opportun pour la lecture du livre ainsi que la manière dont se déroulaient les activités. À la lumière des pratiques signifiantes au regard de la lecture interactive et de la lecture partagée, les enseignants étaient encouragés à faire la lecture quotidiennement, pour une durée approximative de 15 minutes.

Chaque lecture en classe était structurée de la même façon. L'enseignant demandait aux élèves de se préparer à la période de lecture, les appelant majoritairement à rejoindre le tapis du coin de lecture. Pour développer leur clarté cognitive, notamment les buts et les fonctions de la langue et les conventions de l'écrit, l'enseignant commençait sa lecture en présentant le livre aux élèves et en apportant leur attention sur le titre, les noms de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition. Par la suite, celui-ci demandait aux élèves de faire leur prédiction quant à l'histoire et accueillait leurs premières réactions. L'enseignant poursuivait ensuite la lecture à voix haute au groupe, durant lesquelles, les élèves interagissaient. Les enseignants autorisaient

le recours à la langue d'origine et encourageaient les transferts linguistiques entre la L1 et la L2 pendant les séances de lecture et les activités. Pendant ce temps, le chercheur principal était assis derrière les élèves, dans un endroit reculé, annotant ses observations dans le journal de bord. À la suite de la lecture, une discussion sur l'appréciation de l'œuvre les élèves s'ensuivait ainsi qu'une période d'interrogations sur le contenu du livre.

Ensuite, prenant appui sur les fiches de lecture à leur disposition, l'enseignant proposait une activité de lecture, de compréhension ou d'écriture aux élèves. L'activité était amenée de façon ludique pour capter l'intérêt et la participation des élèves. Selon l'activité choisie, les élèves étaient organisés en grand groupe ou en petits groupes. Durant ces activités, les élèves étaient encouragés à faire appel à leurs connaissances antérieures, notamment dans leur langue d'origine. Une fois la lecture et les activités complétées en salle de classe, l'enseignant pouvait exploiter de nouveau le livre s'il le souhaitait. De manière générale, les lectures interactives duraient environ trente minutes et les périodes allouées aux activités de clarté cognitive étaient de 25 minutes. À la maison, le parent était également invité à consulter le livre avec l'enfant au courant de la semaine.

4.5.4.3. Les parents

Au mois de septembre, les parents ont répondu à un questionnaire sur les pratiques de littératie familiales et ont participé à un entretien semi-dirigé avec le chercheur principal qui portait sur le même sujet. Pour observer les changements potentiels à la suite du programme, au mois de décembre, les parents ont de nouveau répondu à un questionnaire sur les pratiques de littératie familiales et participé à un entretien semi-dirigé avec le chercheur principal. À la maison, ils ont également pris en charge la lecture des livres bilingues à leur enfant.

4.5.4.3.1. L'exploitation des livres de jeunesse

Toutes les semaines, les parents étaient aussi invités à exploiter les livres bilingues à la maison. Pour qu'ils puissent respecter l'ordre dans lequel les livres étaient présentés en salle de classe, nous leur avons fait parvenir le calendrier que nous avons conçu. Leur rôle consistait, s'ils le souhaitaient, à faire la lecture interactive avec l'enfant, au moment de leur choix, à les

encourager à prendre appui sur leur bagage langagier et culturel et à intervenir, au besoin, avant, pendant et après la lecture.

4.5.4.4. Le chercheur principal

Le chercheur principal était responsable de conduire l'ensemble des pré-tests et des post-tests auprès des participants. Il était aussi responsable de donner la formation aux enseignants avant le début du programme de littérature de jeunesse, de remettre le questionnaire sur les pratiques pédagogiques aux enseignants et celui sur les pratiques de littératie familiales aux parents. Finalement, tant avant qu'après le programme de LDJ, il était responsable de mener les entretiens semi-dirigés avec le corps professoral et les parents des élèves participants.

Tout au long du programme de littérature de jeunesse, pendant les lectures en classe, le chercheur principal faisait de l'observation non participante et se servait d'un journal de bord pour annoter ses observations.

4.5.4.4.1. L'observation non participante

Tout au long de notre recherche, le chercheur principal a tenu un journal de bord qui permettait de laisser une trace de ses observations. Baribeau (2005) définit cet instrument comme suit :

> Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'évènements ([…] des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions […]) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux […) et] dont le but est de se souvenir des évènements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, [et de permettre au chercheur] de se regarder soi-même comme un autre (p. 108).

Dans notre recherche, y ont été inscrites, notamment, des observations avant, pendant et après les occasions de lecture (pratiques de lecture interactive de l'enseignant, interventions de l'enseignant, prises de parole des élèves, recours à la langue d'origine, etc.), des observations pendant les activités de clarté cognitive (exigences de la tâche, regroupement des élèves, recours à la langue d'origine, interactions entre élèves, besoin des élèves, interrogations des élèves, interventions de l'enseignant, etc.), comptes rendus d'échanges formels et informels avec

les parents (questions relatives aux instruments, lecture des livres à la maison, compréhension et incompréhension face au programme de littérature de jeunesse, implication du personnel enseignant dans la lecture des livres bilingues, etc.), comptes rendus d'échanges formels et informels avec les enseignants (choix des livres, exigences des activités de clarté cognitive, fréquence des lectures en salle de classe, etc.). Certaines traces écrites ont fait l'objet de l'analyse des données et ont facilité l'écriture du chapitre des résultats et de la discussion.

Dans le cadre de l'observation non participante en salle de classe, et au regard de nos objectifs de recherche, le chercheur principal se faisait physiquement le plus discret possible, par souci de ne pas modifier la situation naturelle. Pour « éviter que la présence de l'observateur influe sur l'activité naturelle des observés » (Norimatsu et al., 2017, p. 3), il se plaçait à l'écart du groupe-classe. Dans cette démarche, bien que le chercheur principal fût visible aux yeux des participants, ces derniers avaient été préalablement habitués à sa présence parce qu'avaient déjà eu lieu de premiers contacts et les premières collectes de données. Finalement, le journal de bord était sous format papier, mais les notes ont toutes été retranscrites à l'ordinateur à la fin de la démarche scientifique pour faciliter l'analyse des données.

4.6. La conclusion du chapitre

Ce chapitre nous a permis de préciser et de justifier les choix que nous avons faits sur le plan méthodologique dans l'intention de satisfaire à notre objectif, soit de concevoir et de mettre à l'essai un programme de littérature de jeunesse bilingue visant l'entrée dans l'écrit chez des élèves hispanophones de première année scolarisés en Outaouais. Notre recherche, que nous qualifions majoritairement de qualitative, nous a permis une meilleure observation des recours à la langue d'origine et à la mise en place du programme de LDJ en contexte social et naturel (Creswell et al., 2018). De la même manière, le devis de notre recherche nous a permis de bien décrire l'effet du programme sur l'ensemble des participants, mais également de décrire les changements potentiels au regard de leurs pratiques.

En définitive, si l'échantillon de notre étude n'est en rien représentatif de la population hispanophone de l'Outaouais, rappelons que nous cherchions surtout à explorer de nouvelles

avenues pédagogiques et didactiques pour soutenir le développement du français langue seconde des élèves de cette communauté. Si nous savons, de manière générale, que l'enceinte scolaire légitime un français normé et que les pratiques discursives familiales sont différentes de celles attendues à l'école, il nous paraissait important de considérer d'autres voies pour répondre aux besoins de cette population. Ainsi croyons-nous que l'utilisation de la langue d'origine et de la LDJ pour soutenir l'entrée dans l'écrit des élèves hispanophones puisse s'avérer une stratégie féconde.

CHAPITRE 5 - LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce cinquième chapitre, nous présentons les résultats associés à l'objectif 2 de notre étude, soit de décrire les effets du programme de LDJ visant l'entrée dans l'écrit par la reconnaissance de la langue d'origine chez des élèves hispanophones de 1re année scolarisés en français en Outaouais. Rappelons que notre recherche n'est pas une recherche développement dont la finalité est de développer ou de produire un produit ou un service (Ruel et al., 2018). Notre volonté était d'explorer, à partir d'une approche qui conjuguait la L1, la LDJ et les approches plurielles, l'entrée dans l'écrit pour voir si ce type de dispositif peut favoriser l'apprentissage du français langue seconde.

Nos analyses suivront le même ordre que nos sous-objectifs de recherche. D'abord, nous aborderons les résultats nous permettant de décrire les connaissances initiales en français et en espagnol des élèves de notre étude et exposerons par la suite leurs résultats à la sortie du programme de littérature de jeunesse (sous-objectif a). Dans un deuxième temps, nous rendrons compte des résultats qui concernent les parents; c'est-à-dire que nous décrirons les changements observés chez les parents au regard des pratiques de littératie familiales et des instances de rapprochement école-famille à la suite de l'implantation dudit programme (sous-objectif b). Ensuite, nous décrirons les instances de rapprochement entre la communauté et les parents et documenterons les changements dans les pratiques à la fin du programme (sous-objectif c). Finalement, nous décrirons les pratiques pédagogiques initiales des enseignants et les changements observés chez ceux-ci à la suite de la mise à l'essai du programme (sous-objectif d).

En documentant la mise à l'essai du programme de LDJ et l'effet potentiel de celui-ci sur les participants de notre recherche, ainsi pourrons-nous plus facilement comprendre comment s'opère l'apprentissage du français écrit chez les élèves hispanophones scolarisés en première année. Nous pourrons également proposer des pratiques pédagogiques qui sont socialement ancrées et qui répondent aux besoins des apprenants. En décrivant les connaissances qui sont relatives aux élèves, nous espérons proposer des recommandations aux instances gouvernementales qui, par ricochet, modifieront les pratiques des enseignants qui œuvrent en contexte de L2.

5.1. Les épreuves contrôle

Dans cette première section de notre chapitre, nous présentons les bilans des élèves aux trois épreuves de contrôle : *Kaufman-Assessment Battery for Children* (K-ABC), *Nouvelles épreuves pour l'examen de langue* (N-EEL) et *Test of Phonological Awareness in Spanish* (TPAS). Pour alléger le texte, nous avons déposé l'ensemble des pictogrammes qui illustrent les résultats (scores bruts, notes standards et rangs percentiles) des élèves du GE et du GC, aux deux temps de mesure, en annexes[85].

5.1.1. Le bilan des résultats aux deux sous-épreuves du K-ABC

À titre de rappel, K-ABC est un instrument clinique qui vise à mesurer le développement cognitif d'enfants âgés entre 2 ans 6 mois et 12 ans 6 mois (Kaufman et al., 1995). Bien que le test contienne plusieurs sous-tests, ceux retenus dans le cadre de notre recherche sont les tests de lecture et déchiffrement, et de lecture et compréhension.

Les résultats des élèves du GE et du GC pour l'épreuve de lecture et déchiffrement sont présentés, à partir des notes standards dans la figure ci-dessous. Pour les élèves du GE, pour les deux temps de mesure, la note standard fluctue entre 11, la plus basse, et 150, la plus élevée. La moyenne[86], pour sa part, est de 93,5. Pour les élèves du GC, celles-ci fluctuent entre 71, la plus basse, et 150, la plus haute. La moyenne se situe à 107,15.

[85] Les résultats obtenus aux sous-épreuves du K-ABC, des N-EEL et du T-PAS se retrouvent respectivement aux annexes 21, 22 et 24.

[86] Dans le cadre de notre recherche, la médiane n'a pas été considérée, compte tenu de la taille de notre échantillon.

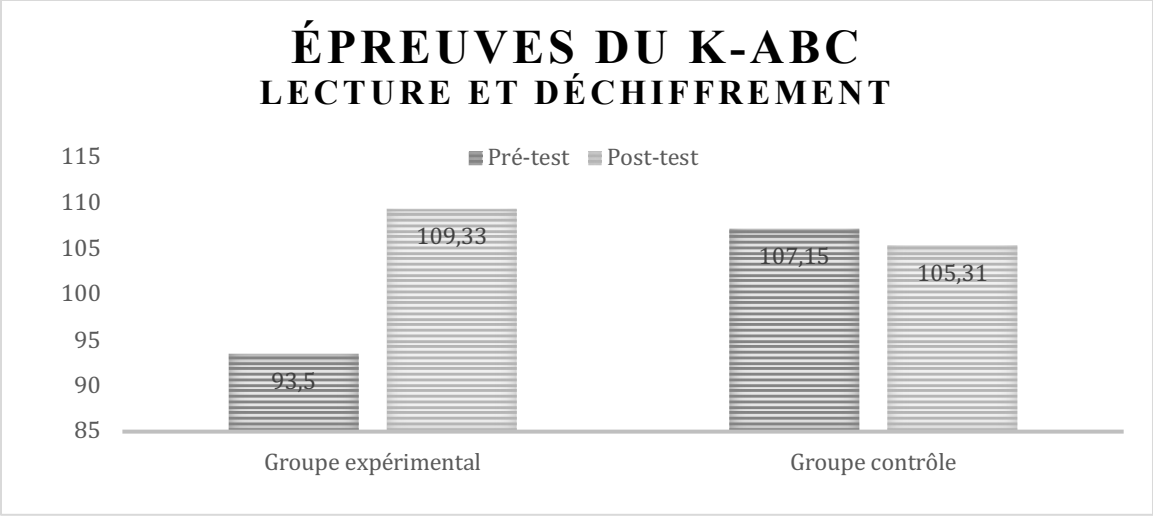


Figure 23 - *La moyenne des notes standards (NS) des élèves du GC et du GE à l'épreuve de lecture et déchiffrement en français (K-ABC) pour les deux temps de mesure*

En comparant les résultats en lecture et déchiffrement des deux groupes d'élèves, nous remarquons que la moyenne des notes standards au pré-test est inférieure chez les élèves du GE. À ce sujet, et comme l'âge moyen entre les élèves des deux groupes est le même (6:6), il est à se demander, d'une part, si les élèves du GE détenaient, au moment du pré-test, moins de connaissances de l'écrit que le GC. Nous avons toutefois rapidement écarté cette hypothèse, car les résultats des élèves du GE aux autres épreuves (N-EEL et T-PAS) sont similaires à ceux des élèves du GC. Ainsi supposons-nous que la faiblesse des résultats des élèves du GE au pré-test peut être attribuée à leur manque de familiarité avec les procédures relatives à la passation des sous-épreuves et qu'ils ont vécu de l'anxiété compte tenu du contexte.

Il est toutefois intéressant de remarquer qu'au post-test, la note standard moyenne du GE a augmenté, passant de 93,55 à 109,33 et a même dépassé la note standard moyenne initiale du GC qui était de 107,15. À l'inverse, celle obtenue par les élèves du GC est inférieure au post-test (105,31) qu'au prétest (109,33). En fait, chez les participants du GE, la majorité obtient un score plus élevé au post-test alors que les chez les élèves du GC, la majorité obtient un score inférieur. Bien que l'apprentissage de la langue soit multifactoriel, nous pouvons supposer, à la lumière des résultats obtenus, que le programme de littérature de jeunesse ait contribué au développement de connaissances des élèves du GE en ce qui a

trait au déchiffrement. En fait, à la suite du programme, ceux-ci arrivent plus facilement à décoder les mots qu'ils lisent. Nos résultats sont similaires à d'autres écrits scientifiques qui ont déjà démontré que le recours à la littérature de jeunesse, tant en L1 qu'en L2, contribue à renforcer les connaissances des élèves au regard du lire-écrire (Fleuret et al., 2019; Gosselin-Lavoie et al., 2015; Moore et al., 2014). À l'instar des études menées par Wise et al. (2015) et Wise et al. (2016), nous sommes d'avis que l'exploitation des livres bilingues français-espagnol en classe et à la maison ainsi que les interventions conduites par les enseignants ont favorisé le développement des capacités métaphonologiques des élèves du GE. Toutefois, il ne fait pas oublier que les élèves reçoivent beaucoup de stimulation à travers les activités littéraciques qu'ils vivent en salle de classe dans leur apprentissage de l'écrit.

Bien que nous arrivions mal à expliquer les résultats des élèves du GC entre les deux temps de mesure, il est à se demander si les premières expositions formelles à la langue seconde peuvent agir au détriment de la langue d'origine et ainsi créer une confusion cognitive chez l'apprenant. À ce sujet, rappelons l'hypothèse des niveaux seuils de Cummins (1979) qui stipule que les aptitudes cognitivo-scolaires (CALP) que développe l'enfant en L1 et L2 doivent rester « équilibrées » tant et aussi longtemps que l'élève développe ses aptitudes, sans quoi il pourrait vivre un bilinguisme soustractif, c'est-à-dire que sa première langue est dévalorisée et que l'apprentissage de la seconde entraîne la perte de sa langue d'origine. Ainsi se peut-il que l'élève hispanophone, exposé uniquement au français à l'école, arrive difficilement à effectuer des transferts avec sa langue d'origine, ce qui pourrait justifier une régression en lecture et déchiffrement au post-test.

En lecture et déchiffrement, si les résultats ne montrent pas d'effet tangible entre les deux temps de mesure, les résultats des élèves à l'épreuve de lecture et compréhension, pour leur part, montrent une amélioration entre le pré-test et le post-test. Bien que ces résultats soient modestes, ils sont constants et démontrent une meilleure compréhension en lecture chez les élèves au post-test.

Comme l'illustre la figure suivante, la moyenne des notes standards obtenues par les élèves du GE est de 86,92 au pré-test et de 90,62 au post-test. Chez les élèves du GC, celle-ci est de 95 au premier temps de mesure et de 97,62 au deuxième temps de mesure. Les élèves du GE connaissent donc une amélioration approximative de 8,5% entre les deux temps de mesure alors que les élèves du GC, pour leur part, connaissent une augmentation de 7,17%. À ce sujet, nous avions supposé que les résultats obtenus par les élèves du GC au pré-test seraient supérieurs à ceux obtenus par les élèves du GE. Rappelons ici qu'en termes de moyenne, les élèves du groupe contrôle avaient obtenus des scores plus élevés que les élèves du GE lors de la première épreuve. Ainsi, si les élèves du GC arrivaient davantage à combiner les correspondances graphophonologiques que les élèves du GE, nous pouvions anticiper qu'ils arriveraient également à comprendre davantage ce qu'ils lisent que les élèves du GE. Toutefois, en comparaison avec l'épreuve de lecture et déchiffrement où seuls les résultats obtenus par les élèves du GE témoignaient d'une augmentation entre le pré-test et le post-test, les résultats des deux groupes sont supérieurs à l'épreuve de lecture et compréhension entre les deux temps de mesure.

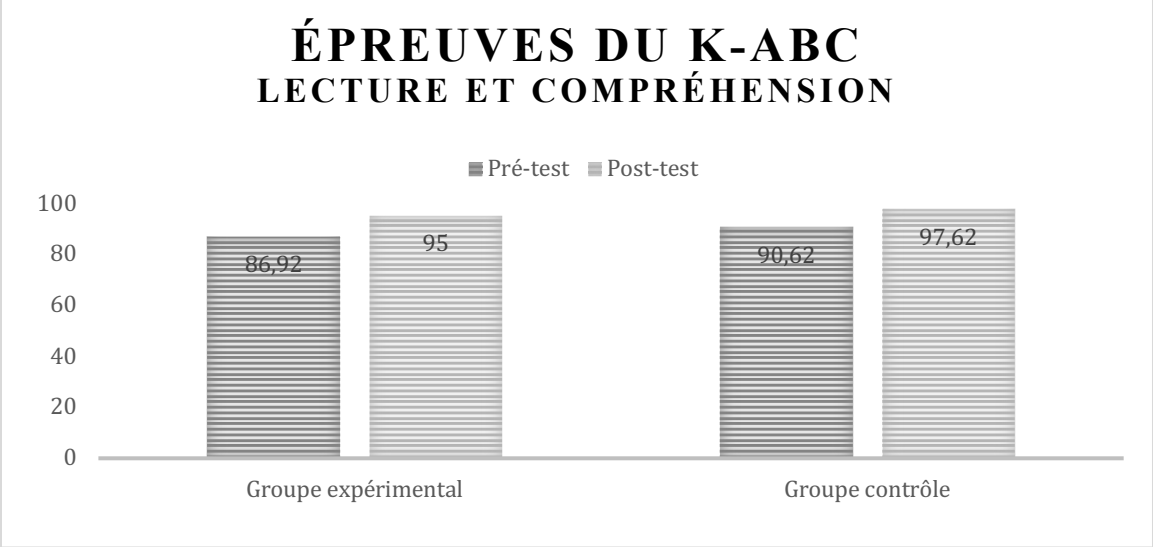


Figure 24 - *La moyenne des notes standards (NS) des élèves du GC et du GE à l'épreuve de lecture et compréhension en français (K-ABC) pour les deux temps de mesure*

Les résultats illustrés à la figure 24 nous soulignent une certaine fragilité concernant l'épreuve de lecture et compréhension. En fait, si l'on considère les rangs percentiles des

élèves, l'on constate que l'épreuve de lecture et déchiffrement illustre ce classement. Chez les élèves du GE, seuls trois se situent dans un rang percentile au-dessus de 50. Chez les élèves du GC, les résultats sont les mêmes. De manière générale, ceci nous permet d'affirmer que les participants, en première année, en sont au début du développement de leurs habiletés en décodage et en compréhension.

Malgré ceci, il semble de nouveau que le programme de littérature de jeunesse bilingue français-espagnol ait contribué au développement de connaissances en lecture chez les élèves du GE. D'une part, les élèves de ce groupe connaissent une amélioration plus marquée entre les deux temps de mesure. D'autre part, au regard des résultats individuels des élèves, plus d'élèves du GE ont amélioré leur score au post-test en comparaison avec les élèves du GC. En effet, chez les élèves du GE, huit (8) ont augmenté leur score entre les deux temps de mesure, trois ont obtenu le même et un seul élève a obtenu un résultat inférieur. Chez les élèves du GC, sept (7) ont augmenté leur résultat entre le pré-test et le post-test, et six ont obtenu le même résultat. Ainsi les élèves du GE ont-ils su, de manière générale, lire et comprendre davantage de mots au post-test que les élèves du GC.

Finalement, et pour faire le point sur le bilan des résultats à l'épreuve du K-ABC, à leur entrée dans l'écrit, les élèves hispanophones de notre étude arrivent relativement bien à déchiffrer ce qu'ils lisent, ce qui nous permet d'affirmer qu'ils détiennent certaines connaissances au regard des correspondances graphophonologiques. Toutefois, celles-ci semblent insuffisantes alors qu'elles rendent, pour le moment, leur compréhension en lecture plus difficile. Au regard du programme de littérature de jeunesse, nous pouvons déjà défendre ses effets positifs sur le déchiffrement et la compréhension en lecture en fonction des résultats plus significatifs au post-test des élèves du GE. Comme l'ont déjà souligné plusieurs auteurs (Fleuret et al., 2019; Moore et al., 2004), l'exposition à des textes qui font écho à la langue et à la culture de l'élève peut favoriser son entrée dans l'écrit. De la même manière, le recours au bagage de l'élève en langue seconde peut l'inciter à opérer des allers-retours cognitifs entre les langues, facilitant ainsi le développement de connaissances relatives au lire-écrire. Dans la prochaine section, et pour mieux témoigner de l'évolution des connaissances des élèves, nous présentons les résultats obtenus à

l'épreuve du N-EEL. Pour ce faire, nous exposerons d'abord les résultats des élèves du GE et ceux du GC ensuite. Finalement, un bilan des observations sera présenté pour discuter des résultats.

5.1.2. Le bilan des résultats aux sous-épreuves du N-EEL

Bien que la batterie du N-EEL comporte 17 sous-tests, dans le cadre de notre recherche, seuls les sous-tests réservés à la conscience phonologique ont été exploités puisqu'elle est indispensable à l'appropriation du code alphabétique. Nous faisons référence à l'épreuve de 1) l'identification des rimes, 2) l'identification du phonème initial, 3) l'inversion syllabique, 4) l'élision du phonème initial, 5) l'inversion de phonèmes, 6) l'ajout du phonème initial et 7) l'élision du phonème final.

La figure suivante illustre les résultats des élèves du GE aux deux temps de mesure, à l'ensemble des sous-tests; elle permet de rendre compte de la moyenne des pourcentages obtenus aux différentes sous-épreuves du N-EEL.

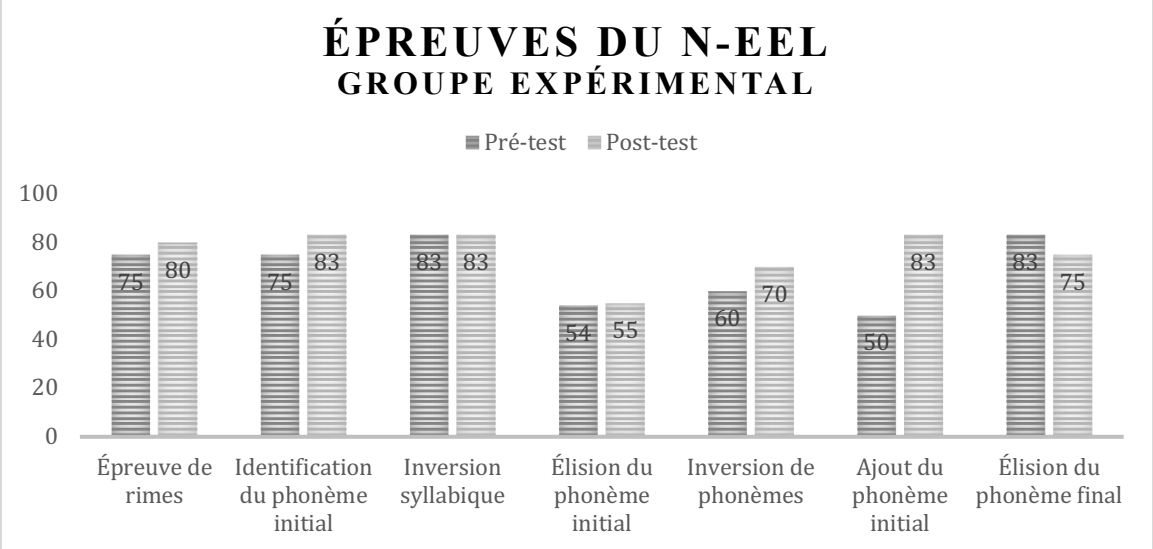


Figure 25 - *La moyenne des pourcentages des élèves du* GE *aux sous-épreuves du N-EEL pour les deux temps de mesure*

On remarque des différences assez importantes entre les résultats obtenus par les élèves du GE aux différentes sous-épreuves du N-EEL. D'abord, les épreuves d'identification du

phonème initial et d'inversion syllabique sont celles qui présent les résultats les plus élevés. En moyenne, au pré-test et au post-test, 83% des syllabes dans les pseudo-mots ont été réussies, ce qui représente 10 inversions sur 12. Dans le même ordre d'idées, les élèves du GE ont su identifier en moyenne, neuf (9) phonèmes initiaux sur 12. L'épreuve de rimes et d'élision du phonème final est aussi des sous-épreuves où les résultats se situent au-dessus de la moyenne. À l'opposé, l'élision du phonème initial, l'inversion de phonèmes et l'ajout du phonème initial sont des activités qui semblent plus problématiques pour les élèves du GE. En fait, en moyenne, au pré-test, les élèves ont su élider correctement 6,5 phonèmes sur 12. Au post-test ce sont 6,7 phonèmes sur 12. En ce qui a trait à l'inversion, les participants ont su inverser correctement 6 phonèmes sur 10. Au post-test, ce sont 7 phonèmes sur 10 qui ont su être inversés correctement. En ce qui a trait à l'ajout du phonème initial, au pré-test, 6 phonèmes initiaux ont été ajoutés correctement à des pseudo-mots. Au post-test, les résultats des élèves sont supérieurs et la moyenne est de 83% (10/12). Finalement, au regard de la figure qui précède, l'on remarque aussi que les élèves du GE ont stabilisé ou amélioré leurs résultats pour l'ensemble des sous-épreuves, à l'exception de celle qui porte sur l'élision du phonème final.

Chez les élèves du GC, les résultats sont considérablement différents. En fait, comme l'illustre la figure qui suit, les sous-épreuves les mieux réussies sont celles de l'épreuve de rimes et d'identification du phonème initial.

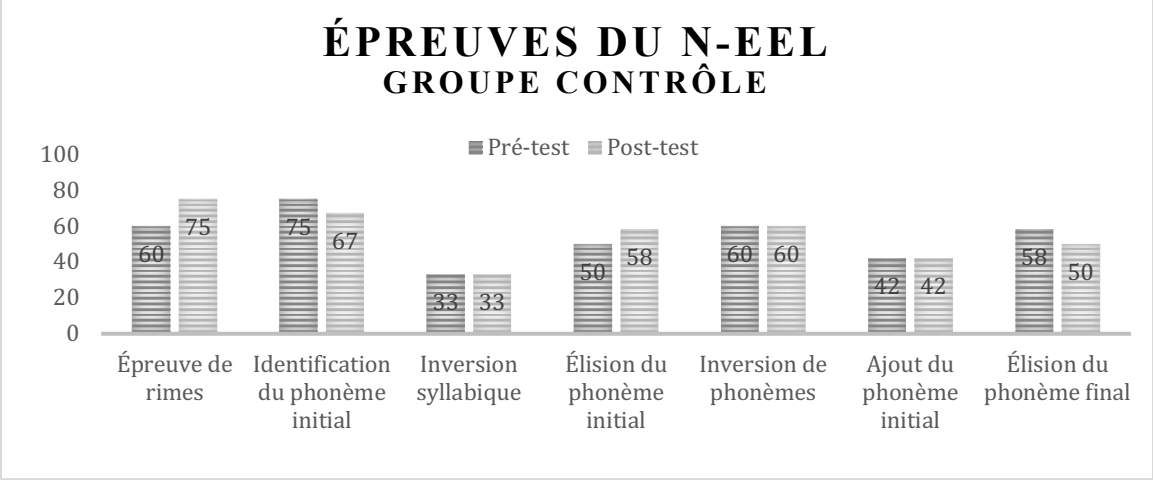


Figure 26 - *La moyenne des pourcentages des élèves du GC aux sous-épreuves du N-EEL pour les deux temps de mesure*

À l'opposé, et contrairement aux résultats obtenus par les élèves du GE, les sous-épreuves d'inversion syllabique et d'élision du phonème final semblent difficiles à réaliser. En fait, chez les élèves du GC, l'inversion syllabique est la sous-épreuve dont les résultats sont les moins bons. Pour les deux temps de mesure, six élèves ont obtenu le score de 0, aucun n'a su inverser correctement la totalité des syllabes des 12 pseudo-mots, et seuls deux élèves ont connu une amélioration entre les scores au pré-test et ceux au post-test. Finalement, en comparant les résultats des élèves du GC à ceux des élèves du GE, nous remarquons également que chez les deux groupes, l'inversion de phonèmes et l'ajout du phonème initial sont des activités qui semblent difficiles à réaliser.

Bien que les résultats des élèves du GE et du GC soient différents aux sous-épreuves des N-EEL, certaines tendances sont notables et méritent d'être discutées. D'abord, en français, l'épreuve de rimes est une activité facile à réaliser chez les participants de notre étude. Au pré-test, en moyenne, plus de 60% des rimes sont identifiés correctement par les élèves du GC et au post-test, ce résultat se chiffre à 75%. Chez les élèves du GE, ces moyennes sont encore plus élevées : 75% au pré-test et 80% au post-test.

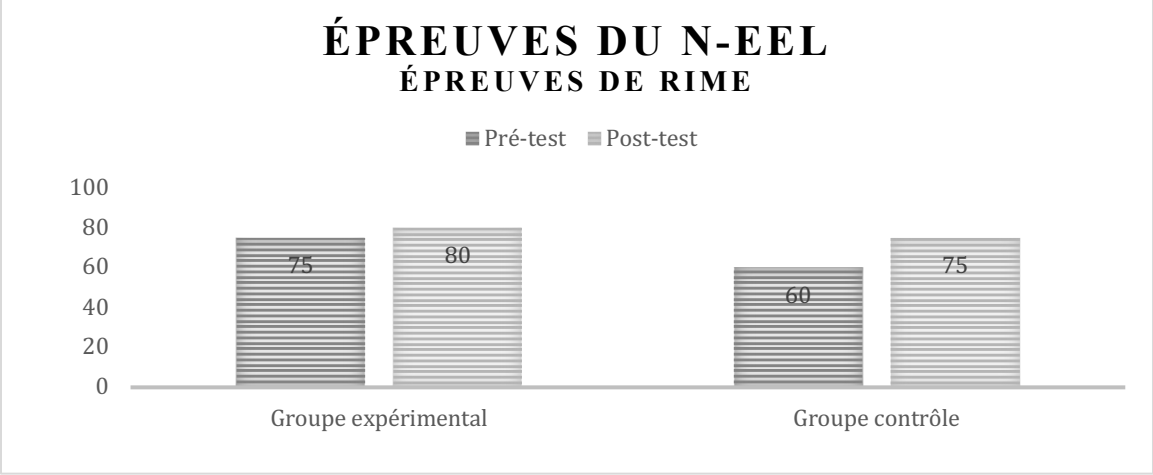


Figure 27 - *La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve de rime*

Au post-test, la moyenne des rimes bien identifiées est plus élevée tant chez les élèves du GE que ceux du GC, ce qui montre une progression pour la majorité des élèves. En

examinant brièvement les notes étalonnées[87] pour l'identification de la rime en langue française au tableau suivant, il en ressort qu'au pré-test, 5 élèves du GE se situent sous la moyenne, un se trouve dans la moyenne et 6 ont un résultat supérieur à la moyenne, c'est-à-dire que 7 participants sont dans la moyenne, ou présentent un résultat plus élevé. Au post-test, 4 élèves ont un résultat inférieur à la moyenne, 4 dans la moyenne, et 4 supérieur à la moyenne, ce qui signifie que 8 élèves ont un résultat dans la moyenne, ou plus élevé que la moyenne. Chez les élèves du GC, les résultats sont similaires. Au pré-test : cinq (5) se situent dans la moyenne, sept (7) en dessous de celle-ci, et un (1) au-dessus. Au post-test, deux (2) élèves ont un résultat inférieur à la moyenne, 10 sont dans la moyenne, et un (1) autre a un résultat supérieur à la moyenne. Au post-test, ce sont donc 11 élèves du GC qui ont un résultat dans la moyenne ou supérieur à celle-ci.

Tableau 32 - *Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve de rimes selon les notes étalonnées*

Groupe	***Catégorie***	***Pré-test***	***Post-test***
Groupe expérimental	Inférieur à la moyenne	5	4
Groupe contrôle		7	2
Groupe expérimental	Dans la moyenne	1	4
Groupe contrôle		5	10
Groupe expérimental	Supérieur à la moyenne	6	4
Groupe contrôle		1	1

Au regard de ces données, bien que les élèves des deux groupes progressent entre les deux temps de mesure, ceux qui appartiennent au GE, malgré leur exposition au programme de littérature de jeunesse, progressent toutefois moins rapidement que les élèves du GC à cette sous-épreuve. Ce résultat montre qu'en première année, à leur entrée dans l'écrit, les élèves hispanophones ont donc développé suffisamment d'habiletés en conscience phonologique

[87] Les notes étalonnées correspondent aux performances attendues et aux écarts observés autour de la moyenne pour un groupe d'âge donné (ou un niveau scolaire). Les notes 1 et 2 indiquent que l'enfant se situe sous la moyenne; la note 3 indique qu'il se situe dans la moyenne des enfants du même âge et la note 4 signifie que l'enfant se situe au-dessus de la moyenne.

pour connaître ce qu'implique la rime et être capables de l'identifier dans deux pseudo-mots dissyllabiques.

En ce qui a trait à l'identification du phonème initial, une moyenne de 75% des items est réussie par l'ensemble des élèves au pré-test, ce qui signifie que le phonème initial est correctement identifié pour environ 9 items sur 12 (figure 28). Au post-test, chez les élèves du GE, 85% (10,2/12) des phonèmes initiaux sont identifiés correctement. Chez les élèves du GC les résultats sont inférieurs au post-test. 67% des phonèmes initiaux ont su être identifiés correctement, ce qui représente 8 items sur 12.

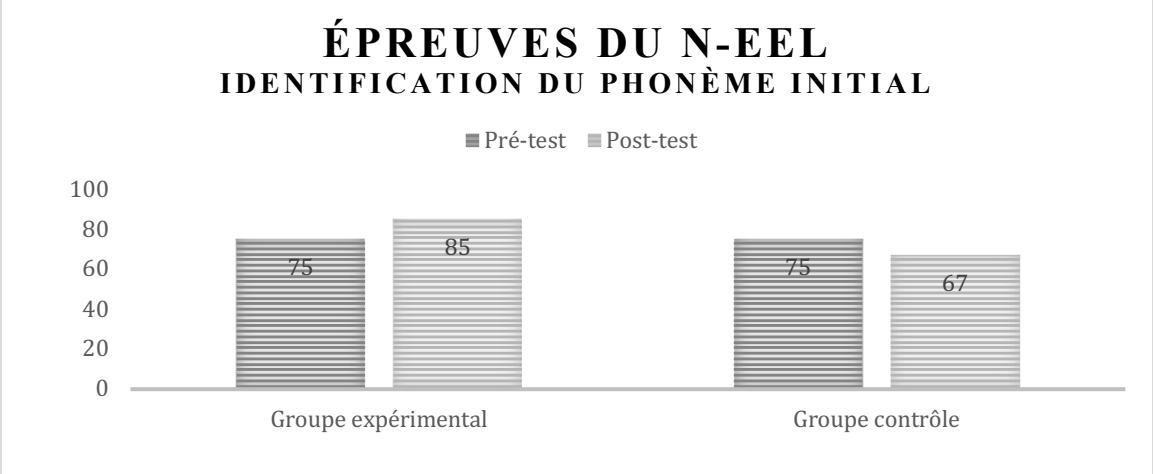


Figure 28 - *La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'identification du phonème initial*

Selon les notes étalonnées, qui sont présentées dans le tableau suivant, indiquent qu'au pré-test, 4 élèves qui ont été exposés au programme de LDJ se situent dans la moyenne, 4 au-dessous, et 4 au-dessus de celle-ci. Au post-test, cinq (5) élèves se situent dans la moyenne, deux (2) au-dessous, et cinq (5) au-dessus de celle-ci. Au regard de ces résultats, les élèves qui ont été exposés au programme de littérature de jeunesse montrent donc une progression entre les deux temps de mesure, alors qu'à l'opposé, les élèves du GC montrent une régression.

Tableau 33 - *Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'identification du phonème initial selon les notes étalonnées*

Groupe	***Catégorie***	***Pré-test***	***Post-test***
Groupe expérimental	Inférieur à la moyenne	4	2
Groupe contrôle		4	4
Groupe expérimental	Dans la moyenne	4	5
Groupe contrôle		4	5
Groupe expérimental	Supérieur à la moyenne	4	5
Groupe contrôle		5	4

En fait, chez les élèves du GC, entre le premier et le deuxième temps de mesure, seul un élève progresse, Ofelia. Quatre élèves obtiennent le même résultat, soit inférieur à la moyenne, et un élève régresse. C'est le cas de Mariana. En comparaison avec le GE, les élèves du GC ne présentent pas d'amélioration significative entre les mesures. Somme toute, il en demeure que l'identification du phonème initial est une tâche facile à exécuter pour plus de la moitié des élèves de notre étude.

Si les élèves de notre étude arrivent à bien identifier le phonème initial d'un pseudo-mot, ils ont toutefois plus de difficulté à en ajouter un à pseudo-mot. En fait, parmi les sept sous-épreuves des N-EEL conduites dans le cadre de notre recherche, celle-ci présente l'un des résultats les plus bas, tant chez les élèves du GE que du GC. La figure suivante illustre les moyennes des pourcentages, pour l'ajout du phonème initial. Au pré-test, 50% des phonèmes ont été ajoutés correctement chez les élèves du GE, soit six (6) items sur 12. Au pré-test, les élèves du GC ont su ajouter correctement 42% des phonèmes initiaux aux pseudo-mots, soit 5 items sur 12. Au post-test, les résultats obtenus par les élèves du GE sont supérieurs (83%), mais ceux obtenus par les élèves du GC demeurent les mêmes (42%).

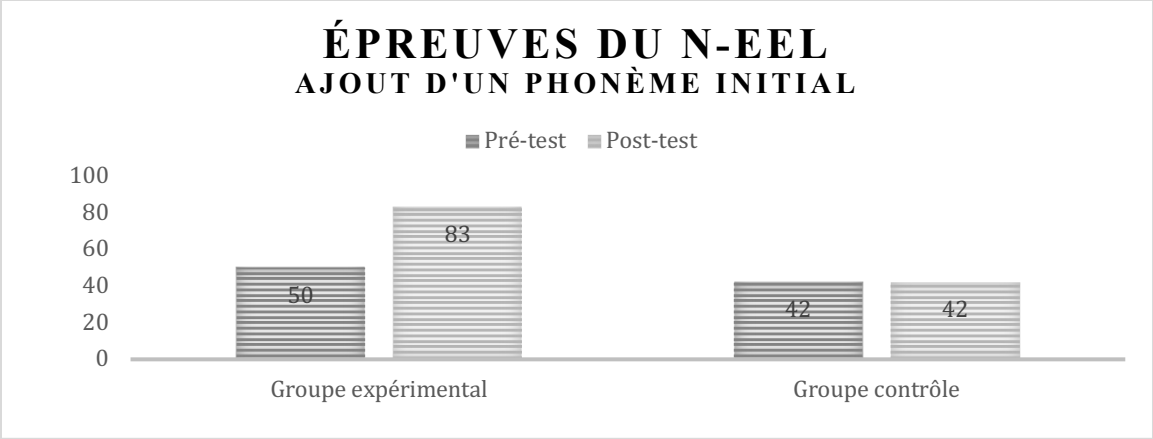


Figure 29 - *La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'ajout du phonème initial*

L'exigence de la tâche pourrait expliquer les résultats peu élevés obtenus par les élèves au pré-test, à savoir que l'ajout du phonème initial est considéré comme une épreuve de manipulation (Demont et al., 2006), et donc plus difficile à exécuter pour les apprenants. L'analyse des notes étalonnées pour l'ajout d'un phonème initial révèle également que ce type de tâche semble poser un défi pour les élèves des deux groupes au pré-test (voir tableau 34). Au pré-test, un (1) élève atteint un résultat dans la moyenne, 8 supérieur à celle-ci, tandis que 16 se situent sous la moyenne. Au post-test, 2 élèves sont dans la moyenne, 12 au-dessous et 11 au-dessus. Entre les deux temps de mesure, les élèves progressent donc quant à l'ajout du phonème initial.

Tableau 34 - *Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'ajout du phonème initial selon les notes étalonnées*

Groupe	***Catégorie***	***Pré-test***	***Post-test***
Groupe expérimental	Inférieur à la moyenne	7	5
Groupe contrôle		9	7
Groupe expérimental	Dans la moyenne	1	1
Groupe contrôle		0	1
Groupe expérimental	Supérieure à la moyenne	4	6
Groupe contrôle		4	5

En comparaison avec les autres sous-épreuves des N-EEL, il semble donc que les connaissances que détiennent les participants au regard de la conscience phonologique ne leur permettent pas, à leur entrée dans le lire-écrire, d'ajouter un phonème initial devant un pseudo-mot. Rappelons que cette tâche, qui implique la manipulation de l'unité la plus discrète de la langue, est un processus plus exigeant sur le plan cognitif (Yopp, 1988[88]). Il n'est donc pas surprenant qu'en première année, face aux balbutiements de la langue écrite, l'enfant ne soit pas suffisamment capable de manipuler le phonème pour être capable de l'ajouter au début d'un mot. Nous supposons que cette tendance sera observable au T-PAS, à la sous-épreuve d'ajout du phonème initial en espagnol.

L'élision d'un phonème initial est aussi une tâche complexe pour les participants du GC de notre étude. Lors de cette épreuve, et comme le démontre la figure 30 les élèves du GE ont su élider, environ sept (7) mots sur 12 (54%). Au post-test, la moyenne est supérieure et on monte à 55%. Chez les élèves du GC, au pré-test, 6 phonèmes sur 12 sont supprimés, ce qui représente 50% des items. Au post-test, 58% des phonèmes initiaux sont supprimés quasiment 7/12. À la lumière de ces résultats, ainsi semble-t-il que même si les élèves hispanophones de notre étude arrivent à identifier le phonème initial d'un pseudo-mot, l'action de le supprimer requiert davantage de compétences sur le plan phonologique.

[88] À la suite d'une étude empirique menée auprès de 104 enfants âgés de cinq ans, Yopp (1988) a développé une typologie qui permet de classer les épreuves métaphonologiques sur un continuum de difficultés (de la plus facile à la plus difficile). Cette typologie se retrouve à l'annexe 23.

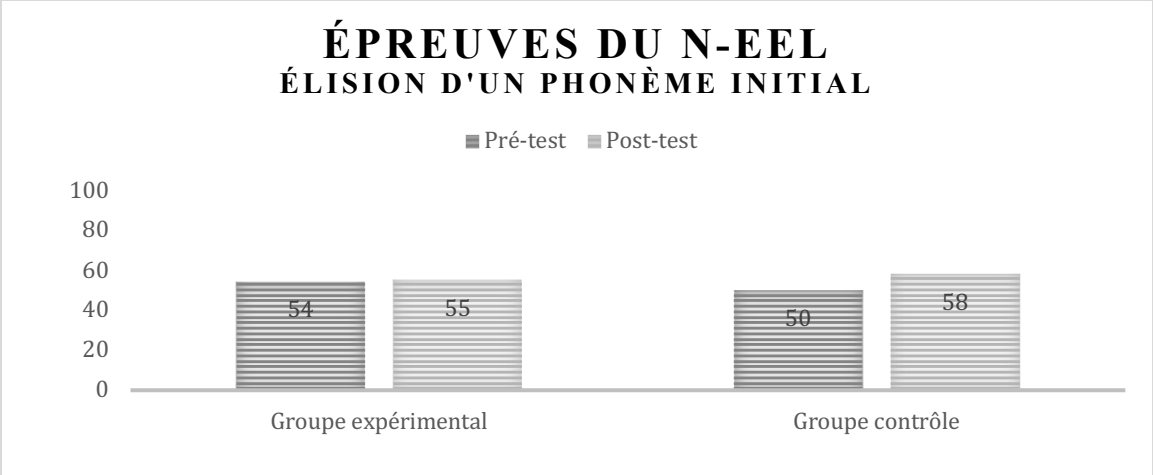


Figure 30 - *La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'élision du phonème initial*

Comme pour l'ajout du phonème initial, l'exigence que requiert la tâche d'élider le phonème initial pour l'apprenant pourrait expliquer les résultats obtenus aux deux temps de mesure. L'analyse des notes étalonnées révèle visiblement que ce type de tâche est difficile à compléter pour les élèves des deux groupes, tant au premier temps qu'au post-test :

Tableau 35 - *Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'élision du phonème initial pour les deux temps de mesure*

Groupe	***Catégorie***	***Pré-test***	***Post-test***
Groupe expérimental	Inférieur à la moyenne	8	8
Groupe contrôle		9	5
Groupe expérimental	Dans la moyenne	4	4
Groupe contrôle		4	5
Groupe expérimental	Supérieure à la moyenne	0	0
Groupe contrôle		0	0

Tous groupes confondus, au pré-test, huit (8) élèves atteignent la moyenne et 17 se situent au-dessous. Au post-test, neuf (9) élèves atteignent la moyenne et 16 obtiennent un résultat inférieur à celle-ci. Malgré une légère progression chez un élève du GC, l'élision du phonème initial est une activité difficile à réaliser pour les participants. Ces résultats ne

sont pas surprenants, car la suppression est une manipulation phonologique difficile à effectuer pour l'apprenant qui apprend à manipuler et contrôler les unités sonores de la langue (Yopp, 1988).

Si l'élision du phonème initial est une tâche qui pose des défis chez les participants de notre étude, il est à se demander si l'élision du phonème final en demande autant. À la lumière des résultats présentés à la figure suivante (figure 31) qui illustrent les scores obtenus par les élèves du GE et du GC aux deux sous-épreuves d'élision, nous pouvons affirmer que l'élision du phonème final est, de manière générale, légèrement plus facile à compléter que l'élision du phonème initial pour les élèves hispanophones de notre étude, mais que la tâche pose quand même certains défis.

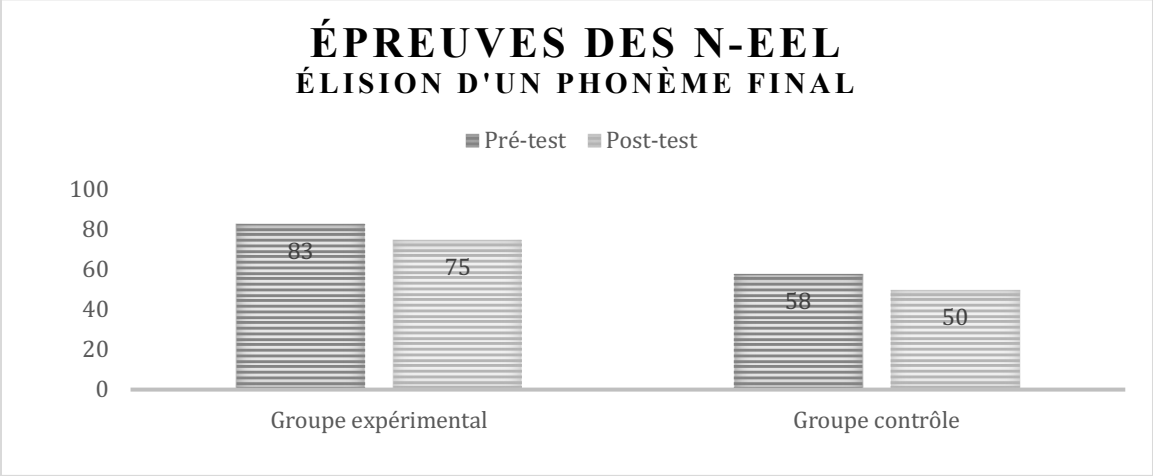


Figure 31 - *La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'élision du phonème final*

En moyenne, 83% des items sont réussis par l'ensemble des élèves du GE au pré-test, ce qui signifie que le phonème initial est correctement élidé pour environ 10 items sur 12. Chez les élèves du GC, ce sont 9 items sur 12 que les élèves parviennent à élider pour une moyenne en pourcentage de 75%. Au post-test, il est intéressant de remarquer que les élèves qui ont été exposés au programme de littérature de jeunesse ainsi que ceux qui ne l'ont pas été régressent. Au post-test, ce sont 58% des phonèmes finaux qui sont élidés par

les élèves du GE, et 50% pour les élèves du GC. Ces chiffres correspondent respectivement à 6,9 (GE) et 6 (GC) items correctement élidés.

Bien que les moyennes des items réussis soient inférieures au post-test, les notes étalonnées des élèves présentées dans le tableau suivant ne témoignent pas de régression. En fait, au pré-test, 18 élèves se situent sous la moyenne, et 7 sont dans la moyenne. Au post-test, 17 ont un résultat inférieur à la moyenne et 8 sont dans la moyenne.

Tableau 36 - *Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'élision du phonème final selon les notes étalonnées*

Groupe	***Catégorie***	***Pré-test***	***Post-test***
Groupe expérimental	Inférieur à la moyenne	7	6
Groupe contrôle		11	11
Groupe expérimental	Dans la moyenne	5	6
Groupe contrôle		2	2
Groupe expérimental	Supérieure à la moyenne	0	0
Groupe contrôle		0	0

Même si un seul élève réussit à progresser à l'épreuve d'élision du phonème initial, les résultats peuvent laisser croire que la tâche est complexe. À ce sujet, rappelons que selon Demont et al., (2006), les tâches de suppression sont des tâches de conscience phonologiques composées (compound phonemic awareness) qui nécessitent à l'apprenant de garder dans sa mémoire à court terme un phonème donné (qui est le résultat d'une première opération), pendant qu'une seconde opération cognitive différence est en cours. Il n'est donc pas surprenant que les élèves arrivent difficilement à accomplir cette tâche d'élision du phonème final.

Finalement, en ce qui a trait aux inversions, deux sous-épreuves ont été conduites, soit l'inversion de phonèmes dans un pseudo-mot bisyllabique et l'inversion syllabique d'un pseudo-mot unisyllabique. À ces épreuves, les résultats des élèves sont supérieurs à

l'inversion syllabique. Nous pouvions toutefois supposer ce résultat comme l'épreuve d'inversion syllabique fait partie du volet *sensibilité phonologique* et est appropriée pour les élèves d'au moins 6 ans. L'épreuve d'inversion de phonèmes, pour sa part, appartient au volet *traitement métaphonologique*, traitement qui ne débute qu'à 7 ans selon les N-EEL. Ainsi supposons-nous que les capacités métaphonologiques des élèves de notre étude ne sont pas suffisamment développées avant cet âge pour être en mesure d'accomplir la tâche. De la même manière, il en convient que l'inversion de deux syllabes soit plus facile à exécuter que l'inversion de deux phonèmes (Wiscutie-Crépeau, 2022; Yopp, 1988).

Chez les élèves du GE, le pourcentage des syllabes correctement inversées est de 83% au pré-test et au post-test, ce qui signifie qu'environ 7 items sont réussis sur 12. Chez les élèves du GC, pour les deux temps de mesure, 33% des syllabes sont correctement inversés, soit environ 4 items sur 12. Avant la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, les élèves du GE arrivent donc plus facilement à inverser les syllabes d'un pseudo-mot disyllabique que les élèves du GC.

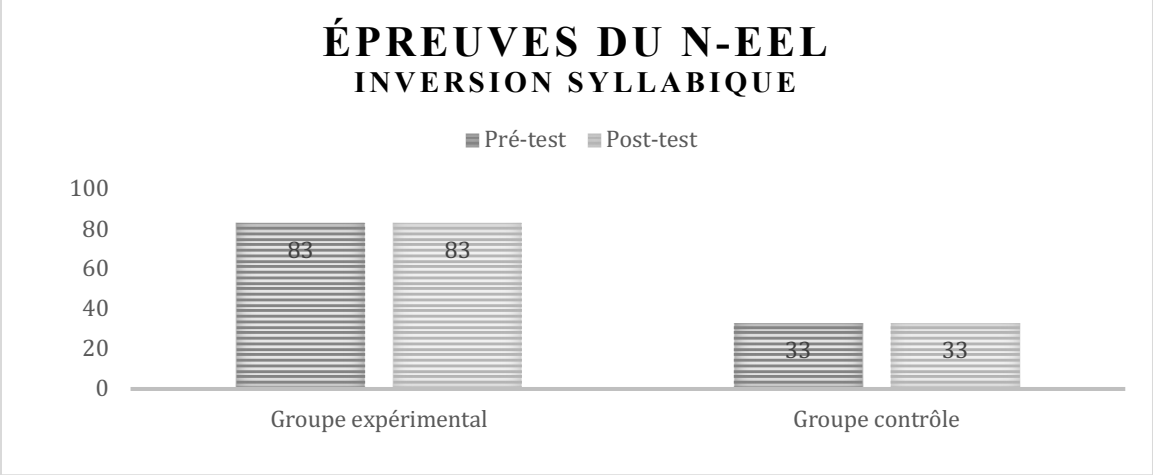


Figure 32 - *La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'inversion syllabique*

Les notes étalonnées montrent que trois élèves du GE sont en dessous de la moyenne au pré-test, que deux se trouvent dans la moyenne et que sept sont au-dessus de la moyenne. Au post-test, ce sont quatre élèves qui ont un résultat inférieur à la moyenne, et 8 dont le résultat est supérieur à celle-ci. De manière générale, les élèves qui ont été exposés au

programme de littérature de jeunesse progressent donc légèrement entre le premier et le deuxième temps de mesure. Chez les élèves du GC, au pré-test, six élèves sont au-dessous de la moyenne, quatre dans la moyenne et trois au-dessus de celle-ci. Au post-test, six élèves demeurent au-dessous de la moyenne, trois sont dans la moyenne et quatre ont un résultat supérieur à la moyenne.

Tableau 37 - *Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'inversion syllabique selon les notes étalonnées*

Groupe	***Catégorie***	***Pré-test***	***Post-test***
Groupe expérimental	Inférieur à la moyenne	3	4
Groupe contrôle		6	6
Groupe expérimental	Dans la moyenne	2	0
Groupe contrôle		4	3
Groupe expérimental	Supérieure à la moyenne	7	8
Groupe contrôle		3	4

Les notes étalonnées des élèves entre les deux temps de mesure sont intéressantes. D'une part, nous arrivons difficilement à expliquer la différence entre les résultats des élèves du GE et ceux du GC. D'autre part, ceux-ci ne témoignent pas réellement de progression entre les deux temps de mesure, tant pour les élèves du GE que du GC. À ce sujet, nous pourrions supposer que les élèves, en première année, sont en train d'acquérir d'autres capacités métaphonologiques qui exigent une manipulation plus complexe, créant ainsi ce que l'on pourrait qualifier de confusion cognitive rendant difficile l'inversion syllabique (Demont et al., 2006). Bien qu'aucune donnée ne nous permette d'appuyer cette hypothèse, on pourrait être porté à croire que l'inversion de phonèmes pose aussi quelques défis aux élèves.

À la sous-épreuve d'inversion de phonèmes, les résultats sont différents, à savoir que les élèves du GE connaissent une certaine progression entre les deux temps de mesure, et que les résultats des élèves du GC sont similaires à ceux des élèves du GE. À la lumière de la figure suivante, les élèves du GE arrivent à inverser 60% des phonèmes au pré-test, c'est-

à-dire d'inverser la place qu'occupe deux phonèmes dans un pseudo-mot unisyllabique (ex. *la* devient *al*) est (6 items sur 10). Au post-test ce sont 70% des phonèmes qui sont correctement inversés (7 items sur 10). Pour les élèves du GC, aux deux temps de mesure, la moyenne des phonèmes correctement inversés est la même, soit de 60% (6 items sur 10).

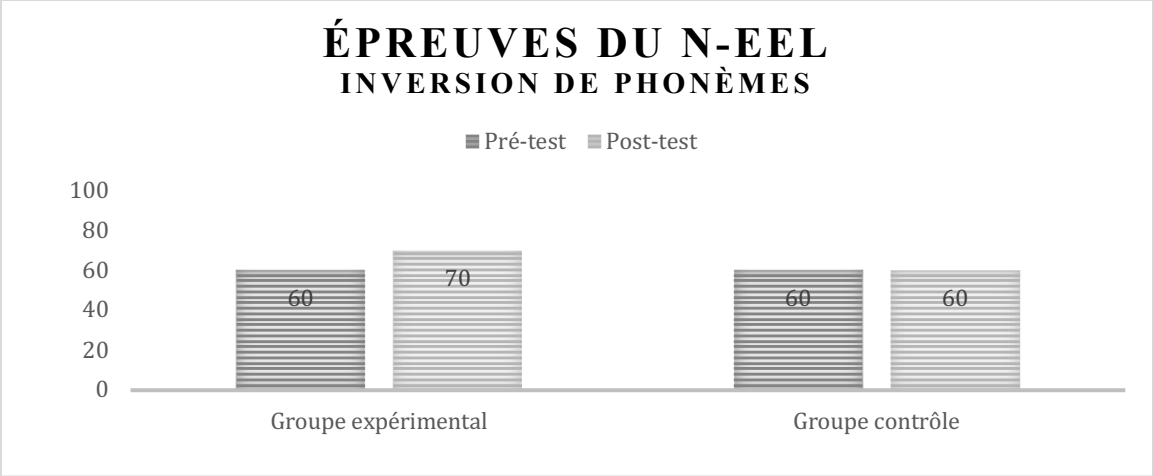


Figure 33 - *La moyenne des pourcentages des élèves du GE et du GC pour les deux temps de mesure, à l'épreuve d'inversion de phonèmes*

Les notes étalonnées présentées dans les tableaux situés en annexe indiquent qu'au pré-test, 11 participants se situent dans la moyenne et la majorité en dessous de celle-ci, soit 14 élèves. Comme nous pouvions le supposer, ce type de tâche est donc plus difficile à réaliser, en début d'année, que l'inversion syllabique. Au post-test, les résultats présentent une légère progression : 13 participants se situent dans la moyenne et 12 ont un résultat inférieur à celle-ci.

Tableau 38 - *Le nombre d'élèves du GE et du GC se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'inversion de phonèmes selon les notes étalonnées*

Groupe	***Catégorie***	***Pré-test***	***Post-test***
Groupe expérimental	Inférieur à la moyenne	6	5
Groupe contrôle		8	7
Groupe expérimental	Dans la moyenne	6	7
Groupe contrôle		5	6
Groupe expérimental	Supérieure à la moyenne	0	0
Groupe contrôle		0	0

De nouveau, il en convient que l'inversion est une manipulation phonologique qui est difficile à effectuer pour l'apprenant qui fait son entrée dans l'écrit. Non seulement cette tâche nécessite-t-elle à l'élève de garder dans sa mémoire à court terme deux phonèmes donnés, elle requiert une seconde opération cognitive, celle de les inverser (Demont et al., 2006; Desrochers et al., 2009; Yopp, 1988).

Les résultats que nous venons de présenter permettent de montrer que certaines manipulations phonologiques sont plus faciles que d'autres à exécuter chez les élèves hispanophones de notre étude qui font leur entrée dans l'écrit. Nous pensons entre autres à l'identification de la rime et à l'identification du phonème initial qui ne posent pas trop de défis pour les élèves de notre étude. Ces épreuves, qualifiées de manipulations phonologiques « simples » exigent, pour l'apprenant, la mobilisation d'une seule opération cognitive (Yopp, 1988). À l'opposé, les élisions (phonème initial et phonème final) ainsi que les inversions (inversion syllabique et inversion de phonèmes) sont des tâches qui demandant davantage de connaissances au regard de la conscience phonologique; c'est-à-dire des manipulations phonologiques « composées ».

En comparant les deux groupes à l'étude, toutefois, il paraît évident que les élèves du GE connaissent une meilleure évolution sur le plan phonologique entre les deux temps de mesure comme l'illustre la figure ci-dessous. L'épreuve d'inversion syllabique est la seule où les élèves du GE régressent. Pour leur part, les élèves du GC obtiennent des résultats

plus élevés à quatre des sept épreuves : l'épreuve de rimes, d'élision du phonème initial, d'inversion de phonèmes et d'ajout du phonème initial. Ils ne connaissent pas de progrès aux épreuves d'inversion syllabique, et régressent à l'épreuve d'identification du phonème initial et d'élision du phonème final. En comparaison avec les élèves du GE, la progression des élèves du GC est également moins marquée.

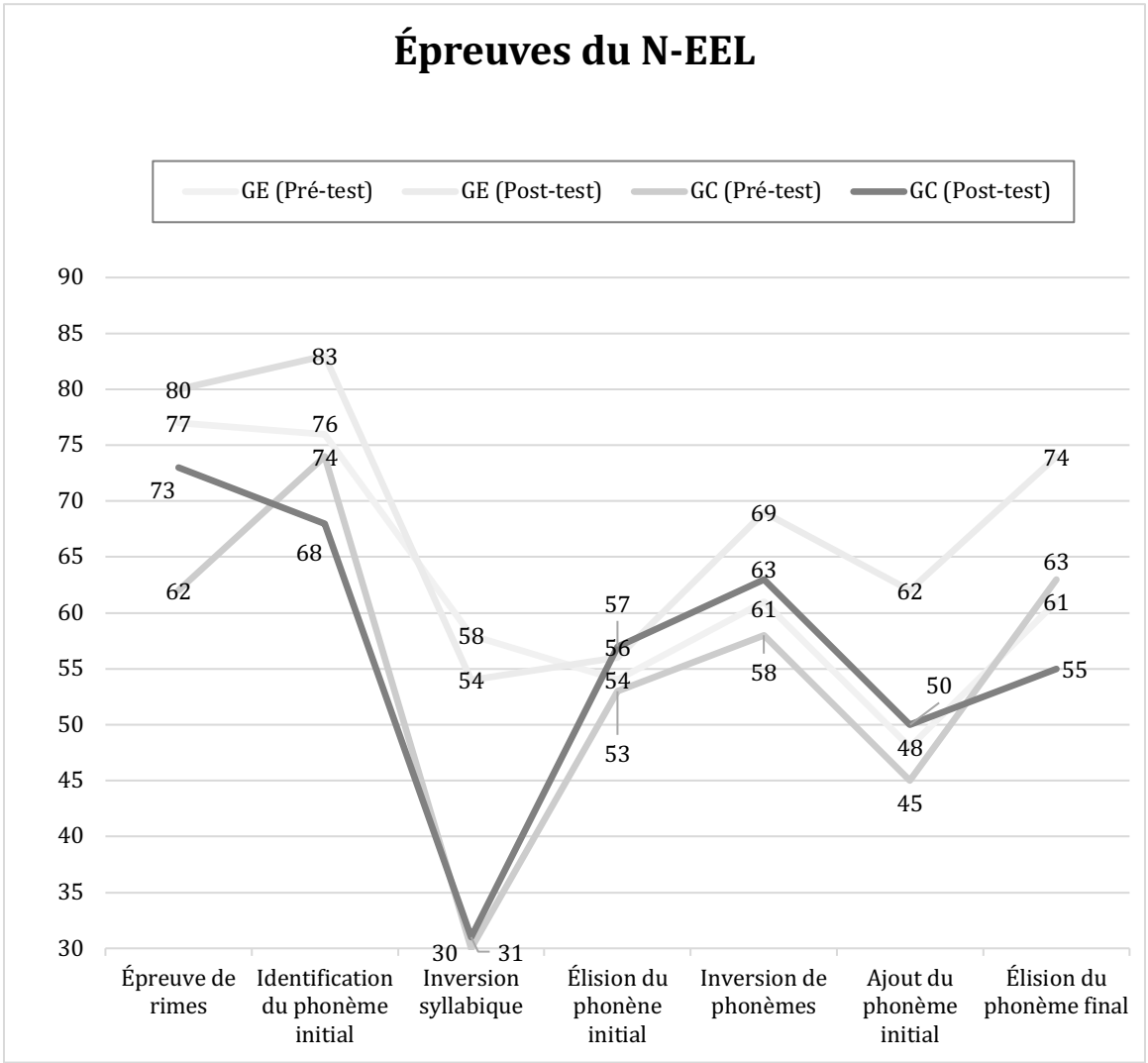


Figure 34 - *Les résultats des élèves de notre étude aux sous-épreuves des N-EEL pour les deux temps de mesure*

Comme nous l'avons fait à la suite de l'analyse des résultats obtenus au K-ABC, nous pouvons de nouveau supposer que le programme de littérature de jeunesse bilingue ait contribué au développement de compétences chez les élèves du GE. En fait, au regard des

résultats que nous avons présentés, les élèves qui ont été exposés aux activités et aux livres bilingues ont développé une meilleure conscience phonologique en français entre les deux temps de mesure que les élèves du GC. Il est à se demander, maintenant, si les résultats des élèves aux sous-épreuves de conscience phonologique en espagnol suivent les mêmes tendances.

5.1.3. Le bilan des résultats aux sous-épreuves du T-PAS

Dans cette section, nous procéderons à un bilan des résultats obtenus par les élèves de notre étude aux quatre sous-épreuves du T-PAS, soit 1) l'identification du phonème initial; 2) l'identification du phonème final; 3) l'épreuve de rimes et 4) l'élision du phonème initial. Pour ce faire, nous examinerons la moyenne par type de tâches et les scores d'aptitude obtenus par les participants aux deux temps de mesure. Nous commenterons brièvement les pourcentages afin d'obtenir certains indicateurs sur le développement des capacités métaphonologiques des élèves en espagnol. Nous mettrons également ces résultats en relation avec ceux obtenus aux épreuves métaphonologiques en français (N-EEL).

Les résultats des élèves du GE aux quatre épreuves du T-PAS, pour les deux temps de mesure, sont illustrés dans la figure suivante. L'épreuve de rimes est celle qui a été la plus facilement réussie par les élèves du GE, et l'épreuve d'élision du phonème initial est celle qui pose le plus de défis.

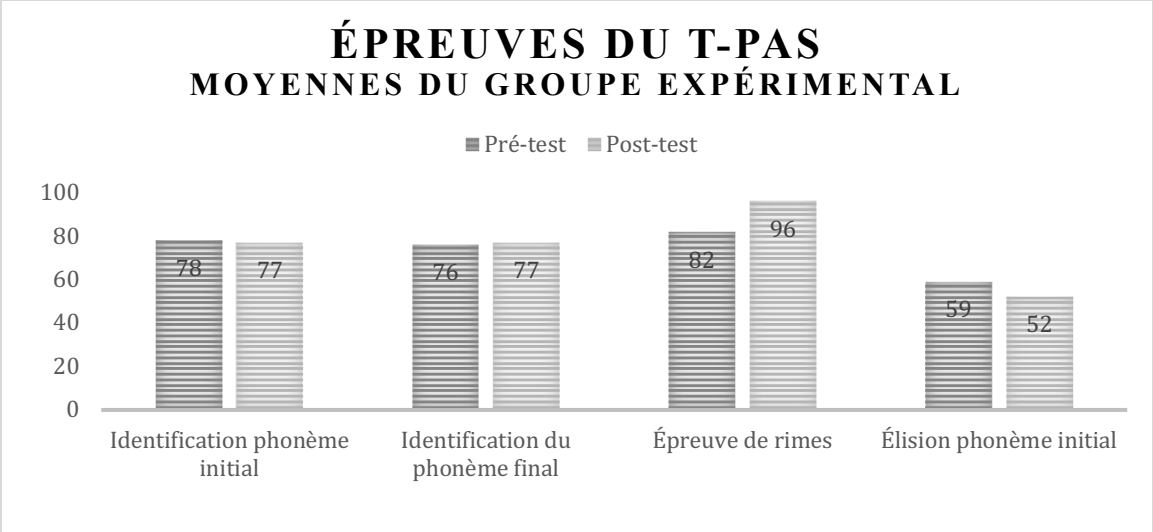


Figure 35 - *La moyenne des pourcentages obtenus par les élèves du GE aux sous-épreuves du T-PAS pour les deux temps de mesure*

La moyenne des scores obtenus par ces élèves au pré-test se chiffre à 78% et à 77% au post-test (voir annexe 24). La deuxième épreuve la mieux réussie par les élèves du GE est celle qui porte sur l'identification du phonème initial. Au pré-test, la moyenne des scores bruts des élèves est de 19/25. Au post-test, elle est de 20/25, ce qui signifie que 77% des items ont été réussis par les élèves au pré-test et que 80% des phonèmes initiaux ont su être identifiés au post-test. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus dans le cadre de la sous-épreuve d'identification du N-EEL, où 76% des items avaient été réussis au pré-test et 83% au post-test. Pour les élèves du GE, l'on comprend donc que l'identification du phonème initial soit une activité plutôt facile à réaliser, tant dans la L1 que dans la L2. En ce qui a trait à l'épreuve d'identification du phonème final, la moyenne au pré-test des scores bruts à cette sous-épreuve est de 14/20 et de 15/20 au post-test. Bien que plus difficile pour les élèves d'identifier le phonème final que le phonème initial, il en demeure que l'identification de phonèmes ne pose pas trop de défis pour les élèves du GE. À l'inverse, toutefois, à l'épreuve de l'élision du phonème initial, les résultats sont significativement inférieurs qu'aux autres sous-épreuves. Précisément, la moyenne des scores bruts au pré-test est de 13/30 et de 16/30 au post-test. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par les élèves aux épreuves d'élision de phonèmes en français, à savoir que les élèves du GE

avaient réussi à élire le phonème initial de 54% des mots au pré-test et de 55% des mots au post-test.

La figure qui précède permet également d'illustrer que les élèves du GE ne progressent qu'à l'épreuve de rimes entre les deux temps de mesure. Ils régressent légèrement à l'épreuve d'identification du phonème initial et du phonème final, et davantage à l'épreuve d'élision du phonème final. Bien que nous sachions que les allers-retours entre la langue d'origine et la langue seconde peuvent contribuer au développement des habiletés dans les deux langues, nous supposons que les résultats inférieurs obtenus par les élèves au post-test puissent être dus à une confusion cognitive entre les deux langues. À ce sujet, rappelons l'hypothèse des niveaux seuils de Cummins (1979) qui stipule que les aptitudes cognitivo-scolaires (CALP) que développe l'enfant en L1 et L2 doivent rester « équilibrées » tant et aussi longtemps que l'élève développe ses aptitudes, sans quoi il pourrait vivre un bilinguisme soustractif, c'est-à-dire que sa première langue est dévalorisée et que l'apprentissage de la seconde entraîne la perte de sa langue d'origine.

La figure 36 illustre les résultats obtenus par les élèves du GC. Pour les deux temps de mesure, l'épreuve de rimes est celle qui a été la plus facile à compléter pour les participants. Au pré-test, 77% des rimes ont su être identifiées par les élèves. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par les élèves du GE au T-PAS, mais également aux résultats obtenus aux N-EEL. L'identification du phonème initial est la deuxième épreuve la mieux réussie chez les élèves du GC. La moyenne des phonèmes initiaux correctement identifiés est de 70% au pré-test, et de 67% au post-test. De manière générale, les élèves du GC régressent donc légèrement entre les deux temps de mesure. En ce qui a trait à l'identification du phonème final, les élèves du GC obtiennent les mêmes résultats au pré-test et au post-test : 67% des phonèmes finaux sont correctement identifiés. Finalement, l'élision du phonème initial est l'épreuve la plus difficile à compléter pour les élèves. Similaires aux résultats obtenus par les élèves du GE au test en espagnol, ceux du GC sont les plus faibles parmi les quatre épreuves métaphonologiques en espagnol.

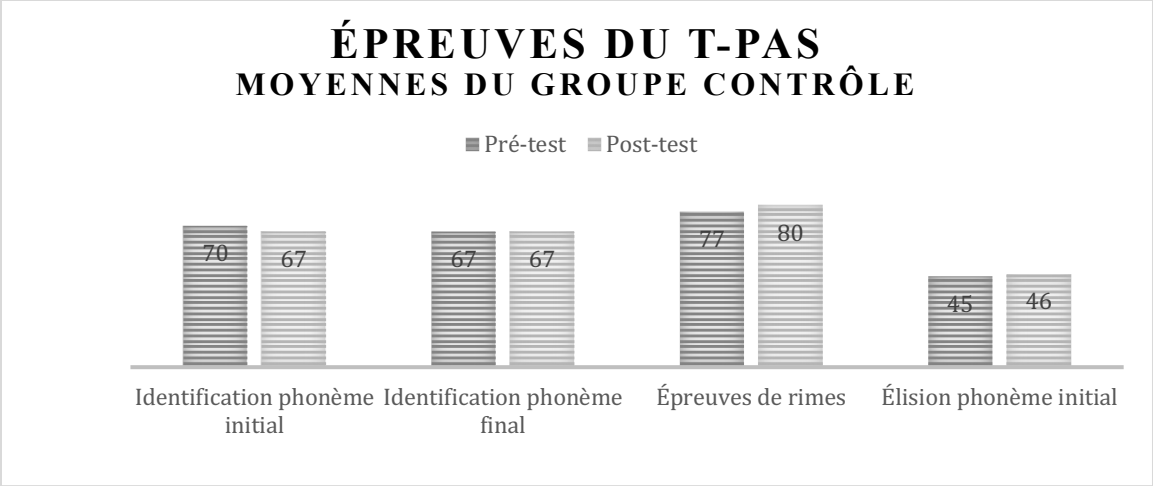


Figure 36 - *La moyenne des pourcentages obtenus par les élèves du GC aux sous-épreuves du T-PAS pour les deux temps de mesure*

En comparant les résultats des élèves du GC à ceux des élèves du GE, nous remarquons que ceux-ci sont très similaires, à savoir qu'aux deux temps de mesure, le pourcentage des items réussis par les participants est quasi-identique et qu'il n'y a pas de progression marquée. Ce constat est intéressant, car nous aurions pu supposer que les élèves qui ont été exposés au programme de LDJ auraient pu connaître une progression aux épreuves métaphonologiques au post-test.

Maintenant que nous avons présenté le bilan des résultats obtenus aux sous-épreuves de conscience phonologique en espagnol, nous présenterons les scores d'aptitude globaux[89] obtenus par les élèves de notre étude ; scores établis en fonction de l'échelle suivante :

[89] Le score d'aptitude globale tient compte de l'ensemble des sous-tests du T-PAS. Il est basé sur la somme des scores d'équivalence pour tous les sous-tests et permet de déterminer l'aptitude cognitive de l'enfant.

Tableau 39 - *L'échelle du score d'aptitude aux épreuves du T-PAS*

>130	Très supérieur[90]
121-130	Supérieur
111-120	Au-dessus de la moyenne
90-100	Moyenne
80-89	Sous la moyenne
70-79	Inférieur
<70	Très inférieur

Les scores d'aptitude obtenus par les élèves du GE sont présentés dans la figure qui suit. Au pré-test, le score le plus faible est obtenu par Isabella et se chiffre à 93, soit dans la moyenne. Au post-test, le score le plus faible est obtenu par Kevin (97) et est également considéré dans la moyenne. Le score le plus élevé au pré-test est obtenu par Eva (147) et est très supérieur à la moyenne. Au post-test, Sofia obtient le score le plus élevé (145), score témoignant d'habiletés très supérieures à la moyenne. En ce qui a trait à la moyenne générale, celle-ci est de 119 au pré-test (au-dessus de la moyenne) et de 122 au post-test (au-dessus de la moyenne).

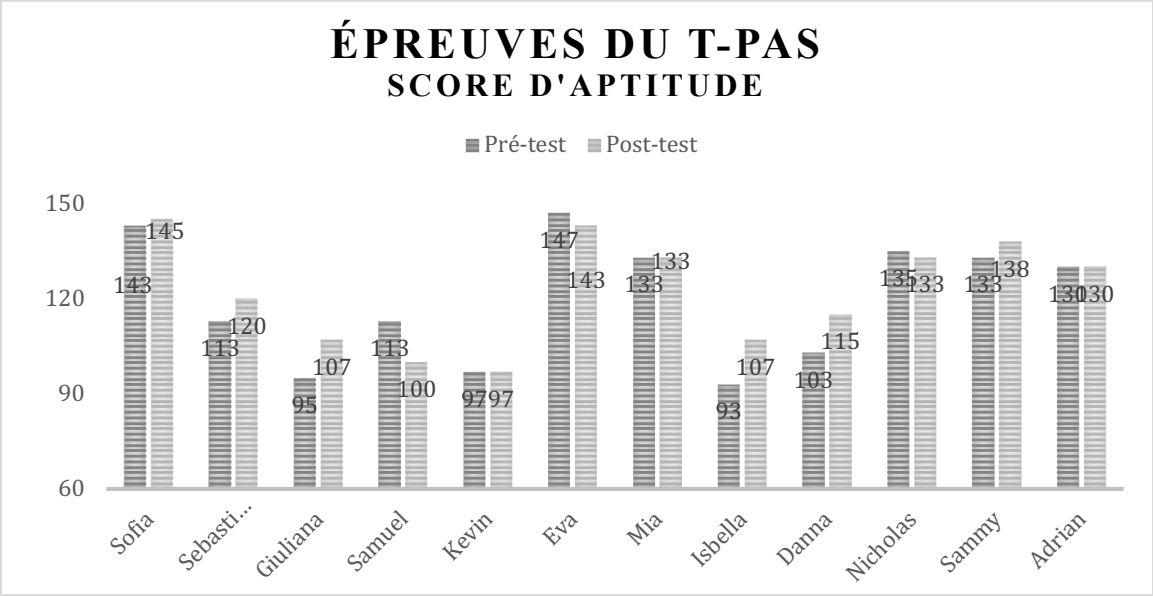


Figure 37 - *Les scores d'aptitudes (ability score) obtenus par les élèves du GE aux sous-épreuves du T-PAS pour les deux temps de mesure*

[90] Traduit de l'anglais. Les qualificatifs empruntés par le T-PAS pour identifier les scores d'aptitude (ability score) des élèves sont respectivement les suivants : « very superior, superior, above average, average, below average, poor.».

Pour les deux temps de mesure, l'ensemble des élèves du GE se situe dans la moyenne ou à un niveau supérieur, à savoir qu'aucun élève n'obtient un résultat inférieur à 90. Entre le pré-test et le post-test, six élèves obtiennent un score d'aptitude supérieur. C'est d'ailleurs le cas de Sofia (pré-test =143; post-test=1145), Sebastian (pré-test=113; post-test=120), Giuliana (pré-test=95; post-test=107), Isabella (pré-test=93; post-test=107), Danna (pré-test=103; post-test=115) et Sammy (pré-test=133; post-test=138). Trois élèves obtiennent le même score, soit Kevin (97), Mia (133) et Adrian (130) et trois élèves obtiennent un score inférieur : Samuel (pré-test=113; post-test=100), Eva (pré-test=143; post-test=143) et Nichols (pré-test=153; post-test=133). Le tableau suivant permet précisément d'indiquer à quel niveau se situent les élèves du GE.

Tableau 40 - *Les scores d'aptitudes obtenus par les élèves du GE au T-PAS pour les deux temps de mesure*

Score	***Qualificatif***	***Pré-test***	***Post-test***
>130	Très supérieur à la moyenne[91]	Sofia Eva Nicholas Samy	Sofia Eva Nicholas Samy
121-130	Supérieur à la moyenne	Adrian	Adrian
111-120	Au-dessus de la moyenne	Sebastian *Samuel*	Sebastian *Danna*
90-110	Dans la moyenne	Giuliana Kevin Isabella *Danna*	Giuliana *Samuel* Kevin Isabella
80-89	Sous la moyenne		
70-79	Inférieur à la moyenne		
<70	Très inférieur à la moyenne		

Au pré-test, quatre élèves ont une conscience phonologique qui se situe dans la moyenne, deux obtiennent un score au-dessous de la moyenne, un obtient un niveau supérieur et deux un niveau très supérieur. Au post-test, les scores d'aptitudes sont les mêmes et la majorité

[91] Traduit de l'anglais. Les qualificatifs empruntés par le T-PAS pour identifier les scores d'aptitude (ability score) des élèves sont respectivement les suivants : "very superior, superior, above average, average, below average, poor".

des élèves demeurent dans le même niveau d'aptitude. Seuls Samuel et Danna obtiennent un qualificatif d'aptitude différent entre les deux temps de mesure, à savoir que Samuel passe « au-dessus de la moyenne » à « dans la moyenne » alors qu'à l'inverse, Danna passe « dans la moyenne » à « au-dessus de la moyenne ». À ce sujet, bien que les scores des élèves du GE nous permettent de confirmer qu'ils détiennent de bonnes habiletés en conscience phonologique, nous pouvons nous interroger sur l'effet du programme de littérature jeunesse bilingue, car la majorité n'obtient pas un score d'aptitude supérieure entre les deux temps de mesure.

Les scores d'aptitude des élèves du GC sont présentés par l'entremise de la figure suivante. Au pré-test, le score le plus faible est obtenu par Matthew et Samantha et se chiffre à 70, soit qualifié comme étant inférieur à la moyenne. Au post-test, le score le plus faible est également obtenu par Matthew (82) est considéré sous la moyenne. Les scores les plus élevés au pré-test et au post-test sont obtenus par Penelope et sont respectivement de 147 et de 152, scores témoignant d'habiletés très supérieures à la moyenne.

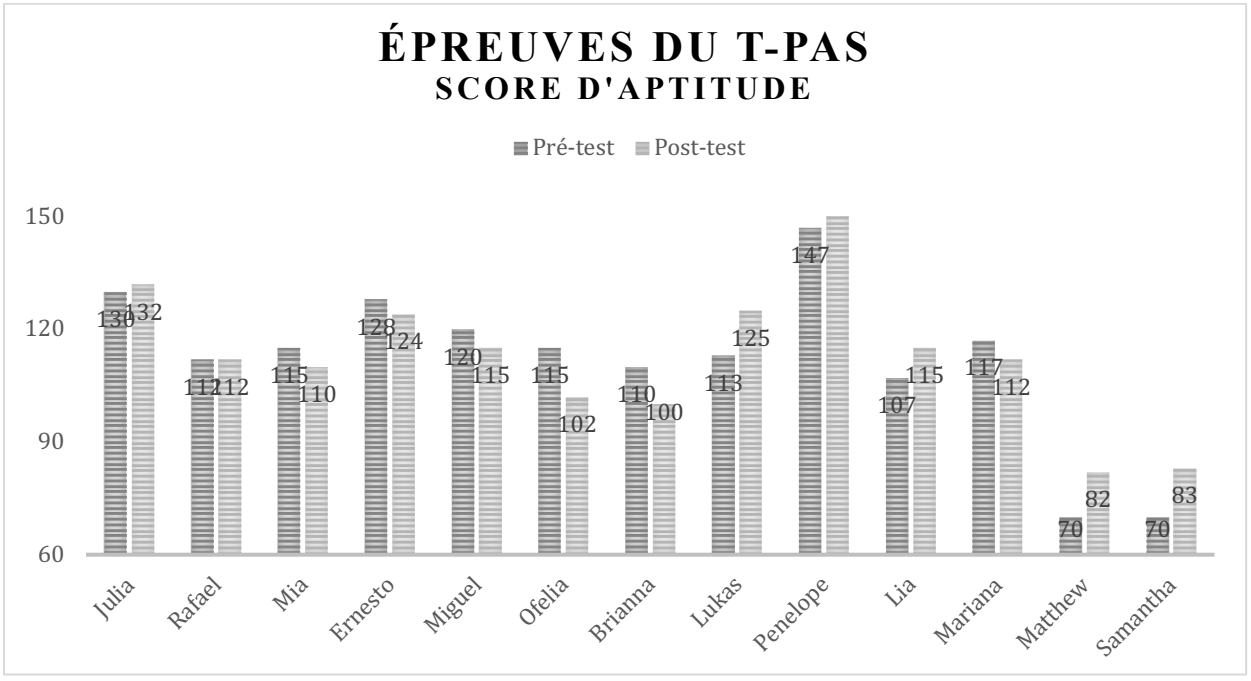


Figure 38 - *Les scores d'aptitudes (ability score) obtenus par les élèves du GC aux sous-épreuves du T-PAS pour les deux temps de mesure*

Comme l'illustre la figure qui précède, les scores fluctuent entre 70 et 147 au pré-test. Au post-test, ils fluctuent entre 82 et 152. En ce qui a trait à la moyenne générale, celle-ci est de 111,8 au pré-test (au-dessus de la moyenne) et de 112,6 au post-test (au-dessus de la moyenne). Entre les deux mesures, six élèves obtiennent un score plus élevé, soit Julia (pré-test=130; post-test=132), Lukas (pré-test=113; post-test=125), Penelope (pré-test=1147; post-test=152), Lia (pré-test=105; post-test=115), Matthew (pré-test =70; post-test=82) et Samantha (pré-test =70; post-test=83). Un élève obtient le même score au pré-test et au post-test : Rafael (112). Finalement, six élèves obtiennent un score inférieur : Mia (pré-test=115; post-test=110), Ernesto (pré-test=128; post-test=124), Miguel (pré-test=120; post-test=115), Ofelia (pré-test=115; post-test=102), Brianna (pré-test=110; post-test=100) et Mariana (pré-test=117; post-test=112). Le tableau suivant permet d'indiquer le niveau des élèves aux deux temps de mesure :

Tableau 41 - *Les scores d'aptitudes obtenus par les élèves du GC au T-PAS pour les deux temps de mesure*

Score	***Qualificatif***	***Pré-test***	***Post-test***
>130	Très supérieur à la moyenne[92]	Penelope	Penelope Julia
121-130	Supérieur à la moyenne	Julia Ernesto	Ernesto Lukas
111-120	Au-dessus de la moyenne	Rafael Mia Miguel Ofelia Lukas Mariana	Rafael Miguel Lia Mariana
90-110	Dans la moyenne	Brianna Lia	Mia Ofelia Brianna
80-89	Sous la moyenne		Matthew Samantha
70-79	Inférieur à la moyenne	Matthew Samantha	
<70	Très inférieur à la moyenne		

[92] Traduit de l'anglais. Les qualificatifs empruntés par le T-PAS pour identifier les scores d'aptitude (*ability score*) des élèves sont respectivement les suivants : "v*ery superior, superior, above average, average, below average, poor*".

En comparaison avec les élèves du GE qui obtiennent majoritairement le même score d'aptitude entre les deux temps de mesure, les scores des élèves du GC sont très différents entre le pré-test et le post-test. D'abord, au pré-test, deux élèves se situent sous la moyenne, deux sont dans la moyenne, six obtiennent un résultat au-dessous de la moyenne, deux un résultat supérieur à la moyenne et un élève obtient un résultat très supérieur à la moyenne. Au post-test, les scores sont différents, à savoir que deux élèves sont sous la moyenne, trois élèves sont dans la moyenne, quatre élèves au-dessus de la moyenne, deux supérieurs à la moyenne et deux très supérieur à la moyenne.

Au regard des résultats que nous venons de présenter, nous pouvons déjà affirmer que les élèves du GE maintiennent, de manière générale, le même niveau d'habiletés phonologiques entre les deux temps de mesure. Bien que ces élèves ne présentent pas tous un score d'aptitude supérieur au post-test, ils arrivent du moins à maintenir leur score, ce qui n'est pas le cas pour les élèves du GC. Ainsi pouvons-nous supposer que même si le programme de littérature de jeunesse bilingue n'arrive pas forcément à améliorer les compétences des élèves du GE vis-à-vis du lire-écrire, il ne nuit pas non plus à leur apprentissage. À ce sujet, et compte tenu des scores obtenus par les élèves du GC, il est à se demander si, dans les premiers apprentissages formels de la langue écrite, l'exposition à la langue seconde au détriment de la langue d'origine peut engendrer, chez l'enfant, une sorte de confusion cognitive, notamment sur le plan phonologique. S'il est reconnu que les pratiques enseignantes ont une incidence sur l'apprentissage des élèves (Hattie, 2017), nous restons toutefois conscients que le facteur enseignant puisse avoir exercé une influence sur les résultats des élèves.

5.2. La mise en relation du programme de LDJ avec la clarté cognitive

Maintenant que nous avons présenté les résultats des élèves du GC et du GE aux épreuves du N-EEL, du K-ABC et du T-PAS pour les deux temps de mesure, il convient de mettre en relation notre programme de littérature de jeunesse avec la clarté cognitive. Dans cette section, nous présentons donc les résultats obtenus à la suite du questionnaire au regard de 1) la connaissance des fonctions de la langue, 2) la connaissance du métalangage relatif à

la langue et 3) la connaissance des conventions de l'écrit. Pour ce faire, des photos prises pendant notre collecte de données et des artefacts produits par les élèves seront exposés.

5.2.1. La connaissance des fonctions de la langue

Les questions que nous avons posées aux élèves et leurs productions dans le cadre du programme de littérature de jeunesse nous permettent de comprendre et décrire les connaissances qu'ils détiennent relativement aux fonctions de la langue. Pour ce faire, les questions suivantes ont été posées avant et après la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse : 1) à quoi sert l'écriture? et 2) à quoi sert la lecture?

5.2.1.1. La connaissance des fonctions de l'écrit

Les réponses données à la première question permettent d'affirmer que la majorité des élèves de première année de notre étude reconnaissent que l'écriture occupe une fonction. Toutefois, celles qui sont nommées sont différentes les unes des autres et ne sont pas toutes du même ordre. Pour compiler les résultats, nous avons donc pris appui sur les travaux de Ferland (1997) qui ont permis de regrouper en quatre catégories l'utilité de l'écriture selon l'enfant :

a) rôle de communication : réponses qui traitent directement à l'acte d'écrire dans le but de communiquer (ex. : écrire à quelqu'un qu'on aime, écrire un message lorsqu'on part, écrire une histoire);
b) objet d'écriture : réponses axées sur l'intention ou la tâche d'écrire en référence avec l'école (ex. : écrire ça sert à faire ses devoirs, écrire mon nom à l'école);
c) réponse intuitive : réponses qui font référence à l'expérience de l'enfant, ce qu'il a vu et ce qu'il fait (ex. : ça sert à écrire les lettres comme A-B-C, à apprendre des choses comme papa, maman);
d) ne réponds pas à la question : absence de réponse ou réponse hors sujet.

Dans le tableau qui suit, nous présentons les réponses des élèves que nous avons classifiées en fonction des catégories de Ferland (1997). Le total des résultats par catégorie démontre que 25% des élèves (n=3) attribuent à l'écriture un rôle de communication, 33% (n=4) donne une réponse en lien avec l'objet d'écriture, 16,6% (n=2) donnent une réponse intuitive et 25% (n=3) ne connaissent pas la fonction de l'écrit. Nous remarquons aussi qu'un seul élève (Isabella) donne une réponse qui peut être attribuable à deux catégories : objet d'écriture et réponse intuitive.

Tableau 42 - *Les réponses des élèves à la question « à quoi sert l'écriture? » au pré-test*

Catégories	***n=***	***%***
Rôle de communication	3	25%
Objet d'écriture	4	33%
Réponse intuitive	2	17%
Ne réponds pas à la question	3	25%

Le tableau ci-dessus ainsi que les extraits de verbatim présentés à l'annexe 25 nous permettent de remarquer que les réponses des élèves, peu importe la catégorie, sont surtout associées à des activités qu'ils pratiquent au quotidien à l'écrit et qui visent les fonctions de l'écrit : écrire une carte, écrire les mots appris à l'école, faire ses devoirs, etc. C'est le cas d'Isabella qui a mentionné une action du quotidien observée dans le milieu familial : celle d'annoter des choses pour ne pas les oublier. C'est aussi le cas d'Adrian et de Nicholas qui précisent que l'écrit sert à écrire un message à un membre de la famille : activité proposée par l'un des enseignants qui a participé au programme de littérature de jeunesse (voir figure suivante).

La lettre d'Adrian à sa grand-mère est intéressante, d'une part, car elle met en valeur conjointement la langue de la maison et celle de l'école et parce qu'elle permet à l'enfant, d'autre part, de saisir le but de son écrit, soit de produire un message, de s'exprimer en traduisant une émotion. D'autant plus, elle illustre les différences dans l'écriture d'Adrian (mots écris en espagnol) et de l'enseignant (mots écrits en français). En comparaison avec la rédaction de l'enseignant, le texte d'Adrian illustre qu'il a compris le sens de l'écrit. Par contre, son écrit ne comporte pas de majuscule ni de ponctuation et les blancs graphiques semblent présents, mais ils restent balbutiants. À son entrée dans l'écrit, on comprend donc que l'élève a déjà des connaissances vis-à-vis du lire-écrire dans la mesure où certains blancs graphiques permettent de séparer les unités de sens. Toutefois, les concepts de phrase et de majuscules semblent encore inconnus[93], concepts qui sont d'ailleurs plus difficiles à saisir chez l'apprenant qui entre dans l'écrit (Downing et al., 1984).

[93] Nous aborderons le métalangage relatif au langage écrit dans la section qui suit.

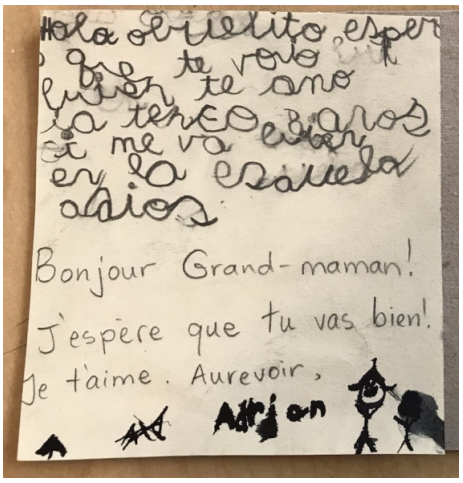


Figure 39 - *La carte postale écrite dans le cadre du programme par Adrian sa grand-mère*

Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Ferland (1997) dans une étude cherchant à vérifier si dès l'entrée dans l'écrite, une intervention portant sur la clarté cognitive peut favoriser les premiers apprentissages formels de la lecture et de l'écriture. Sur les 25 participants interrogés avant l'intervention, 20% (n=5) mentionnent que l'écriture permet de communiquer avec les autres, 28% (n=7) identifient l'écriture comme étant une tâche scolaire, 24% (n=6) donnent une réponse intuitive et, finalement 28% (n=7) ne savent pas à quoi sert l'écriture et ne répondent pas à la question.

À la fin du programme de littérature de jeunesse, lors des passations du K-ABC, du N-EEL et du T-PAS, nous avons de nouveau demandé aux élèves à quoi servait l'écriture. De cette manière, nous pouvions vérifier les acquis faits depuis la première mesure. En observant le tableau suivant, nous remarquons que les élèves détiennent une meilleure compréhension du rôle de l'écrit. Nous retrouvons six (6) élèves qui se réfèrent au rôle de communication par rapport à trois (3) au pré-test. Un (1) enfant demeure encore intuitif dans sa représentation des fonctions de l'écriture et aucun enfant n'a pas répondu à la question tandis que nous en retrouvions trois (3) au pré-test. Les enfants qui étaient sans réponse au pré-test ont donné une réponse intuitive ou reliée à l'objet d'écriture. Finalement, cinq (5) élèves donnent une réponse en lien aux tâches scolaires.

Tableau 43 - *Les réponses des élèves à la question « à quoi sert l'écriture? » au post-test*

Catégories	***n=***	***%***
Rôle de communication	6	50%
Objet d'écriture	5	12%
Réponse intuitive	1	8%
Ne réponds pas à la question	0	0%

Certains extraits de verbatim[94] soulignent clairement que l'utilité de l'écrit est plus claire pour les élèves au post-test :

Nicholas : ça sert à dire quelque chose à quelqu'un ou à écrire un message

Danna : faire des phrases avec des mots pour écrire une lettre

Sammy : on peut écrire des mots pour faire une histoire

En comparaison avec les propos mentionnés au pré-test, les réponses des élèves au post-test portent moins sur l'objet d'écriture et davantage sur le rôle de la communication, ce qui nous amène à supposer que les interventions menées en classe et à la maison aient permis aux élèves de mieux comprendre à quoi sert l'acte d'écrire. Toutefois, même si les réponses des élèves semblent assez justes, il est à se demander si en première année, le rôle de l'écrit est une compétence installée chez les élèves car la majorité ont donné une réponse selon leurs expériences personnelles ou aux activités menées dans le cadre du programme de littérature.

5.2.1.2. La connaissance des fonctions de la lecture

À la question « à quoi sert la lecture? », nous avons procédé de la même manière que pour l'écrit pour compiler les résultats, c'est-à-dire que nous avons de nouveau pris appui sur les catégories décrites par Ferland (1997) :

a) rôle de communication : réponses claires qui explicitent bien l'utilité de la lecture (ex. : on peut lire des belles histoires, lire des nouvelles dans le journal, etc.);
b) objet de lecture : réponses qui associent le rôle de la lecture à l'école (ex. : on lit pour faire ses des devoirs, pour étudier);

[94] D'autres extraits de verbatim se trouvent à l'annexe 24.

c) réponse intuitive : réponses descriptives qui prennent appui sur l'expérience personnelle de l'enfant (ex. : ça sert à regarder des livres, à mettre des lettres dans la boîte aux lettres);
d) ne réponds pas à la question : absence de réponse ou réponse hors sujet.

Le total des résultats par catégorie démontre que 17% des élèves (n=2) attribuent à la lecture un rôle de communication, 25% (n=3) ont répondu en se référant soit aux devoirs ou à des tâches restreintes, 17% (n=2) donnent une réponse intuitive et 42% (n=5) ne connaissent pas la fonction de la lecture.

Tableau 44 - *Les réponses des élèves à la question « à quoi sert la lecture? » au pré-test*

Catégories	***n=***	***%***
Rôle de communication	2	17
Objet de lecture	3	25
Réponse intuitive	2	17
Ne réponds pas à la question	5	42

Les réponses fournies par certains élèves vis-à-vis de l'utilité de la lecture sont similaires à celles obtenues à la question « à quoi sert l'écriture? » c'est-à-dire qu'elles sont surtout associées à des activités pratiquées personnellement au quotidien. Aucun élève ne fait mention d'une utilité qu'en fait une personne de son entourage ou un adulte. Comme l'indique également le tableau, près de la moitié des élèves n'ont pas accès à une représentation de la lecture. C'est le cas de ceux qui n'ont pas de donné de réponse à la question. En regard de ces résultats, il semble qu'au début de la première année, les représentations des élèves face au rôle de la lecture sont plutôt floues et associées à des expériences personnelles. À ce sujet, nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves de notre étude sont peu socialisés à l'écrit avant leur entrée en première année, et que cette pratique n'est pas incorporée dans la famille (Lahire 1995-2001).

Au post-test, les élèves arrivent à mieux expliciter le rôle de la lecture. Nous retrouvons 4 élèves qui lui accordent un rôle de communication tandis qu'au pré-test, nous en retrouvions 2. Le même nombre d'élèves (n=3) se réfèrent toujours aux tâches scolaires et mentionnent que la lecture permet, par exemple, d'accéder aux devoirs ou de comprendre

les notions partagées en salle de classe. 3 élèves sont intuitifs et 2 n'ont pas répondu à la question alors qu'au pré-test nous en retrouvions 5. Une diminution considérable est donc remarquée au niveau de la catégorie « ne réponds pas à la question ».

Tableau 45 - *Les réponses des élèves à la question « à quoi sert la lecture? » au post-test*

Catégories	***n=***	***%***
Rôle de communication	4	33
Objet de lecture	3	25
Réponse intuitive	3	25
Ne réponds pas à la question	2	17

Comme l'illustre l'annexe 25, les élèves fournissent encore des réponses qui sont tirées de leur quotidien et d'expériences personnelles : « lire des livres avant d'aller dormir », « lire des histoires drôles en français ou en espagnol », « comprendre les mots qui sont écrits ». Au regard de l'objet de lecture, ils mentionnent pouvoir « lire le journal du jour des autres amis dans la classe », « lire les mots qu'il faut écrire dans les dictées » ou « lire quand on revient de la récréation ». Eva est la seule qui fournit une réponse qui ne fait pas allusion à la lecture ou aux pratiques scolaires : « on peut lire les noms des rues, ou les magasins ou les choses au restaurant ». De nouveau, il semble encore que les interventions menées en classe aient permis de nouveaux acquis chez les élèves face à l'utilité de la lecture.

En résumé, les résultats que nous venons de présenter sur les fonctions du lire-écrire nous permettent de constater qu'à leur entrée en première année, la majorité des élèves ont déjà des acquis antérieurs vis-à-vis du rôle de l'écriture et de la lecture. En ce qui a trait à l'écriture, ils notent surtout un rôle de communication et un objet d'écriture. Face à la lecture, son rôle est plus difficile à saisir. Si certains élèves y attribuent un rôle de communication ou se réfèrent aux tâches scolaires, plusieurs n'arrivent pas à nommer la fonction de la lecture. Nous pouvons donc croire que les fonctions de l'écrit sont définies plus clairement que celles de la lecture pour les élèves de notre étude. Ces résultats joignent ceux de plusieurs auteurs (Crinon et al., 2015; Ferland, 1997; Fijalkow, 2014) qui ont déjà montré que les fonctions de l'écrit sont plus ou moins juste dans les premières années de scolarisation et que dans la majorité des cas, le langage écrit est majoritairement exclusif

au monde scolaire, ou réfère à des représentations floues ou intuitives de la communication. À l'instar de Ferland (1997), nous émettons l'hypothèse que les enfants sont davantage conscients des fonctions de l'écrit, car ils sont émetteurs de ces messages, tandis qu'ils agissent, en lecture, comme récepteurs.

5.2.2. La connaissance du métalangage relatif à la langue

Le deuxième aspect de la clarté cognitive que nous cherchions à décrire fait référence au métalangage relatif à la langue. Dans le cadre de notre étude, les concepts de lettre (majuscule, minuscule, nom de la lettre), de mot et de phrase ont été explorés. Cette section jette donc la lumière sur les résultats des élèves au regard de la connaissance de ce langage technique.

5.2.2.1. La connaissance du métalangage relatif à la langue au pré-test

Les premières pages de l'épreuve du K-ABC présentée plus haut sont destinées à l'identification et à la dénomination des lettres de l'alphabet en minuscule et en majuscule. Comme l'ont suggéré les résultats, les élèves de première année ont une bonne connaissance des lettres de l'alphabet. Au premier et au deuxième temps de mesure, ils ont tous (n=12) su reconnaître et nommer les lettres présentées, tant en minuscule qu'en majuscule. De la même manière, ils ont su relier la lettre minuscule à sa majuscule. Il semble donc qu'à leur entrée en première année, les élèves de notre étude détiennent suffisamment de connaissance pour être en mesure de reconnaître les lettres dans les deux graphies et de les nommer.

Les recherches qui se sont intéressées à la connaissance des lettres auprès d'élèves de première année montrent qu'un grand nombre d'enfants faisant leur entrée dans l'écrit savent les reconnaître, car dans les premiers apprentissages de la langue, le terme « lettre » est emprunté fréquemment et systématiquement en classe (Dupuy-Kuntzmann, 2013; Ferland, 1997; Fijalkow et al., 1994). À ce sujet, Dupuy-Kuntzmann (2013) mentionne que de nombreux apprentissages de la langue se font au préscolaire et précise que les « enseignants de maternelle disent mettre l'accent sur ce langage technique en plus des autres apprentissages, car cela aide les enfants à entrer dans l'écrit » (p. 36).

L'un des concepts qui posent le plus de difficultés aux enfants du GE touche le mot. Plus de la moitié des élèves (n=9) ont échoué à cette identification dans les activités reliées au premier livre. Lors des activités qui leur demandaient d'identifier le nombre de mots dans une phrase ou de repérer le premier mot, ils avaient tendance à identifier la ligne (n=6) ou la phrase au complet (n=3). Pour Ferland (1997), ce concept, qui concerne des particularités du système d'écriture, risque d'interférer sur la représentation globale du fonctionnement de la langue écrite à long terme.

Le concept de phrase demeure aussi très ambigu pour les élèves de notre étude. Au pré-test, aucun ne parvient à identifier correctement la phrase lorsqu'il leur est demandé de reconnaître la première et la dernière phrase dans un paragraphe ou un texte. S'ils arrivent à le faire lorsque la phrase est isolée, il apparaît que le concept soit confondu lorsqu'il est situé dans un contexte plus complexe comme le paragraphe. À l'instar des résultats obtenus par Ferland (1997) et Dupuy-Kuntzmann (2013), il semble que pour les élèves de notre étude, la phrase est souvent confondue avec la ligne dans un court texte. À ce sujet, Dupuy-Kuntzmann (2013) mentionne que les élèves mettent plus de temps à acquérir le concept de phrase par confusion de celle-ci et indique que « phrase et ligne sont assimilées plus tardivement » (p. 36).

À la suite des résultats obtenus au début du programme, et comme l'illustre la figure suivante, nous pouvons supposer que les enfants de notre étude connaissent assez bien certains concepts du métalangage relatif à la langue à leur entrée en première année.

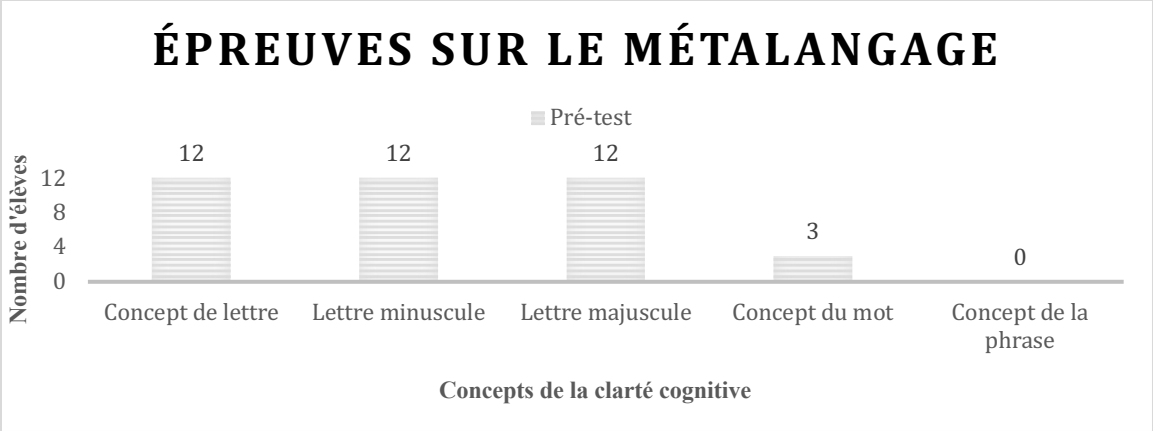


Figure 40 - *Les résultats des élèves aux épreuves portant sur le métalangage (pré-test)*

C'est le cas de la lettre, de la majuscule et de la minuscule. À l'inverse, certains élèves rencontrent des défis lorsqu'ils doivent identifier des concepts plus englobants, comme celui du mot. Par exemple, les figures suivantes illustrent les productions de deux élèves à l'une des activités relatives au livre ZOOOOO. Lors de cette activité, les élèves devaient former des mots avec des syllabes découpées sur une feuille de papier. Ils devaient ensuite traduire ces mots en espagnol et les écrire sur une feuille.

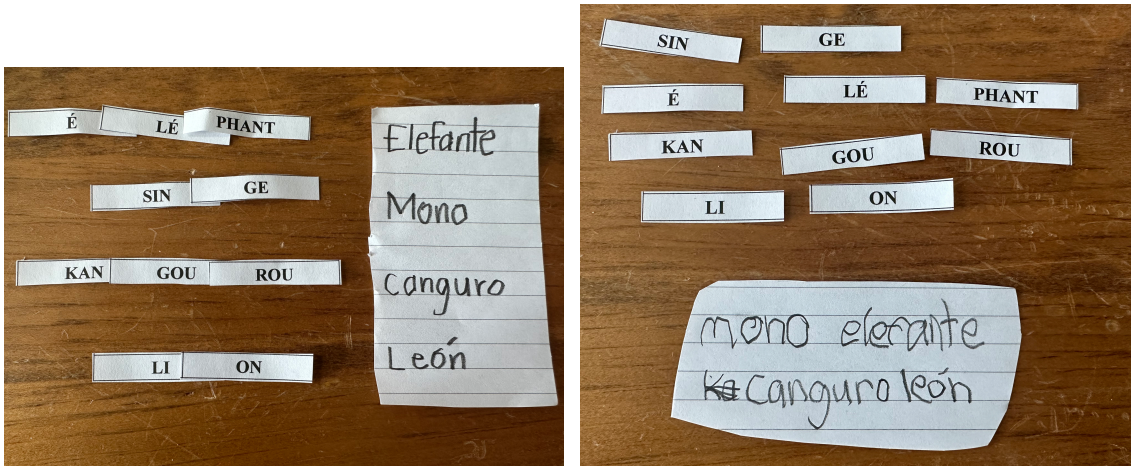


Figure 41 - *Les productions de deux élèves à la suite de la lecture du livre ZOOOOO*

Dans la première illustration, il semble évident que l'élève comprenne le concept de mots. D'abord, les syllabes des mots en français sont collées pour former une unité de sens : le mot. Ensuite, les mots en espagnol commencent avec une majuscule et ils sont séparés par

des blancs graphiques pour bien les distinguer. Il est intéressant de noter que Sofia a fait le choix d'écrire en colonne afin que les mots en espagnol soient sur la même ligne que le mot en français. En fait, bien qu'elle connaisse le sens de l'écrit, Sofia fait le choix d'une écriture en colonne et montre ainsi qu'elle en comprend son utilité. À l'inverse, dans la deuxième illustration, la production en espagnol de l'élève semble moins « maîtrisée ». Il est difficile de dire si c'est à cause de l'espace d'écriture restreint qui rend la production plus fragile dans le tracé ou si simplement l'élève n'a pas encore une mémoire motrice « bien » installée.

Le concept de phrase pose aussi des défis aux élèves de notre étude. En lecture, s'ils arrivent à repérer les signes para-orthographiques durant la lecture interactive, ils ont plus de défis à intégrer ces composantes dans leur production écrite. C'est d'ailleurs le cas de Sofia (voir figure 42) dont les phrases composées à la suite d'une activité en classe portant sur 1) l'identification de mots (reconnaître un mot afin d'accéder à son sens) et 2) la clarté cognitive (structure de la phrase, majuscule, minuscule et ponctuation), sont encore balbutiantes. Comme pour l'épreuve qui précède, les phrases de Sofia ne comportent pas toutes une majuscule et les blancs graphiques sont quasi-absents. Les phrases contiennent toutefois des signes de ponctuation.

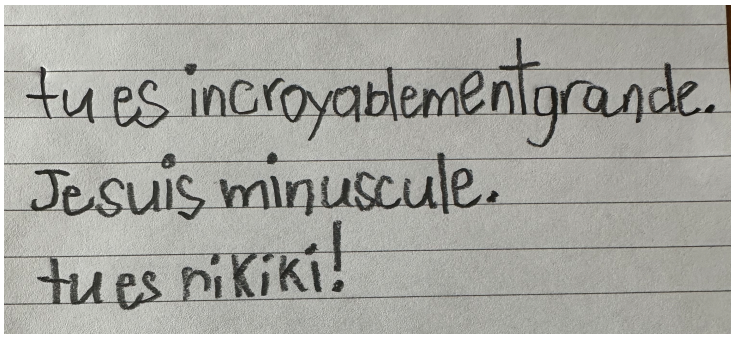


Figure 42 - *La production de Sofia à la suite de la lecture de Je suis petite, moi?*

Selon Dupuy-Kuntzmann (2013), ces résultats ne sont pas curieux, car notre programme s'est élaboré dans le premier trimestre de la 1re année et puisque nous savons « qu'en début d'année, l'accent est mis sur la prolongation des apprentissages de maternelle afin de s'assurer que chacun maîtrise au mieux le langage technique » (p. 36). Bien que la recherche énonce que la non-maîtrise de ces concepts ne devrait pas empêcher les enfants à apprendre

à lire, la littérature scientifique défend la place de l'enseignement explicite du langage propre à la lecture et à l'écriture (De Croos, 2004; Dupuy-Kuntzmann, 2013; Ferland, 1997; Leblond-Lafontaine, 2019). Voyons maintenant si les connaissances des élèves vis-à-vis de ces concepts sont plus claires à la fin du programme de littérature.

5.2.2.2. La connaissance du métalangage relatif à la langue au post-test

À la fin du programme de littérature de jeunesse, le taux de réussite dans l'identification du mot et de la phrase a augmenté. Le concept qui connaît l'augmentation la plus substantielle est toutefois celui du mot. À la fin du programme, sept (7) élèves arrivent à identifier correctement les mots parmi une série de « gribouillis » ou dans une phrase. Il faut rappeler ici que ce concept était très peu maîtrisé lors du prétest (3 élèves arrivaient à le faire au pré-test), ce qui porte à croire que les interventions menées en classe aient permis aux élèves de mieux maîtriser le concept et de le rendre plus clair.

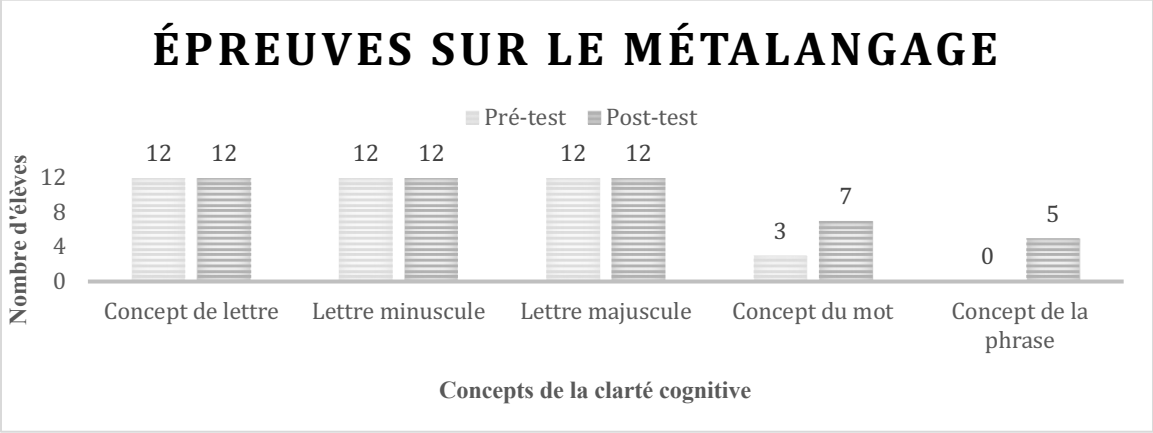


Figure 43 - *Les résultats des élèves aux épreuves portant sur le métalangage (post-test)*

Cette amélioration pourrait s'expliquer par le fait que le programme prodiguait un enseignement formel visant l'apprentissage du métalangage propre à l'écrit, notamment du concept du mot. Parmi les interventions portant sur ce concept figuraient le questionnement de l'enseignant dans les occasions de lecture interactive, l'identification de mots parmi une série de mots et de gribouillis, ainsi que des activités invitant les élèves à replacer les mots en ordre pour produire une phrase.

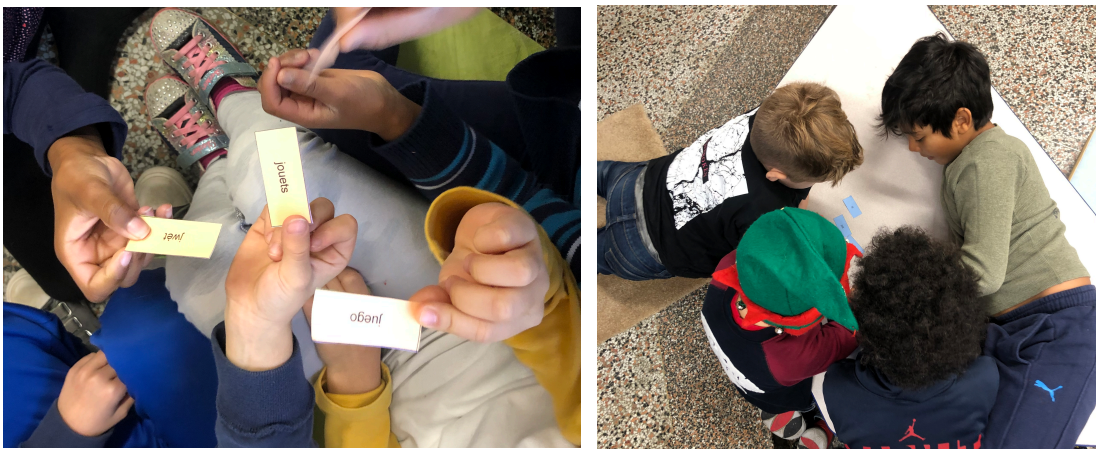


Figure 44 - *Les photos prises en classe lors des activités relatives au concept du mot*

Cette hypothèse rejoint également l'idée véhiculée par Ferland (1997) :

> ces notions doivent être enseignées dans un contexte le plus naturel possible où les représentations premières des élèves sont soumises au conflit cognitif ce qui leur permettrait plus tard de bénéficier d'un enseignement plus systématique les conduisant à la connaissance de la terminologie technique du langage écrit (p. 134).

À l'inverse, les résultats des élèves au concept de la phrase sont demeurés faibles au post-test. Ceux-ci montrent d'ailleurs une inégalité entre les élèves à savoir que certains ont su pouvoir identifier les phrases, notamment en faisant référence à la majuscule et au point (n=5), tandis que d'autres (n=7) considèrent la ligne comme une phrase. De la même manière, dans leurs productions écrites, certains élèves arrivent à composer adéquatement une phrase graphique (unité de sens qui commence par une majuscule et termine par un point), alors que la tâche est plus difficile pour d'autres. Ainsi comprenons-nous que pour certains, le concept est connu alors que pour d'autres, les réponses sont inexactes. Ceci nous permet de supposer que les élèves de notre étude ne détiennent pas tous une clarté cognitive équivalente.

Si nous savons que « l'apprentissage du lire-écrire nécessite la médiation d'un adulte qui doit rendre clair à l'enfant l'objet de l'apprentissage et la manière d'y parvenir » (De Croos, 2004, pp. 199-200), nous réitérons l'importance de mener des activités qui portent sur le langage propre à l'écrit en début d'année. Ces propos ont également été soutenus par Crinon

et al. (2015) qui défendent la place de la « pédagogie explicite » dans le développement de la clarté cognitive :

> ce courant □..□s'appuie sur des méta-analyses pour montrer la supériorité, en termes de gains d'apprentissage des élèves, d'un mode pédagogique qui agrège plusieurs caractéristiques : un enseignement expositif et séquencé, qui montre et qui guide les élèves par un modelage des tâches à accomplir avant d'amener ceux-ci à s'y exercer; un enseignement qui annonce clairement les intentions de la leçon et fait expliciter les raisonnements et les connaissances, avec une visée métacognitive; un enseignement qui accorde une place importante à la mémoire, à la révision et à la réactivation des connaissances antérieurement acquises; un enseignement systématique.

À la lumière des résultats que nous avons obtenus sur les concepts du mot et de la phrase, il est possible que les interventions menées en classe visant à favoriser la clarté cognitive n'aient pas suffisamment exploité ces concepts. Il se peut aussi qu'en début de première année, les élèves n'aient pas encore développé les connaissances nécessaires relatives au mot ou à la phrase. Les résultats laissent toutefois paraître une clarté cognitive plus marquée entre le premier et le deuxième temps de mesure.

5.2.4. La connaissance des conventions de l'écrit

Finalement, la connaissance des élèves quant aux conventions de l'écrit, partie intégrante de la clarté cognitive, a également été exploré dans le cadre de notre programme par l'entremise du questionnaire. Nous cherchions à voir s'ils arrivent à identifier : 1) le sens de la lecture (de gauche à droite, de haut en bas) et 2) la structure propre d'un livre, soit les éléments paratextuels (emplacement du titre, noms de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition, et ouverture du livre à partir de la page couverture).

En ce qui a trait au sens de la lecture, tous les élèves de notre étude savent de quelle manière tenir un livre. Ils le prennent naturellement et le tournent aisément pour que l'écriture soit à l'endroit. Lors des pratiques de lecture, ils arrivent à déterminer le début de l'histoire, ainsi que sa fin. Ils peuvent aussi déterminer où commencent et se terminent les phrases. S'ils ont tendance à s'arrêter à chaque fois qu'ils tournent une page et à regarder les images, peu importe leur localisation, ils savent où recommence l'histoire. Lorsqu'ils écrivent, ils commencent sur la première ligne, à gauche. Lorsqu'ils ajoutent des lettres ou des mots à

leurs premières traces écrites, ils le font correctement : soit à droite, soit au-dessous. Ces résultats montrent que dès leur entrée en première année, les élèves de notre étude ont une bonne connaissance du sens dans lequel s'effectuent la lecture et l'écriture. Bien qu'impressionnant, nous ne considérons pas ce résultat surprenant compte tenu des attentes du programme-cadre du préscolaire qui comprend une composante intitulée *Connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture.* Celle-ci contient une liste de compétences attendues à la fin du préscolaire, dont : tenir un livre à l'endroit, manipuler un livre page par page et connaître le sens spatial de la lecture et de l'écriture (ministère de l'Éducation, 2021, p. 45).

Au regard de la structure du livre, nous avons, dans le cadre du programme, invité les élèves à relever les éléments paratextuels (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition), et ce, pour chacun des huit (8) livres. Pour ce faire, nous avions découpé des petits papiers sur lesquels se trouvent les activités suivantes :

- je trouve le titre du livre;
- je trouve l'auteur (la personne qui a écrit le livre);
- je trouve le nom de l'illustrateur (la personne qui fait les dessins);
- je trouve la maison d'édition (les personnes qui ont produit le livre).

Avant la lecture de chaque livre, les élèves tiraient au sort l'une des tâches, lisaient la consigne à voix haute avec l'aide de l'enseignant et tentaient d'identifier l'élément paratextuel inscrit sur le papier. Le tableau suivant indique le nombre d'élèves qui ont pu identifier le titre, l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition pour chacun des 8 livres exploités pendant le programme.

Tableau 46 - *Les résultats des élèves à l'identification des éléments paratextuels*

Semaine	***Nom du livre***	***Titre***	***Auteur(s)***	***Illustrateur***	***Maison d'édition***
1	Sophie et ses langues	12	3	2	0
2	Les langues de chat	12	8	5	3
3	Je suis petite, moi?	12	6	3	2
4	Où te caches-tu, nounours?	12	9	5	4
5	Mon plus beau rêve	12	5	n/a	7
6	Zoooooo	12	10	10	5
7	Qui est là?	12	7	11	7
8	Le petit routard	12	12	9	6

Comme l'illustre ce tableau, le titre du livre est facile à repérer pour les élèves de notre étude, et ce, dès la première semaine du programme. Pour l'ensemble des livres, tous les élèves ont pu identifier correctement le titre, ce qui témoigne de connaissances déjà acquises à leur entrée en première année. De nouveau, nous supposons que l'exploitation de livres au préscolaire jumelée aux interventions du milieu scolaire et familial lors des lectures soit responsable de cette compétence acquise chez les élèves.

Bien que des améliorations significatives soient notables entre le début et la fin du programme, l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition ont été plus difficiles à identifier pour les participants que le titre. À la première semaine, seuls trois (3) élèves ont pu identifier l'auteur alors qu'au dernier livre, ce sont les 12 élèves qui ont pu l'identifier. Si l'auteur devient plus facile à repérer plus les semaines avancent, nous remarquons toutefois que le livre *Mon plus beau rêve* et *Qui est là?*, ont posé problème aux élèves. À l'instar des résultats des élèves à l'identification du titre, nous étions d'avis que l'auteur aurait été plus facile à trouver pour les élèves, car nous savons que la reconnaissance des noms de l'auteur et de l'illustrateur fait partie des attentes au préscolaire (ministère de l'Éducation, 2021). À ce sujet, nous supposons que le premier livre contient beaucoup d'informations sur sa première de couverture et qu'il peut être difficile pour l'enfant qui entre dans l'écrit de repérer certains éléments paratextuels. De la même manière, plusieurs livres ont été rédigés par deux auteurs et les élèves avaient tendance à ne nommer que le premier auteur.

Au regard du tableau qui précède, l'illustrateur a aussi été difficile à identifier pour les élèves. Au premier livre, seuls deux (2) ont su le repérer correctement tandis que neuf (9) ont su le faire au dernier livre. Bien que ces résultats témoignent d'une amélioration dans l'identification de l'illustrateur à la fin des interventions, l'élément demeure difficile à repérer pour les élèves de première année. En fait, certaines réponses étaient données au hasard ou de manière intuitive, ce qui ne nous permet pas d'affirmer que cette compétence est acquise à la fin du programme. Précisons toutefois que le prénom de l'illustrateur n'est pas toujours inscrit sur la première de couverture et au même endroit sur un livre. Les élèves avaient donc tendance à ouvrir le livre ou à regarder la quatrième de couverture pour tenter de l'identifier.

Finalement, la maison d'édition est l'élément paratextuel qui a été le plus difficile à identifier chez les participants de notre étude. Au premier livre, aucun élève a pu l'identifier, tandis que seuls 6 ont pu le faire au dernier livre. Les résultats les plus élevés ont été obtenus pour les livres *Mon plus beau rêve* et *Qui est là?,* car la maison d'édition est clairement indiquée à l'aide d'un logo sur la première de couverture. Comme pour l'illustrateur, nous supposons que cette identification se fait plus difficilement car la maison d'édition est rarement sur la première de couverture, ni toujours au même endroit.

En bref, les élèves de notre étude arrivent facilement à repérer le titre sur un livre de jeunesse, et ce, même avant le début des interventions. Sur ce point, nous avons déjà mentionné qu'au préscolaire, ils sont appelés à montrer le titre de la page couverture (ministère de l'Éducation, 2021) ce qui puisse expliquer cette compétence. Si l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition sont plus difficiles à repérer pour les élèves, le programme leur a tout de même permis de développer des connaissances au regard des conventions de l'écrit. En fait, au dernier livre, un plus grand nombre d'élèves arrivaient à repérer ces éléments paratextuels.

Pour faire le point sur les résultats que nous venons de présenter, les différences observées au premier et au deuxième temps de mesure suggèrent que le programme de littérature de jeunesse a permis aux élèves du GE de développer une « meilleure » clarté cognitive. Au

début du programme, ils savaient comment se comportait une personne en train de lire ou d'écrire et détenaient certaines connaissances sur les conventions de l'écrit. Cependant, certains symboles relatifs à la langue leur étaient inconnus. Les concepts du mot et de la phrase, par exemple, étaient vides de sens. À la fin du programme, toutefois, les réponses et les productions des élèves aux activités confirment qu'ils détiennent une meilleure connaissance du métalangage relatif à la langue. Ils arrivent plus facilement à repérer les mots, les phrases et les marqueurs de ponctuation, et à replacer en ordre les mots pour former une phrase. En ce qui a trait à l'utilité du lire-écrire, les élèves arrivent plus facilement à définir le rôle de l'écriture que de la lecture. Les réponses données sont majoritairement intuitives et font référence à des tâches qu'ils exécutent au quotidien.

Ces conclusions rejoignent celles de Downing et al. (1984) qui précisent que la clarté cognitive implique deux sortes de concepts en rapport avec le lire-écrire : certains plus faciles à intégrer qui concernent la compréhension des fonctions de l'écrit, et d'autres plus techniques, auxquels on a recours pour parler de la langue et pour décrire son fonctionnement. Dans la même veine, Giasson (2011) mentionne que même si l'enfant ne sait pas lire, il arrive à faire la différence entre une personne qui produit l'acte de lire ou d'écrire. Ainsi réitérons-nous que le programme de littérature de jeunesse a permis aux élèves de première année de développer une meilleure clarté cognitive sur les plans du métalangage relatif à la langue.

5.3. Les pratiques de littératie familiales

Dans cette deuxième section de notre chapitre, nous présentons les résultats qui concernent les parents au regard de leurs pratiques de littératie familiales (sous-objectif b). Ce portrait, qui repose sur les données provenant du questionnaire écrit et de l'entretien semi-dirigé, nous permettra de mettre en relief les changements observés dans les pratiques et dans l'implication des parents dans la lecture à la maison à la fin de la mise à l'essai du programme. Cette analyse sera soutenue par des extraits de verbatim qui proviennent des entretiens avec les parents du GE.

L'entretien semi-dirigé et le questionnaire portant sur les pratiques de littératies familiales nous ont permis d'obtenir plusieurs informations au regard des pratiques de littératie familiales. Pensons notamment aux fréquences de lecture des parents, aux langues dans lesquelles sont effectués les lectures des parents, aux langues dans lesquelles sont effectués les échanges avec les membres de la famille, aux livres que possède l'enfant à la maison, aux fréquences des occasions de lecture avec l'enfant, etc. Dans le cadre de notre recherche, et puisque nous nous intéressons surtout aux changements apportés à la suite du programme de littérature de jeunesse, seules les fréquences et les occasions des enfants à effectuer des activités en lecture, à l'écrit et à l'oral seront abordées dans cette section.

À la maison, les parents du GE mentionnent, de manière quasi exclusive, que la langue de socialisation est l'espagnol. Que ce soit avec la mère, le père ou la fratrie, l'espagnol est la langue qui est la plus fréquemment utilisée dans l'enceinte familiale par les enfants de notre étude pour communiquer avec les membres de sa famille. Précisément, les 12 élèves du GE s'expriment naturellement en espagnol avec les membres de leur famille. Bien que l'espagnol occupe une place de choix, il n'en demeure pas moins que le français est aussi présent dans l'enceinte familiale. Quelques élèves ont d'ailleurs l'habitude de s'exprimer en français de manière spontanée avec leurs parents, mais surtout avec leur fratrie. Ici, nous supposons que les langues de la maison et de l'école restent respectivement dans leur environnement, car elles ne sont pas légitimées dans d'autres contextes, mais que le français soit une pratique courante avec les membres de la fratrie, car ils fréquentent eux aussi l'école en français. Selon les réponses des parents fournies au questionnaire de littératie familiale, l'anglais ne semble pas occuper de place dans les foyers hispanophones.

Les résultats que nous avons obtenus dans le cadre des entretiens semi-dirigés menés avec les parents permettent de mieux définir la place qu'occupent ces langues à la maison. Dans la famille de Danna, par exemple, la mère mentionne qu'en français : « ce sont surtout les moments de lecture, des travaux, des devoirs. En espagnol, ce sont les moments qu'on passe avec son frère, elle et moi, quand on joue, quand on colorie, quand on fait des activités, des choses comme ça ». Le père de Nicholas explique quelque chose de similaire :

> C'est uniquement en espagnol quand je parle avec eux. On fait la lecture en français, et on regarde des fois la télévision en espagnol, mais la plupart en français. Pour jouer des jeux de société, on parle en espagnol. Pour jouer à toutes sortes de jeux, on joue en espagnol. Mais pour lire, c'est tout le temps en français avec mon garçon.

Dans ces deux cas, ainsi pouvons-nous supposer que l'espagnol occupe, ici, davantage une fonction de socialisation alors que le français est utilisé lors d'activités relatives à la scolarisation des enfants. Pourtant, la mère de Danna et le père de Nicholas mentionnent tous deux qu'ils essaient de parler en français à leur enfant à des moments qui ne sont pas alloués à des activités de scolarisation, mais que leur enfant leur demande de ne pas le faire. « Ici, desfois, je parle en français pour essayer, mais elle me demande de parler en espagnol », mentionne la mère de Danna. Le père de Nicholas partage une réponse similaire :

> **Père de Nicholas :** Ici, on parle tout le temps en espagnol. Parfois, je lui demande quelque chose en français et il me demande de parler en espagnol. Il dit « papa, parle-moi en espagnol s'il-vous-plaît ».
>
> **Chercheur :** Ah oui. Pourquoi vous pensez?
>
> **Père de Nicholas :** Je ne sais pas pourquoi. Il y a même parfois des mots qui sont la moitié en français, la moitié en espagnol. Mais c'est une question des deux langues. Il ne veut pas que je parle en français.

Cet extrait souligne la place de l'espagnol à la maison comme la langue de l'identité collective et comme moyen principal de communication sociale, d'expression et de compréhension (De Pietro, 2002). Nicholas souhaite que son père parle dans sa langue pour qu'il puisse, comme nous le supposons, s'identifier aussi à cet idiome. Cette socialisation primaire, qui est d'ailleurs le fondement de l'habitus culturel de l'enfant et de sa famille (Bourdieu, 1982; Lahire, 1995), défend l'idée selon laquelle l'identité sociale de l'enfant se construit bien avant l'apprentissage formel, notamment en fonction des interactions sociales.

Pour sa part, la mère d'Eva mentionne que les interactions à la maison se font à la fois en espagnol et en français. Elle utilise même le terme « fragnol » pour qualifier la langue parlée :

> On mélange les deux langues tous les jours. C'est beaucoup prédominant le fragnol. Concrètement, je te dirais que, 60% c'est en français, 40% en espagnol. À l'heure du souper, je vais mettre le chrono sur le micro-ondes et leur dire : « okay, là, pour les 10-15 prochaines minutes, c'est juste en espagnol. Personne n'a le droit de parler en français. Si vous voulez vous chicaner, ça sera en espagnol ».

Dans la famille d'Eva, bien que le français soit un peu plus fréquent, l'espagnol trouve sa place. La mère insiste aussi pour que l'espagnol fasse partie de l'enceinte familiale, notamment en imposant des périodes où la langue d'origine est mise de l'avant. À cet égard, nous pouvons supposer 1) que la mère croit qu'il est important que les enfants maintiennent leurs connaissances en espagnol, ou 2) qu'elle perçoive tranquillement que la langue soit menacée compte tenu de l'omniprésence du français dans l'environnement des enfants.

En ce qui a trait aux pratiques de lecture, avant la mise à l'essai du programme, les parents des élèves du GE déclarent, de manière générale, que les livres que possèdent les enfants à la maison sont surtout écrits en français (voir figure 45). En fait, bien que tous les élèves aient au moins un livre en espagnol à la maison, la majorité sont des livres francophones, ce qui nous amène à émettre plusieurs hypothèses. D'abord, rappelons que l'espagnol est un idiome qui se caractérise généralement par son oralité (Bastien, 2017; Bastien et al., 2019; Delgado-Gaitan, 2005), ce qui puisse justifier la paucité de livres en espagnol à la maison. D'autre part, comme l'élève fait son entrée dans l'apprentissage formel du français, nous pourrions supposer que l'exposition aux livres rédigés dans cette langue soit encouragée par les enseignants. Finalement, bien que les représentations des langues ne fassent pas partie des considérations de notre étude, la recherche démontre que plusieurs parents exposent leur enfant à la langue de scolarisation pour faciliter leur intégration, améliorer leur potentiel scolaire et faciliter « l'acquisition d'avantages cognitifs et expressifs » (Dagenais et al., 2004, p. 39)

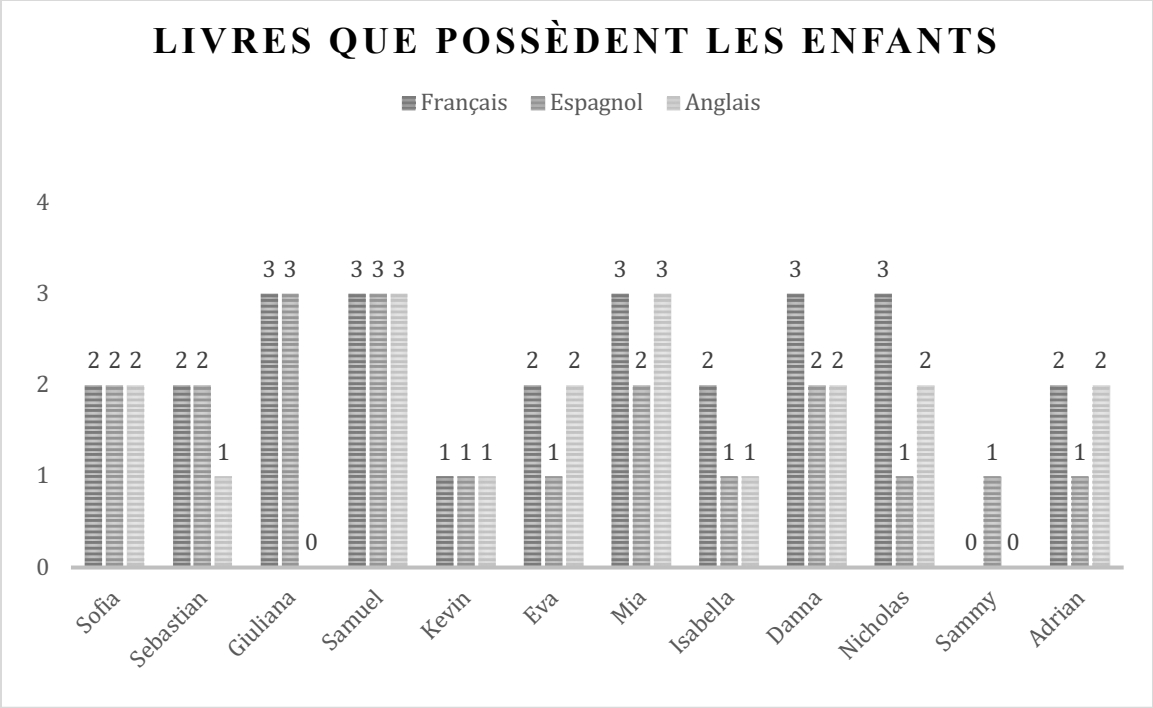


Figure 45 - *Le nombre de livres que possèdent les enfants de notre étude avant la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse*

Seuls les parents de Danna font mention d'un abonnement à des livres de jeunesse et précisent que le format est papier et qu'il s'agit de la revue *Les Explorateurs*. Cette donnée n'est pas surprenante et nous amène à supposer que le matériau écrit en français répond à un choix scolaire qui ne correspond pas forcément au capital objectivé chez les parents de Danna. Ce bien culturel (revue) restera davantage dans cette forme plutôt qu'incorporée comme le décrit Lahire (2001).

Selon les données recueillies dans le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales, certaines familles empruntent des livres à la bibliothèque. Toutefois, de manière quasi exclusive, ces livres sont rédigés en français (n=6). En fait, aucun parent ne déclare avoir emprunté un livre en espagnol (n=0), et un seul déclare emprunter des livres en anglais une fois par trimestre (n=1). Les emprunts se font majoritairement en français, et très peu de place est accordée à la langue d'origine dans les occasions de lecture à la maison. À ce sujet, bien que nous n'ayons pas fréquenté l'ensemble des bibliothèques de la région, nous pouvons supposer que très peu de livres bilingues ou rédigés en espagnol soient accessibles.

Au regard des pratiques littéraciques familiales, on peut donc supposer 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 objectivé chez les parents (Bourdieu, 1982).

Relativement aux lectures que font les parents à leurs enfants, des histoires sont généralement lues tous les jours. En ce qui a trait à la langue dans laquelle sont effectuées ces occasions de lecture, les parents déclarent le français, l'espagnol et l'anglais. À ce sujet, nous avons été surpris de constater que la lecture se fait dans les trois langues dans les foyers hispanophones. D'une part, rappelons qu'à l'oral, l'anglais n'occupe aucune place dans les foyers hispanophones des élèves de notre étude. D'autre part, rappelons que peu de livres à la maison ont été déclarés par les parents de notre étude, et ce, toutes langues confondues.

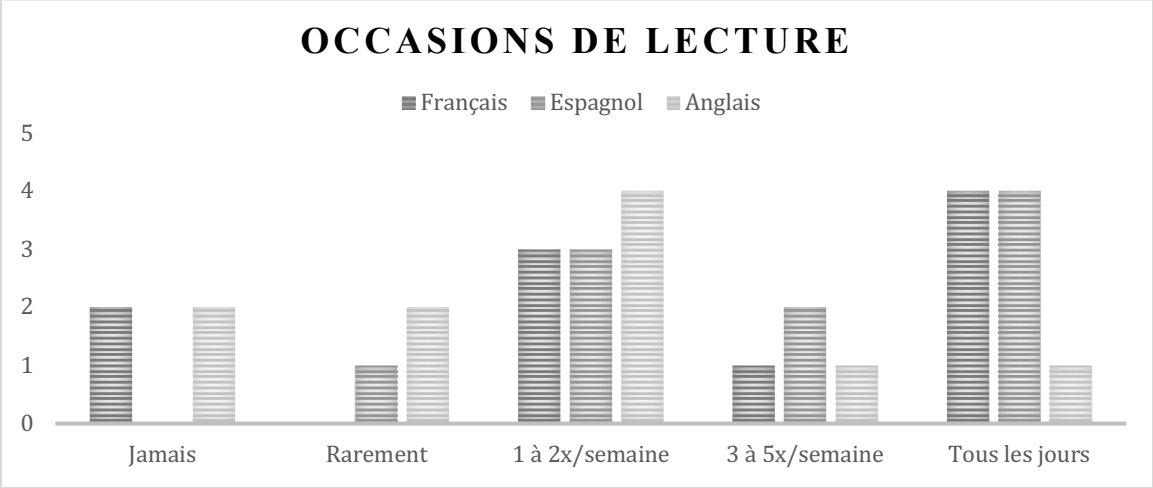


Figure 46 - *La fréquence des occasions de lecture en français, en anglais et en espagnol des enfants déclarée par les parents du GE*

À la lumière de la figure qui précède et qui illustre la fréquence des occasions de lecture des élèves du GE, nous remarquons, d'une part, que l'ensemble des parents font la lecture en espagnol. Précisément, quatre parents en font la lecture tous les jours, soit à la même fréquence que les lectures en français. D'autre part, nous notons la place qu'occupe l'anglais dans les foyers hispanophones, à savoir que six familles lisent au moins un livre en anglais une fois par semaine.

Lorsqu'interrogés à ce sujet au moment des entretiens semi-dirigés, les parents précisent, de manière générale, que les livres en français sont exploités dans le cadre d'activités relatives à l'école. À l'inverse, ceux en espagnol seraient plutôt consultés à des moments de détente ou par curiosité. C'est d'ailleurs le cas de Nicholas, comme le témoigne l'échange suivant :

Chercheur : Est-ce que Nicholas lit des livres à la maison? A-t-il tendance à en consulter?

Mère de Nicholas : Il n'aime pas beaucoup lire, mais on lit des livres, oui. On a des livres en anglais, des livres en espagnol qu'il a rapportés de la Colombie, mais surtout des livres en français.

Chercheur : Et comment choisit-il les livres qu'il consulte?

Mère de Nicholas : Quand il s'intéresse à quelque chose, il le prend, mais c'est plutôt en espagnol ça. Il regarde des livres seuls comme sa sœur en espagnol. Mais il n'aime pas être seul et il préfère être avec quelqu'un donc il ne lit pas beaucoup. Il aime l'interaction.

Chercheur : Et les livres en anglais ou en français, il les regarde aussi?

Mère de Nicholas : En anglais, non. En français, c'est pour l'école, pour lire les livres de l'école ou pour apprendre à lire.

On comprend que Nicholas n'a pas tendance à consulter des livres par lui-même. Il semble le faire par curiosité et choisit normalement un livre en espagnol. Bien qu'il n'aime pas lire, il s'apprête aussi à des occasions de lecture en français, uniquement dans le cadre d'activités reliées à l'école. Les livres en anglais, pour leur part, sont mis à l'écart et ne sont pas consultés. La mère d'Eva propose une réponse similaire :

Mère d'Eva : Eva, il faut la pousser un peu pour lire. Ce n'est pas qu'elle résiste. Quand on va à la bibliothèque, elle va prendre un livre. Mais quand on est à la maison, on dirait qu'elle va plus aller chanter, mettre de la musique ou dessiner.

Chercheur : Et quand elle prend des livres, elle les prend dans quelle langue?

Mère d'Eva : À la bibliothèque, et ils sont des livres en français. À la maison, elle regarde un peu en espagnol, mais surtout des livres en français pour l'école. Juste comme ça, elle ne prend pas, elle chante ou danse, ou tout ça.

Les propos de la mère d'Eva laissent supposer que pour l'enfant, « lecture » et « plaisir » ne sont pas synonymes. Les quelques occasions de lecture, comme le précise sa mère, sont associées à des activités scolaires, et ce font en français.

En ce qui a trait au recours à l'anglais ou à l'espagnol dans les pratiques de lecture menées à la maison, soit des langues qui diffèrent de celle apprise à l'école, c'est-à-dire le français, plusieurs parents mentionnent une certaine réticence. Ils précisent en fait qu'ils priorisent la lecture en français pour ne pas créer de confusion dans l'apprentissage de la langue de scolarisation. C'est d'ailleurs le cas de la mère de Danna :

> **Chercheur :** Est-ce qu'il y a aussi des livres qui sont lus à la maison?
>
> **Mère de Danna :** Oui. En français surtout. Moi, je lis des livres en espagnol, mais je n'exige pas qu'elle liste en espagnol. Pas encore. On n'a pas beaucoup de livres en espagnol à la maison et les livres en français viennent surtout de l'école, donc je lis les livres qu'elle amène de l'école. Ça fait que Danna ne se mélange pas entre les langues.

De la même manière, le père d'Isabella mentionne que, « pour ne pas la mélanger », la lecture se fait uniquement en français à la maison. On voit ici que les mythes sur le bilinguisme ont la vie dure. Lorsqu'elle a aura suffisamment développé de connaissances en français, toutefois, il sera plus facile pour Isabella, selon son père, de développer des connaissances en espagnol :

> Jamais je ne lui ai demandé de lire en espagnol parce que pour faire ça, elle essaie de faire la lecture en français. Pour pas la mélanger. Après le temps qu'elle va apprendre le français, elle va apprendre par soi-même, l'espagnol un petit peu à l'écriture, à lire.

En ce qui a trait à l'accompagnement en lecture, et comme l'illustre la figure suivante, les mères, les pères et la fratrie sont impliqués dans les lectures aux enfants. Bien que les mères participent davantage, la place qu'occupe les pères est importante, notamment à la lumière des statistiques (Ceka et Murati, 2016) qui, rappelons-le, mentionnaient que les mères accompagnent leurs enfants en lecture plus souvent que les pères.

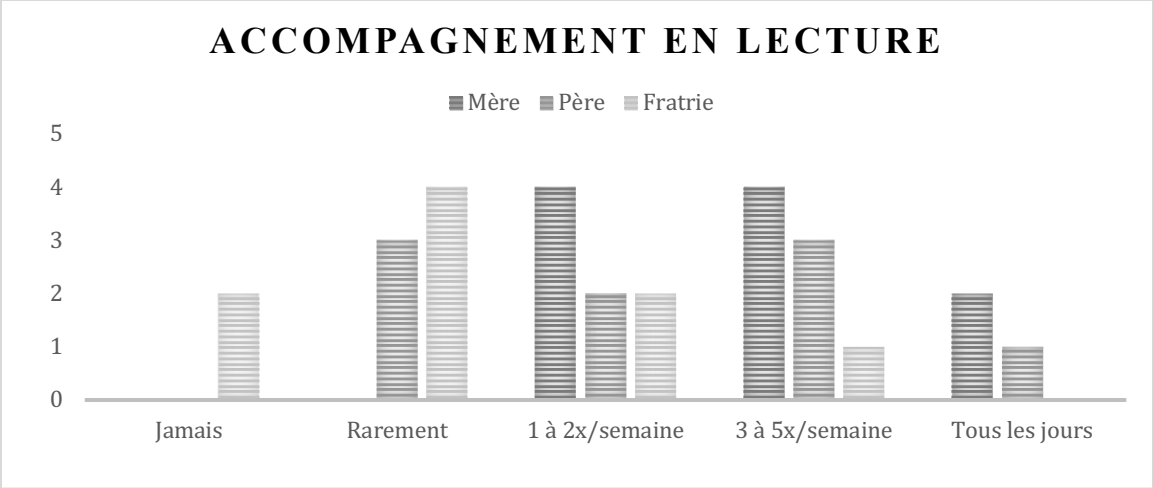


Figure 47 - *La participation des membres de la famille pendant les occasions de lecture en anglais et en espagnol des enfants*

Lors de ces lectures, l'ensemble des parents du GE pose des questions à leur enfant. Bien que la langue dans laquelle sont posées ces questions n'est pas précisée, nous savons que celles-ci font souvent ou toujours partie des pratiques des parents. Dans le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales, nous avons également demandé aux parents sur quoi portent les questions qui sont posées pendant les occasions de lecture. À ce sujet, ils ont précisé qu'elles portent majoritairement sur le vocabulaire (n=2), sur les actions que posent les personnages (n=6) et qu'elles cherchent à vérifier la compréhension de l'enfant (n=4).

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 davantage des livres en français. À ce sujet, et bien que les enfants détiennent des livres en anglais et en espagnol à la maison, la fréquence à laquelle ils consultent ces livres à la maison est inférieur que celle relative aux livres en français. On a l'impression que dans la mesure où l'espagnol n'est pas reconnu dans l'enceinte scolaire, il n'a pas la même légitimité aux yeux des participants de notre étude. La figure suivante témoigne précisément des fréquences de lectures des enfants du GE, et ce, toutes langues déclarées confondues.

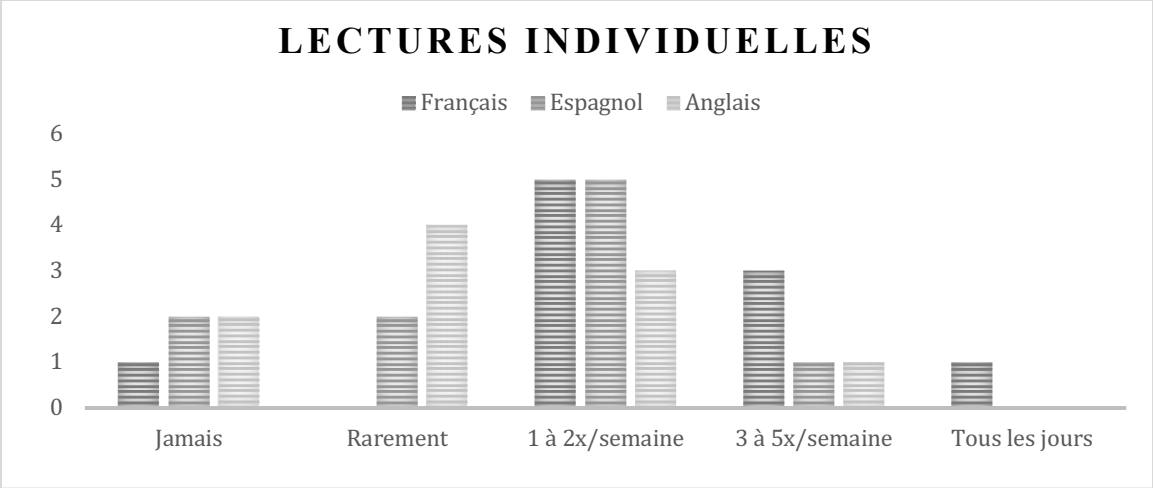


Figure 48 - *La fréquence des lectures individuelles et autonomes des élèves du GE à la maison*

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.

Pour faire le point sur les pratiques de littératie familiales déclarées avant la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, soulevons que le milieu familial de nos sujets est très hétérogène. En fait, si certains sont plus exposés à la littératie à la maison, d'autres le sont un peu moins. La place qu'occupent les langues à la maison varie d'un milieu à l'autre. Précisément, les données recueillies indiquent que dans tous les foyers hispanophones de notre étude, l'espagnol est la langue de socialisation familière, c'est-à-dire qu'avec les parents, les enfants s'expriment majoritairement en espagnol. Si l'anglais n'occupe pas de place dans les discussions spontanées avec les membres de la famille, le français, pour sa part, trouve surtout la sienne dans les échanges entre les membres de la fratrie.

Les livres que détiennent les enfants à la maison sont surtout rédigés en français et en espagnol. Certains parents déclarent la présence de livres en anglais à la maison, mais précisent que la lecture dans cette langue se fait plutôt rarement. À la bibliothèque, les emprunts se font d'abord en français, ensuite en anglais. Très peu de livres sont empruntés

en espagnol, mais nous pouvions supposer ceci, car très peu de livres rédigés dans des langues autres que celles d'origine se trouvent à la bibliothèque. Au regard de ce que nous venons de préciser, rappelons qu'exposer les enfants à l'écrit est la première condition du développement de la littératie au niveau préscolaire (Montésinos-Gelet et al., 2022).

Quant aux occasions de lecture, si les enfants ont, à la maison, des livres rédigés en français, en anglais et en espagnol, ils consultent uniquement des livres en français et en espagnol. De manière générale, les livres en espagnol sont consultés pour le plaisir et par curiosité. Pour leur part, les livres en français sont surtout exploités par les enfants dans des activités relatives à l'école. 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. À ce sujet, Charron et al. (2016) ont déjà mentionné que les questions posées pendant la lecture suscitent des sentiments positifs par rapport aux livres et que les habiletés langagières sont liées à la qualité des implications parentales.

Brièvement, et à la lumière des données qui précèdent, on comprend donc qu'avant la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, l'espagnol est la langue principale du milieu familial, c'est-à-dire la langue de socialisation. Bien que les enfants détiennent des livres en espagnol, la lecture auprès des parents ne se fait pas dans cette langue, notamment « pour ne pas mélanger » l'enfant, comme l'ont mentionné certains parents. Pour sa part, le français est utilisé entre les membres de la fratrie et lors d'occasions de lecture menées dans le cadre d'activités scolaires, justifiant par le fait même qu'il s'agisse de la langue de scolarisation. De manière à mesurer l'effet du programme sur les pratiques de littératie familiales des élèves de notre étude, analysons maintenant les réponses des participants au post-test.

5.3.1. Les changements observés à la suite de la mise à l'essai du programme de LDJ

Dans cette section, nous présentons les changements observés à la suite de la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse en ce qui a trait aux pratiques de littératie familiales. Ces résultats proviennent du questionnaire post-test et des entrevues semi-dirigées.

En ce qui a trait aux langues parlées à la maison, l'espagnol demeure la langue la plus fréquemment utilisée par les enfants de notre étude. Comme lors du pré-test, les 12 élèves du GE s'expriment naturellement en espagnol avec les membres de leur famille et le français garde la même place dans l'enceinte familiale, certains élèves ayant d'ailleurs l'habitude de s'exprimer en français de manière spontanée avec les membres de leur famille.

Pour ce qui est des pratiques de lecture, le programme de LDJ semble avoir incité les parents à faire l'achat de livres bilingues et en espagnol. En fait, en comparaison avec les données recueillies lors du pré-test, le nombre de livres que possèdent les enfants en espagnol a augmenté. En effet, ce sont au total sept livres en français et sept livres en espagnol qui ont été ajoutés, en moyenne, aux collections des enfants entre le premier et le deuxième temps de mesure.

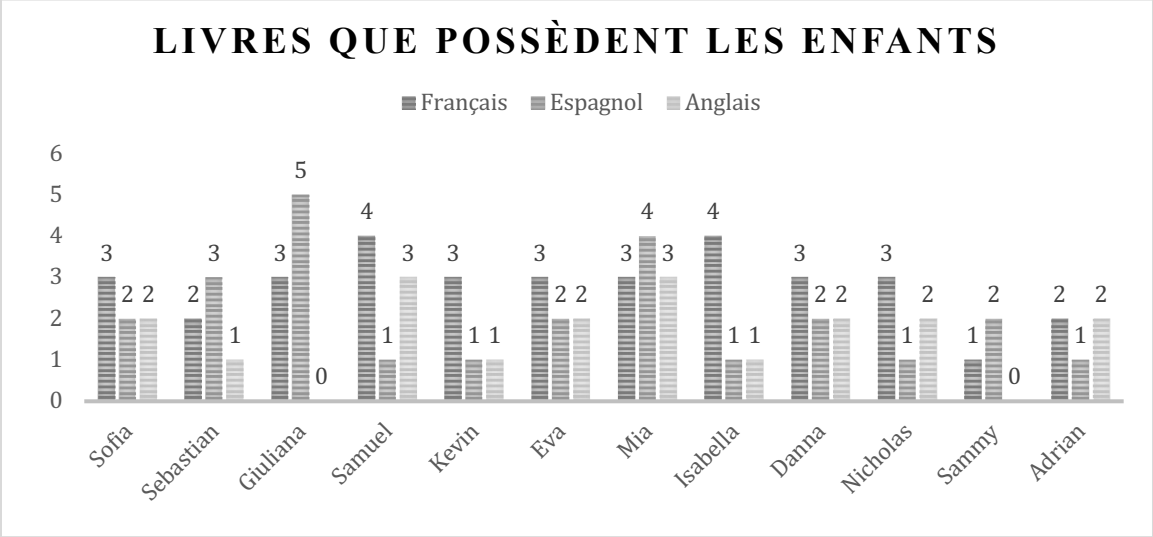


Figure 49 - *Le nombre de livres que possèdent les enfants de notre étude après la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse*

Bien que notre questionnaire ne tienne pas compte du nombre de livres bilingues, deux parents en ont fait mention dans l'entretien semi-dirigé que nous avons mené avec eux à la fin du programme. C'est d'ailleurs le cas de la mère de Giuliana qui a mentionné :

> **Mère de Giuliana :** J'ai vu avec le projet qu'elle aimait beaucoup les livres dans les deux langues. Elle n'aime pas que je lise en français donc elle pouvait lire avec moi en espagnol et elle, en français, donc j'ai

> acheté des livres français-espagnol. J'ai acheté deux livres sur Internet qui sont dans les deux langues. Ce n'est pas vraiment adapté à son niveau, mais on peut lire ensemble et elle aime beaucoup.

La mère d'Eva partage quelque chose de similaire lors de son entretien, à savoir qu'elle a acheté un livre bilingue a son enfant à la suite du programme de LDJ :

> **Mère de Giuliana :** J'ai toujours lu avec elle le soir avant le coucher. J'ai parlé avec Madame Jolène et elle m'a dit qu'Eva participait beaucoup en classe pendant les activités en espagnol. Au début, je voulais acheter surtout en français parce que, comme j'ai dit, je pensais que l'espagnol venait la mélanger. Mais maintenant, j'ai acheté un livre qui est écrit en français et des mots en espagnol aussi. Eva choisit toujours ce livre-là.

À la lumière de ces résultats, il nous semble juste de supposer que l'utilisation de livres bilingues, tant à l'école qu'à la maison, et que le recours à l'espagnol à l'école, aient suffisamment légitimé leur place pour que les parents fassent l'achat de livres rédigés en espagnol. Cette légitimité du répertoire langagier est importante, car elle peut amener les élèves à reconnaître les enjeux de l'écrit dans la langue seconde (Fleuret, 2013; Moore et al., 2014). Pour reprendre les propos de Thibeault et al. (2017), « c'est à partir de ses connaissances linguistiques, aussi plurielles soient-elles, que l'élève s'approprie la langue de l'école » (p. 59).

En ce qui a trait aux emprunts de livres à la bibliothèque, les résultats obtenus au post-test sont identiques à ceux obtenus au pré-test, à savoir que de manière quasi exclusive, les livres empruntés sont rédigés en français. Aucun parent ne déclare avoir emprunté un livre en espagnol, et un seul déclare avoir déjà emprunté un livre en anglais. Bien que nous ne connaissions pas l'inventaire des livres disponibles à la bibliothèque du quartier, nous pouvons toutefois supposer que très peu sont rédigés en espagnol.

Relativement aux lectures que font les parents aux enfants, les résultats obtenus au post-test sont relativement différents de ceux obtenus avant la mise à l'essai du programme. Si, au pré-test, plus de la moitié des parents ont déclaré rarement (moins de 2 fois par semaine)

ou jamais n'effectuer de lecture en espagnol à la maison, tous en font maintenant une pratique plus fréquente.

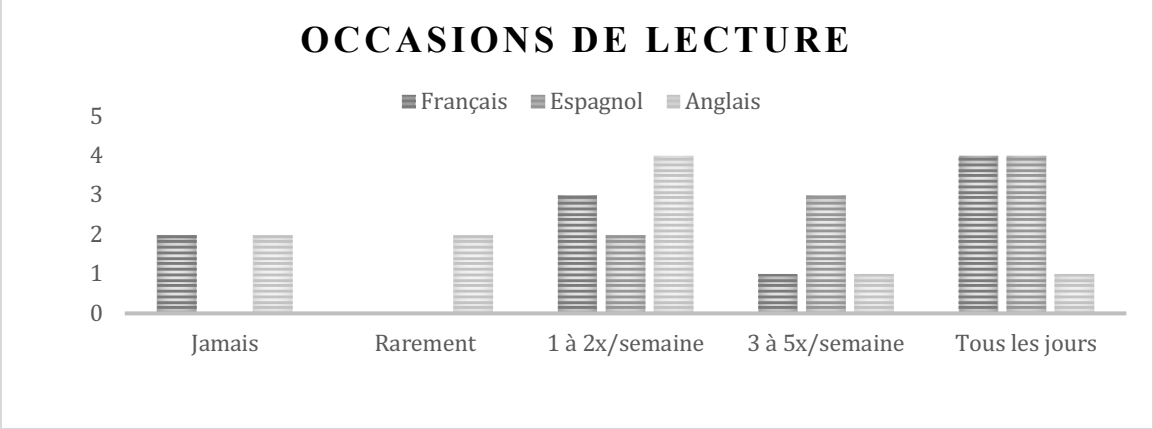


Figure 50 - *La fréquence des occasions de lecture en français, en anglais et en espagnol des enfants déclarée par les parents du GE au post-test*

Comme le témoigne la figure ci-dessus, les livres en espagnol sont, à la fin de la mise à l'essai, les livres qui sont les plus lus par les parents du GE. Précisément, quatre parents en ont la lecture tous les jours, trois en font la lecture 3 à 5 fois par semaine, et deux en font la lecture 1 à 2 fois par semaine. Même si l'anglais et le français occupent encore une place importante dans les foyers hispanophones, nous sommes d'avis que le programme bilingue et le recours à la langue d'origine en salle de classe ainsi que la formation offerte aux enseignants aient contribué à renforcer l'importance de considérer la L1 en contexte de L2. Compte tenu des assises culturelles, et bien que nous soyons ravis d'un tel changement, on peut s'interroger sur l'effet d'engouement de la lecture bilingue chez les parents et s'interroger sur sa pérennité dans le temps.

En ce qui a trait à l'accompagnement en lecture, les résultats obtenus à la suite du programme de LDJ démontrent que la mère et le père demeurent ceux qui soutiennent l'enfant dans les occasions de lecture à la maison. Comme au pré-test, la mère est la personne qui accompagne le plus souvent en lecture, suivi du père et des membres de la fratrie.

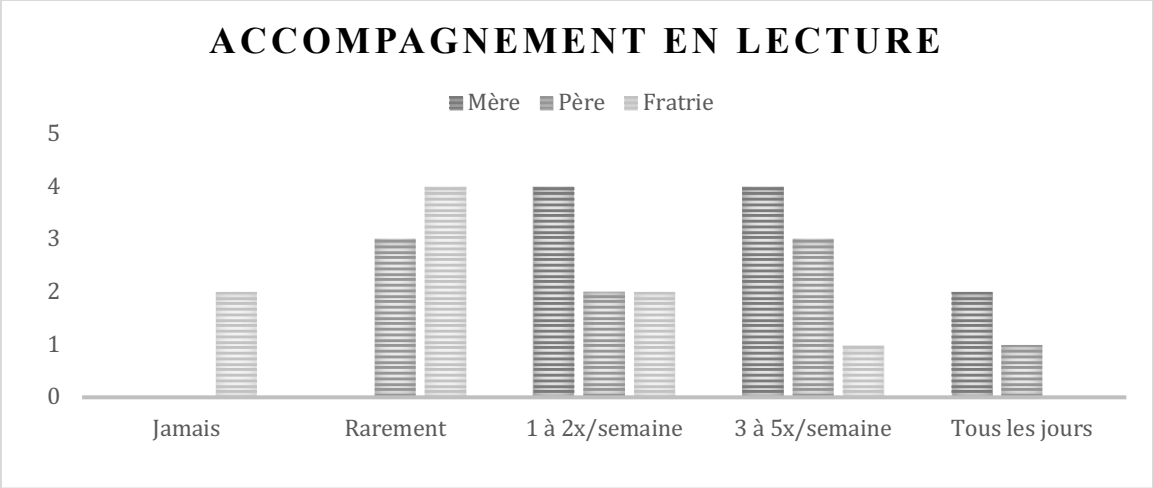


Figure 51 - *L'accompagnement en lecture à la maison réparti selon les membres de la famille*

Ces résultats rejoignent ceux de Ceka et al. (2016) qui ont déjà avancé qu'en raison de sa relation biologique et physiologique avec l'enfant, la mère représente souvent la figure la plus impliquée dans la réussite scolaire de l'enfant. Chez le père, les auteurs mentionnent que selon la structure familiale, l'accompagnement peut être différent que celui de la mère, à savoir qu'ils ont surtout tendance à définir les attentes scolaires.

L'un des plus grands changements observés chez les parents à la suite de la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse porte sur les questions posées pendant les lectures. Bien que la fréquence des questions soit similaire, à savoir que l'ensemble des parents posent *souvent* ou *toujours* des questions pendant la lecture, c'est surtout le type de questions qui diffère. Au pré-test, les questions posées étaient relatives à la compréhension, aux actions des personnages et au vocabulaire. Au post-test, ces types de question sont toujours présentes, mais trois parents mentionnent maintenant questionner l'enfant au regard des similitudes/différences entre le français et l'espagnol. C'est d'ailleurs le cas des parents d'Isabella, de Nicholas et de Danna.

Les entretiens finaux des parents viennent corroborer ce changement de pratique :

Mère d'Isabella : Je lui demande ce qu'est la différence entre le mot en français et en espagnol. Des fois, les mots se

ressemblent et j'essaie de lui faire réaliser qu'ils sont souvent pareils ou qu'ils se prononcent presque pareils.

Mère de Nicholas : Les questions sont surtout en lien avec les actions des personnages ou ce qui se passe. Je demande « qui fait quoi? », « pourquoi il fait ça? ». Je demande aussi de me dire le mot en espagnol, ou de me dire ce qui est différent entre le mot écrit en français et en espagnol.

Père de Danna : Danna m'a dit que madame Jolène disait des petits mots en espagnol et qu'elle demandait à Danna de dire aux amis la phrase en espagnol. Elle aime bien ça, et elle trouve ça drôle. Maintenant, quand on lit, je lui demande moi aussi de dire la phrase en espagnol. L'autre jour, elle m'a dit « papa, t'as vu, *tortue* et *tortuga*, c'est presque la même chose ».

Ces extraits mettent en évidence un changement dans les pratiques des parents lors des lectures aux enfants. Conscients de l'importance de prendre appui sur le bagage culturel et linguistique de la maison, dans le cadre d'activités menées en langue seconde à la fin du programme, certains parents questionnent leur enfant sur les différences et les similitudes dans la prononciation et l'écriture de mots. Bien que nous ayons défendu, lors de la présentation du programme de LDJ aux parents, l'intérêt des allers-retours entre la L1 et la L2, nous supposons que le programme ait contribué à ce changement. L'entretien avec le père de Danna rend explicite cette hypothèse : « *Danna m'a dit que madame Jolène disait des petits mots en espagnol et qu'elle demandait à Danna de dire aux amis la phrase en espagnol □.□ Maintenant, quand on lit, je lui demande moi aussi de dire la phrase en espagnol* ». Dans ces propos, il convient de présumer que le parent ait pris exemple sur les pratiques de l'enseignant, modifiant par le fait même ses pratiques lors des lectures à la maison.

À la fin de la mise à l'essai du programme, comme autre changement, on remarque qu'à la maison, 1) les enfants lisent davantage des livres qui ne sont pas reliés à l'école, et 2) qu'ils lisent plus de livres en espagnol. Pour illustrer ce changement, nous présentons côte à côte les résultats obtenus au premier et au deuxième temps de mesure.

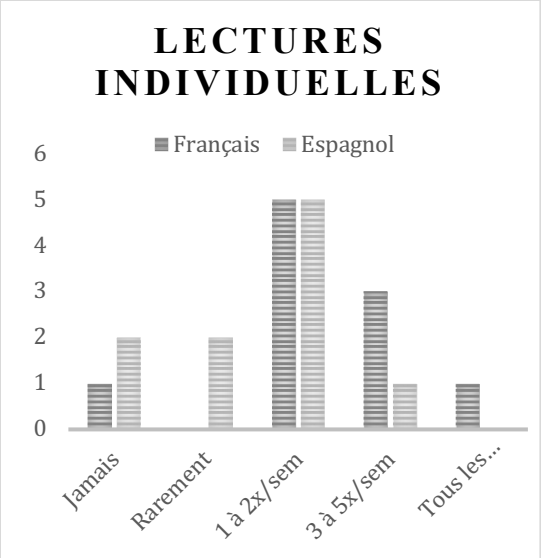


Figure 52 – *La fréquence des lectures individuelles et autonomes des élèves du GE à la maison au pré-test*

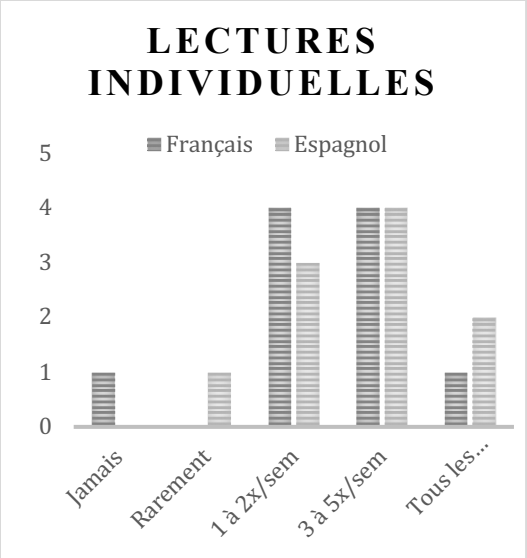


Figure 53 – *La fréquence des lectures individuelles et autonomes des élèves du GE à la maison au post-test*

Entre les deux temps de mesure, les résultats montrent des différences importantes dans la fréquence des lectures à la maison et dans la langue dans laquelle sont effectuées ces lectures. Au pré-test, 9 élèves lisaient des livres en français au moins 1 à 2 fois par semaine, et 6 lisaient des livres en espagnol à la même fréquence. Au post-test, la fréquence des lectures en français est la même, mais ce sont maintenant 9 élèves qui déclarent lire des livres en espagnol au moins 1 à 2 fois par semaine. De la même manière, au pré-test et au post-test, les élèves ne lisaient jamais en espagnol, tandis qu'au post-test, aucun ne déclare jamais en lire. Ces résultats nous portent à croire que les élèves du groupe qui ont été exposés aux livres bilingues pourraient s'être construit de nouvelles pratiques au cours de la mise à l'essai du programme de LDJ. Toutefois, car il ne semble pas y avoir de capital objectivé chez les parents, nous pouvons là aussi questionner la pérennité de cette pratique et supposer que la découverte du livre de manière volontaire et autonome soit une démarche personnelle à l'enfant.

De façon générale, certains changements sont observables dans les pratiques de littératie familiales entre les deux temps de mesure. En ce qui a trait à la place qu'occupent les langues, l'espagnol reste la plus fréquemment parlée dans l'enceinte familiale, notamment

dans les discussions avec les parents et souligne, une fois encore, la place qu'il occupe au sein du groupe. Si l'anglais n'est pas déclaré par les parents comme étant une langue parlée à la maison, le français, pour sa part, y trouve sa place. C'est d'ailleurs la langue qui est privilégiée entre les membres de la fratrie, selon le questionnaire de littératie familiale et les propos mentionnés par les parents dans les entretiens semi-dirigés : « *avec son frère, il parle souvent en français, mais avec nous, c'est l'espagnol* » (Père de Nicholas). On comprend donc que les schémas de communication avec la fratrie se modifient et n'impliquent pas la langue d'origine, qui se restreint à l'environnement familial. Pour nous, ce changement peut refléter la volonté d'être inclus par la langue légitimée dans le milieu scolaire.

Les données montrent que la majorité des enfants de notre étude avait, avant la mise à l'essai du programme, davantage de livres en français quand dans une autre langue (espagnol ou anglais). Au post-test, certains parents ont toutefois déclaré avoir fait l'achat de livres en espagnol. C'est d'ailleurs le cas de la mère de Giuliana, qui précise :

> Au début, je voulais acheter surtout en français parce que je pensais que l'espagnol venait la mélanger. Mais maintenant, j'ai acheté un livre qui est écrit en français et des mots en espagnol aussi. Eva choisit toujours ce livre-là.

À la lumière de cette mise en relation, on pourrait supposer que les interventions effectuées auprès des acteurs impliqués dans le cadre de notre recherche ont eu des retombées positives tangibles chez quelques élèves. En fait, si certains parents ont déclaré avoir acheté des livres en espagnol ou bilingues à la fin de la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, nous pourrions croire que la place de la L1 en contexte de L2 a été suffisamment défendue pendant notre recherche.

En ce qui a trait aux emprunts à la bibliothèque, les résultats de notre étude montrent que les enfants qui se prêtent à cette activité optent majoritairement pour des livres en français, et ce, tant au pré-test qu'au post-test. Selon les données recueillies, l'emprunt de livres à la bibliothèque se fait principalement en français. À ce sujet, et sachant que certains parents ont ajouté des livres bilingues ou rédigés en espagnol dans la collection de l'enfant, nous

émettons l'hypothèse selon laquelle la bibliothèque municipale du quartier tient peu, ou pas, de livres en espagnol. Nous ne pouvons toutefois confirmer cette hypothèse.

Comme mentionné précédemment, l'un des plus grands changements observés à la suite du programme concerne les occasions de lecture dans l'enceinte familiale. En fait, les résultats ont montré que le livre est envisagé autrement, avec le parent, mais aussi comme un objet de découverte. De plus, la place de la langue de la famille comme vecteur de connaissance a certainement contribué à ce changement. En effet, l'espagnol prend la place qui lui revient et n'est plus considérée comme une langue non légitime. On peut constater ici toute la richesse d'exposer les enfants à de la littérature de jeunesse bilingue (Fleuret et al., 2019).

Au regard de ce que nous venons de présenter, il semble évident que le programme de littérature de jeunesse ait contribué au développement de nouvelles pratiques de littératie dans les foyers hispanophones. À ce sujet, rappelons que les principaux défis de la collaboration école-famille sont le niveau d'engagement des parents (Deslandes, 2006) et le manque de considération du bagage culturel et linguistique familial (Vatz Laaroussi et al., 2005). Si nous savons que le succès personnel et scolaire des enfants dépend grandement du soutien familial (Saracho, 2007) et que chez les élèves issus de l'immigration, l'appui des parents et de la fratrie est d'autant plus important puisqu'ils doivent faire face aux défis relatifs au pays d'accueil, à une nouvelle langue ainsi qu'à une nouvelle culture, nous considérons ces changements capitaux. Les recherches du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2013) abondent dans le même sens en défendant l'importance de préconiser les actions adaptées à la culture et aux caractéristiques de chaque milieu. Celles de Jimenez (2006) en font autant et témoignent de l'importance des pratiques de littératie familiales sur l'apprentissage de la L2.

5.4. La relation école-famille

Dans le cadre de notre recherche, nous cherchions aussi à décrire les instances de rapprochement initiales entre la famille et le milieu scolaire à la suite du programme de littérature de jeunesse (sous-objectif b). Pour ce faire, des entretiens semi-dirigés ont été menés avec les parents avant la mise à l'essai du programme, et à la fin de celui-ci. Dans

cette section, nous présenterons donc les propos des parents et des enseignants au regard de la relation école-famille, notamment par l'entremise d'extraits de verbatim que nous avons trouvé pertinents.

Avant la mise à l'essai du programme de LDJ, les parents des élèves du GE mentionnent tous avoir une bonne relation avec l'enseignant de l'enfant. En fait, comme les élèves sont tous scolarisés dans la même école, que celle-ci compte seulement trois classes de première année et que les enseignants sont les mêmes depuis les dernières années, les parents mentionnent déjà connaître l'enseignant, car celui-ci a enseigné à d'autres membres de la fratrie. C'est d'ailleurs le cas d'Eva, dont la mère se mentionne rassurée de connaître l'enseignant :

> Ça se passe super bien. Jolène, je l'ai eu pour mon fils, il y a deux ans, quand mon fils était en première année. C'était la deuxième année que je l'ai. Je la connaissais déjà et c'est bien parce qu'elle nous connaît aussi. Je la trouve super bien, super gentille. Elle est très communicative. Je ne me plains pas du tout. Ça va super bien!

La mère de Danna partage une réponse très similaire :

> Normalement, ça se passe bien! Quand j'ai des questions, je fais les messages en français. Elle comprend bien (l'enseignant), puis elle me donne les informations qui sont nécessaires. Elle était professeure avant de mon fils et c'est rassurant parce qu'elle nous connaît bien.

Bien que les parents de Danna connaissent toutefois l'enseignant de leur enfant, ils mentionnent tout de même un défi à entrevoir au regard de la relation école-famille : la communication.

> **Père de Danna :** Mais tu sais, c'est difficile des fois les communications. C'est en français, parce qu'elle est à l'école en français, seulement en français. Mais je ne comprends pas tout en français, alors je demande en anglais ou je parle avec Umberto en espagnol quand je vais la chercher à l'école.
>
> **Chercheur :** Et ça complique un peu la relation, les discussions ou les échanges?
>
> **Père de Danna :** Ça commence à améliorer, mais ce n'est pas toujours bon. Je ne sais pas toujours quels sont les devoirs ou tout ça. Mais je demande à son frère et il aide à comprendre les messages.

La mère de Nicholas fait également mention des difficultés que lui pose la langue d'enseignement dans l'aide aux devoirs et dans les échanges avec l'enseignant :

> **Mère de Nicholas :** Ce que j'ai toujours trouvé difficile, c'est quand les enseignants, et ça s'est passé avec mon enfant aîné, ils envoient des listes de mots qu'il faut étudier, et je fais la dictée. On va dire « maison » et mon enfant, il l'écrit comme il le pense, comme je fais la prononciation. Il écrit et dit que c'est moi qui l'a mal prononcé : « maisson ». Et je lui dis « mais tu connais le mot, alors écris-le bien ». Des fois il écrit bien, d'autres fois il écrit comme en espagnol. Je ne sais pas si elle (l'enseignant) comprend toujours ce que je dis, mais j'essaie comme je peux, sinon son frère il aide.

Il semble que certains parents se sentent impuissants vis-à-vis des communications et des échanges avec l'enseignant, parce que la langue de l'école diffère de la langue de la maison. Bien que les parents ne mentionnent pas vivre d'insécurité linguistique, nous pouvons supposer qu'ils n'osent pas toujours communiquer avec l'enseignant pour démontrer un manque de compréhension face aux messages envoyés à la maison. La diversité des enfants et de leur enfant correspond d'ailleurs à l'une des plus grandes contraintes en matière de participation parentale au suivi scolaire (Deslandes, 2004, 2006). Selon Deslandes (2019), « ces contraintes peuvent être associées à un manque de ressources □..□auxquels s'ajoutent parfois des barrières associées à la langue et à la culture » (pp.18-19).

Lorsqu'interrogés sur le sujet, certains enseignants mentionnent aussi que la langue des parents, différente de la langue de l'école, apporte une certaine complexité dans la relation école-famille. Les propos relatés par l'un d'entre eux permettent d'en témoigner :

> **Enseignant :** C'est un défi. Oui, vraiment. La mère de Nicholas, par exemple, parle majoritairement espagnol. Je l'ai juste rencontré une fois cette année pour cette raison. Elle fait des signes et parle un petit peu, mais pas tant. Les connaissances de sa mère semblent plutôt limitées. Je ne connais donc pas son implication et à cause de la langue, on ne communique pas beaucoup. C'est un défi.

Au regard de cet extrait, l'on comprend que comme la mère de Nicholas ne détient pas suffisamment de connaissances pour s'exprimer en français et que l'enseignant ne détient pas suffisamment de connaissances pour s'exprimer en espagnol, peu d'échanges ont lieu

entre la maison et la famille. Les langues, qui diffèrent entre les deux milieux de socialisation de l'enfant, semblent donc agir comme barrière linguistique rendant difficiles les communications entre les parents et l'enseignant. Bien que nous sachions que les enseignants de l'école font souvent appel à Humberto, membre du personnel scolaire et locuteur de l'espagnol, pour faciliter les échanges avec les parents, la langue de la maison ne semble pas légitimée à l'école; elle n'est utilisée que dans un contexte utilitaire de communication, en sachant que l'usage exclusif de la langue dominante peut entraîner un risque d'insécurité linguistique et de discrimination (Desabrais, 2013; Landry, 2017) et des ruptures importantes sur le plan identitaire (Auger et al., 2021).

Un autre enseignant, Anne, mentionne quelque chose de similaire dans son entretien, à savoir que la langue complique la compréhension des parents face aux attentes de l'école, comme est le cas avec la mère de Sofia :

> **Enseignant :** C'était la rencontre de parents, maman est venue. Comme elle parle espagnol, je pense qu'elle vient de la Colombie maman, elle parle espagnol, mais la rencontre s'est faite en anglais. Mais ça s'est bien passé. Elle était à l'écoute pis tu vois que la langue c'était un problème, comme expliquer les devoirs ou certaines activités, mais la maman veut participer et veut que sa fille participe et réussisse. Je pense que Sofia aide beaucoup ses parents à expliquer ses devoirs pis... Ce ne sont pas les parents qui m'écrivent souvent, t'sais, j'en ai qui m'écrivent des courriels souvent. Sofia, ses parents, non, mais ils sont impliqués et sont réceptifs.
>
> **Chercheur :** Ah oui? Est-ce le cas avec les autres élèves dont la langue de la maison diffère de la langue de l'école?
>
> **Enseignant :** Oui, quand même! Avec les Arabes aussi, c'est plus difficile, mais surtout les hispanophones. Mais on parle en anglais.

Comme pour la mère de Nicholas, celle de Sofia tend à communiquer avec l'enseignant moins fréquemment que les autres élèves de la classe en raison de leurs connaissances réciproquement limitées dans l'autre langue. Cette représentation vis-à-vis des langues d'origine des apprenants nous porte à croire que la diversité est perçue comme un problème en contexte scolaire selon certains enseignants. Ces représentations négatives sont susceptibles de constituer une barrière à la mise en place de pratiques pédagogiques

inclusives et qu'elles jouent sur les dimensions cognitives et langagières impliquées dans le processus d'apprentissage (Lory, 2015).

C'est également le cas des parents d'Adrien, comme le précise l'enseignant de l'enfant :

> **Enseignant :** Les échanges avec les parents, c'est pas... l'implication parentale à la maison c'est... Ça ne se fait pas, non. Il y a une grosse barrière de langue, le temps manque aussi, donc la maman a été très franche qu'elle n'y arrive pas. C'est pour ça que je fais la récup avec lui le matin ou pendant l'atelier des fois.

À l'opposé des extraits qui précèdent, ce ne sont pas tous les enseignants qui font mention d'obstacles dans leurs échanges avec les parents. L'une d'entre elles explique, par exemple :

> **Enseignant :** Avec les parents ça va super bien. Papa je l'ai rencontré en début d'année. Il est enseignant au secondaire de musique. Puis maman, je l'ai rencontré la première fois à la rencontre de parents. Puis vraiment, quand j'envoie des courriels, ils répondent. Je n'ai absolument rien de négatif à dire. Ils me répondent en français.

Dans le même ordre d'idées, ce ne sont pas tous les parents qui font mention d'obstacles dans leurs échanges avec l'enseignant. La mère de Samuel, par exemple, explique que « les discussions avec Mme Raphaëlle vont très bien, je m'exprime bien en français donc il n'y a pas de problème à ce niveau ». Pour sa part, la mère d'Isabella précise que : « les communications avec son enseignant c'est par moi comme son papa ne parle pas beaucoup français, ça va très bien ».

En somme, la relation entre la famille et l'école dépend surtout du niveau de connaissances que détiennent les parents au regard du français de scolarisation. En fait, il semble, de manière générale, que les parents qui arrivent à comprendre les messages et les exigences que partage l'enseignant s'impliquent davantage dans la scolarisation de leur enfant et entre en contact plus facilement et fréquemment avec l'enseignant. À l'inverse, ceux qui arrivent difficilement à saisir les envois de l'enseignant n'ont pas tendance à communiquer fréquemment avec lui. Dans ce cas, les parents font souvent appel à la fratrie pour décoder les messages envoyés à la maison et pour les devoirs.

Ces extraits mettent clairement en exergue, chez les enseignants, la non-reconnaissance des langues d'origine des élèves teinté de stéréotypes et de représentations négatives. Comme mentionné par plusieurs chercheurs (Lory, 2015; Moore, 2006; Thibeault et al., 2017), la construction de représentations positives à l'égard des langues et du plurilinguisme joue sur le désir d'apprentissage ultérieur des langues et l'atténuation des stéréotypes et des préjugés vis-à-vis de l'Autre. On peut donc questionner l'ouverture à la diversité linguistique de certains enseignants et son effet sur la relation école-famille. Comme nous l'avons vu, la non-reconnaissance des langues d'origine peut entraîner des défis mettant en péril l'intégration sociale et la réussite scolaire (Le Ferrec, 2012). Si nous savons que « les familles et l'école se partagent les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction, qui n'appartiennent pas de manière exclusive aux uns ou aux autres » (Deslandes, 2006, p. 299), il est indispensable que les acteurs scolaires accueillent le plurilinguisme dans leurs pratiques pédagogiques afin de le rendre moins clivant.

5.4.1. Les changements observés à la suite de la mise à l'essai du programme de LDJ

Maintenant que nous avons présenté les résultats obtenus avant la mise à l'essai du programme de LDJ au regard de la relation école-famille, il convient d'aborder les changements observés à la suite de la mise à l'essai. Comme nous l'avons fait pour les données colligées avant le programme, nous présenterons, dans cette section, les extraits de verbatim que nous jugeons les plus pertinents quant à la relation entre le milieu scolaire et familial des élèves du GE.

Bien que les parents aient aimé participer au programme et qu'ils se sont sentis valorisés dans le cadre de celui-ci, notamment parce que les livres cherchaient à représenter la langue et la culture hispanophone à l'école, il ne semble pas y avoir eu beaucoup de rapprochement entre l'école et la famille. En fait, un seul extrait de verbatim nous permet de témoigner de meilleurs échanges et de discussions plus fréquentes entre l'enseignant et le parent :

Chercheur : Et les parents, ils ont aussi été impliqué? Comment se sont passés vos échanges

Enseignant : Je sais que la maman était vraiment emballée par le projet, qu'elle avait hâte de recevoir les livres et de lire les livres. Au déjeuner-partage, elle m'a demandé si elle pouvait en recevoir d'autres,

> donc je sais que les parents apprécient ça. Elle ne me parlait pas beaucoup avant donc j'ai vraiment vu l'intérêt. Je sais qu'ils ont réinvesti les livres à la maison.

À la lumière de ce témoignage, nous pouvons supposer que l'école, autorisant la langue d'origine et considérant le bagage culturel de la famille, ait rendu plus naturelle et accessible la prise de contact du parent avec l'enseignant de l'enfant. À l'instar de ce que Moore et al. (2017, p. 56) ont déjà précisé, « les livres bi-/plurilingues □..□deviennent les traits d'union entre ces différentes instances en permettant d'engager le dialogue avec et entre celles-ci en se faisant les échos des rapports au monde et à sa pluralité ».

À l'inverse, plusieurs parents ont mentionné avoir eu de la difficulté à obtenir les livres à la maison et ont dû relancer à plusieurs reprises l'enseignant de l'enfant pour s'assurer que les prochains livres leur étaient fournis. C'est d'ailleurs le cas de la mère de Danna qui mentionne qu'« il n'y a pas beaucoup de communications avec l'enseignant. Elle m'a dit qu'elle a fait un exercice sur le livre en classe, mais je ne sais pas ce que c'est. Je ne comprends pas. Je ne sais même pas quels livres ils sont rendus. » Plus tard dans l'entretien, elle mentionne également avoir envoyé un courriel à l'enseignant, « mais elle ne m'a jamais répondu ».

Lorsqu'interrogé à ce sujet, l'enseignant de Danna mentionne à l'inverse que les livres ont suscité des interactions avec le parent, notamment avec le père :

> **Chercheur :** Est-ce que la relation avec les parents a changé?
>
> **Enseignant :** Danna, je connaissais déjà ses parents parce que j'enseignais à son grand frère. Ils étaient vraiment super contents du projet. Le père de Danna est venu me voir pour me le dire. Il avait une question sur la traduction. Donc là, ça a donné des discussions sur ça.

Toutefois, ces échanges ne semblent pas fréquents ni relater la réalité de chaque parent. Plus tard dans son entretien, l'enseignant précise qu'avec les parents d'un autre élève, Adrien, les résultats ne sont pas les mêmes :

> **Enseignant :** Mais avec Adrien, c'est un petit peu plus... je pense que sa maman ne s'implique encore pas beaucoup. J'ai appelé trois fois et les

> trois fois, j'ai laissé un message et je n'ai jamais eu de retour d'appel. Au moins, en classe, si Adrien se sent valorisé, s'il voit que sa langue est autorisée, qu'au moins il est bien dans la classe... Il vient le matin, il est content. Je me dis « okay, bon, ça va ».

Ces extraits nous amènent à présumer que certains enseignants méconnaissent les conditions des familles immigrantes et leurs difficultés d'intégration. À ce sujet, les recherches de Kanouté et al. (2014, 2018) ont déjà démontré que « la faible présence de ces familles à l'école ou dans le suivi scolaire est assimilée à un manque d'intérêt dans l'éducation de leurs enfants, alors qu'ils vivent une puissance douloureuse à apporter une forme d'aide scolaire, voir à comprendre que l'on attend d'eux et de leurs enfants » (2007, p. 69-70). Les recherches de Vatz Laaroussi et al. (2005, 2008), pour leur part, mettent de l'avant les propos de parents qui disent ressentir du jugement de la part des enseignants et avoir l'impression que leur présence est moins désirée à l'école que celles d'autres parents. Bien que nous l'aurions espéré, le programme de littérature que nous avons mis à l'essai, même s'il considère la langue et la culture de l'apprenant et de sa famille, n'incite pas automatiquement au rapprochement entre les deux milieux de socialisation de l'enfant. À la lumière de ceci, nous réitérons l'importance de reconnaître la richesse de la diversité et de l'accueillir de manière inclusive dans la classe. Qui plus est, nous encourageons les enseignants à redéfinir leur perception des défis du pluralisme et à modifier leurs pratiques pédagogiques à la faveur des élèves issus de l'immigration, notamment des hispanophones.

La mère de Nicholas a dû faire parvenir une note à l'enseignant pour lui demander de lui remettre les livres, comme ceux-ci n'étaient toujours pas envoyés à la maison après plusieurs semaines d'exploitation en classe[95]. Bien que ce témoignage ne soit pas tout à fait relatif à la relation école-famille, nous pouvons supposer qu'il peut avoir une incidence sur celle-ci.

[95] La surcharge de l'enseignant sera abordée comme obstacle à la mise en place du programme de littérature de jeunesse, plus loin dans cette analyse, dans la section qui porte sur ce sujet.

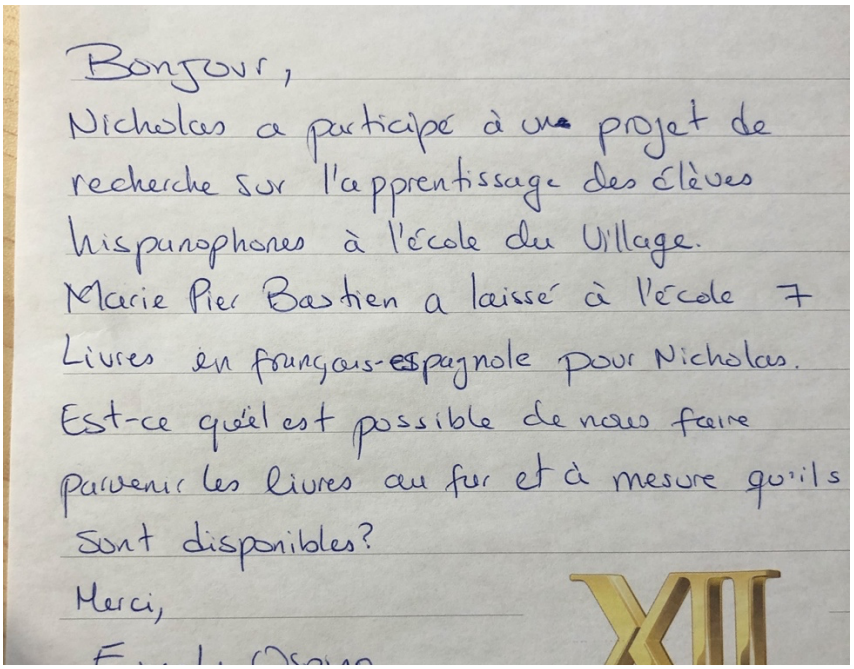

Bonjour,
Nicholas a participé à un projet de recherche sur l'apprentissage des élèves hispanophones à l'école du Village.
Marie Pier Bastien a laissé à l'école 7 Livres en français-espagnole pour Nicholas.
Est-ce qu'il est possible de nous faire parvenir les livres au fur et à mesure qu'ils sont disponibles?
Merci,

Figure 54 - *La lettre de la mère de Nicholas à l'intention de l'enseignant de l'enfant*

Finalement, si certains parents mentionnent avoir eu de la difficulté à obtenir les livres ou à entrer en contact avec l'enseignant de l'enfant dans le cadre du programme, d'autres n'ont tout simplement pas partagé leur opinion à l'égard de celui-ci. C'est d'ailleurs le cas d'Eva, dont l'enseignant mentionne :

> **Enseignant :** Les parents n'ont pas beaucoup partagé avec moi. Tu sais, la mère me répond assez rapidement « oh cool », tu sais? Elle me répond en anglais. Ça fait qu'elle n'a pas vraiment fait de retour. Donc je parle à Eva et je lui dis « rapporte le-moi demain et je vais t'en donner un autre ». Je ne sais pas si c'est une pratique qu'ils font à la lecture, de lire avant de se coucher. La mère ne vient pas automatiquement me transmettre des informations pour communiquer, donc je ne sais pas. Quand elle écrit, ce n'est pas par rapport à la classe.

Pour résumer, et en ce qui a trait à la relation école-famille, il nous a semblé, pendant les entretiens menés avant la mise à l'essai du programme, que les échanges entre le milieu familial et scolaire sont personnels et qu'ils diffèrent entre chaque famille. De manière générale, lorsque les parents détiennent suffisamment de connaissances pour s'exprimer en français, les échanges avec l'école sont plus fréquents. Encore, lorsque l'enseignant a déjà

eu un membre de la fratrie dans sa classe, les échanges avec les parents sont plus faciles et plus nombreux. C'est d'ailleurs le cas de la mère d'Eva qui mentionne que sa connaissance de l'enseignant facilite la relation : « elle était professeure avant de mon fils et c'est rassurant parce qu'elle nous connaît bien ». À ce sujet, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les parents qui connaissent déjà l'enseignant de l'enfant auraient plus de facilité à entrer en contact avec celui-ci, malgré la barrière linguistique qui les sépare. Cette connaissance de l'enseignant semblerait également faciliter leur compréhension des attentes scolaires et du style d'enseignement.

À l'inverse, quand la langue de la maison est différente de celle de l'école, les échanges se font rares et difficiles, influençant par le fait même la relation école-famille. Dans ce cas, les parents expliquent qu'ils n'entrent donc pas souvent en contact avec l'enseignant, même s'ils détectent un défi ou font face à une incompréhension face aux attentes scolaires. Encore, certains enseignants semblent accepter, devant ce que nous pouvons supposer une incompréhension de la langue de la famille, les faibles échanges qui ont lieu avec les parents. Lorsqu'interrogé à ce sujet avant la mise à l'essai du projet, un enseignant a d'ailleurs mentionné, « je ne connais donc pas son implication et à cause de la langue, on ne communique pas beaucoup. C'est un défi. » Conscient du problème, il ne semble toutefois pas qu'une solution ou qu'une approche différente soit mise en place pour faciliter les échanges avec la famille. Bien que troublants, ces constants rejoignent ceux avancés par Deslandes (2006) selon lequel les niveaux d'engagement des parents et des enseignants et les discontinuités de nature linguistique sont parmi les défis principaux de la collaboration ÉFC.

Si certains parents semblent « abandonner », en raison de la langue, les échanges avec l'école, d'autres se tournent plutôt vers le membre de la communauté. Agissant comme agent de liaison entre les parents et l'enseignant, celui-ci facilite la compréhension du parent à l'égard des attentes de l'école. Rappelons le témoignage du père de Danna qui mentionne que lorsqu'il ne comprend pas : « alors je demande en anglais ou je parle avec Humberto en espagnol quand je vais la □Danna□ chercher à l'école ». La place du milieu communautaire comme condition d'un dialogue au bénéfice des parents et des acteurs

scolaires a été défendue par plusieurs auteurs (Deslandes, 2019; Kanouté et al., 2011, 2014). En plus de contribuer à la résilience des familles vulnérables, à l'actualisation et à la bonification du capital social des familles immigrantes (Kanouté et al., 2011), les organismes communautaires permettent de prendre le relais de l'école en dehors des heures de classe.

L'un des objectifs de notre recherche était de décrire les changements relatifs à la relation école-famille à la suite de la mise à l'essai du programme de LDJ. De manière générale, nous ne pouvons pas stipuler que le programme ait facilité les échanges entre les parents et l'enseignant ou qu'il ait permis un rapprochement entre les deux milieux de socialisation de l'enfant. Il en demeure que les parents se sont sentis valorisés dans le cadre de ce programme, car leur langue a été légitimée et autorisée en contexte scolaire. À ce sujet, si les recherches de Lahire (1995) soulignent que la famille et l'école sont des réseaux d'interdépendance structurés et que la réussite et l'échec scolaire dépendent grandement de la relation entre ces réseaux, le contenu scolaire devrait davantage refléter la réalité des hispanophones. Ce sont, pour Castellotti et al. (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. »

D'autre part, 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 al. (2010, p. 18) 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. » À notre avis, c'est d'ailleurs ce que nous avons fait dans le cadre de notre recherche. Pour ce faire, nous avons invité les enseignants du GE à prendre part à un entretien individuel.

5.5. Les pratiques pédagogiques initiales des enseignants

Maintenant que nous avons fait le point sur la relation école-famille, il nous reste à explorer les pratiques enseignantes mises en place pour favoriser l'entrée dans l'écrit chez les élèves hispanophones de notre étude. Ainsi, dans le présent chapitre, nous présenterons les résultats associés aux sous-objectifs de la recherche qui concernent les enseignants qui ont participé à notre étude, lesquels consistent à décrire leurs pratiques pédagogiques initiales et les changements observés chez ceux-ci à la suite de la mise à l'essai du programme (sous-objectif d). Pour ce faire, nous avons invité les enseignants du GE à prendre part à un entretien individuel qui comprenait des questions ouvertures et qui abordait : a) l'utilisation de la littérature de jeunesse en salle de classe; et b) le recours à la langue d'origine (l'espagnol) en salle de classe.

Nous exposerons d'abord les résultats qui portent sur les pratiques et les choix pédagogiques que préconisent les enseignants en salle de classe. Ensuite, nous esquisserons le recours à la langue d'origine et à la littérature de jeunesse en contexte scolaire. Soutenus par des extraits de verbatim des entretiens semi-dirigés et des extraits de journal de bord du doctorant, nous présenterons ensuite les changements qu'ont apportés les enseignants au regard de l'utilisation de la L1 et dans leurs pratiques pédagogiques. Ainsi pourrons-nous décrire les changements observés au regard de ces variables à la suite de la mise à l'essai du programme.

5.5.1. Les dispositifs de lecture

Quand nous les questionnons vis-à-vis de l'utilisation de la littérature de jeunesse en salle de classe, les enseignants donnent des réponses similaires, notamment à l'égard de la diversité des matériaux écrits : « on a des livres, des romans, des bandes dessinées, un peu de tout » (enseignant 4) mentionne l'un des enseignants. « Au fil des années, j'ai accumulé des livres, j'en ai fait l'achat, j'en ai de la maison qui étaient à mes enfants et que j'ai amenés à l'école : des revues, des livres, des romans, des contes □..□» précise un autre enseignant (enseignant 2). De la même manière, la réponse fournie par l'enseignant 3 est semblable :

> **Enseignant 3 :** Ils sont en première année, donc presque toutes les activités partent d'une lecture. On a un coin lecture dans la classe et tous les livres sont là. Il y a surtout des albums, quelques mini-

> romans, beaucoup de magazines, des bandes dessinées, et j'ai aussi des biographies pour les 5/6 ans. J'ai une collection sur les femmes inspirantes, ça s'appelle *Petite & Grande*. Il y a Rosa Parks, Frida Kahlo, par exemple, ils aiment beaucoup ça.

Ainsi comprend-on que les livres qui sont disponibles dans les classes de première année de notre étude sont nombreux et variés. Il s'agit surtout de livres que les enseignants ont accumulés au fil des années et qui proviennent de la maison, mais surtout qui rejoignent le niveau des élèves. L'enseignant 1 en fait d'ailleurs mention dans son entretien : « On a beaucoup de livres, mais ce sont surtout des livres adaptés à leur niveau pour qu'ils puissent éventuellement lire autonomes ». L'enseignant 3 mentionne quelque chose de similaire : « Ils font les livres nivelés. Ce sont des livres qui sont vraiment à leur pointure donc ils choisissent leurs livres comme ça, et quand moi je fais la lecture, j'y vais aussi avec la moyenne de classe ». Dans le même ordre d'idées, l'enseignant 5 décrit ces livres comme « des petites histoires d'environ 10-15 pages qui ne sont pas trop longues et que les enfants comprennent le vocabulaire ou le message ».

En plus de choisir des livres qui répondent au niveau des élèves, les enseignants priorisent ceux qui rejoignent les thèmes exploités en salle de classe. À ce sujet, précisons que les enseignants de première année se réunissent chaque semaine pour déterminer les thèmes abordés en classe. Les activités proposées aux élèves de première année d'une même école sont donc les mêmes d'une classe à l'autre :

> **Enseignant 3 :** C'est sûr qu'on essaie de proposer des sujets qui fonctionnent avec les thèmes et les modules. Dans chaque niveau de lecture, on a des modules avec des thèmes et des choses qu'ont voir par rapport au programme. Ce sont de grandes lignes directrices de ce qu'on veut travailler, et nous on en choisit pour en mettre dans un module. Par exemple, il y a un thème sur la planète, quelque chose en lien avec l'idée de prendre soin de la planète, donc on va choisir des lectures en lien avec ce sujet-là. Ça fait quelques lectures dans ce gros thème-là et on essaie de que ce soit motivant et intéressant pour les élèves.

Pour les enseignants de notre recherche, les livres permettent donc de mettre en contexte et de présenter les sujets qui seront exploités dans la semaine. Agissant en tant qu'amorce

pour une série d'activités menées en classe sur le plan langagier, ces lectures permettent de rendre plus significatifs les apprentissages des élèves. C'est d'ailleurs ce que mentionne l'enseignant 7 dans son entretien : « c'est plus intéressant pour les élèves de partir d'un livre ou de l'imaginaire. Ça permet d'ancrer les activités ». Plus tard, il renchérit :

> **Enseignant 7** : On voit souvent un réseau littéraire autour d'un auteur. Là, c'est Noël, et on peut renchérir le vocabulaire, « renne », « sapin », « traîneau », et aussi « Père Noël ». Ce sont les histoires qui nous permettent de cibler les mots, on peut faire un mur de mots.

En ce qui a trait aux dispositifs retenus en salle de classe, la lecture interactive est la pratique la plus fréquente auprès des élèves. Sans le mentionner concrètement, c'est d'ailleurs ce que précisent tous les enseignants de notre recherche dans l'entretien semi-dirigé du pré-test :

> **Enseignant 1 :** On lit en classe, souvent. Je fais la lecture aux élèves en grand groupe.
>
> **Enseignant 2 :** On lit en grand groupe, à tous les jours, presque.
>
> **Enseignant 3 :** Le thème ou les activités de la journée partent d'une lecture. Le matin, je lis au groupe-classe une histoire, parfois la même, sinon c'est en lien avec le thème.

Compte tenu des nombreux intérêts que présente ce dispositif pour le développement des habiletés des élèves qui font leur entrée dans l'écrit (Archambeault, 2017; Montésinos-Gelet et al., 2022; Morin et al., 2011), ces résultats ne sont pas surprenants. En fait, non seulement la lecture interactive permet-elle à l'apprenant de découvrir, par le plaisir, de nouveaux livres, auteurs et illustrateurs (Montésinos-Gelet et al., 2022), elle lui permet surtout, guidée par l'enseignant, d'avoir accès à la lecture, chose qu'il ne peut atteindre seul.

En ce qui concerne le regroupement des élèves, l'ensemble des enseignants participants mentionnent que les lectures se font « en grand groupe ». La figure suivante illustre d'ailleurs le regroupement des élèves pendant la lecture d'un livre.



Figure 55 - *La photo prise lors de la lecture d'un livre illustrant le regroupement des élèves*

Si certains préfèrent que les élèves soient assis à leur bureau pendant la lecture au groupe, la majorité les invite à prendre place sur le tapis situé devant la classe. L'enseignant 5 précise que ce regroupement permet aux élèves d'êtres plus attentifs :

> **Enseignant 5 :** On fait surtout ça le matin. En arrivant, ils viennent s'asseoir sur le tapis dans le coin lecture et on fait la lecture ensemble. Ils ont chacun un numéro ou une lettre qui leur est assigné, ils s'assoient sur leur numéro ou leur lettre, et je fais la lecture à voix haute. Je trouve qu'ils participent plus quand ils sont proches et ils voient mieux les images.

Les propos de cet enseignant rejoignent ceux de Dupin de Saint-André (2011) et de Montésinos-Gelet et al., (2022) qui défendent que le recours à l'enseignement en groupe ou en sous-groupes a de meilleurs résultats sur le développement de compétences en lecture. En fait, ce regroupement est celui qui est plus recommandé aux enseignants du primaire pour favoriser la réussite en lecture des élèves (Dionne, 2015). Les réponses fournies par les enseignants en ce qui a trait au regroupement des élèves pendant les lectures interactives rejoignent celles obtenues par les auteurs (Archambeault, 2017; Montésinos-Gelet et al., 2022; Morin et al., 2011), à savoir que le regroupement varie en

fonction des titulaires de classe. C'est également le cas des fréquences des lectures qui diffèrent elles aussi en fonction de l'enseignant. Pour l'enseignant 1, ces lectures se sont une fois par jour, ou à tous les deux jours. Pour l'enseignant 7, les lectures interactives se font le plus souvent possibles :

> **Enseignant 7 :** C'est sûr qu'on a tellement de choses à voir. Le programme est quand même chargé ce qui fait en sorte que parfois, je ne le fais pas autant que je voudrais. Je vais dire ça comme ça. Je le fais le plus souvent possible, mais je manque souvent de temps. Ça fait que oui, j'utilise la littérature de jeunesse au quotidien.

L'enseignant 6 donne une réponse similaire vis-à-vis de l'horaire surchargé :

> **Enseignant 6 :** On lit un livre environ trois fois par semaine. Ça dépend de l'horaire, des activités, des spécialistes, mais environ trois par semaine. Souvent, c'est le même livre qu'on reprend. La première journée c'est du modelage, je fais des arrêts et j'explique pourquoi l'auteur a mis, par exemple, *les* au lieu de *le.* La deuxième journée ce sont les mêmes interventions, mais c'est posé aux élèves. La troisième journée, c'est d'autres interventions.

De manière générale, les enseignants de notre étude font la lecture aux élèves entre trois et cinq fois par semaine. Même si la littérature scientifique argue que la lecture interactive devrait se faire quotidiennement chez les élèves qui font leur entrée, nous savons que ce sont surtout les interactions avant, pendant et après les lectures qui favorisent le développement langagier. À ce sujet, les enseignants de notre étude mentionnent interroger les enfants en ce qui a trait au vocabulaire, aux éléments paratextuels, à la conscience phonologie et à la fluidité en lecture.

> **Enseignant 2 :** On les lit en grand groupe, on regarde certains mots, on les écrit au tableau. On regarde aussi l'auteur, le titre, les images, la première de couverture, le derrière. On parle des personnages, pis tout ça. J'essaie de poser des questions sur les prédictions, mais on est tellement occupés que des fois, je passe directement aux sons ou aux lettres.

> **Enseignant 4 :** C'est surtout les mots et les phrases : où elles commencent, où elles terminent, le point, les majuscules. Je déconstruis des phrases par exemple et je demande aux élèves de les replacer dans l'ordre, dans l'ordre de la phrase, mais aussi de replacer des phrases dans l'ordre de l'histoire. En ce moment c'est ça parce que l'école commence donc oui : compréhension de l'histoire,

replacer des séquences dans l'ordre, mais pas beaucoup de compréhension de textes.

Enseignant 5 : Présentement c'est la lecture de mots. On s'entend, on est en début d'année. On n'est pas loin, loin dans l'année. Donc on essaie de décoder les mots, de voir comment se construit une phrase, les points, la majuscule, les pluriels.

Enseignant 3 : En ce moment c'est vraiment la lecture de mots. Je travaille sur le vocabulaire et je travaille la fluidité en lecture, d'apprendre à décoder les syllabes et les mots de manière plus fluide.

Les extraits qui précèdent nous permettent d'affirmer qu'en début de première année, les tâches proposées par les enseignants visent à favoriser le développement de la clarté cognitive chez l'enfant. Si nous savons, à l'instar de Downing et al. (1984), que la clarté cognitive s'acquière en trois phrases, soit la phase cognitive[96], la phase de maîtrise[97] et la phase d'appropriation[98], nous comprenons que les activités exploitées en classe rejoignent surtout les deux premières phrases. En fait, bien que les élèves de notre étude commencent à déjà distinguer l'acte de lire ou d'écrire (phase cognitive), ils arrivent plus difficilement à reconnaître les buts et les fonctions de la langue (phase de maîtrise) et à identifier certains concepts tels que *mot*, *lettre, phrase*, *signes de ponctuation*, etc. (phase d'appropriation). Puisque nous savons que les activités relatives à la clarté cognitive seraient tributaires de l'apprentissage de la lecture-écriture dans les balbutiements de la langue (Ferland, 1997; Giasson, 2011), nous nous réjouissons de savoir qu'avant la mise à l'essai du programme, les enseignants priorisent ce type d'activités dans leurs occasions de lecture en classe.

Finalement, au pré-test, les livres de jeunesse que possèdent les enseignants de notre étude sont tous unilingues français. Les classes ne contiennent aucun livre rédigé dans deux ou plusieurs langues. Les thèmes mis de l'avant dans ces livres sont majoritairement relatifs à ceux exploités en classe et ne portent pas, de manière générale, sur des sujets que nous

[96] La phase cognitive fait référence à la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture (ex. : faire la différence entre l'acte d'écrire ou de lire) (Downing et al., 1984).
[97] La phrase de maîtrise fait référence à la compréhension des fonctionnements de communication de l'écrit (ex. : comprendre que l'écrit relève d'un besoin de communication) (Downing et al., 1984).
[98] La phase d'appropriation fait référence à la connaissance du métalangage de la langue (ex. : mots, phrases, etc.) (Downing et al., 1984).

pouvons relier au multiculturalisme. Dans nos observations, le seul livre qui fait écho à la diversité et aux autres cultures portait sur Frida Kahlo. Lors de l'entretien semi-dirigé mené avant la mise à l'essai du programme de LDJ, nous avons d'ailleurs interrogé l'utilisation de ce livre en salle de classe :

> **Enseignant 3 :** Oui, on a parlé du Mexique, de la Fête des Morts. Il y en a pour qui c'était vraiment interpellant. J'en ai profité pour justement dire aux élèves qu'Eva vient du Mexique, et qu'elle parle en Espagnol.

En résumé, au pré-test, les propos déclarés par les enseignants au regard des dispositifs de lecture sont très similaires les uns des autres. Retenons surtout que la matériau écrit est nombreux et varié en salle de classe (imagier, documentaire, albums, bandes dessinées, etc.) et qu'ils sont adaptés au niveau de l'élève ainsi qu'aux thèmes exploités en salle de classe. Ces livres sont exclusivement rédigés en français et ne semblent pas traiter de sujets que nous pouvons qualifier comme étant ouverts à l'Autre. En salle de classe, les activités de lecture se font à voix haute. Lors de ces lectures, les élèves sont regroupés en grand groupe et participent tous à la discussion et la fréquence des lectures varie en fonction de l'horaire de l'enseignant. Finalement, les activités qui portent sur les lectures sont surtout relatives aux phases cognitives et de maîtrise de la clarté cognitive (Downing et al., 1984), c'est-à-dire à la compréhension du métalangage (mot, lettre, phrase, ponctuation, etc.). Finalement, même si nous savons que les lectures quotidiennes (Montésinos-Gelet et al., 2002), que l'exploitation fréquente et variée d'un même livre, que le recours à la L1 en salle de classe (Cummins, 1979; Fleuret et al., 2019; Hornberger 2001) et que le choix de livres qui font écho aux apprenants (Akkari et al., 2017; Castellotti et al., 2010) permettent de meilleurs résultats en contexte de L2, les résultats obtenus rejoignent ceux mis de l'avant dans le deuxième chapitre de notre thèse à savoir que la seule langue autorisée en classe est la L1 et que les pratiques de littératie sont singulières. Voyons maintenant si les pratiques des enseignants sont différentes au post-test.

5.5.1.1. Les changements observés à la suite du programme de LDJ

À la suite de la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, certains comportements des enseignants au regard des dispositifs de lecture sont demeurés

similaires, voire identiques. C'est le cas des matériaux écrits que contient la classe, qui sont, encore au post-test, très variés et nombreux. Bandes dessinées, livres, albums et encyclopédies pour enfants sont tous exploités dans les salles de classe de première année.

De la même manière, au post-test, les livres privilégiés pour les lectures en classe sont encore ceux qui permettent de rejoindre les thèmes de la semaine et le vocabulaire à l'étude prescrit dans le programme-cadre du MELS. Si l'ensemble des enseignants de notre étude mentionnent que les lectures permettent d'amener le thème exploité en classe, nous retenons les propos de l'enseignant 3 car celui-ci fournit un exemple concret :

> **Enseignant 3 :** Les lectures se font de manière quotidienne : c'est une belle entrée en matière pour aborder le thème de la semaine ou un sujet. T'sais, la semaine passée, on abordait le vocabulaire relatif à l'hiver, et j'ai fait quelques lectures différentes pour remplir notre mur de mots dans la classe : hiver, neige, bonhomme de neige, sapin, froid, glace.

Bien qu'il ne précise pas la nature des activités qui accompagnent ces lectures, l'enseignant mentionne que les livres sont utilisés tous les jours comme amorce pour développer le vocabulaire des élèves ou présenter les thèmes vus dans la classe. Pour lui, les livres permettent de revoir le vocabulaire et de meubler « le mur de mots dans la classe ».

Finalement, au post-test, le regroupement des élèves lors des occasions de lecture interactive est identique qu'au pré-test, à savoir qu'elles se font en grand groupe. Pour les deux temps de mesure, les enseignants précisent que les élèves sont soit assis à leur bureau (enseignant 1, 3 et 4), ou devant la classe sur le tapis (enseignant 1, 2, 4 et 5).

À l'inverse, certains changements sont perceptibles dans l'utilisation des dispositifs de lecture par les enseignants. Au début du projet, la fréquence des lectures en classe est variée et dépend de l'horaire de la classe. Si certains enseignants disaient lire une fois par jour au groupe-classe (enseignant 4 et 5), d'autres déclaraient lire 2 ou 3 fois par semaine (enseignant 2, 6), sans préciser la fréquence en classe. Certains ont aussi mentionné que « les lectures se faisaient le plus souvent possibles » (enseignant 1). À la fin du projet, la majorité des enseignants font de la lecture en classe une pratique quotidienne.

Lorsqu'interrogé à ce sujet dans l'entretien semi-dirigé, l'enseignant 3 mentionne maintenant lire au moins un livre par jour :

> **Enseignant 3 :** Je lis au moins un ou deux livres par jour. Sinon, au moins un livre par jour. Pour moi, ça rentre dans la littérature de jeunesse et ça permet de présenter la thématique de la semaine.

Dans le cadre des entretiens menés au post-test, plusieurs enseignants ont partagé des réponses similaires qui défendent la place plus fréquente de la lecture en classe. Nous retenons surtout les propos de l'enseignant 4 qui mentionne quelques changements dans ses pratiques de lecture en classe, notamment au regard de la fréquence, des usages différents et de l'ouverture à la diversité :

> **Enseignant 4 :** Avant, j'avais tendance à lire un livre en classe en début de semaine ou en début d'unités pour mettre la table et un peu présenter le nouveau thème, mais de ne pas trop le réexploiter par la suite. On regardait les mots nouveaux, les illustrations et je rendais tout ça vraiment ludique, mais maintenant, on dirait que je suis plus confortable ou à l'aise à le faire. Souvent, au début, je l'exploite pour la première fois en regardant la page titre, l'auteur, on fait des prédictions, on regarde les illustrations, et après, on entre vraiment dans l'aspect plus éducatif : la majuscule, le point, les mots, les inférences même. Donc je vois vraiment qu'il est facile d'exploiter le même livre en classe à plusieurs reprises, avec des intentions différentes.

Dans cet extrait, nous remarquons d'abord que le programme de littérature de jeunesse ait permis à l'enseignant de développer un sentiment de compétence quant à ses pratiques pédagogiques. Au post-test, celui-ci se sent « plus confortable ou à l'aise » d'exploiter le même livre à plusieurs reprises. Il précise aussi la manière dont sont décortiquées les pratiques de lecture, à savoir que la première permet surtout de développer des connaissances quant aux buts et aux fonctions de la langue et des éléments paratextuels du livre, et que les lectures qui suivent s'attardent davantage au métalangage relatif à la langue (point, majuscule, lettre, etc.), aux conventions de l'écrit (lecture de gauche à droite, de haut en bas, etc.) et à la compréhension.

Quand nous les avons interrogés sur les activités langagières mises à profit dans les occasions de lecture interactive, les réponses fournies par les enseignants sont identiques aux deux temps de mesure, et rejoignent les propos de l'enseignant 4 que nous venons de présenter. Celles-ci font appel au développement de la clarté cognitive, précisément aux phases de maîtrise et d'appropriation, soit à la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture et à la connaissance du métalangage de la langue (Downing et al., 1984) :

> **Enseignant 2 :** Dans nos lectures, euh, on regarde tout ce qui touche l'auteur, le titre, les images, la page de couverture, le derrière du livre. On parle des personnages, pis tout ça. Les élèves comprennent maintenant ce qu'est un titre, un mot, une phrase, un paragraphe, donc on essaie de les identifier. On commence tranquillement la fluidité, mais on est encore dans le langage relié à la lecture et tout ça.
>
> **Enseignant 3 :** En ce moment, on travaille le vocabulaire, les lettres, les sons, pour nous permettre d'avoir une meilleure fluidité. On découpe et on regarde les phrases et les mots pour bien pouvoir décoder. On essaie aussi d'écrire des petits mots aux amis, de voir vraiment les fonctions de l'écrit.
>
> **Enseignant 4 :** Au début on était surtout dans les personnages, les actions, un peu de compréhension. Là, on est plus dans les mots de vocabulaire, les syllabes, la ponctuation. On identifie les mots, les accents, les phrases. On prend le temps de faire une pause après un point, ou de changer l'intonation quand il y a un point d'interrogation parce qu'est une question. C'est ça, ce sont surtout les mots et les phrases, où elles commencent, où elles terminent.

On remarque qu'au post-test, les activités privilégiées par les enseignants sont plus structurantes et didactiques. Rappelons que notre programme de littérature de jeunesse s'est échelonné sur quelques mois seulement, et que les élèves sont scolarisés en première année, faisant ainsi leur entrée dans le lire-écrire. Si au pré-test, les enseignants étaient davantage dans la phase cognitive de la clarté cognitive, soit dans la découverte de l'acte de lire et d'écrire, au post-test, ce sont davantage les phases de maîtrise et d'appropriation qui sont mises de l'avant, c'est-à-dire qu'ils arrivent encore difficilement à reconnaître les buts et les fonctions de la langue et à identifier les concepts de *mots*, *lettre, phrase*, *signes de ponctuation*, etc. Ces aspects constituent des dimensions importantes au processus

d'apprentissage des lectures qui font leur entrée dans le lire-écrire, puisqu'elles permettent de développer la clarté cognitive (Giasson, 2011). Comme nous l'avons démontré, cette compétence permet à l'apprenant d'accéder à une représentation du fonctionnement de la langue et à mobiliser des tâches cognitives qui lui permettent d'acquérir et de construire son savoir (Ferland, 1997; Giasson, 2011; Goigoux, 2016).

Bien que plusieurs enseignants aient mentionné faire de la lecture interactive en classe une activité plus fréquente, nous tenons à évoquer que certains ont fait mention d'un programme de lecture déjà mis en place dans la classe qui « rend difficile » l'ajout de livres bilingues. Ce programme, composé d'un regroupement de livres « imposés » (enseignant 4) invite les élèves à sélectionner un livre accompagné de questions et d'activités à faire à la maison avec les parents. Une fois les activités complétées, l'élève ramène le livre à l'école et en choisit un autre. Les livres sont également lus en classe avec l'enseignant :

> **Enseignant 4 :** Il y a des livres plus longs, des livres plus courts. Il y a des livres où il y a de la répétition d'une page à l'autre. Il y a des livres sur des thèmes, comme Noël, et c'est à partir de ça qu'on travaille. C'est une lecture animée en classe avec l'élève. À la maison, le livre vient avec des questions que peut poser le parent à son enfant. C'est un livre par jour, quand ils ont fini, ils nous le ramènent et on en envoie un autre.

Plusieurs enseignants ont fait mention de ce programme dans le cadre de l'entretien semi-dirigé mené au post-test et ont précisé que de jumeler les deux programmes rendait la charge plus lourde en classe. Ainsi nous questionnons-nous à savoir si le programme de lecture qui a déjà lieu en classe peut avoir eu un effet sur les pratiques didactique des enseignants, entre les deux temps de mesure.

Si nous revenons rapidement sur les changements observés au regard des dispositifs de lecture, on remarque qu'à la fin de notre étude, la fréquence des lectures interactives en classe est plus constante et fréquente chez les enseignants. Certains mentionnent reconnaître davantage l'importance de la lecture en classe et disent se sentir plus confiants dans leurs pratiques. C'est d'ailleurs le cas de l'enseignant 4 qui a évoqué de quelle manière étaient décortiquées les occasions de lecture au groupe-classe. Au post-test, nous retenons

également que les discussions avant, pendant et après la lecture ont évolué et qu'elles permettent de développer une meilleure clarté cognitive chez l'apprenant. Bien que les enseignants aient exprimé se sentir plus compétents dans leurs pratiques de lecture, ils ont souligné, dans le cadre de l'entretien semi-dirigé mené après le programme de LDJ, qu'ils doutaient de la possibilité d'exploiter les livres aussi fréquemment en classe. Compte tenu de la place qu'occupe le programme de lecture déjà mis en place par l'école et de l'horaire chargé de la classe, nous pouvons ainsi réfléchir sur les changements à long terme. Néanmoins, il convient de souligner que notre étude a permis de susciter chez les participants une réflexion approfondie, ce qui a potentiellement contribué à l'avancement de leurs pratiques pédagogiques concernant la lecture interactive. Regardons maintenant quels changements se sont opérés chez les enseignants à la suite du programme de littérature de jeunesse à propos de la place accordée aux langues d'origine en salle de classe.

5.5.2. La place accordée aux langues d'origine dans la salle de classe

Dans cette section, nous mettons en évidence les réponses des enseignants du GE quant à l'utilisation de la langue d'origine en salle de classe, le cas échéant l'espagnol. Les résultats présentés ici se dégagent des entretiens semi-dirigés menés avec les enseignants avant et après le programme de lecture mené respectivement à la fin septembre et à la fin décembre 2019. Les résultats seront segmentés par thématique et seront analysés parallèlement afin d'en tirer des points de convergence et de divergence.

Dans le questionnaire d'entretien semi-dirigé présenté aux enseignants avant la mise à l'essai du programme, la question suivante est posée : « comment entrevoyez-vous l'utilisation de l'espagnol en salle de classe? » Pour la majorité des enseignants de notre recherche, le recours à la langue d'origine n'est pas une pratique fréquente ni même une pratique qu'ils considèrent comme bénéfique dans l'apprentissage de la langue de scolarisation. À ce sujet, l'enseignant 6 mentionne :

> Pour les élèves qui ne comprendraient pas vraiment les consignes en français, c'est sûr qu'ici à l'école on a un service de francisation. Moi les cas que... les élèves qui ont surtout, qui suivent surtout le programme de francisation sont des élèves qui parlent anglais à la maison.... fait qu'à ce moment-là je vais lui dire le mot en anglais et lui dire « ça c'est le mot en français ». Vraiment faire la traduction.

Riche d'informations, cet extrait nous permet de comprendre, d'une part, que selon l'enseignant, le recours à la langue d'origine devrait surtout se faire dans le programme de francisation et que les élèves qui fréquentent la classe « régulière » devraient avoir un certain niveau de connaissances en français. Il nous amène aussi à présumer que pour le participant, le service de francisation serait responsable de faire des liens entre la L1 et la L2, tandis que l'enseignant ne devrait que privilégier la langue de scolarisation en salle de classe. Cet extrait témoigne également du rôle accordé à la langue d'origine en salle de classe, soit d'assurer la traduction d'un mot du français vers l'espagnol pour assurer la compréhension de l'élève. À l'instar de l'extrait qui précède, l'enseignant 1 partage une réponse similaire :

> La seule chose que je peux faire, que ce soit l'espagnol ou l'anglais, c'est que si tu ne comprends pas un mot et que tu me dis : « c'est quoi ça », je vais te le dire en anglais ou en espagnol. Mais c'est avec tout le monde, pas juste les hispanophones.

Pour cet enseignant, l'utilisation des termes « la seule chose que je peux faire » laisse supposer que l'utilisation de la langue d'origine se fait uniquement en cas de dernier recours. Elle laisse également supposer que le recours à la L1 ne sert qu'à des fins de traduction en salle de classe. C'est également le cas de l'enseignant 6 qui, bien qu'il ne mentionne pas la nécessité d'utiliser l'espagnol en salle de classe compte tenu du niveau de l'élève dans son apprentissage de la langue de scolarisation, démontre une certaine ouverture en cas où la traduction s'avérerait nécessaire pour assurer la compréhension de l'enfant :

> Je sens qu'elle a une compréhension de la langue française, donc je ne ressens pas le besoin de le faire. Mais je le ferais, ou j'utiliserais l'espagnol si je vais traduire ou si sa compréhension était moindre. Mais je ne sens pas que c'est nécessaire.

L'enseignant reconnaît d'emblée la possibilité d'utiliser l'espagnol en classe : « je le ferais, ou j'utiliserais l'espagnol ». Il ne comprend toutefois pas l'importance de le faire : « je ne sens pas que c'est nécessaire ». Les résultats obtenus lors de cet entretien montrent également que la traduction vers la langue de l'enfant est la seule exploitation possible de la part de l'enseignant :

> La seule chose c'est que parfois, je vais vraiment devoir dire à un enfant « qu'est-ce que ça signifie dans ta langue », parce qu'il y en a beaucoup qui parlent surtout dans leur langue... mais juste parfois, pour valider la compréhension, ou traduire.

Cette réflexion témoigne de l'utilisation du vocable familier à l'enfant en salle de classe. À la lumière des mots empruntés par l'enseignant, nous pouvons toutefois questionner ce qui motive cet enseignant à avoir recours à la L1 en classe : une compréhension de l'importance de la L1 en contexte de L2 ou une nécessité permettant d'assurer la compréhension de l'élève? À ce sujet, l'enseignant 2 mentionne que le recours à la langue d'origine n'est pas fréquent en classe, mais qu'il est surtout utilisé dans les consignes :

> Je l'utilise pour des mots de tous les jours. Genre « sors ton sac », « prends ton crayon », t'sais les mots qui aident à la compréhension et à la tâche. J'essaie de trouver des manières de traduire les consignes, mais je ne sais pas si j'utiliserais davantage l'espagnol.

Ce passage témoigne à la fois d'une ouverture de la part de l'enseignant à utiliser l'espagnol en classe, mais se contredit à la fois en terminant de la manière suivante : « je ne sais pas si j'utiliserais davantage l'espagnol ». L'enseignant apporte aussi une précision quant au recours à la L1, à savoir qu'il utilise l'espagnol pour s'assurer que l'élève comprenne et exécute les tâches routinières, comme sortir son sac et prendre son crayon. Pour l'enseignant 6, l'utilisation de la L1 en classe sert surtout à développer le vocabulaire de l'enfant quant aux mots du quotidien :

> Donc vraiment, ma stratégie ça serait d'aller donner un vocabulaire de base qu'il peut utiliser en classe, par exemple les mots utilisés pour le matériel, les vêtements, les saisons, les couleurs, les choses qu'on travaille en classe pour commencer. C'est pour ça que je considère que c'est une chance d'avoir l'espagnol aussi parce que si le mot n'est pas compris, je vais le dire en espagnol puis après je vais pouvoir le redire en français.

L'enseignant 6 souligne « la chance » qu'il a de détenir certaines connaissances en espagnol, car celles-ci lui permettent de traduire les mots en français incompris. Si l'enseignant 3 défend aussi le recours de la L1 à de fins de traduction, elle va jusqu'à souligner l'utilisation d'outils de traduction lorsque l'élève ne comprend pas un mot utilisé en français :

> Comme hier... on fait parfois Google Translate parce qu'ils cherchaient c'était quoi une fraction. C'est un concept qu'ils ne connaissent pas, donc je me demandais comment je vais le traduire en espagnol pour toi. « Ahhh okay, fraccioné ».

Cet extrait souligne que le recours à la langue d'origine n'est pas seulement emprunté lors de tâches typiquement associées au lire-écrire, mais qu'il peut également s'avérer nécessaire dans d'autres matières, notamment en mathématiques. À l'instar des passages de verbatim présentés ci-haut, celui-ci témoigne également du rôle quasi exclusif de traduction réservé à la L1 en contexte scolaire.

Si les enseignants de notre échantillon, de manière générale, utilisent l'espagnol comme outil de traduction pour assurer la compréhension de certains mots et de certaines consignes en salle de classe, ils semblent aussi encourager les élèves à avoir recours à leur L1. C'est d'ailleurs le cas de l'enseignant 3 :

> En fait, parfois, j'ai deux élèves qui vont se parler entre eux en espagnol quand par exemple ils ne comprennent pas quelque chose. J'ai demandé, par exemple, à Adrien de demander à Danna comment on le dit en espagnol et Danna va le traduire.

Bien que les témoignages qui précèdent révèlent une certaine volonté de considérer la langue d'origine de l'apprenant en contexte de langue seconde, plusieurs enseignants mentionnent que le message de l'école est différent, à savoir que le recours à la langue de la maison n'est pas une pratique encouragée à l'école. L'enseignant 1 mentionne, par exemple :

> Parce qu'on va vraiment véhiculer aux enfants de parler en français à l'école. Même les élèves qui parlent en anglais à l'école, on va leur demander de parler en français parce qu'on veut vraiment les encourager à apprendre le français...

L'enseignant 2 partage la même opinion :

> Je ne sais même pas si la direction l'autoriserait en fait. Je sais que la commission est d'avis que c'est surtout en parlant français qu'on apprend le français.

Ces extraits démontrent que dans l'enceinte scolaire, la seule langue autorisée est celle de la culture dominante et que celles des apprenants sont peu, ou pas, représentées. Ce partage

rejoint ce que la recherche avait déjà montré, à savoir que « la place centrale qu'occupe la langue de scolarisation au sein des établissements scolaires [...] entrave un espace de prise en compte des biographies langagières des élèves » (Fleuret et al., 2013, p. 290). Si les enseignants sont d'avis que le recours aux langues d'origine à l'école n'est pas encouragé par la direction scolaire, certains vont jusqu'à dire que celles-ci pourraient nuire au développement de compétences en langue seconde. C'est le cas de l'enseignant 1 qui mentionne :

> Je me dis que plus qu'ils parlent ensemble dans leur langue, plus qu'ils vont avoir de la misère à développer la langue. Donc, on encourage vraiment de parler en français. (E1).

Non seulement le recours à la langue d'origine n'est pas recommandé en salle de classe, il pourrait également nuire au développement de compétences en langue seconde. Pour cette raison, nous pouvons supposer que l'enseignant est d'avis qu'il est nécessaire d'encourager uniquement l'utilisation du français au sein de l'établissement scolaire, et ce, au détriment de la langue d'origine. À ce sujet, l'enseignant 5 mentionne :

> C'est une élève forte, donc je n'ai pas besoin de la pratiquer en français. C'est correct si elle parle en espagnol une fois de temps en temps, ça ne va pas nuire ou l'affecter dans son français. Elle, je lui permets parce que son français est déjà excellent, mais je serais plus fermée, je pense, si l'élève ne parlait pas super en français ou que... t'sais que son vocabulaire n'était pas développé. Je voudrais qu'on se concentre vraiment sur le français pour que l'élève puisse développer plus rapidement et apprendre la langue plus rapidement. Ouin, donc elle je lui autorise parce qu'elle est vraiment au-dessus de la moyenne.

De ce verbatim, l'on comprend d'abord que l'enseignant autorise le recours à la langue d'origine « *une fois de temps en temps* » dans l'établissement scolaire. L'on en retient également que le recours à la L1 est uniquement permis pour les élèves qui « excellent » en français, mais non pour ceux qui « ne parlent pas super bien en français ». L'on peut donc supposer que pour l'enseignant 5, la seule manière d'acquérir le vocabulaire ou de développer ses connaissances en français est d'y avoir recours exclusivement à l'école.

Tout compte fait, certains enseignants font écho à l'habitus de l'élève en classe en leur glissant quelques mots en espagnol une fois de temps en temps. C'est d'ailleurs le cas de

l'enseignant 2 qui avoue dire quelques mots usuels en espagnol pour faire plaisir à l'élève hispanophone :

> **Enseignant :** Ben, t'sais, parfois, je lui dis « *Holà!* » le matin, ou « *gracias* ». Juste pour lui faire plaisir.
>
> **Chercheur :** Et elle réagit comment?
>
> **Enseignant :** Ça lui fait toujours plaisir. Elle sourit, mais elle ne répond pas en espagnol. Elle ne me parle jamais en espagnol, mais je sais qu'elle est contente. Les autres élèves trouvent ça drôle, ils disent : « ah, madame parle espagnol ».

Cet extrait illustre une ouverture de la part de l'enseignant à rejoindre le côté affectif de l'apprenant en lui démontrant qu'il détient certaines connaissances dans sa langue. Il montre aussi que l'enseignant est conscient que le recours à la langue d'origine « fait plaisir » à l'apprenant. Dans un autre ordre d'idées, cet extrait confirme que l'élève aussi prend plaisir à entendre son enseignant s'exprimer dans sa langue d'origine. C'est également le cas des autres élèves qui « trouvent ça drôle [que] madame parle espagnol ». L'enseignant 7 mentionne quelque chose de très similaire dans son entretien :

> Je ne l'utilise pas souvent, mais parfois, pour mon plaisir à moi, je vais lui dire un petit mot, parce que je comprends et me débrouille très bien en espagnol. J'ai déjà eu d'autres élèves qui trouvaient ça cool que Mme Raphaëlle parlait espagnol, on avait un petit lien.

Comme l'enseignant s'exprime dans une autre langue que celle qui est apprise/enseignée à l'école, ces extraits laissent supposer que les apprenants comprennent que le recours à leur langue d'origine est, en quelque sorte et selon le contexte, autorisé en salle de classe. Précisons que dans les verbatim présentés ci-haut, l'utilisation de l'espagnol ne se fait pas en contexte formel d'apprentissage de la langue seconde. En revanche, dans ces extraits, bien qu'il fasse plaisir aux élèves que leur enseignant s'exprime en espagnol, plusieurs semblent réticents à répondre dans leur langue d'origine. À ce sujet, nos hypothèses sont nombreuses. Peut-être que l'élève est gêné? Peut-être est-il surpris? Peut-être même qu'il ne sait pas s'il peut répondre en espagnol, cette langue n'étant généralement pas utilisée à l'école? Lorsqu'interrogé sur le recours des élèves à la langue d'origine en salle de classe, l'enseignant 4 propose une hypothèse similaire à la nôtre :

Enseignant : Je comprends qu'elle veuille peut-être s'exprimer en espagnol, ou qu'elle essaie de faire des liens, mais elle ne le fait pas.

Chercheur : Ah non. Pourquoi vous pensez?

Enseignant : Elle est vraiment timide. Elle est comme gênée. C'est comme si ici y'a pas d'espagnol, elle a appris qu'à l'école c'est en français et que l'espagnol c'est pour la maison.

Chercheur : Humberto est Colombien et parle espagnol. Est-ce qu'elle lui parle?

Enseignant : Un peu. Mais elle est gênée. Elle dit oui et non, elle répond un peu, mais elle ne verbalise pas pleins de choses.

Riche d'informations, cet échange nous paraît très intéressant. D'une part, il montre que selon l'enseignant, en contexte d'apprentissage, l'élève « veu[t] s'exprimer en espagnol, ou qu'elle essaie de faire des liens ». Toutefois, bien que l'élève semble faire preuve de cet intérêt, il ne s'exprime pas en espagnol, du moins pas en salle de classe, et pas avec son enseignant. Lorsque nous avons questionné l'enseignant à ce sujet, il évoque deux suppositions : la gêne et la culture scolaire, à savoir « qu'à l'école c'est en français et que l'espagnol c'est pour la maison ». Cet extrait rejoint ce que Cavanagh et al. (2016) ainsi que Le Ferrec (2012) avaient déjà mentionné à cet égard, soit que l'apprenant doit souvent négocier avec de nouvelles pratiques et une nouvelle culture scolaire qui peuvent poser à l'apprenant des défis mettant en péril son intégration sociale. Bien que l'élève ne s'exprime pas en espagnol avec l'enseignant, il le fait toutefois « un peu » avec Humberto, membre de sa communauté ethnolinguistique, ce qui laisse supposer qu'il est plus naturel de converser dans sa L1 avec un autre locuteur dont la L1 est l'espagnol.

En somme, nous pouvons dégager certains points de convergence dans le discours des enseignants quant à la place qu'occupent les langues d'origines des élèves en salle de classe :

1) l'école laisse peu de place à la L1;
2) le recours à la L1 peut nuire au développement de compétences en L2;
3) le recours à la L1 est ni une pratique fréquente ni une pratique habituelle en classe;
4) le recours à la L1 devrait davantage se faire dans les programmes de francisation que dans la salle de classe régulière;

5) le recours à la L1 est strictement autorisé chez les élèves qui ont un faible niveau en français;
6) les enseignants ont strictement recours à la L1 à des fins de traduction en salle de classe;
7) les enseignants utilisent la L1 en cas de dernier recours pour assurer la compréhension des élèves;
8) les enseignants utilisent la L1 dans divers contextes en salle de classe : traduire une consigne (p. ex. range ton sac, dépose ton crayon), traduire un mot de vocabulaire dans une histoire, et traduire un mot usuel (p. ex. : les vêtements, les couleurs);
9) les enseignants sont conscients que le recours à la L1 dans des contextes non formels d'apprentissage fait plaisir à l'apprenant.

Nous pouvons surtout dégager que bien qu'ils reconnaissent que l'élève ne soit pas toujours familier avec la langue de scolarisation, les enseignants n'encouragent généralement pas le recours à la L1 en salle de classe car ils sont d'avis qu'elle pourrait nuire à l'apprentissage de la L2. Pourtant, nombreuses sont les recherches, comme nous l'avons mentionné tout au long de notre thèse, qui ont largement démontré dans leurs résultats que l'apprentissage d'une langue doit se faire en considérant la langue d'origine, notamment par les transferts opérés. À notre avis, une telle approche peut devenir une source d'émancipation linguistique pour l'élève immigrant, car l'espace est transformé en un véritable lieu de rencontre entre diverses cultures et langues, et donc, un lieu adéquat pour l'apprentissage de la langue seconde. De plus, au regard des données que nous venons de présenter, nous pouvons supposer qu'une meilleure formation du personnel enseignant, notamment sur la place des langues d'origine dans l'éducation des élèves scolarisés en langue seconde, s'avère nécessaire.

5.5.2.1. Les changements observés au post-test

Dans cette section, nous mettons en évidence les changements observés chez les enseignants du GE à la suite de la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse. Les résultats se dégagent d'entretiens semi-dirigés menés en décembre 2019 et seuls les extraits les plus pertinents seront présentés. Comme nous l'avons fait dans la section qui précède, les résultats seront segmentés par thématique et seront analysés parallèlement afin d'en tirer des points de convergence et de divergence.

Pour la majorité des enseignants, la place qu'occupent les langues d'origine en salle de classe demeure relativement la même, mais certains changements sont à mettre à évidence. Par exemple, l'enseignant 1 autorise davantage le recours à l'espagnol en salle de classe :

> **Enseignant 1 :** Je les laisse plus parler en espagnol, ou je comprends mieux pourquoi c'est important de le faire (rire). Je les invite à faire des liens ou des comparaisons avec l'espagnol, je leur pose des questions, mais surtout je les laisse m'apprendre des choses.

Dans cet extrait, l'enseignant mentionne mieux comprendre l'importance d'encourager les élèves à faire appel à leurs connaissances dans leur L1 en salle de classe, notamment « à faire des liens ou des comparaisons avec l'espagnol ». Il mentionne également leur poser des questions et les laisser devenir expert, ce qui nous amène à supposer que la formation sur l'approche interculturelle ou le programme de LDJ ait contribué à modifier sa perception du recours à la L1. Plus tard dans l'entretien, l'enseignant mentionne que la reconnaissance de l'espagnol rejoigne le côté affectif des élèves :

> **Enseignant 1 :** Ils sont tellement fiers et heureux quand je dis un mot en espagnol ou quand je les encourage à le faire. C'est surtout ça.

Cet extrait souligne que l'enseignant est conscient que le recours à l'espagnol en salle de classe a un effet positif sur le comportement de l'élève. Si nous savons que le rapport à l'écrit comporte une dimension affective qui concerne les sentiments et les émotions qui entourent le lire-écrire (Barré-de-Miniac, 2000; Maynard et al., 2015), nous pouvons ici supposer que la reconnaisse de la langue d'origine puisse se manifester par un investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie qui l'apprenant. À ce sujet, rappelons qu'un « sentiment positif et l'expérience d'émotions agréables lors de la lecture ou de l'écriture augmentent ou soutiennent la motivation à mener ces pratiques et incitent à surmonter les difficultés qui peuvent surgir » (Chartrand et al., 2009, p. 323).

Bien que l'enseignant autorise le recours à l'espagnol en salle de classe, la lecture de livres de jeunesse bilingues ne s'est pas poursuivie une fois le programme complété :

> **Enseignant 1 :** Je lis des histoires en français, pas en espagnol. Je n'ai pas vraiment de livres bilingues ou en espagnol ou dans d'autres langues, mais je continue de faire la lecture aux élèves en français, oui.

Les propos de l'enseignant portent à croire que la lecture de livres bilingues n'a pas continué après la mise à l'essai du programme en raison d'un manque d'inventaires. D'autre part, plusieurs ont fait mention, lors des entretiens semi-dirigés menés à la fin du programme, que d'autres projets de littératie ont lieu en salle de classe et que la lecture de livres bilingues devenait ainsi secondaire[99]. Ayant largement défendu la place de la L1 en contexte scolaire, nous émettrons, plus tard dans cette thèse et comme recommandations aux instances ministérielles, de considérer les livres bilingues dans de futurs projets de lecture.

Comme l'enseignant 1, l'enseignant 4 n'a pas poursuivi les activités bilingues une fois le programme terminé. Dans l'entretien semi-dirigé, celui-ci précise que l'élève hispanophone était timide et ne participait pas beaucoup aux activités, malgré la place de l'espagnol :

> **Enseignant 4 :** La première fois que t'étais venue pis qu'on avait lu l'histoire, elle était plus fermée à l'histoire en espagnol. Puis, la deuxième fois, je lui demandais des questions « C'est-tu ça qu'ça veut dire? » puis elle me disait « Oui » mais elle ne participe pas beaucoup. Elle est timide. Elle n'aime pas beaucoup se faire questionner en classe. Mais elle a accepté un peu plus que l'espagnol pouvait être parlé à l'école.

L'enseignant 7 mentionne quelque chose de similaire :

> **Enseignant 7 :** Des fois je lui demande « est-ce que je le prononce comme il faut, Samuel, ce mot-là? » L'autre fois, il m'a dit non. Je lui ai demandé comme le dire et il m'a corrigé. Mais, en général, c'est quand même quelqu'un de passif en classe. Je sais qu'il est à l'écoute pendant les histoires, mais Samuel c'est quand même quelqu'un de passif. S'il avait cette personnalité-là pis qu'il parlait espagnol, ça serait plus riche comme projet parce que l'enfant en ferait partie prenante.

Même si ces élèves reconnaissent que l'espagnol est autorisé à l'école, ils n'ont pas l'habitude d'y faire appel en salle de classe. Bien qu'ils soient timides, nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'élève soit réticent à s'exprimer en espagnol puisque le français

[99] Nous présenterons les commentaires généraux des enseignants et leurs suggestions pour améliorer le programme dans la section qui suit.

est la seule langue légitimée à l'école. Comme le rappelle (Bourdieu, 1982), le système d'enseignement sanctionne et « […] contribue fortement à constituer comme tels les usages dominés de la langue en consacrant l'usage dominant comme seule légitime […] » (p. 91).

Si les enseignant s1 et 4 mentionnent avoir été « surchargées » par le programme, dans leur entretien, l'enseignant 3 mentionne que les livres bilingues se sont plutôt bien insérés à la routine de la classe :

> **Enseignant 3 :** Ça s'est juste très bien intégré dans la classe. Pour eux, ce n'était pas n'était pas une activité différente de ce qu'on faisait habituellement, mais c'était encore plus enrichissant parce que là ça venait chercher la deuxième langue. Donc, je trouve que moi, ça s'est vraiment bien passé. Ça s'est bien intégré. J'essaie vraiment beaucoup d'enseigner par la littérature jeunesse, donc c'est comme déjà un petit plus.

Si au pré-test, l'enseignant mentionne ne pas solliciter la langue de la maison dans ses pratiques pédagogiques, au post-test, il considère cette pratique « enrichissante ». Cette reconnaissance de la culture des élèves et de son importance en salle de classe est abordée par l'enseignant :

> **Enseignant 3 :** L'élève, il va essayer de faire le transfert à partir de sa langue première, puis la structure de phrase va être en fonction de sa langue première. Il la traduit dans sa tête en premier en espagnol par exemple. Donc, il fait déjà ce transfert-là, il le fait déjà dans sa tête, ça fait que qu'il le fasse à l'oral tout haut ou qu'il le fasse dans sa tête, il va le faire quand même. Je me dis qu'en comparant les deux structures, il se rend compte qu'il y a des structures qui sont semblables, mais il peut s'appuyer sur la langue de base pour aller travailler la deuxième.

Dans cet extrait, le terme « transfert » est employé par l'enseignant pour décrire ce que nous qualifions de « traduction » de la part de l'élève entre l'espagnol et le français. Bien que la définition de transfert linguistique tel que l'entrevoit Cummins (1979) est différente de celle proposée par l'enseignant, celui-ci demeure conscient de l'importance d'autoriser l'élève à prendre appui sur son bagage langagier à l'école et reconnaît que la L1 puisse faciliter son apprentissage de la L2. Plus tard dans l'entretien, l'enseignant renchérit à ce sujet :

Enseignant 3 : Il faut que les élèves s'appuient sur la première langue et qu'ils essaient de trouver des similarités pour être capables de chercher les correspondances avec le français.

Selon cette perspective de l'enseignant, la prise en considération du bagage des élèves consiste à prendre appui sur leurs connaissances antérieures pour construire de nouveaux apprentissages en fonction des similarités entre la langue de la maison et la langue de l'école. Si l'enseignant reconnaît aujourd'hui cette pratique, il mentionne toutefois ne pas l'avoir fait dans les dernières années et considère aujourd'hui le recours à l'espagnol comme « une richesse » :

Enseignant 3 : Les années auparavant, je ne mettais pas en valeur physiquement l'espagnol. Mais c'est vrai qu'on a une clientèle différente. Cette année, j'ai trois élèves, pourquoi pas en profiter? Je me dis que les années où j'en aurai pas du tout, okay. Mais les années où il y en a, il faut utiliser cette richesse-là pour cet enfant-là. Tu sais, ça l'aide à progresser encore mieux, à se sentir au moins valorisé.

L'enseignant reconnaît la légitimité du répertoire langagier de ses élèves et tente de tisser des liens entre le français et l'espagnol dans l'enceinte scolaire. Bien qu'il estime que cette pratique soit uniquement pertinente si le groupe-classe est diversifié, il défend sa place sur le plan cognitif et socio-affectif de l'élève. À la lumière de ceci, nous affirmons que le programme a amené l'enseignant à considérer la L1 comme un atout en salle de classe, et ce, pas uniquement avec les élèves hispanophones :

Enseignant 3 : On a un projet d'écriture sur le module 2, « écrire pour dire », où on voit l'écriture arabe, on voit les différences entre l'alphabet à travers le monde. Amid, un prof de l'école, est venu dans la classe pour nous expliquer l'alphabet arabe. Puis là, on essayait d'écrire avec les lettres en arabe. C'était vraiment l'fun parce qu'on avait le code phonétique à côté et chacun écrivait son prénom. On l'a fait avec le russe aussi. Il y avait un élève que sa langue était russe qui nous a montrés.

En salle de classe, l'enseignant 3 a mené des activités qui mettaient en valeur les langues d'origine de d'autres élèves. Pour lui, l'idée était d'inviter les élèves à trouver l'équivalent de leur prénom en arabe et en russe au moyen des « codes alphabétiques ». Cette réflexion se situe dans la même lignée de pensées que celles de Moore et al. (2014) qui mentionnent

que lorsqu'autorisées à l'école, les activités bilingues établissent la salle de classe comme un espace d'ouverture à l'altérité « où circulent et se négocient des formes diverses de savoirs qui se construisent et s'appuient sur les expériences et les capitaux culturels et symboliques des élèves » (p. 50).

Le programme de littérature de jeunesse a également suscité la participation des élèves de la classe qui ne sont pas issus de l'immigration. C'est d'ailleurs ce que mentionne l'enseignant 7 dans son entretien semi-dirigé :

> **Enseignant 7 :** Les autres sont vraiment intéressés. Vu qu'il y a la partie en français et la partie en anglais, je te dirais qu'ils arrivent à comprendre ce que je dis. Dans un lit des livres, il y a souvent le mot « mange » qui revient. Il y en a qu'à la page suivante quand il y avait « la panda » ou « *el panda* », alors ils poursuivaient avec « *come* » parce qu'ils savaient que ça s'en venait : ils reconnaissaient les lettres. Contrairement aux autres histoires qu'on lit juste en français, ça apporte une différence, puis ça suscite plus l'intérêt des élèves.

Cet extrait témoigne d'une ouverture des élèves de la classe vis-à-vis des langues d'origine de leurs camarades. Il permet aussi de rejoindre les conclusions obtenues par Geoffroy et al. (2013) à la suite de leur programme de LDJ bilingue, à savoir que celui-ci a favorisé chez l'apprenant le développement d'une curiosité envers l'Autre, et 2) le développement d'un engagement dans les activités de compétences langagières. L'extrait fait aussi écho au projet *Sac d'histoires*, lequel a favorisé l'intérêt et la curiosité pour la langue des autres et a permis la socialisation à différents modèles de lecteurs et différentes formes du rapport à la littératie familiale et scolaire (Castellotti et al., 2010).

Dans le cadre de notre projet, la participation de l'ensemble des élèves est encourageante sur le plan des pratiques pédagogiques des enseignants. En fait, lors des entretiens semi-dirigés menés avant la mise à l'essai du programme, plusieurs enseignants avaient mentionné être réticents à prendre part au projet puisqu'ils étaient d'avis que les livres bilingues n'interpelleraient que les élèves hispanophones ou ceux issus de l'immigration. Bien que nous nous réjouissions de savoir que les livres ont permis de rejoindre le groupe-classe en entier, nous pouvons de nouveau réfléchir à la place qu'occupent les langues des

apprenants en salle de classe. En fait, bien que certains enseignants aient mentionné l'importance de valoriser le répertoire langagier des élèves, ils ne l'ont pas tous mis en pratique. De la même manière, le manque de ressources matérielles et de formation au regard du recours à la langue d'origine peut constituer un défi pour les enseignants. Ces éléments nous permettent d'être soucieux sur la place que peuvent occuper les langues des apprenants dans l'enceinte scolaire et dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

5.5.3. Le bilan des résultats liés aux pratiques pédagogiques selon les enseignants

Maintenant que nous avons présenté les résultats relatifs aux dispositifs de lecture et au recours à la langue d'origine, ainsi que les changements observés sur ces aspects après la mise à l'essai de notre programme de littérature de jeunesse, nous pouvons discuter de ces résultats au regard de la littérature scientifique. Cette discussion nous permettra de nourrir notre réflexion quant aux pratiques pédagogiques des enseignants.

D'abord, dans les classes de première année de notre étude, la lecture interactive est le seul dispositif privilégié en salle de classe par les enseignants. Celle-ci leur permet à la fois de présenter le thème qui sera exploité dans le module (ou dans la semaine), et de développer le vocabulaire qui s'y rattache. Généralement accompagnées de discussions ou d'interventions qui se rattachent aux éléments paratextuels, aux prédictions sur l'histoire et au métalangage relatif au lire-écrire, les pratiques de lecture interactive animée par les enseignants de notre étude permettent, surtout aux deux temps de mesure, de développer le vocabulaire des élèves. Cette utilisation de la lecture interactive rejoint les fonctions principales que lui attribuent les auteurs (Boiron, 2010; Giasson, 2011; Montésinos-Gelet et al., 2022) à savoir qu'elle permet de mieux comprendre les buts et les fonctions de la langue, l'acquisition de nouveaux mots, et la compréhension des élèves. À l'instar d'Archambeault (2017), il semble clair que la lecture interactive ne résume pas uniquement à prendre un livre et à le lire du début à la fin, mais plutôt de stimuler des interactions dans des échanges avant, pendant et après la lecture afin de favoriser la compréhension du livre et de la langue. Dans le cadre de notre étude, bien que certains enseignants aient mentionné utiliser les livres de la classe dans des moments de détente ou de plaisir, la majorité les

utilise à des fins pédagogiques, l'intention étant de co-élaborer, à travers leurs interactions, la compréhension des élèves.

Si, en première année, la lecture partagée fait normalement partie des dispositifs exploités en salle de classe (Montésinos-Gelet et al., 2022), les enseignants de notre étude n'ont pas fait mention de cette pratique dans les entretiens semi-dirigés. Lors de nos observations en classe, toutes les lectures ont été faites par l'enseignant, à voix haute, et aucune n'a été partagée avec les élèves. Bien que les deux pratiques se ressemblent, notamment au regard de la durée, de la fréquence, du regroupement et des interventions, rappelons que la lecture partagée se démarque au niveau du degré de soutien de l'enseignant et de ses intentions didactiques. Selon les auteurs (Avalos et al., 2007; Montésinos-Gelet al., 2022), cette dernière mise davantage sur les stratégies de lecture et requiert de l'enseignant d'intervenir de moins en moins, à mesure que les élèves se familiarisent avec le texte.

Sachant que la lecture partagée « est considérée difficile □..□et doit correspondre au niveau d'apprentissage de l'élève » (Montésinos-Gelet et al., 2022), nous pouvons supposer que cette pratique ne fait pas encore partie de celles mises en place par les enseignants, car les élèves n'ont pas encore atteint un niveau de compétences suffisamment élevé pour surmonter les défis de la lecture partagée. Bien que les livres que nous avions sélectionnés en collaboration avec les enseignants dans le cadre de notre programme rejoignaient le niveau des élèves, il semble qu'à leur entrée en première année, ceux-ci ne peuvent pas accéder aux livres, même s'ils sont accompagnés. À ce sujet, rappelons que notre programme de littérature de jeunesse s'est déroulé de septembre à décembre, période durant laquelle l'enfant scolarisé au premier cycle[100] fait ses premières rencontres avec le lire-écrire. À cette période, il apprend à reconnaître les lettres (minuscules et majuscules), à identifier les voyelles et les consonnes et à reconnaître les graphèmes les plus courants pour identifier un phonème (MELS, 2023). C'est seulement vers la fin de la première année qu'il saura décoder les mots, qu'il pourra dégager le sens des phrases et des paragraphes et qu'il

[100] Selon le Programme de formation de l'école québécoise, le premier cycle inclut la première et la deuxième année du primaire. Ceci signifie donc que « l'élève qui est en première année dispose ainsi de deux ans pour effectuer les apprentissages souhaités » (MELS, 2023).

sera en mesure de raconter ce qu'il a lu et discuter (MELS, 2023). À cet égard, nous émettons l'hypothèse selon laquelle la lecture partagée fait partie des pratiques enseignantes plus tard dans l'année scolaire, une fois les élèves capables d'utiliser les stratégies de lecture et d'accéder au sens du livre (Montésinos-Gelet et al., 2022). Malheureusement, dans le cadre de notre étude qui ne s'est échelonnée sur quatre mois, nous ne pouvons confirmer cette hypothèse.

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre des entretiens semi-dirigés, nous retenons également que la fréquence des lectures interactives diffère d'un enseignant à l'autre, et ce, aux deux temps de mesure. Si certains font la lecture une fois par jour, d'autres ont déclaré lire deux ou trois fois par semaine. Bien que variés, ces résultats rejoignent ceux documentés par la littérature qui décrit que les pratiques de lecture interactive ne sont généralement pas uniformes d'une classe à l'autre, et que la majorité des enseignants les utilise quelques fois par semaine (Dionne, 2015; Montésinos-Gelet et al., 2022).

Entre les deux temps de mesure, les enseignants de notre étude font de la lecture interactive une pratique plus fréquente en salle de classe. Bien qu'ils évoquent l'horaire chargé de la classe et la difficulté d'exploiter des livres bilingues en raison du programme de lecture déjà mis en place par l'établissement scolaire, les enseignants mentionnent avoir pris conscience de l'importance et de l'apport des pratiques de lecture interactive. Sans préciser la nature de cette prise de conscience, certains indiquent se sentir « plus confortable ou à l'aise » (enseignant 4) d'exploiter un même livre à plusieurs reprises dans la semaine. D'autres mentionnent savoir comment mieux segmenter les lectures autour d'un même livre. C'est d'ailleurs le cas de l'enseignant 3 qui précise, au post-test, que la première lecture lui permet surtout de développer des connaissances au regard des buts et des fonctions de la langue et des éléments paratextuels du livre, et que les lectures qui suivent s'attardent davantage au métalangage relatif à la langue (point, majuscule, lettre, etc.), aux conventions de l'écrit (lecture de gauche à droite, de haut en bas, etc.) et à la compréhension. Si nous savons que l'essor de nouveaux mots et que le développement de nouvelles habiletés en lecture sont tangibles lorsqu'un livre est lu au minimum trois fois (Evans et al., 2009), nous nous réjouissions de savoir que les enseignants soient maintenant

mieux outillés à exploiter un livre à plusieurs reprises. Au regard de ce changement, nous pouvons affirmer que les interventions qui ont été conduites auprès des enseignants aient eu un effet sur leurs pratiques de lecture. La formation sur la littérature de jeunesse et la lecture interactive ainsi que notre modelage en salle de classe ont certainement servi de ressources aux enseignants maintenant capables de mieux organiser et de mieux animer leurs pratiques de lecture interactive.

Finalement, bien que notre étude nous amène à supposer que nos interventions auprès des enseignants ont provoqué des changements dans leurs pratiques pédagogiques, notamment au regard du recours à la lecture interactive, il est clair que les changements pédagogiques nécessitent davantage de temps pour se transformer. En fait, comme l'indique Spaëth (2017), le changement ne s'accompagne pas immédiatement d'une modification du comportement ou de la pratique. Même si les enseignants ont mentionné reconnaître l'importance de la lecture en salle de classe et ont dit se sentir plus à l'aise dans leurs pratiques, nous pouvons malgré tout rester suspicieux de la pérennité de ce changement. D'abord, rappelons que les enseignants ont fait mention de l'horaire chargé de la classe et de la place qu'occupe les programmes de lecture imposés par l'école.

En ce qui a trait au recours à la langue d'origine en salle de classe, les données témoignent de certains changements dans les pratiques des enseignants. D'abord, au pré-test, les enseignants de notre étude ne laissaient généralement pas de place à l'espagnol en salle de classe. Selon eux, le recours à la L1 était limité aux élèves qui ont de faibles connaissances en français ou qui font appel à des services de francisation. En salle de classe, les enseignants étaient d'avis que le recours à la L1 pouvait nuire au développement de compétences dans la L2 et que l'espagnol n'était qu'utile à des fins de traduction. Malgré ces suppositions, ils étaient conscients que l'utilisation de la langue de la maison en salle de classe « faisait plaisir aux apprenants ». Bien que notre recherche ne s'intéresse pas aux représentations des enseignants au regard des langues d'origine, les propos mentionnés par les participants de notre étude rejoignent ceux de la majorité.

Dans une étude menée auprès d'enseignants du secondaire, Bacha et al. (2020) ont montré que la langue d'origine est souvent assignée à plusieurs fonctions, notamment pragmatique, c'est-à-dire traduire des mots et se mettre au niveau des apprenants. Encore, certains enseignants soutiennent que le recours à la langue d'origine en salle de classe constitue un outil facilitateur de l'enseignement-apprentissage sur le plan de la compréhension et de l'explication (Bacha et al., 2020; Plasschaert, 2019). C'est d'ailleurs le cas, par exemple, de ceux qui amènent les élèves les plus compétents à donner l'équivalence sémantique dans la langue d'origine aux élèves qui détiennent moins de compétences dans la langue de scolarisation. Finalement, pour d'autres, la langue d'origine occupe une « fonction de désapprentissage », c'est-à-dire qu'elle entraîne en partie ou en entier un obstacle d'apprentissage (Bacha et al., 2020).

Si les enseignants de notre recherche ne laissent pas beaucoup de place aux L1 en salle de classe, il en convient, à l'instar de Bourdieu (1982), que le système scolaire auquel ils se rattachent ne reconnaît généralement que la langue de scolarisation comme la seule légitimée dans l'enceinte scolaire. Ainsi supposons-nous que leur comportement prend appui sur la norme de l'école, comme le précisent Akkari et al. (2017) :

> L'enseignant est censé posséder la langue légitime et est supposé sanctionner les élèves en regard de son usage correct, c'est-à-dire se référant implicitement à une norme, dans les classes culturellement et socialement hétérogènes, c'est-à-dire dont la majorité ne possède à l'origine ni la même culture ni la même langue que celles de l'enseignant (p. 157).

À ce sujet, une étude ethnographique menée en contexte guyanais (Plasschaert, 2019) montre que les enseignants laissent paraître une vision monologique de l'enseignement et manquent de connaissance sur les langues et les cultures des élèves. Ainsi, si le français a toujours été la seule langue légitimité et autorisée à l'école et que les enseignants ont été formés à sanctionner les recours à la L1, il n'est pas surprenant, au pré-test, de les savoir réticents à encourager les élèves à prendre appui sur leur bagage culturel en salle de classe.

Si la place de la L1 en contexte de L2 a été largement défendue dans les dernières années (Fleuret et al., 2019; Moore et al., 2017), nous nous réjouissons de constater qu'au post-test, certains changements ont lieu dans les pratiques des enseignants. Si certains évoquent

ne pas avoir poursuivi la lecture de livres bilingues après la mise à l'essai du projet –c'est d'ailleurs le cas d'enseignants dont les élèves hispanophones sont plutôt timides et n'ont pas vraiment participé activement aux lectures en classe–, d'autres évoquent autoriser davantage le recours à la L1 en salle de classe. Au post-test, le recours à la langue d'origine semble donc une pratique personnelle chez l'enseignant; pratique adoptée davantage par ceux qui ont été témoin des effets vis-à-vis de la participation des élèves.

Précisément, au post-test, les enseignants qui laissent plus de place à l'espagnol en salle de classe détiennent une meilleure compréhension de l'importance de cette pratique. Ils témoignent notamment 1) du rôle pragmatique de la L1, soit d'avoir recours à la traduction pour comprendre le vocabulaire incompris, 2) du rôle socioaffectif, soit de rejoindre les sphères affective, sociale et motivationnelle de l'enfant, et 3) de l'importance de valoriser le capital linguistique et culturel de l'apprenant en lui permettant de prendre appui sur ses connaissances antérieures. Ces résultats, à l'instar d'une recherche menée en contexte autochtone (Wiscutie-Crépeau, 2022), témoignent que « les représentations initiales des enseignants au regard des langues sont dynamiques et qu'elles peuvent être modifiées » (p. 122). Qui plus est, en milieu scolaire, où on forme souvent les élèves au monolinguisme français (Labrie, 2007) et où la diversité est souvent valorisée sous une certaine forme de folklorisation (Fleuret et al., 2013), ces changements au regard des perceptions des enseignants sont capitaux. Rappelons que tant à l'oral qu'à l'écrit, non seulement l'utilisation de la L1 permet-elle de reconnaître les codes, de les comparer et de les questionner, notamment vis-à-vis des aspects syntaxiques, des rapports graphèmes/phonèmes, de la phonologie, du système d'écriture, du lexique, de l'alternance des consonnes et des voyelles, etc. (Cummins, 1979; Sabatier, 2008), elle occupe également une fonction socioaffective (Auger, 2013; Moore, 2006).

Si la majorité des enseignants laissent plus de place aux langues d'origine en salle de classe, la lecture de livres bilingues ne s'est pas poursuivie après la mise à l'essai du programme. Bien qu'ils précisent à ce sujet que d'autres projets de lecture préétablis ont déjà lieu en classe, rendant ainsi difficile l'ajout de livres bilingues, nous émettons également l'hypothèse selon laquelle les pratiques pédagogiques nécessitent plus de temps pour se

transformer. En fait, comme l'indique Spaëth, (2017) le changement « n'est pas suivi immédiatement d'une modification [...] des comportements et/ou des pratiques » (p. 89). Nous pouvons ainsi supposer que le changement « coûte du temps et du temps qui doit être investi personnellement par l'investisseur » (Bourdieu, 1979, p. 30). Néanmoins, notre étude a permis aux enseignants d'adopter une posture réflexive quant à leurs pratiques pédagogiques et à identifier l'une des conditions essentielles à la mise en place de pratiques d'enseignement favorisant l'approche inclusive, celle de reconnaître « la valeur de toutes les langues dans les répertoires des élèves » (Martin, 2014, p. 94).

5.6. Le bilan du programme de littérature de jeunesse

Dans la section qui précède, nous avons présenté et discuté des résultats obtenus à la suite de la mise à l'essai de notre programme de littérature de jeunesse. Chez les élèves, nous avons décrit l'évolution des connaissances à trois sous-épreuves et avons mis en relation notre programme avec le développement de la clarté cognitive. Nous avons également fait la lumière sur la relation école-famille, sur les pratiques de littératie familiales, et sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Pour ainsi mieux résumer les effets de notre programme de littérature de jeunesse sur les participants de notre étude, nous mettons de l'avant, dans cette dernière section, le bilan de nos résultats au regard de notre objectif général et de ses sous-objectifs.

L'objectif général de notre étude consistait à 1) concevoir et à mettre à l'essai un programme de littérature de jeunesse bilingue (français-espagnol) portant sur l'entrée en français langue seconde chez des élèves hispanophones scolarisés en 1re année en Outaouais et 2) de décrire ses effets sur les différents acteurs impliqués. D'abord, parce qu'il était important pour nous de faire écho aux participants et de considérer l'écosystème de l'apprenant dans l'élaboration du programme de LDJ, celui que nous avons mis à l'essai a été co-élaboré en avec les parents et les enseignants. Les 8 livres retenus et les activités qui y sont rattachées ont été sélectionné de manière rigoureuse, soit en considérant la langue et le bagage culturel des familles participantes et en interrogeant les enseignants vis-à-vis des thèmes ou des sujets abordés. De la même manière, nous avons eu recours au Programme de formation de l'école québécoise, aux attentes du programme d'études en français du MELS, et à la

grille d'évaluation de la qualité des œuvres de LDJ de Dupin de Saint-André et al. (2011) pour concevoir le programme. Ce dernier respecte aussi la progression du scripteur-lecteur débutant proposée par Montésinos-Gelet et al. (2022) et son contenu a été validé par Dupin de Saint-André.

Au regard de notre deuxième objectif, les résultats montrent qu'au post-test, les élèves qui ont participé au programme de littérature de jeunesse présentent des scores plus élevés aux sous-épreuves du K-ABC, du T-PAS et du N-EEL. Le développement de la clarté cognitive s'est également montré plus significatif chez les élèves du GE. À la fin du programme, ceux-ci arrivaient plus facilement à reconnaître des lettres de l'alphabet que les élèves du GC et leur conscience phonologique était considérablement supérieure qu'au pré-test. Le recours à leur langue d'origine et la fréquence des allers-retours entre l'espagnol et le français figurent aussi parmi les changements observés chez les élèves à la fin du programme.

Notre programme de littérature de jeunesse a également contribué à certains changements dans les pratiques de littératie des parents de notre étude. Précisément, au post-test, ceux-ci déclarent s'impliquer davantage dans la réussite scolaire de l'enfant. Non seulement les pratiques de lecture à la maison sont-elles maintenant plus fréquentes, elles sont également différentes car elles autorisent et encouragent le recours à l'espagnol dans des activités qui sont reliées à l'école. En fait, au post-test, les parents mentionnent avoir fait l'achat de livres rédigés en espagnol (ou bilingues) et les lire davantage que ceux rédigés en français. Maintenant conscients de l'importance de la langue d'origine en contexte de langue seconde, les parents affirment également poser plus de questions à l'enfant pendant les périodes de lecture. Ces questions, qui visaient initialement à valider la compréhension des enfants au regard des actions des personnages et les amener à faire des prédictions (pré-test), portent davantage sur les aspects langagiers et sur les similitudes/différences entre le français et l'espagnol à la fin du programme (post-test). En partant de l'idée que le bagage culturel et langagier de la famille a été autorisé dans le cadre de notre recherche, nous supposons que cette reconnaissance de la légitimité de leur répertoire constitue le fondement des changements observables dans les pratiques de littératie à la maison. Si nous

savons que la réussite scolaire des enfants dépend grandement du soutien familial (Saracho, 2007) et que chez les élèves issus de l'immigration, ce soutien est encore plus important, nous considérons ces changements capitaux.

En ce qui a trait à la relation avec l'école, certaines barrières rendent plus difficiles les échanges entre les parents et l'établissement scolaire au pré-test. Du côté des parents ont été mentionnés une méconnaissance du français de scolarisation, une incompréhension des attentes de l'école, l'usage exclusif du français et la non-reconnaissance de l'espagnol. Pour leur part, les enseignants ont expliqué que les faibles échanges avec la famille étaient causées par un manque d'implication des parents et une incompréhension de la langue de la maison. Dans les entretiens semi-dirigés menés auprès des enseignants, nous dégageons aussi certains propos teintés de stéréotypes et une méconnaissance de la réalité des familles issues de l'immigration. Bien que nous ne puissions affirmer que notre programme ait permis un rapprochement entre l'école et la famille, nos résultats laissent croire qu'une compréhension réciproque s'est installée entre les deux milieux de socialisation. Qui plus est, l'autorisation de l'espagnol à l'école et la reconnaissance de son apport en contexte de la langue seconde semblent avoir encouragé les parents à entrer en communication avec l'établissement scolaire. À ce sujet, rappelons que l'école et la famille sont des réseaux d'interdépendance et que même si nous ne pouvons décrire les effets du programme à long terme sur cette relation, de telles circonstances de rapprochement sont susceptibles de favoriser, parmi d'autres facteurs, la réussite scolaire (Lahire, 1995).

Au regard de la communauté, l'une de nos intentions était de prendre appui sur le milieu communautaire, car nous savons que celui-ci a le potentiel de faciliter la relation entre l'école et la famille (Deslandes, 2009; Larrivée et al., 2006). Dans le cadre de notre recherche, nous avons largement défendu la communauté comme étant une ressource capable d'assurer le pont entre les milieux de socialisation de l'enfant et de réduire les inégalités sociales en faisant appel au capital social des apprenants (Kanouté et al., 2011; Vatz-Laaroussi et al., 2005). Malgré nos intentions, et pour diverses raisons, notamment un manque de ressources financières et humaines dans la communauté et des rassemblements communautaires interrompus ou annulés, il nous a été impossible de

considérer le milieu communautaire dans notre étude. Bien que nous ayons tenté de rejoindre le capital social des élèves par l'entremise d'Humberto, membre du personnel du service de garde, celui-ci préférait agir à titre de médiateur entre l'école et les familles pendant le programme. Au regard des formes de collaboration de Larivée et al. (2006), Humberto nous a aidé dans l'identification des besoins, la coordination et la concertation des besoins des élèves.

Ces résultats rejoignent ceux d'une recherchée menée par Ouellette et al. (2004) où, en région, les organismes font souvent face à une administration « éclatée ou absente » (p. 533) rendant difficiles la contribution de la communauté. Si nous savons que la collaboration auprès de la communauté peut prendre plusieurs formes (services sociaux, voisinage, municipalités, etc.), il convient de réfléchir mieux à l'implication des organismes dans des recherches en collaboration. À l'instar de Larivée et al. (2006), nous sommes d'avis que les milieux scolaires doivent adopter une approche décentralisée et « effectuer des restructurations dans leurs services pour répondre davantage aux principes et réalités d'inclusion (p. 531). Enfin, nous proposons d'accueillir et de considérer la place des intervenants extérieurs à l'école qui sont intégrés à la communauté éducative, car ils représentent aussi des collaborateurs importants.

Chez les enseignants, les résultats de notre étude nous permettent de mieux comprendre le recours aux dispositifs de lecture dans les classes de première année. Bien que nous anticipions que la lecture interactive et que la lecture partagée fassent partie des pratiques pédagogiques des enseignants, seule la lecture interactive a été exploitée dans le cadre de notre recherche. Sachant que la lecture partagée est considérée comme difficile et doit correspondre au niveau d'apprentissage de l'élève (Montésinos-Gelet et al., 2022), nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les élèves de notre étude ne détiennent pas suffisamment de connaissances, au début de la première année, pour participer aux activités de lecture partagée. Notre programme de littérature de jeunesse a toutefois permis aux enseignants de se sentir plus confiants et mieux outillés dans leurs pratiques de lecture interactive. Au post-test, plusieurs ont mentionné avoir augmenté la fréquence des lectures en classe et arrivent à mieux segmenter les activités qui entourent un même livre. Notre

recherche ne nous permet toutefois pas de confirmer que le recours à l'espagnol s'est poursuivi après la mise à l'essai du programme. Si la majorité des enseignants mentionnent mieux comprendre l'importance des allers-retours entre la L1 et la L2 en salle de classe, ils ne mentionnent pas avoir continué d'exploiter les livres bilingues une fois le programme terminé. À ce sujet, les enseignants ont précisé que l'établissement scolaire ne laisse pas beaucoup de place aux langues d'origine et que le programme de lecture qui leur est imposé prend trop de place pour qu'ils puissent faire l'ajout de livres rédigés dans d'autres langues. Néanmoins, même si notre étude ne s'intéressait pas aux représentations des enseignants à l'égard des langues d'origine, elle a le mérite d'avoir permis aux enseignants de mieux comprendre l'importance de les reconnaître et de les valoriser.

En somme, et à la lumière de nos objectifs, nous pouvons dégager certains résultats principaux, à la sortie du programme de LDJ, que nous énumérons maintenant pour les rendre plus clairs :

1) <u>sous-objectifs relatifs aux élèves :</u>
    a. les élèves du GE présentent des scores plus élevés aux épreuves du K-ABC, du N-EEL et du T-PAS
    b. les élèves du GE détiennent une meilleure compréhension des concepts relatifs à l'écrit (*mot, lettre, phrase*)
    c. les élèves du GE détiennent une meilleure compréhension des buts de l'écrit
    d. les élèves du GE utilisent plus fréquemment l'espagnol en salle de classe
    e. les élèves du GE lisent davantage de livres bilingues
2) <u>sous-objectifs relatifs aux parents :</u>
    a. les pratiques de lecture avec l'enfant sont plus fréquentes à la maison
    b. les parents du GE utilisent davantage l'espagnol dans les occasions de lecture
    c. les parents du GE ont fait l'achat de livres bilingues, pendant ou après le programme
    d. les parents du GE posent plus de questions aux enfants pendant les occasions de lecture
    e. les questions posées par les parents du GE portent davantage sur les prédictions ou sur les aspects langagiers (similitudes français/espagnol)
    f. la relation avec l'enseignant ne s'est pas réellement améliorée ; la langue demeure une barrière à la communication
    g. une meilleure compréhension des besoins et des attentes de l'école s'est installée chez les parents, pendant la programme
3) sous-objectifs relatifs aux enseignants :
    a. les enseignants du GE se sentent plus confiants et outillés dans leurs pratiques de lecture interactive

b. les enseignants du GE font de la lecture interactive une pratique plus fréquente
c. les enseignants du GE comprennent mieux l'importance des allers-retours entre la L1 et la L2 en classe
d. les enseignants du GE comprennent mieux l'importance de reconnaître et de valoriser la langue et le bagage culturel en classe
e. les enseignants n'ont pas continué d'avoir recours aux livres bilingues.

Ces résultats défendent la nécessité de promouvoir, en contexte de langue seconde, des approches pédagogiques qui prennent davantage appui sur le bagage culturel et langagier des apprenants. Ils invitent également à considérer à statut égal la langue de l'école et celles de la maison, et à autoriser le recours à celles-ci en salle de classe. Finalement, ces résultats démontrent l'importance de diversifier les pratiques d'enseignement-apprentissages de sorte qu'elles fassent écho aux élèves issus de l'immigration. En raison de leur spécificité et du public auquel elles s'adressent, nous considérons la littérature de jeunesse et la lecture interactive des ressources incontournables pour appréhender les objets langagiers et favoriser l'entrée dans l'écrit.

CHAPITRE 6 - LA CONCLUSION

À la suite de la discussion des résultats, nous souhaitons conclure notre recherche en précisant d'abord ses limites. Nous mettrons ensuite en exergue les retombées de notre étude sur la communauté hispanophone de l'Outaouais, ainsi que sur les plans pédagogiques et didactiques. C'est également dans cette section que nous formulerons des recommandations à l'intention des instances ministérielles et universitaires quant à la formation des enseignants. Finalement, nous présenterons les perspectives de recherches futures qui se dessinent.

6.1. Les limites de la recherche

Malgré les précautions prises pour éviter les biais, notre recherche comporte, comme toutes autres, certaines limites qu'ils nous convient de présenter. Pour ce faire, nous présenterons d'abord celles qui sont relatives à la portée de notre étude. Suivront ensuite les limites qui ont trait aux choix méthodologiques sur lesquels a pris appui notre collecte de données.

Bien que notre étude témoigne d'effets tangibles auprès des élèves, des enseignants et des parents, il importe de rappeler son caractère exploratoire. Un échantillon plus grand et des mesures prises sur plusieurs années, par exemple de la première à la troisième année, nous permettrait de mieux documenter les effets de notre programme sur le développement du français langue seconde. À ce sujet, nous tenons à préciser que nous sommes conscients que la première année est cruciale dans le développement du lire-écrire et que beaucoup d'activités littéraciques sont menées en contexte scolaire, ce qui peut justifier les changements observés dans le cadre de notre recherche.

La taille de notre échantillon impose une limite quant à l'étendue des résultats, à savoir que le peu d'enseignants participants et le nombre d'élèves hispanophones par classe constituent des aspects à considérer dans l'interprétation des résultats. Si les classes avaient eu plus d'élèves hispanophones et notre recherche d'un plus grand nombre d'enseignants, les résultats auraient pu s'avérer différents. À notre avis, notre recherche pourrait être plus significative si d'autres études composées d'un nombre plus élevé de sujets venaient confirmer ou infirmer nos résultats. Il est toutefois à se demander si cela est possible en

Outaouais, compte tenu de l'étalement des élèves hispanophones dans les établissements scolaires de la région et du peu de recherches qui porte sur cette communauté.

Qui plus est, les résultats que nous avons mis de l'avant renvoient à la population hispanophone de l'Outaouais et nous ne pouvons prétendre qu'ils soient généralisables à l'ensemble de la communauté. D'une part, nous savons que la communauté de notre étude diffère largement de celles des autres villes, par exemple de Montréal, notamment au regard du profil scolaire, matrimonial et économique. Selon des statistiques obtenues auprès de la ville de Gatineau (2013), nous savons également que le soutien en français et que les modèles de service sont différents dans la région, et que les ressources humaines et financières à l'attention des élèves issus de l'immigration sont déficitaires.

Bien que nous ayons tenté de contrôler toutes les variables relatives à la dimension pédagogique, il s'avère pratiquement impossible de le faire. Par exemple, dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas contrôlé certaines variables relatives chez les enseignants comme le nombre d'années d'enseignement, le nombre d'années en première année, la formation reçue, la formation continue, etc. À ce sujet, nous rappelons que les pratiques qui sont déployées en salle de classe ainsi que certains facteurs enseignants sont déterminants dans l'apprentissage des élèves (Hattie, 2009). La qualité de l'enseignant[101], la nature des relations avec les élèves, les attentes à leur égard, notamment lorsqu'elles sont faibles, ainsi que les effets du développement professionnel peuvent influer sur la réussite des élèves. Comme nous savons que ces variables peuvent avoir un effet sur les pratiques pédagogiques préconisées en salle de classe, il serait intéressant, dans une future recherche, d'évaluer l'effet de ces variables ou d'effectuer un suivi avec les enseignants pendant la mise à l'essai du programme.

Nous devons également adresser le rôle qu'a joué la communauté dans notre étude. Bien que nous cherchions à faire appel au capital social des apprenants en considérant, entre

[101] Selon Hattie (2009), les enseignants de qualité sont ceux qui, selon les élèves, mettent au défi, qui ont des attentes élevées, qui encouragent l'étude de la matière, et qui valorisent les aspects superficiels et profonds de la matière.

autres, un rapprochement entre les milieux scolaire, familial et communautaire (Bourdieu, 1982), nous n'avons pu explorer le côté communautaire et son effet sur le développement du lire-écrire des apprenants. Bien que nous ayons établi des liens avec la communauté avant la mise à l'essai du programme et que nous avons cherché à maximiser les facteurs de réussite (Larivée et al., 2006), il nous a été difficile de poursuivre les activités littéraciques dans le milieu communautaire comme les activités qui y sont organisées ne sont pas ponctuelles. À ce sujet, Ouellette et al. (2004) ont déjà mentionné qu'en région, les organismes font souvent face à une administration « éclatée ou absente » (p. 533), rendant plus difficiles les interventions de la communauté. D'autre part, les familles qui prennent part aux activités ne sont pas toujours les mêmes et leur participation n'est pas une pratique habituelle. À l'instar de Kanouté et al. (2016), nous émettons l'hypothèse selon laquelle les effets de la précarité vécue par certaines familles de notre étude (employabilité, accès aux services, sentiment d'appartenance au milieu scolaire, etc.) ont rendu cette participation difficile. Ainsi, indépendamment de notre volonté à considérer le milieu communautaire dans notre étude, cela n'a pas fonctionné. La participation des parents nous a toutefois permis de faire appel au capital social des familles hispanophones, ce qui a favorisé notre compréhension des défis qu'ils rencontrent dans l'apprentissage du français de scolarisation de l'enfant.

Sur le plan méthodologique, nous savons que les propos relatés dans les entretiens semi-dirigés restent ponctuels et qu'il arrive que les participants répondent ce qu'ils pensent convenable de répondre (désirabilité sociale), même si cela n'est pas véridique (Van Campenhoudt et al., 2017). Bien que nous ayons triangulé les propos des entretiens avec des observations en classe, nous pouvons présumer un décalage entre les pratiques déclarées et celles effectives. À ce sujet, rappelons que certains parents ont mentionné avoir relancé les enseignants pour faire un suivi quant au prêt des livres bilingues à la maison et que les enseignants ont mentionné être surchargés dans leurs tâches en salle de classe. Qui plus est, dans le cadre de notre recherche, il était important pour nous d'émettre des recommandations aux enseignants quant au recours à la langue de la maison et aux livres bilingues, et ne pas imposer de nouvelles pratiques. Si on se fie toutefois aux résultats des

élèves à la fin de la mise à l'essai du programme, on peut supposer que les pratiques déclarées par les enseignants aient été effectives.

La durée de notre étude est aussi une limite que nous tenons à mentionner. Celle-ci s'est échelonnée du mois d'octobre au mois de décembre, ce qui nous paraît plutôt court pour la mise à l'essai et l'évaluation d'un programme qui cherche à explorer le développement du français langue seconde chez des élèves qui font leur entrée dans l'écrit. Pour que nos résultats soient plus significatifs, il aurait été intéressant de mettre à l'essai le programme pendant l'année scolaire au complet. De cette manière, nous aurions pu mesurer les compétences des élèves au début, au milieu et à la fin de la première année, ce qui nous aurait donné une meilleure idée de leur progression.

Une autre limite que nous tenons à soulever a trait aux tests standardisés auxquels ont participé les élèves. Les sous-épreuves du K-ABC, du N-EEL et du T-PAS ont été répondues une à la suite de l'autre, et la durée des passations était d'environ 40 minutes. Même si l'étude pilote que nous avons menée avant notre étude nous permettait d'estimer que cette durée ne soit pas trop longue pour un élève de première année, certains étaient déconcentrés ou épuisés au dernier test. Il est donc à se demander si les résultats obtenus par les élèves au T-PAS auraient été plus élevés si la durée des passations avait été moins longue. À ce sujet, il aurait peut-être été pertinent de diviser en deux moments les passations auprès des élèves.

Finalement, toujours sur le plan méthodologique, l'entrée dans l'écrit des élèves a été exploré à l'aide de plusieurs instruments : l'épreuve du K-ABC nous a permis de tenir compte de la connaissance des lettres de l'alphabet, les productions écrites ont jeté la lumière sur leurs connaissances des conventions de l'écrit, les lectures et les activités ont permis de témoigner des fonctions de la langue et de la connaissance du métalangage relatif à la langue. Pour que nos résultats soient plus mesurables, nous aurions pu créer un livret qui permet d'explorer davantage les connaissances des élèves vis-à-vis de ces aspects de la clarté cognitive. Toutefois, au regard de ce que nous venons de mentionner sur la durée des sous-épreuves, nous considérons que les passations du K-ABC, du N-EEL et du T-PAS

étaient suffisamment prenantes pour l'élève et ne voulions ajouter une autre épreuve. Compte tenu des résultats de notre étude et des retombées du programme de LDJ sur l'ensemble des participants, nous sommes d'avis que le choix que nous avons fait est judicieux.

En dépit de ces limites, et devant la paucité de recherches qui portent sur l'apprentissage du français de scolarisation chez des élèves hispanophones de première année scolarisés au Québec, nous sommes d'avis que la nôtre présente plusieurs retombées.

6.2. Les retombées de notre étude

Dans cette section, nous présentons les retombées de notre étude. Nous mettrons d'abord en évidence celles qui portent sur le plan scientifique et poursuivrons avec celles pour la communauté.

6.2.1. Les retombées dans le domaine de la recherche

Au regard des connaissances actuelles dans le domaine de l'apprentissage de la langue seconde et de l'entrée en français langue seconde, notre recherche a permis de décrire l'effet d'un programme de littérature bilingue chez des élèves hispanophones de première année. Bien que les approches plurielles se font connaître depuis quelques années au Québec, nous estimons avoir éclairé sous un nouvel angle cet objet d'étude. À l'instar d'autres recherches qui se sont intéressées aux effets des programmes de lecture bilingue école-famille, nous avons innové en portant une attention particulière au développement de la clarté cognitive. De la même manière, notre recherche s'est intéressée à une population scolaire très peu documentée au Québec, encore moins en Outaouais, soit la communauté hispanophone. Au regard de ceci, il nous semblait pertinent de proposer un renouveau pédagogique susceptible de favoriser leur apprentissage du français de scolarisation. Notre projet peut ainsi servir de porte d'entrée vers d'autres recherches s'intéressant à l'appréhension du lire-écrire auprès d'élèves hispanophones.

Notre étude a également permis de confirmer les résultats de recherches qui portent sur les programmes de lecture école-famille bilingues à savoir que la lecture de livres bilingues

n'a aucun effet négatif sur l'apprentissage de la langue de scolarisation, qu'elle incite les élèves à mobiliser leurs bagages langagiers et culturels et qu'elle permet aux parents de s'impliquer davantage dans la réussite scolaire des enfants (Dupin de Saint-André et al., 2011; Fleuret et al., 2019; Gosselin-Lavoie, 2016; Ma, 2008; Soltero-González et al., 2016). Toutefois, notre étude vient enrichir les connaissances actuelles concernant la relation école-famille et démontre qu'un rapprochement entre les deux milieux de socialisation de l'enfant n'est pas garanti. Parmi les obstacles de cette relation figurent le manque de compréhension du milieu scolaire du parcours migratoire et des réalités des familles issues de l'immigration, un manque de compréhension des parents face aux attentes de l'école et une barrière linguistique. Ces résultats viennent défendre la place de la communauté en contexte scolaire en tant que milieu capable d'assurer la médiation entre l'école et la maison. En fait, cet acteur a le potentiel de faciliter la circulation d'informations et d'établir des ponts entre les parents et le personnel scolaire (Deslandes, 2019). Pour Vatz Laaroussi et al. (2008), la communauté permettrait également à l'enfant de trouver des repères, facilitant ainsi leur intégration, leur socialisation et leur scolarisation. Bien que l'apport de la communauté soit généralement plus riche dans les grandes villes comme Montréal en fonction des ressources disponibles, notre recherche justifie l'importance de développer, à l'extérieur de la RMR, des partenariats avec le milieu communautaire.

Enfin, notre recherche ouvre la discussion sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la place accordée à la L1 en salle de classe. Des recommandations à l'intention des instances universitaires et du personnel scolaire seront d'ailleurs proposées plus tard dans cette rédaction.

6.2.2. Les retombées pour la communauté

Outre les retombées dans le domaine de la recherche, notre étude a permis des apports pour la communauté hispanophone de l'Outaouais. Bien que de plus en plus de chercheurs s'intéressent à l'apprentissage de la langue seconde chez les élèves issus de l'immigration, très peu se sont penchés sur la scolarisation des élèves hispanophones du Québec. Notre étude a permis aux familles latino-américaines de la région d'être entendues et d'être impliquées dans le processus de scolarisation de l'enfant. Avant même de mettre à l'essai

notre programme, nous sommes entrés en communication avec les membres de la communauté et avons cherché à maximiser la présence des facteurs de réussite de notre programme. Nous nous sommes entretenus avec le milieu familial et scolaire des apprenants pour limiter les facteurs de risque à la collaboration ÉFC. Bien que la présence de la communauté ne se soit pas avérée aussi importante que nous l'aurions voulu, nous avons valorisé la culture et la langue hispanophone et avons mis au premier plan la communauté à l'étude.

Notre recherche a également permis aux enseignants de porter un regard réflexif sur leurs pratiques pédagogiques et leur recours à la langue d'origine en salle de classe. Avant la mise à l'essai du programme, ils ont participé à une formation sur l'approche interculturelle et sur la lecture interactive, ce qui a certainement contribué à leur développement professionnel. Pendant trois mois, ils ont animé des lectures interactives et des activités qui permettent aux enfants de faire appel à leurs connaissances antérieures et à leur bagage culturel et linguistique. Ils ont été témoin de l'intérêt et de la participation des parents dans le programme de lecture, et ont témoigné du plaisir que prenaient les élèves hispanophones à voir leur langue valorisée en salle de classe. Sans connaître les retombées à long terme chez les enseignants, nous pouvons indiscutablement supposer que ce programme ait contribué à ouvrir le dialogue chez les enseignants au regard du recours aux langues d'origine en salle de classe.

6.3. Les pistes de recherche futures

Comme nous l'avons mentionné, l'objet de recherche que nous avons mis à l'essai, le programme de littérature bilingue, a très peu été étudié au Québec, ce qui nous conduit à de nombreuses pistes de recherche.

Premièrement, en ce qui concerne l’entrée dans l’écrit, il serait intéressant d'évaluer à plus long terme et auprès d'un plus grand nombre de participants les effets du programme sur les élèves hispanophones de notre étude. De plus, il serait pertinent de se pencher sur les éléments relatifs au français langue seconde qui posent des défis chez les élèves hispanophones dans leur appréhension du lire-écrire, soit les préoccupations

visuographiques, sémiographiques, lexicales ou orthographiques. Ceci nous aiderait à détenir une meilleure compréhension de l'apprentissage du français de scolarisation auprès de cette population, et permettrait aux enseignants de s'approprier plus longuement le programme et le recours à la langue d'origine en salle de classe.

Deuxièmement, compte tenu des propos mentionnés par les enseignants au regard de la place accordée aux langues d'origine en contexte scolaire, il serait souhaitable de mener d'autres recherches auprès de cette population en ce qui a trait aux représentations des langues. Considérées comme un système de perceptions mentales construites sur les langues acquises ou apprises (Bacha et al., 2020), ces représentations influencent l'enseignement-apprentissage en classe et c'est pourquoi la prise en compte de celles-ci nous paraît importante en contexte de langue seconde.

Finalement, en tenant pour acquis que notre recherche aurait été plus significative au regard de la relation école-famille s'il avait été possible pour la communauté de participer, il nous paraît fondamental que les recherches menées en contexte de langue seconde impliquent davantage cet acteur. Bien que nécessitant plus de ressources humaines et financières, de telles recherches qui considèrent la communauté dans le processus scolaire de l'enfant nous semblent urgentes, notamment au regard de l'hétérogénéité des apprenants. Dans une perspective interculturelle et sachant que les écoles du 21e ne réussiront que si les acteurs scolaires sont prêts à prendre en considération l'enfant et ses différents environnements dans une relation dynamique où l'influence est réciproque, la communauté retient particulièrement l'attention des chercheurs en raison de son rôle vis-à-vis de la socialisation des enfants (Deslandes, 2019; Kanouté et al., 2011; Vatz Laaroussi et al., 2008),

6.4. Les recommandations

Pour clore cette thèse, et maintenant que nous avons soulevé les limites et les retombées de notre recherche, nous aimerions émettre une série de recommandations que nous adressons aux instances ministérielles et aux instances universitaires. Naturellement, nous nous rendons disponibles auprès de ces dernières pour discuter plus longuement de nos recommandations.

6.4.1. Les recommandations à l'intention instances ministérielles

À la lumière des résultats de notre recherche, la première recommandation que nous souhaitons émettre aux instances ministérielles et au personnel enseignant porte sur la reconnaissance et la valorisation de la langue d'origine en contexte scolaire. Dans les dernières décennies, bon nombre d'écrits scientifiques ont évoqué l'importance du transfert entre les langues comme étant un phénomène inévitable pouvant soutenir l'élève en L2 (Auger, 2013; Baker, 2011; Cummins, 1979, 2000, 2022; Hornberger, 2003). Pourtant, la place accordée aux L1 en contexte de L2 est encore sous-représentée, car le milieu scolaire tend à se faire des représentations négatives de l'usage des langues premières en salle de classe (Auger, 2010; Dagenais et al., 2004; Plasschaert, 2019). Ainsi recommandons-nous aux instances ministérielles de considérer cette approche qui peut devenir une ressource d'émancipation linguistique pour l'élève dont la langue de la maison diffère de celle de l'école, car l'espace est transformé en un véritable lieu de rencontre entre cultures et langues diverses, et donc, un lieu adéquat pour l'apprentissage de la L2. De la même manière, nous les invitons à se renseigner sur les effets que peut poser la norme sociale et la non-reconnaissance des langues d'origine sur l'intégration sociale et la réussite scolaire des apprenants (Le Ferrec, 2012).

À l'instar de ce qui précède, nous invitons les instances ministérielles à revoir le programme d'études du français, entre autres, et à considérer l'apport des approches plurielles dans le développement de compétences relatives au lire-écrire. Nous les invitons aussi à mettre sur pied des programmes et des projets interculturels qui reconnaissent la langue et la culture de la maison, car nous connaissons leurs retombées :

> Ces activités sont à la fois l'occasion pour les enfants allophones de voir leurs langues et expériences valorisées dans le cadre scolaire, et pour les autres enfants, elles sont l'occasion de découvrir l'univers du récit au travers d'autres langues et d'autres systèmes d'écriture, amis aussi différentes formes discursives de la narration, les formes culturelles de l'illustration ou du dialogue, et d'en dégager les structures et les particularités par la comparaison. (Castellotti et al., 2010, p. 20)

Nous pensons, par exemple, à des programmes de littérature bilingues ou à la mise sur pied de bibliothèques interculturelles dans les établissements scolaires comme moyen pour favoriser une culture plurielle de l'apprentissage.

Nous recommandons également au ministère d'investir dans la formation initiale et continue des enseignants au regard de la diversité et de la réalité des élèves issus de l'immigration, mais également sur le plan de la didactique du français langue seconde. Bien que certains centres de services scolaires offrent déjà de la formation qui considère ces thématiques (Larochelle-Audet et al., 2018; Potvin et al., 2015), celle-ci semble insuffisante, car certaines notions ne semblent pas se refléter dans les pratiques enseignantes. Giguère et al. (2019) mentionnent que l'enseignant qui doit appréhender de nouveaux paradigmes doit d'abord déconstruire ses représentations linguistiques et socioaffectives, nous recommandons au ministère d'offrir des formations sur le long terme. Compte tenu de l'horaire surchargé des enseignants, nous les invitons également à créer du matériel et des ressources pédagogiques à l'intention des didacticiens du français, matériel qui invite à la réflexion et à la compréhension de l'enseignement-apprentissage de la langue seconde.

Finalement, si nous savons que la relation école-famille est fondamentale dans la réussite scolaire de l'enfant (Deslandes, 2019), et que l'un des facteurs de risque de cette relation est celui de la communication, « soit que les parents ne parlent pas la langue des enseignants, ou que les valeurs attachées à l'éducation et aux rôles réciproques des différents acteurs scolaires donnent lieu à des malentendus culturels » (Castellotti et al., 2010, p. 18), nous sommes d'avis que le ministère se doit d'investir dans un rapprochement entre ces deux milieux de socialisation. D'une part, il convient de fournir aux parents les outils nécessaires pour mieux comprendre les besoins et les attentes de l'école, tout comme il importe d'éduquer les enseignants à l'égard des traits saillants et des valeurs des parents. D'autre part, il est central d'impliquer les parents dans la réussite scolaire de l'enfant et de les impliquer dans les prises de décisions concernant la planification et l'intégration de la diversité (Castellotti et al., 2010; Fleuret et al., 2018).

6.4.2. Les recommandations à l'intention des instances universitaires

Qualifier notre société de plurielle est devenue un truisme et l'éducation à la formation du personnel scolaire s'inscrit dans ce contexte. L'adaptation à la diversité ethnoculturelle repose donc, entre autres, sur la formation des enseignants à adopter des pratiques qui font

écho à cette nouvelle population. Au Québec, la recherche semble pourtant indiquer que ce ne sont pas tous les programmes universitaires qui offrent des cours traitant des enjeux interculturels (Larochelle-Audet et al., 2018; Potvin et al., 2015). À l'extérieur de la ville de Montréal, certaines universités n'offrent aucun cours qui aborde les marqueurs de diversité sociale, « ce qui a pour effet de traiter superficiellement les réalités liées à l'immigration et aux rapports ethniques » (Potvin et al., 2018, p. 41). Seuls les étudiants des programmes d'enseignement des langues secondes reçoivent des cours obligatoires sur ces questions (Larochelle-Audet et al., 2018). Selon les écrits scientifiques, ce manque de formation se traduit en résistances dans les pratiques des enseignants du primaire (Potvin et al., 2010; Potvin et al., 2018). Transformer la formation des futurs enseignants, notamment en arrimant les programmes, les cours et les ressources sur les enjeux interculturels, contribuerait à mieux préparer les enseignants à rencontrer une clientèle diversifiée.

Les futurs enseignants devraient aussi être formés quant à l'enseignement et l'apprentissage de la langue seconde. Même s'il est vrai qu'au Québec, des formations en enseignement du français langue seconde qui visent à former des enseignants spécialistes de l'enseignement du FLS sont offertes, les besoins en matière d'enseignants de FLS qualifiés ne sont pas satisfaits (Auger, 2013). De la même manière, les futurs maîtres formés en FLS enseignent généralement dans des écoles anglophones ou obtiennent des postes en tant qu'enseignant en francisation. Les enseignants du primaire qui enseignent dans des établissements francophones ne suivent donc pas, à l'exception de quelques cours optionnels, de formation spécifique quant à l'enseignement du français chez des élèves pour qui cette langue est seconde. Ainsi, compte tenu du taux élevé d'apprenants issus de l'immigration dans les écoles d'aujourd'hui, il appert que des cours qui prennent appui sur les postulats de base de l'enseignement de la L2 soient offerts dans les formations en enseignement. Nous pensons à des cours qui portent, notamment et non inclusivement, sur la considération des facteurs socioaffectifs, socioéducatifs et socioscolaires facilitant l'apprentissage de la L2, les effets des allers-retours entre la L1 et la L2, les approches plurielles et le rapport à l'écrit.

En tant que doctorant, nous reconnaissons que notre recherche n'est qu'exploratrice et qu'elle ne soit qu'un premier pas dans des études plus investies à long terme, ce que nous nous engageons d'ailleurs à faire en tant que future chercheure.

6.5. Le mot de la fin

En guise de conclusion, rappelons que cette présente thèse visait à concevoir et à mettre à l'essai un programme de littérature de jeunesse bilingue visant l'entrée dans l'écrit par la reconnaissance de la L1 et de décrire les effets d'un tel programme sur différents acteurs. Bien que notre recherche n'ait considéré que la population hispanophone, nous sommes d'avis que certaines conclusions peuvent s'orienter à d'autres groupes ethnolinguistiques qui font leur entrée dans l'apprentissage du français langue seconde. Nous espérons donc avoir convaincu le lecteur de penser autrement les relations entre les langues et le savoir et de faire preuve d'une plus grande ouverte à l'Autre. Au sein de l'enceinte scolaire, nous souhaitons avoir persuadé le personnel à diversifier leurs pratiques littéraciques, à autoriser le recours à la langue d'origine, mais surtout à encourager les apprenants à mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois. D'après nous, c'est en privilégiant des approches qui considèrent davantage le bagage culturel et langagier des apprenants que nous pourrons à la fois faciliter l'apprentissage de la langue scolaire chez les élèves issus de l'immigration, mais également parvenir à créer une école plus inclusive et hétérogène.

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ababou, S. (2005). *Étude comparée des différents aspects de l'entrée dans l'écrit de jeunes arabophones et francophones entre la maternelle et la fin de la première année.* Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.

Abdallah-Pretceille, M. (2010). *L'éducation interculturelle* (3e éd.). Presses Universitaires de France.

Abreu, P. M. J. et Gathercole, S. E. (2012). Executive and phonological processes in second-language acquisition. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 974-986. https://doi.org/10.1037/a0028390.

Aeby Daghé, S. (2015). Des dispositifs, des tâches, des exercices pour enseigner la lecture littéraire. *La lettre de l'AIRDF*, *57*, 54-59.

Ainsley, L. (2006). *Les débuts de l'apprentissage de la lecture chez des enfants identifiés « à risque » et la construction du concept de mot*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.

Akkari, A. et Changkakoti, N. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 419-441.

Akkari, A.J. et Gohard-Radenkovic, A. (2017). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Enseignement et cultures, 28*(1), 147-170.

Alkaaby, F. et Mavriqi, D. (2021). *The effectiveness of reading aloud on vocabulary acquisition for young learners*. [Thèse indépendante]. Université de Malmo.

Angelis, G. et Dewaele, J.-M. (dir.) (2011). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Multilingual Matters.

Archambeault, J. (2017). *Étude des interventions orales des enseignantes expertes lors de la pratique de la lecture à haute voix et l'influence de ces interventions sur le langage oral des élèves à l'éducation préscolaire*. [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 441-469.

Armand, F. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde : Synthèse des connaissances.* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf.

Armand, F., Beck, I. A. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique, 152*, 106-115.

Armand, F., Dagenais, D., Walsh, N. et Maraillet, E. (2007). L'éveil aux langues et la coconstruction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée, 10*(2), 197-219.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada, 9*, 1-5.

Armand, F., Sirois, F. et Abadou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé. Développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes, 65*(1), 61-87.

Armand, F., Pelletier, M., St-Hilaire, L. et Gosselin-Lavoie, C. (2015). Littérature jeunesse et interactions orales. *Québec français,* (174), 21-23.

Atkinson, D. (2011). Introduction: Cognitivism and second language acquisition. Dans K. Atkinson (dir.), *Alternative approaches to second language acquisition* (p. 1-23). Routledge.

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui, 3*(158), 76-83.

Auger, N. (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines.

Auger, N. (2013). Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'école française? *Congrès International des Linguistiques*, Genève.

Auger, N. et Fleuret, C. (2021). La part langagière des migrations à l'école : dynamiques des langues et du langage dans les classes plurilingues au travers de la lecture d'albums de jeunesse. Dans L. Le Ferrec et M. Veniard (dir.), *Langage et migration : perspectives pluridisciplinaires* (p. 221-236). Éditions Lambert-Lucas.

Avalos, M.A., Plasencia, A., Chavez, C. et Rascòn, J. (2007). Modified Guided Reading: Gateway to English as a Second Language and Literacy Learning. *The Reading Teacher, 61*(4), 318-329.

Avenier, M.-J. et Gavard-Perret, M.-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. Dans M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, A. Jolibert et C. Haon (dir.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion* (p. 1-62). Pearson Education.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5e éd.). Multilingual Matters.

Bacha, Y. et Menguellat, H. (2020). Représentations des enseignants sur l'intégration de la langue de référence en classe FLE. *Journal of literature and culture studies, 30*(1), 199-221.

Ball, J. (2005). Nothing about us without us: Restorative research partnerships involving Indigenous children and communities in Canada. Dans A. Farwell (dir.), *Exploring ethical research with children* (p. 81-96). McGraw Hill Education.

Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A. et Genesee, F. (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy. Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 5*(1), 30-57.

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.

Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques.* Villeneuve d'Ascq, Éditions du Septentrion.

Barré-De-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques, 113*, 29-39.

Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques* (2e éd.). Presses universitaires du Septentrion.

Bastien, M.-P. (2017). *Exploration des pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais.* [Thèse de maîtrise]. Université d'Ottawa.

Bastien, M-P. et Fleuret, C. (2018). Pratiques de littératie familiales d'élèves hispanophones. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance, 2*(2), 6-28.

Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2006) *Improving comprehension with questioning the author: A fresh and expanded view of a powerful approach*. Scholastic.

Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *Reading Teacher, 55*(1), 10–20. https://www.jstor.org/stable/20205005

Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. et Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif.* Hatier.

Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 313–332.

Bergeron, N. et Rousseau, L. (2021). Éds. La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques. (p. 1-24). Presses de l'Université du Québec.

Bernhard, J., Torrest, F., Nirdoh, S. et Freire, M. (1997). Latin Americans in a Canadian primary school: Perspectives of parents, teachers and children on cultural identity and academic achievement . *Canadian Journal of Regional Science, 1(*2), 217–37.

Besse, I-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme.* Magnard.

Besse, A-S., Marec-Breton, N. et Demont, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance, 2*, 167-199.

Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. Dans C. Pratt et A. F. Garton (dir.), *Systems of representation in children: Development and use* (p. 211-233). John Wiley and Sons Ltd.

Bialystok, E. et Ryan, E. B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. Dans B. L. Forrest-Pressley, G. G. MacKinnon et T. G. Waller (dir.), *Metacognition, cognition and human performance* (p. 207-252). Academic Press.

Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L. et Doyen, A.-L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading, 35*(4), 427-455.

Biarnès, J. (1999). *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique.* Éditions L'Harmattan.

Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 44-62. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44.

Birman, D. (2005). Ethical issues in research with immigrants and refugees. *Handbook of ethical research with ethnocultural populations and communities* (p.1551-177). Sage Publication.

Bissonnette, S. (2016). *L'Enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.

Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire.* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval.

Boiron, V. (2011). Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle? Dans R.Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (p. 23-52). Presses universitaires de Namur, coll.

Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 151-180). Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Éditions du CRP.

Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme *Famille, école, communauté, réussir ensemble*. *Service social*, *57*(2), 129–157. https://doi.org/10.7202/1006300ar

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A. et Malatesha Joshi, R. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *Reading Teacher, 61*(1), 70-77.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, p. 3-6.

Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Fayard.

Boushey, G. et Moser, J. (2009). *Les 5 au quotidien, favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. Éditions Duval.

Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles.* Vuibert.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation?* De Boeck/Larcier.

Briquet-Duhazé, S. et Rezrazi, A. (2018). De prédicteur à remédiateur : effet d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves de cycle 3 en difficulté de lecture. *Carrefours de l'éducation, 46*(2), 57. https://doi.org/10.3917/enf1.142.0119

Bronfenbrenner, U. (1979). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology, 22*(6), 723-742.

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.

Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. (2022). https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx.

Camara, H. (2015). Pourquoi faut-il défendre le bilinguisme des enfants de migrants? : l'exemple du bilinguisme soninké-français. *Le Carnet Psy, 188*, 31-36.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.- J., Schröder-Sura, A. et Noguerol, A. (2010). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Centre européen pour les langues vivantes. https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf

Carlos Chaves Da Cunha, J. (2001). Metalanguage and integrated language teaching in the brazilian school system. *Études de linguistique appliquée, 121*(1), 37-47.

Casalis, S. et Colé, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language, 29*(1), 113-145.

Castellotti, V. et Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Conseil de l'Europe.

Catach, N. (1988). *Pour une théorie de la langue écrite : actes de la table ronde internationale C.N.R.S.H.G.S.O.* Éditions du Centre national de la recherche scientifique.

Catach, N. (2005). *L'orthographe française : traité théorique et pratique.* Armand Colin.

Catach, N. (2011). *L'orthographe.* (10° éd. révisée). Presses Universitaires de France.

Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation, 39*(4).

Ceka, A. et Murati, R. (2016). The role of parents in the education of children. *Journal of Education and Practice, 7*(5), 61-64.

Cenoz, J. et Gorter, D. (2019). *Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA.* The Modern Language Journal.

Charaudeau P. (2010). Pour une interdisciplinarité focalisée dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communications*, *10,* 195-222.

Charbonneau, D. (2011). *L'immigration argentine et péruvienne à Montréal : ressemblances et divergences de 1960 à nos jours.* Mémoire de maîtrise en histoire non publié. Université du Québec.

Charlot, C., Bautier E. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs.* Armand.

Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves.* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Montréal.

Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographes approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 35*(3), 85-106.

Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2016). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.). *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant*, *Éditions CEC,* Anjou, p. 86-99.

Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schenuwly et T. Thévanaz-Christen (dir.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné.* Le cas du français langue première, 179-194. De Boeck.

Chartrand, S-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education, 32*(2), 317-343.

Chauveau, G. (2000). *Des difficultés de la lecture avant 6 ans.* AN.AE., 57, 62-63.

Chouinard, D. (2006). État présent et enjeux idéologiques de la recherche en littérature jeunesse : 1995-2005. *Canadian children's literature, 32*(1), 41-75.

Christenson, L. A. (2016). Class interactive reading aloud (CIRA): A holistic lens on interactive reading aloud sessions in kindergarten. *Educational Research and Reviews, 11*(23), 2138-2145.

Chuang, H.-K., Joshi, R. M. et Dixon, L. Q. (2012). Cross-language transfer of reading ability: Evidence from taiwanese ninth-grade adolescents. *Journal of Literacy Research, 44*(1), 97-119.

Clavien, C. S. (2003). Le développement des compétences métaphonologiques chez l'enfant : rôle du contexte et de la signification. *Revue Tranel, 38*(39), 235-244.

Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant.* Gaétan Morin Éditeur.

Colé, P. (2004). Le traitement des mots morphologiquement complexes au cours de l'acquisition de la lecture : des données préliminaires. Dans L. Ferrand et J. Grainger (dir.), *Psycholinguistique cognitive* (p. 307-326). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.ludov.2004.01.0307

Colin, C. (2012). *Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce.* [Thèse de doctorat]. Université Paul Valéry, Montpellier III.

Cope, B. et Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. Dans B. Cope et M. Kalantzis (dir.), *A Pedagogy of Multiliteracies* (p. 1-36). Palgrave Macmillan UK.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle - vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires.* Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

Creswell, J. et Creswell, D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* SAGE.

Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M.-J., Jarlégan, A., Kreza, M. et Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes? *Pratiques*, 165-166.

Cummins, J. (2022). Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *Cahiers de l'ILOB, 12,* 35-55.

Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependance, the optimum age question and come other matters. *Working papers on bilingualism, 19*, 197-205.

Cummins, J. (1979b). Linguistic interdependance and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*(2), 222-251.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Presses Universitaires de Grenoble.

Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherche en didactique des langues et des cultures, 9*(2), 15-46. http://dx.doi.org/10.4000/rdlc.2338.

Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie, 45*(2), 5-21.

Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2014). Le code orthographique du français. Dans D. Daigle, I. Montesinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 11-34). Presses de l'Université du Québec.

Dalpé, V., Giroux, C., Lefebvre, P. et St-Pierre, M.-C. (2010). Composantes de la lecture et de l'écriture. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux

(dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 28-45). PUQ.

Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool--A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy, 15*(2), 256-280.

Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin, 113(*3), 487-496.

De Francis, J. (1989). *Visible speech: The diverse oneness of writing systems.* Univeersity of Hawaii Press.

Delgado-Gaitan, C. (2005). Family Narratives in Multiple Literacies. *Anthropology and Education Quarterly, 36*(3), 265-272.

Delsol, A. (2003). L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de /sE/? *Les dossiers des sciences de l'éducation : l'orthographe, une construction cognitive et sociale, 9*, 77-88. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_987.

Demont, E., Gaux, C. et Gombert, J. É. (2006). Bilan métalinguistique. Dans F. Estienne et B. Piérart (dir.), *Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques* (p. 105-122). Masson.

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (Dir.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). SAGE.

De Pietro, J.-F. (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,* 11-18.

De Pietro, J.-F. (2008). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. Dans V. Conti, et F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension.* Éditions Georg, 197-226.

De Pietro, J.-F. et Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. Langage et Pratique. *Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplomés, 28*, 31-44.

De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration.* Université de Montréal.

DeRoy-Ringuette, R. (2022). Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

DeRoy-Ringuette, R. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Aperçu de quelques modèles de recherche de développement d'objet en éducation et présentation d'une démarche pour le développement d'une grille d'évaluation des albums jeunesse. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 13*(2), 77-88.

Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation, 9,* 32-42.

Desabrais, T. (2013). Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa. [Thèse de doctorat]. Université d'Ottawa.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), 371-393.

Deslandes, R. (2004). Regard sur les compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves. Dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation* (p. 151-173). L'Harmattan.

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. [School-family collaboration: Social and academic challenges]. *Options*, *1*, 145-168.

Deslandes, R. (2019). *Relations école-famille.* Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits. Périscope.

Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L. et Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 59–82. https://doi.org/10.7202/038720ar

Detey, S., Fontan, L., Le Coz, M. et Jmel, S. (2020). Computer-assisted assessment of phonetic fluency in a second language: A longitudinal study of Japanese learners of French. *Speech Commuication, 125,* 169-79.

Dever, M. T. et Burts, D. C. (2002). An evaluation of family literacy bags as a vehicle for parent involvement. *Early Child Development and Care, 172*(4), 359-370.

Dickinson, D. K. et Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Paul H. Brookes Publishing Co.

Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L. et Peisner-Feinberg, E. (2002). The comprehensive language approach to early literacy: The interraltionships among vocabulary, phonological sensivity, and print knowledge amond preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 465-481.

Dionne, A-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 41*(3), 431-455.

Dolz-Mestre, J., et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école.* 4e éd. ESF éditeur, 2009.

Donoso Herrera, L. (2017). L'album plurilingue en contexte scolaire. Deux niveaux d'analyse de « La petite fille qui cherchait son sourire », de Milagros Ortiz-B.

Downing, J. et Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner.* Privat.

Dressen-Hammouda, D. (2018). La socialisation langagière: un cadre pour l'émerge concomitante de la compétence langagière et la spécialisation universitaire.

Duff, P. A. (1995). An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. *TESOL Quarterly, 29*, 505-538.

Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences.* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. http ://hdl.handle.net/1866/6854

Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse. Université de Montréal. https://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/30.pdf

Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2014). La diversité culturelle au sein d'oeuvres de jeunesse. *Québec français, 172*, 69-71.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure, 2*, 22-49.

Dupuy-Kunztmann, L. (2014). *Clarté cognitive et apprentissage de la lecture-écriture.* [Mémoire]. Université de Nantes.

Duranti, A., Ochs, E. et Schieffelin, B. (2012). *The handbook of language socialization.* Wiley-Blackwell.

Durgunoğlu, A.Y., Nagy, W.E., et Hancin-Bhatt, B.J. (1993). Cross language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology, 85*, 453-465.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools.* Westview Press.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Jansorn, J. et Greenfield, D. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (3e éd.). Corwin Press.

Erola, J., Jalonen, S. et Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility, 44*, 33-43.

Evans, M-J., Saint-Aubin, J. et Landry, N. (2009). Letter names and alphabet book reading by senior kindergarteners: An eye movement study. *Child development, 80*(6),1824-1841.

Evenou, G. (2016). Didactiser le contact entre les langues : quels enjeux sociaux et interculturels? *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne,* 67-78.

Facciani, C. (2019). Translanguaging: Origins and development of a pedagogical practice. *Journal of advances and scholarly researches in allied education, 16*(7), 1-5.

Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J. et Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology, 49*(4), 775-791.

Fayol, M. (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologiee du nombre. Bilan et perspectives. *Rééducation orthophonique, 41*(213), 151-166.

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit.* PUF.

Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique,* 169-170. https://doi.org/10.4000/pratiques.2984.

Fejzo, A., Godard, L., et Laplante, L. (2014). Les effets d'un programme de conscience morphologique sur l'identification des mots en français. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language Literature, 7*(4), 15-37.

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Chrmillot, S. et Imperiale-Arefaine, L. (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport de Cnesco *Les inégalités scolaires d'origine sociales et ethnoculturelles*. Cnesco.

Ferreiro E. et Gomez-Palacio M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* CRDP.

Ferland, M. (1997). *La clarté cognitive et l'entrée dans l'écrit.* [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.

Fernandez, R. (1990). Actitudes hacia los cambios de codigos en Nuevo Mexico: Reaciones de un sujeto a ejemplos de su habla [Attitudes towards code-mixing in

New Mexico: A subject's reactions to examples of his speech]. Dans J. Bergen (dir.), *Spanish in the United States: Sociolinguistic issues* (pp. 49–58). Georgetown University Press.

Fijalkow, J. (2014). La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain. *Recherches en didactiques, 2*(18), 45-56.

Fijolkow J. et Liva, A. (1994), Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. Dans J. Grégoire, et B. Piérart (dir.), *Évaluer les troubles de la lecture, Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (p, 225-247). De Boeck.

Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. et Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher, 58*(1), 8-17.

Fitts, P.M. et Posner, M.I. (1967). *Human performance.* Brooks/Cole.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist, 34*(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

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]. Payrus : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6480

Fleuret, C. (2014). Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. *Diversité urbaine*, *14*(2), 13-30. https://www.erudit.org/fr/revues/du/2014-v14-n2-du02393/1035423ar/

Fleuret, C. (2018). La littérature de jeunesse : une heuristique à la croisée des contextes d'apprentissage pour entendre la voix des élèves en situation minoritaire.

Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario: entre politiques, réalités et défis. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : D'hier à aujourd'hui : pour le plein potentiel des élèves* (p. 285–319). Presses de l'Université du Québec.

Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation, 36*(4), 280-298.

Fleuret, C. et Montesinos-Gelet, I. (2011). L'évolution du degré de conscience phonémique dans le développement orthographique en français langue seconde d'élèves d'origine haïtienne de la maternelle à la troisième année. *Language Awareness, 20*(2), 67-79.

Fleuret, C. et Sabatier, C. (2018). La littérature de jeunesse en contextes plurilingues et pluriculturels : quels enjeux didactiques pour quelles pratiques d'enseignement-apprentissage et pour quelles perspectives interculturelles? *Recherches et applications*.

Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Le français dans le monde - recherches et applications, 65*, 95-111.

Fortier, V. (2003). *Exploration de la relation entre les habiletés métasyntaxiques et la capacité de mémoire phonologique chez des enfants de langue d'origine.* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.

Fortin, M.-F. (2010). Les méthodes et les outils de collecte des données. Dans M. F. Fortin (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (p. 425-454). Chenelière Éducation.

Fourez, B. (2004). Personnalité psychofamiliale, personnalité psychosociétale. *Thérapie familiale, 3*(25), 255-275.

Frith, U. (1985). Unexpected Spelling Problems. Dans U. Frith (dir.), *Cognitive Processes in Spelling (*p. 495-516). Academic Press.

Gagnon, M.-P., Attieh, R., Dunn, S., Gandes, G., Bully, P., Estabrooks, C. A., Légaré, F., Roch, G. et Ouimet, M. (2018). Development and content validation of a transcultural instrument to assess organozational readiness for knowledge translation in healtcare organizations: The OR4KT. *International journal of health and policy management, 9*(9), 791-797. https://dx.doi.org/10.15171/ijhpm.2018.17

Gajo, L. (2016). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. Actes du colloque *« L'intercompréhension entre langues voisines », organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre 2006 à Genève.*

Gamez, P. et Levice, S. (2013). Oral language skills of spanish-speaking english language learners: The impact of high-quality native language exposure. *Applied Psycholinguistics, 34,* 673-696.

García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Palgrave Macmillan.

García, O., Flores, N. et Spotti, M. (2021). *The Oxford Handbook of Language and Society.* Oxford University Press.

García, O. et Yip, J. (2015). Introduction: Translanguaging: Practice briefs for educators. *Theory, Research, and Action in Urban Education*, *4*(1).

Garton, A. F. et Pratt, C. (2004). Reading stories. Dans T. Nunes, and P. Bryant (dir.), *Handbook of children's literacy*. Kluwer Academic Publishers.

Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature.* Rapport de recherche préparé pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Université Laval.

Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scologram, 2.*

Geoffroy, N., Dufresne, L. et Armand, F. (2013). L'Éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. *Québec français, 169,* 76-77.

Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature.* Bilan et perspectives (p.33-45). Nuit blanche éditeur.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés.* Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, J. (2014). *La littérature de jeunesse en classe de FLE aux Seychelles : l'élaboration d'une séquence didactique pour l'enseignement de la compréhension en lecture et du lexique.* [Thèse de doctorat]. Université Laval.

Giguère, M.-H. et Aldama, R. (2019). Les homophones grammaticaux, portrait actuel des occurrences et des taux de réussite chez des élèves de 9 à 12 ans. *Revue canadienne en linguistique appliquée, 22*(2), 133-155.

Gobbé-Mévelec, E. (2014). Du papier au numérique, du tangible au tactile : rupture ou continuité de l'album? *Le français aujourd'hui, 3*(186), 34-46.
Gobetti, E. (2014). L'émergence du langage écrit chez les élèves ayant le français comme langue de scolarisation. [Mémoire]. Université d'Orléans.
Goigoux, R. (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages : synthèse du rapport de recherche*. Institut français de l'éducation. http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire
Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique.* Presses universitaires de France.
Gombert, J. É. (1992). Activité de lecture et activités associées. Dans M. Fayol, J. É. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p. 107-140). Presses universitaires de France.
Gombert, J. É. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.*), L'acquisition du langage* (pp. 117-150). Presses universitaires de France.
Gosselin-Lavoie, C. (2016). *Lecture de livres bilingues par six duos parent-enfant allophones du préscolaire : description des lectures et des interactions et relations avec l'acquisition du vocabulaire.* [Thèse de maîtrise]. Université de Montréal.
Goswami, U., Gombert, J. E. et de Barrera, L. F. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics, 19*(1), 19-52.
Grondin, J., Dionne, É., Fleuret, C. et Boiteau, N. (2015). Sources d'invalidité et d'erreur dans la traduction ou l'adaptation de test : un état de la question. *Revue de l'Université de Moncton, 46*(1-2), 291-323. https://doi.org/10.7202/1039041ar.
Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J-E. et Snow, C. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development, 91*(6), 2192-2210.
Guilbault, C. (2005). Introduction à la linguistique. *Simon Fraser University.* Récupéré le 7 janvier 2024 du https://www.sfu.ca/fren270/Introduction/Introduction.htm
Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies* (Vol. 1). Cambridge University Press.
Hamers, J. F. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme.* Pierre Mardaga.
Harrisson, D. (2000). L'éthique et la recherche sociale. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.33-56). CRP.
Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Angleterre : Routledge.
Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction.* Cambridge University Press.
Hélot, C., Hoffman, E., Scheidhauer, M.-L., et Young, A. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre.* Francfort : Peter Lang. https://doi.org/10.3917/ls.132.0144
Hill, N. E. et K. Torres. (2010). Negotiating the American dream : The paradox of aspirations and achievement among latino students and engagement between their families and schools. *Journal of Social Issues*, 66(1), 95-112.
Holliday, A., Hyde, M. et Kullman, J. (2004*). Intercultural communication: An advanced resource book.* Routledge.

Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.

Hopewell, S.W. et Escamilla, K. (2014). Biliteracy development in immersion contexts. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 2*(2).

Hornberger, N. H. (2003). Continua of biliteracy. Dans N. Hornberger (dir.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (p. 3-34). Multilingual Matters.

Hornberger, N. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistic in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7*(2, 3), 155-171.

Hornberger, N. et Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15*(3), 261-278.

Hornberger, N. H. et Skilton-Sylvester, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. Dans N. Hornberger (dir.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (p. 35-67). Multilingual Matters.

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach, Philadelphia*. University of Pennsylvania Press.

Ignacchiti, S. (2016). *Les rencontres du jeune enfant avec le livre : entre exploration de l'objet et lecture partagée : rôle des interactions adulte-enfant, du statut du livre et de l'ajustement parental.* [Thèse de doctorat]. Université Lyon.

Immigration, Diversité et Inclusion (2014). Portraits statistiques : L'immigration temporaire au Québec 2007-2012. Récupéré du site d'Immigration et communautés culturelles : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_Immigration_Temporaire_2007_2012.pdf

Immigration et communautés culturelles. (2006). Portraits statistiques 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.

International Phonetic Association. (2015). The international phonetic alphabet. IPA. https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf

Jacquet, M. et Tabu Masinda, M. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies, 50*, 277-295.

Jaffré, J.-P. et David, J. (1998). Premières expériences en littératie. *Psychologie de l'éducation, 33,* 47-61.

Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages.* Dominos, Flammarion.

Jaffré, J.-P. (2004). La litéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispail (dir.), *Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). L'Harmattan.

Jensen, J.N. (1962). Effects of childhood bilingualism. *Elementary English, 39*(2), 132-143.

Jiménez, C. T. (2006). Shared reading within latino families: An analysis of reading interactions and language use. *Bilingual Research Journal, 30*(2), 431-452.

Johnson, R.B. et Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14-26.

Kanouté, F. et Charette, J. (dir.). (2018). *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : Pratiquer le vivre-ensemble.* Presses de l'Université de Montréal.

Kanouté F. et Lafortune G. (dirs.). (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires.* Les Presses de l'Université de Montréal.

Kanouté, F., Lafortune. G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Rapport d'évaluation: Promouvoir le plaisir de la lecture auprès des enfants et de leurs familles. Emploi et solidarité sociale Québec.

Kirova, A. et Emme, M. (2007). Critical issues in conducting research with immigrant children. *Diaspora Indigenous and Minority Education, 2,* 83-107.

Koda, K. (2005). Insights into slanguage reading: A cross-linguistic approach. Cambridge University Press.

Kovelman, I., Salah-Ud-Din, M., Berens, M. et Petitto, L.A. (2015). "One glove does not fit all" in bilingual reading acquisition: Using the age of first bilingual language exposure to understand optimal contexts for reading success. *Cogent Education, 2*(1).

Lahire, B. (1995). Le point de vue de connaissance. Dans *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (p. 29-63). Seuil/Gallimard.

Lafortune, G. et Balde, A. (2013). Cheminement scolaire des élèves québécois originaires des Antilles : un double aperçu à partir de données quantitatives et qualitatives. *Diversité urbaine, 12*(1), 49-68.

Landry, J. (2017). Représentations et idéologies linguistiques en milieu scolaire minoritaire : réflexions des élèves du cours « parler acadien » sur la variation linguistique. *Revue de l'Université de Moncton, 48*(1). https://www.erudit.org/fr/revues/rum/2017-v48-n1- rum03452/1043560ar/

Larivée, S.J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 525-543.

Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et D'Arrisso, D. (2018). Le personnel scolaire et la diversité ethnoculturelle au Québec : regard sur les prescriptions normatives. Dans C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. di Paula Queiroz Odinino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité ethnoculturelle : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 106-123). Deep Education Press.

Laurent, A. (2013). La conscience phonologique des enfants bilingues français-anglais pré-lecteurs : une étude comparative France-Canada. *Revue canadienne de linguistique appliquée, 16*(1), 1-24. https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/20159

Layes, S., Layes, K. et Khenfour, H. (2018). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture en français langue seconde par les enfants arabophones : comparaison entre lecteurs normaux et dyslexiques. *Bellaterra Journal of Teaching et Learning Language and Literature*, *11*(4), 21-40.

Leblond-Lafontaine, E. (2019). *Les effets de l'implantation d'une adaptation des « 5 au quotidien » sur le développement de la clarté cognitive, de la connaissance des*

lettres, de la conscience phonologique et du principe alphabétique chez les enfants du préscolaire. [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Rimouski.

LeCroy, C. W. et Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents. *Children & Schools, 30*(4), 197–209.

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui, 1*(176), 37-47.

Lefrançois, P. (2000). *Capacités métalinguistiques en langues maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en français chez les hispanophones.* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Legendre, M-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie, 36*(2), 63-79.

Lejeune, C. (2016). Le blog de recherche comme journal de bord informatique. Un soutien à la réflexivité, à l'analyse, à la communication et à la scientificité? *Recherches qualitatives, 20,* 402-415.

Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds—An avenue for enhancing children's language for thinking and anderstanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal, 41*(5), 381-389.

Lesaux, N. K., Koda, K., Siegel, L. S. et Shanahan, T. (2006). Development of literacy. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (p. 75-123). Erlbaum.

Leseman, M-P. et De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Reasearch Quaterly, 33*(3), 294-318.

Lewis, G., Jones, B. et Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational research and evaluation, 18*(7), 641-654. https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2011). Paradigmatic contreversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The sage handbook of qualitative research* (p. 97-128). Sage Publications.

Lory, M.-P. (2015). L'évolution des représentations sur les langues d'élèves plurilingues du 3e cycle du primaire lors de l'implantation d'un projet d'éveil aux langues. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Ma, J. (2008). Reading the word and the world' – how mind and culture are mediated through the use of dual-language storybooks. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 36*(3), 3-13.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardic, M. (2007*). Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes.* De boeck Supérieur.

Marcoin, F. (2005). Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives. *Le français aujourd'hui, 149*, 23-34.

Marec-Breton, N. (2009). Quelles informations morphologiques les apprentis lecteurs utilisent-ils au cours de leur lecture ? Dans N. Marec-Breton, N. A.-S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton-Botté et E. Bonjour (dir.), *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive* (p.81-92). https://books.openedition.org/pur/60458

Marec-Breton, N., Besse, A.-S. et Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *Educator em revista, 38*, 73- 91. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02071782

Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, 5*, 70-81.

Martinez, P., Moore, D. et Spaëth, V. (2008). *Plurilingualism and education. Identities under construction.* Riveneuve Édition.

Mayard, S. (2007). *La maîtrise de l'orthographe lexicale du français et de l'espagnol.* [Mémoire]. Université du Québec à Montréal.

Maynard. C. et Armand, F. (2015). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19*(2), 134-160.

McAndrew, M. et Audet, G. (2020). Les approches de prise en compte de la diversité à l'école : Une comparaison entre le Canada anglophone et francophone. *Administration et Éducation*, 165, 47- 53.

McAndrew, M., Garnett B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie, 36*(1), 177-193.

McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie, 42*(1), 31-55.

McDonald Connor, C., Morrison, F.J. et Katch, L. (2009). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading, 8*(4), 305-336.

McKenney, S. et Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research.* Routledge.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. et Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological bulletin, 138*(2), 322-352. https://doi.org/10.1037/a0026744

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Meyer, A., Rose, D.H. et Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Ministère de l'éducation. (1998). Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année. https://www.taalecole.ca/wp-content/uploads/2018/07/Enseignement-efficace-lecture.pdf

Ministère de l'éducation. (2010). Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles. Commissions scolaires 2010-2011. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/GuideGestionAllocations2010-2011.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf

Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture : rapport de recherche -programme d'actions concertées*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/i.montesinos-gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf

Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2022). *La lecture et l'écriture. Tome 1. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire.*Chenelière Éducation.

Moody, S. M., Matthews, S. D. et Eslami, Z. R. (2021). Translanguaging during shared read-alouds: A case study. *Literacy Research and Instruction, 61*(2), 113-136.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école.* Didier.

Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 17*(2), 32-65.

Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2008). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation, 33(*3), 663–683. https://doi.org/10.7202/018963ar

Morin, M-F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da investigacao as Praticas 1*(2), 17-37.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs. *Nouvelles pratiques sociales, 25*(2), 35-49.

Morrow, L. M. et Gambrell, L. B. (2002). Literature-Based Instruction in the Early Years. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research.* The Guilford Press.

Moss, B. (2003). *Exploring the literature of fact: Children's nonfiction trade books in the elementary classroom.* Guilford Press.

Mucchielli, A. (2014). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée. *Éducation et francophonie, 45*(2), 151-171. https://doi.org/10.7202/1043533ar

Naqvi, R., Thorne, K. J., Pfitscher, C. M., Nordstokke, D. W. et McKeough, A. (2012). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research, 11*(1), 3-15.

Niklas, F. et Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 40–50.

Nocus, I., Guimard, P. et Florin, A. (2017). Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (initiative ELAN-Afrique) à l'école primaire en Afrique subsaharienne francophone. *Recherches en éducation, 29, 149-162.*

Noël-Gaudreault, M. et Beaudry, M.-C. (2009). La littérature de jeunesse, vecteur d'apprentissages culturels. *Intercompreensao, revista de didactica das linguas*, *14*, 89-110.

O'Rourke, B., Pujolar, J. et Ramallo, F., (2015). New speakers of minority langauges: The challenging opportunity-Foreword. *International Journal of the Sociology of Language, 231*(231).

Oakhill, J.V. et Cain, K. (2004). The development of comprehension skill. Dans T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of children's literacy* (p. 155-180). Kluwer Academic.

Odlin, T. (dir.) (2003). Cross-linguistic influence*. The handbook of second language acquisition*. Blackwell Publishing Ltd.

Ouellette, P.H., Briscoe, R. et Tyson, C. (2004). Parent-school and community partnerships in children's mental health: Networking challenges, dilemmas, and solutions. *Journal of Child and Family Studies*, *13*(3), 295-308.

Oumeddour, L.-H. (2016). Des chiffres et des êtres : impact de l'expérience sociale des parents sur la scolarité des enfants : le cas des minorités originaires d'Afrique du Nord dans les enquêtes de l'Ined (1945-2011). Thèse de doctorat. Université de Paris.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Armand Colin.

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, V. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience scolaire. *Revue internationale de la recherche interculturelle, 8*(2), 101-116.

Perfetti, C. A. et Dunlap, S. (2008). Learning to read: General principles and writing systems variations. Dans K. Koda et A. M. Zehler (dir.), *Learning to read across languages: cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (p. 13- 37). Routledge.

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture.* Peter Lang.

Perregaux, C. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen 1*(2), 127-139.

Perregaux, C. et Deschoux, C. A. (2008). Les livres bilingues : nouvelles ressources, nouvelles pratiques en classes? *Enjeux pédagogiques 8,* 38-39.

Petitto, L. A. et Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and a spoken language. *Sign Language Studies, 3(*1), 4-33.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant.* Delachaux et Niestlé.

Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. et Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development 83(*3), 810-820.

Plasschaert, M. (2019). *Faire évoluer les représentations sur le plurilinguisme en formation d'enseignants en zone d'éducation prioritaire : cas du contexte hétérogène guyanais* [master, Université de Grenoble Alpes]. Dumas. https://doi.org/10.4000/reperes.5204

Poslaniec, C. (2008). (Se) *former à la littérature de jeunesse.* Hachette Éducation.

Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, *46*(2), 30-50.

Prince, N. (2009). *La littérature de jeunesse.* Armand Colin.

Prince, N. (2015). *La littérature de jeunesse.* (2 éd.). Armand Colin.

Prodeau, M. et L'hermitte Matrand, M. (2010). Littératie et socialisation. *Le français aujourd'hui, 3*(170), 127-140. https://doi.org/10.3917/lfa.170.0127

Prud'homme, J. (2005). Éléments de poétique de la littérature pour la jeunesse : le personnage de l'enfant-narrateur. Dans S. Pouliot et N. Sorin (dir.), *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant* (p. 21-31). Acfas.

Proulx, J.-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire.* [Thèse de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.

Remysen, W. (2020). S'adapter pour se sentir moins insécurisé? L'insécurité linguistique au Québec sous l'angle de l'accomodation. Dans V. Feussi et J. Lorilleux (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires (*p. 63-75). L'Harmatan.

Rioux, N. (2018). *Les dispositifs de lecture et d'écriture à travers les réseaux littéraires.*

Roberts, C. (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, 134,* 101-115.

Rodriguez-Valls, F. (2009). Cooperative bi-literacy: Parents, students, and teachers read to transform. *English Teaching: Practice and Critique, 8*(2), 114-136.

Roessingh, H. (2011). Family treasures: A dual-language book project for negotiating language, literacy, culture, and identity. *The Canadian Modern Language Review, 67*(1), 123-148.

Rowe, D. et Fain, J. G. (2013). The family backpack project: Responding to dual-language texts through family journals. *Language Arts, 90*(6), 402-416.

Ruel, J., Moreau, C. A., Julien-Gauthier, F., Leclerc Arvisais, L. et Baril, C. (2018). Processus d'une recherche-développement réalisée avec des parties prenantes pour favoriser l'accès à l'information sur les services qu'ils reçoivent. *Language and Literacy, 20*(1), 167-186.

Sanders, M. G. (2001). The role of community in comprehensive school, family, and community programs. *The Elementary School Journal, 102*(1), 19-34.

Sanders, M. G. (2006). *Building school-community partnerships. Collaboration for student success.* Corwin Press.

Saracho, O. (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education, 6*(2), 103-117.

Saussure, F. (1957). Cours de linguistique générale (1908-1909). Introduction. Éds. Godel R., Cahiers Ferdinand de Saussure 15, p. 3-103

Schieffelin B.B. et Ochs E. (eds). (1986). *Language socialization across cultures.*Cambridge University Press.

Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *54*(2), 76–85.

Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. et Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development, 19*(1), 27–44. https://doi.org/10.1080/10409280701838710

Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-403). Delachaux et Niestlé.

Smolkin, L. et Donovan, C. (2004). The contexts of comprehension: Information book read alouds and comprehension acquisition. Dans R. Ruddell, et N. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition- Supplementary Articles* (p.1-31).: International Reading Association.

Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique, 7*(2), 71-84.

Soltero-González, L., Sparrow, W., Butvilofsky, S., Escamila, K. et Hopewell, S. (2016). Effects of a paired literacy program on emerging bilingual children's biliteracy group. *Journal of Literacy Research, 48*(1), 80-104.

Sorin, N. (2003). Recension critique : J. Marcoux, Littérature jeunesse au Québec. Médiaspaul (Éditions Plaulines 1947-1995). 2000, *Cahiers de la Société bibliographique du Canada, 41(*2), p. 92-95.

Spaëth, V. (2017). Le français langue de scolarisation et d'enseignement : contribution à une histoire connectée en didactique des langues. Dans S. Babault, M. Bento et V. Spaëth (dir.), *Tensions en didactique des langues : entre enjeu global et enjeux locaux* (p. 25- 47). Peter Lang.

Statistique Canada. (2017). Profil du recensement, Recensement de 2016. Récupéré du site de Statistique Canada : http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=01&Geo2=&Code2=&Data=Count&SearchText=Canada&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&TABID=1

Steinbach, M. (2009). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education, 47*(1), 153-170.

Sterponi, L. et Bhattacharya, U. (2012). Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière. *Éditions de la Maison des sciences de l'homme langage et société, 1*(139), 67-82.

St-Pierre, M.-C., Dubé, J.-F. et Croteau, M. (2014). Comment favoriser le développement des habiletés orthographiques auprès d'enfants en difficulté âgés de 7 à 8 ans? Description d'une intervention en conscience morphologique basée sur les faits scientifiques et considérations cliniques. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 57-80). Presses de l'Université du Québec.

Street, B. (1993). Introduction: The new literacy studies. Dans B. Street (dir.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (p 1-21). Cambridge University Press.

Tallet, C. (2016). Enseignement et apprentissage des homophones grammaticaux du CE2 à la 6e : bilan et perspectives. *Pratiques : linguistique, littérature et didactique, 169*(170) 1-18. https://doi.org/https://doi.org/10.4000/pratiques.3011

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école.* Hatier.

Taylor, B. M., Pressley, M. et Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools: Trends across recent studies.* CIERA/University of Michigan.

Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 45*(3), 371-392

Thérien, M. (1997). Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire. *Québec français, 104,* 26-28.

Thibeault, J. (2017). *Regard socioconstructiviste sur le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'ordre élémentaire dans le Sud-Ouest ontarien.* [Thèse de doctorat]. Université d'Ottawa.

Thibeault, J., Fleuret, C. et Lefrançois, P. (2015). Explorer l'utilité de la phrase de base grâce à la littérature de jeunesse (partie 1) : travailler les constituants.

Tobias S. (1991). An eclectic examination of some issues in the *constructivist*-ISD controversy. *Educational Technology 31*(9), 41-43.

Totereau, C., Theverin, M.-G. et Michel, F. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 147-165). Delachaux et Niestlé.

Touhmou, A. H. (2017). De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec. *Éducation et francophonie, 45*(2), 22-46. https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2017-v45-n2-ef03451/1043527ar/.

Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse.* Presses universitaires du Mirail

Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'oeuvres québécoises propices au travail interprétatif.* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Turgeon, É. (2018). Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 53-72). CDFDF, Université de Montréal. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album

Ulanoff, S. H. et Pucci, S. L. (1999). Learning words from books: The effects of read-aloud on second language vocabulary acquisition. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education, 23*(4), 409-422.

Vaca Uribe, J. E. (2001). *Morphogrammes, logogrammes et lecture enfantine : une recherche comparative espagnol-français.* [Thèse de doctorat]. Université de Lyon.

Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches qualitatives, 35*(1), 76-100.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd.). Dunod.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal. https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/methodes-de-recherche-pour-leducation .

Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention.* Gaëtan Morin.

Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au coeur de l'immigration : stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France.* L'Harmattan.

Vatz Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : Un modèle à inventer [Intercultural practices in Québec schools: Getting started]. *Recherches en éducation, 9*, 43-55.

Vatz Laaroussi, M., Rachedi, L., Kanouté F. et Duchesne, K. (2005). Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire, Guide d'accompagnement, Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Vatz Laaroussi, M., Rachedi, L. et Kanouté, F. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation, 39*(2), 291-312.

Verdelhan-Bougrade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste.* Presses universitaires de France.

Velasco, P. et García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal, 37*(1), 6-23.

Véronique, D. (2009). Introduction. Dans D. Véronique (dir.), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère* (p. 9-14). Didier.

Ville de Gatineau. (2012). L'immigration à Gatineau de 1800 à 2010. *Service des arts, de la culture et des lettres.* http://www.gatineau.ca/docs/guichet_municipal/immigration_diversite_culturelle/immigration_1800_2010.fr-CA.pdf

Villemure, C. (2009). *Accueil et apport des activités d'éveil aux langues en milieu autochtone québécois* [Maîtrise, Université de Montréal]. Archipel : https://archipel.uqam.ca/1909/

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage.* La Dispute.

Watson-Gegeo, K.A. et Nielsen, A. (2003). Language socialization in SLA. *The Handbook of Second Language Acquisition* (p.154-177).

Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics, 43*(5), 1222-1235.

Williams, C. (1994). *An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education.* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Wales.

Wiscutie-Crépeau, N. (2022). *Conception et mise à l'essai d'un programme de métaphonologie bilingue français-anicinapemowin : une étude exploratoire en milieu scolaire anicinape auprès d'élèves au premier cycle du primaire au Québec.* [Thèse de doctorat]. Université d'Ottawa.

Wise, N. et Chen, X. (2015). Early intervention for struggling readers in grade one french immersion. *The Canadian Modern Language Review, 71*(3), 288-306.

Wise, N. et D'Angelo, N., Xi. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and writing, 29*(2), 183-205.

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée : vers une définition. *Babylonia, (4)*, 14–16.

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia (1),* 12-14.

Yopp, H. K. (1988). The validity and the reliability of phonemic awareness test. *Reading research quarterly, 23*(2), 159-177. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/747800

LES ANNEXES

Annexe 1 - L'alphabet phonétique international (API)

Voyelles :

[i] **i**l, v**i**e, l**y**s
[e] bl**é**, nag**er, é**t**é**
[ɛ] p**ai**x, bleu**et**, persil, bal**ei**ne
[a] t**a**ble, p**a**tte, mor**a**l
[ɑ] b**a**s, p**â**te, dr**a**p, écl**a**t
[ɔ] m**o**rt, angl**o**ph**o**ne, acr**o**p**o**le, rh**u**m
[o] d**o**s, **au**be, **eau**, r**ô**le
[u] r**ou**e, c**oû**t
[y] n**u**e, têt**u**
[ø] bl**eu**, v**œu**, je**û**ne
[œ] b**eu**rre, m**eu**ble, **œu**f
[ə] l**e**, d**e**nier, m**e**nuet
[ɛ̃] mat**in**, pl**ein**, m**ain**
[ɑ̃] r**an**g, d**en**t, t**em**ps, **am**bre
[ɔ̃] b**on**, n**om**bre
[œ̃] l**un**di, déf**un**t, h**um**ble

Semi-voyelles :

[j] **y**eux, ca**ill**e, p**i**ed, vri**ll**e
[w] **ou**i, t**oi**t, j**ou**et
[ɥ] t**u**ile, l**u**ire, n**ui**t

Consonnes :

[p] **p**atrie, cou**p**e, ja**pp**er
[t] **t**erre, vi**t**e, **th**é, be**tt**e
[k] **c**ol, **qu**i, ba**c**, **k**aya**k**
[b] **b**as, no**b**le, ra**bb**in
[d] **d**anse, lai**d**e, a**dd**itif
[g] **g**auche, va**gu**e, **gu**ide
[f] **f**ou, veu**f**, **ph**rase
[s] **s**e, **c**e, balan**ç**oire, tre**ss**e, ra**t**ion, **sc**ience
[ʃ] **ch**eval, va**ch**e, **sch**isme
[v] **v**rai, trê**v**e, **w**agon
[z] **z**oo, a**z**ote, poi**s**on, pri**s**e
[ʒ] **j**ambe, gor**g**e, **ge**ai
[l] **l**une, so**l**eil
[ʀ] **r**iz, cui**r**
[m] **m**usique, a**m**our, gra**mm**e
[n] **n**uit, so**nn**er, bé**n**ir
[ɲ] ga**gn**er, li**gn**e
[ŋ] curlin**g** (emprunts à l'anglais)
['] (pas de liaison) **h**éros, **h**ache, yaourt

Annexe 2 - Le certificat d'approbation éthique de l'Université d'Ottawa

26/10/2019

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

Numéro du dossier / Ethics File Number	S-08-19-4021
Titre du projet / Project Title	Mise à l'essai d'un programme de littérature de jeunesse visant l'apprentissage du français chez des élèves hispanophones scolarisés en Outaouais : un rapprochement école-famille-communauté
Type de projet / Project Type	Thèse de doctorat / Doctoral thesis
Statut du projet / Project Status	Approuvé / Approved
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)	26/10/2019
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)	25/10/2020

Équipe de recherche / Research Team

Chercheur / Researcher	Affiliation	Role
Marie-Pier BASTIEN	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator
Carole FLEURET	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor

Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

550, rue Cumberland, pièce 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

Annexe 3 - Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales rédigé en français : pré-test (inspiré de Fleuret et al., 2015)

Nous vous remercions de bien vouloir prendre un peu de votre temps pour répondre au questionnaire. Vos réponses demeureront confidentielles et anonymes. 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

ENFANT

Prénom et nom de l'enfant	**Âge**	**Sexe**

FRATRIE

Âge des frères et sœurs	**Sexe**	**Niveau scolaire**

PARENTS

Situation familiale des parents ou du tuteur légal	
Marié[102] ou en union de fait	☐
Séparé/divorcé	☐
Veuf	☐
Célibataire	☐

NIVEAU D'ÉTUDES COMPLÉTÉ

	Mère[103]	Père
élémentaire	☐	☐
secondaire	☐	☐
collégial	☐	☐
universitaire	☐	☐
Autre (Préciser dans la case correspondante)		

PROFESSION

MÈRE	PÈRE

PROFIL DE LA MÈRE OU DU TUTEUR LÉGAL

[102] Le masculin est utilisé pour ne pas alourdir le texte.
[103] Si le modèle familial adopté dans le présent questionnaire diffère du vôtre, prière de l'adapter à votre situation.

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

_____

Quelle est la langue <u>la plus souvent</u> parlée à la maison ?

_____

Connaissez-vous une ou des autres langues ? Encercler.
OUI
NON
Si oui, laquelle ou lesquelles ?

_____

Quel est votre niveau EN FRANÇAIS ?

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

Quel est votre niveau EN ESPAGNOL ?

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

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

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

EN FRANÇAIS, lisez-vous… (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							
Magasines							

EN ESPAGNOL, lisez-vous… (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							
Magasines							

Dans votre AUTRE LANGUE (La nommer :_____), lisez-vous…(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							
Magasines							

Êtes-vous né(e) au Canada ? Encercler.
OUI
NON

Si vous n'êtes pas né(e) 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

Quelle est ou quelles sont vos langues d'origine (maternelles)[104] ?

_____

Quelle est la langue <u>la plus souvent</u> parlée à la maison ?

_____

Connaissez-vous une ou des autres langues ? Encercler.
OUI
NON
Si oui, laquelle ou lesquelles ?

_____

Quel est votre niveau EN FRANÇAIS ?

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

Quel est votre niveau EN ESPAGNOL ?

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

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

	Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral				

[104] La langue d'origine ou maternelle est la première langue apprise et toujours parlée.

À l'écrit				

EN FRANÇAIS, lisez-vous… (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							
Magasines							

EN ESPAGNOL, lisez-vous… (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							
Magasines							

Dans votre AUTRE LANGUE (La nommer :.)_____), livez-vous…
(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							
Magasines							

Êtes-vous né(e) au Canada ?
OUI
NON

Si vous n'êtes pas né(e) au Canada, depuis combien de temps vivez-vous au Canada ?

Nombre d'années : _____
Nombre de mois : _____
Pays d'origine : _____

ENFANTS ET LANGUES

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

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

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

_____

Quelle langue parle-t-il le plus souvent avec :
Sa mère/tuteur légal ? _____
Son père/deuxième tuteur légal ? _____
Ses frères et sœurs ? _____
Ses amis ? _____

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				

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 : _____		

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				

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 : _____		

PRATIQUES DE LITTÉRATIE FAMILIALES

Combien de livres votre enfant possède-t-il en format papier ou numérique ?

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

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

Si oui, sous quel format ? Numérique ☐ Papier ☐

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

_____
_____
_____

Votre enfant emprunte-t-il des livres à la bibliothèque en format numérique ou 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 (_____)					

Lisez-vous des histoires à votre enfant en format numérique ou 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: _____)**					

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**

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**

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

_____
_____
_____
_____
_____

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 sœurs					
Autre **(Préciser: _____)**					

PRATIQUES DE LECTURE

PRATIQUES DE LECTURE AUTONOME

Votre enfant regarde-t-il tout seul des livres <u>en format numérique ou papier</u> ?

	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: _____ _)**					

Que regarde-t-il ?

_____

_____

_____

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 ?					

PRATIQUES DE LECTURE ACCOMPAGNÉE

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 ?						

Dans vos propres mots, pouvez-vous nous dire comment vous aidez votre enfant à pratiquer la lecture à la maison ?

_____
_____
_____

LES DEVOIRS

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					

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

_____
_____

Annexe 4 - Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales rédigé en français : post-test (inspiré de Fleuret et al., 2015)

Nous vous remercions de bien vouloir prendre un peu de votre temps pour répondre au questionnaire. Vos réponses demeureront confidentielles et anonymes. 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

ENFANT

Prénom et nom de l'enfant	**Âge**	**Sexe**

PROFIL DE LA MÈRE OU DU TUTEUR LÉGAL

Depuis le début du programme, votre niveau EN FRANÇAIS a-t-il changé ? Comment le qualifieriez-vous maintenant ?

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

Depuis le début du programme, votre niveau EN ESPAGNOLa-t-il changé ? Comment le qualifieriez-vous maintenant ?

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

Depuis le début du programme, votre niveau dans une AUTRE LANGUE a-t-il changé ? Comment le qualifieriez-vous maintenant ? (La nommer :_____)

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

PROFIL DU PÈRE OU DU DEUXIÈME TUTEUR LÉGAL

Depuis le début du programme, votre niveau EN FRANÇAIS a-t-il changé ? Comment le qualifieriez-vous maintenant ?

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

Depuis le début du programme, votre niveau EN ESPAGNOLa-t-il changé ? Comment le qualifieriez-vous maintenant ?

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

Depuis le début du programme, votre niveau dans une AUTRE LANGUE a-t-il changé ? Comment le qualifieriez-vous maintenant ? (La nommer :_____)

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

ENFANTS ET LANGUES

Depuis le début du programme, votre enfant s'exprime-t-il mieux EN FRANÇAIS ? Comment le qualifieriez-vous son niveau maintenant ?

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

Depuis le début du programme, votre enfant s'exprime-t-il mieux EN ESPAGNOL ? Comment le qualifieriez-vous son niveau maintenant ?

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

Depuis le début du programme, votre enfant s'exprime-t-il mieux dans une AUTRE LANGUE ? Comment le qualifieriez-vous son niveau maintenant ? (La nommer : _____)

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

Depuis le programme, votre enfant parle-t-il plus en 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 ? Avec qui : _____ Fréquence : _____		

Depuis le programme, votre enfant parle-t-il plus 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 ? Avec qui : _____ Fréquence : _____		

PRATIQUES DE LITTÉRATIE FAMILIALES

Depuis le programme, avez-vous fait l'achat de livres à votre enfant (papier ou numérique) ?

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

Depuis le programme, avez-vous abonné votre enfant à des revues pour enfants ? Encercler.
OUI
NON

Si oui, sous quel format ? Numérique ☐ Papier ☐

Si oui, dans quelle langue ? Français ☐ Espagnol ☐ Autre ☐

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

_____
_____
_____

Depuis le programme, votre enfant emprunte-t-il des livres à la bibliothèque municipale <u>en format numérique ou papier</u> ?

	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 : _____)					

Depuis le programme, à quelle fréquence lisez-vous des livres à votre enfant <u>en format numérique ou papier</u> ?

	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: _____)**					

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

Jamais	**Rarement**	**Parfois**	**Souvent**	**Toujours**

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

_____
_____
_____
_____
_____

Depuis le programme, qui lit/raconte 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 sœurs					
Autre **(Préciser: _____)**					

PRATIQUES DE LECTURE

PRATIQUES DE LECTURE AUTONOME

Depuis le programme, votre enfant regarde-t-il tout seul des livres en format numérique ou 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: _____)**					

Que regarde-t-il ?

_____
_____
_____

Depuis le programme, 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 ?					

PRATIQUES DE LECTURE ACCOMPAGNÉE

Depuis le programme, 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 ?						

LES DEVOIRS

Depuis le programme, 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					

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

_____

_____

Annexe 5 - Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales rédigé en espagnol : pré-test (inspiré de Fleuret et al., 2015)

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.

NIÑO(A)

Nombre y apellido	**Edad**	**Sexo**

HERMANOS(AS)

Años de los hermanos	**Sexo**	**Grado/Nivel escolar**

PADRES

Estado civil de los padres o tutor legal
Casado[105]
Separado/divorciado
Viudo
Solo

Nivel de estudio completado

	Madre	**Padre**
primaria	□	□
secundaria	□	□
colegial	□	□
universidad	□	□
Otro **(Especifique en el cuadro)**		

Profession

Madre	**Padre**

PERFIL DE LA MADRE O DEL TUTOR LEGAL

¿Cuál es o cuáles son sus idiomas maternos?

_____

¿Qué idioma se habla con más frecuencia a casa?

[105] El masculino se utiliza para no allourdir el texto

_____

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

Si es así, ¿cuál o cuáles idiomas?

_____

¿Cuál es su nivel DE FRANCÉS ?

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

¿Cuál es su nivel DE ESPAÑOL?

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

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

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

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 seman a**	**Varias veces al mes**	**Nunca**
Libros							
Periódicos							
Revistas							

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 seman a**	**Varias veces al mes**	**Nunca**
Libros							
Periódicos							
Revistas							

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**	**Varias veces al mes**	**Nunca**

					seman a		
Libros							
Periódicos							
Revistas							

¿Usted nació en Canadá?
SI
NO

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 SECUNDO TUTOR LEGAL

¿Cuál es o cuáles son sus idiomas maternos ?

_____

¿Qué idioma se habla con más frecuencia a casa?

_____

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

Si es así, ¿cuál o cuáles idiomas?

_____

¿Cuál es su nivel DE FRANCÉS ?

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

¿Cuál es su nivel DE ESPAÑOL?

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

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

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

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 seman a	Varias veces al mes	Nunca
Libros							
Periódicos							
Revistas							

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 seman a	Varias veces al mes	Nunca
Libros							
Periódicos							
Revistas							

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 seman a	Varias veces al mes	Nunca
Libros							
Periódicos							
Revistas							

¿Usted nació en Canadá?
Si
No

Si usted no ha nacido en Canadá, ¿desde cuanto tiempo està en Canadá?

Cuántos años: _____
Cuántos meses: _____
País de origen: _____

HIJO E IDIOMAS

HIJO E IDIOMAS

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

_____

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

Encierre en un círculo la respuesta. **SI** **NO**

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

_____

¿Qué idioma habla su hijo a menudo con...:
Su madre/tutor legal? _____
Su padre/secundo tutor legal ? _____
Sus hermanos? _____
Sus amigos? _____

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

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

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 : _____**		

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 : _____**				

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

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

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 : _____**		

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

PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN FAMILIAR

¿Cuántos libros tiene su hijo en formato papel o digital ?

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

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

Si es así, ¿qué formato? Digital □ Papel □

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

_____
_____
_____

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

_____
_____
_____

¿Su hijo prestado libros de la biblioteca en formato digital o papel?

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

¿Usted lee historias a su hijo <u>en formato digital o papel ?</u>

	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: _____)**					

¿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**

¿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**

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

_____
_____
_____

¿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: _____)**					

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

_____
_____
_____

PRACTICAS DE LECTURA

PRÁCTICAS DE LECTURA INDEPENDIENTE

¿Su hijo mira libros, independiente, en formato digital o 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: _____)**					

¿Qué mira?

_____

_____

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					

PRACTICAS DE LECTURA ACOMPAÑADOS

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						

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

_____

_____

LOS DEBERES

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					

Si alguien le ayude, ¿quién es ?

_____

_____

Annexe 6 - Le questionnaire sur les pratiques de littératie familiales rédigé en espagnol : post-test (inspiré de Fleuret et al., 2015)

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.

NIÑO(A)

Nombre y apellido	Edad	Sexo

PERFIL DE LA MADRE O DEL TUTOR LEGAL

Desde el inicio del programa, ¿ha cambiado su nivel de FRANCÉS? ¿Cómo lo calificarías ahora?

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
Hablado				
Escrito				

Desde el inicio del programa, ¿ha cambiado su nivel de ESPAÑOL? ¿Cómo lo calificarías ahora?

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
Hablado				
Escrito				

Desde el inicio del programa, ¿ha cambiado su nivel de OTRO IDIOMA? ¿Cómo lo calificarías ahora? **(El idioma:_____)**

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
Hablado				
Escrito				

PERFIL DEL PADRE O DEL SECUNDO TUTOR LEGAL

Desde el inicio del programa, ¿ha cambiado su nivel de FRANCÉS? ¿Cómo lo calificarías ahora?

	Bajo	Suficientemente	Bueno	Muy Bueno
Hablado				
Escrito				

Desde el inicio del programa, ¿ha cambiado su nivel de ESPAÑOL? ¿Cómo lo calificarías ahora?

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

Desde el inicio del programa, ¿ha cambiado su nivel de OTRO IDIOMA? ¿Cómo lo calificarías ahora? **(El idioma:_____)**

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

HIJO E IDIOMAS

HIJO E IDIOMAS

Desde el inicio del programa, ¿ha cambiado el nivel de FRANCES de su hijo? Cuál es su nivel ahora?

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

Desde el inicio del programa, ¿ha cambiado el nivel de ESPAÑOL de su hijo? Cuál es su nivel ahora?

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

Desde el inicio del programa, ¿ha cambiado el nivel de OTRO IDIOMA de su hijo? Cuál es su nivel ahora? **(El idioma:_____)**

	Bajo	**Suficientemente**	**Bueno**	**Muy Bueno**
Hablado				
Escrito				

Desde el inicio del programa, ¿su hijo hace el esfuerzo de hablar mas 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 : _____**		

Desde el inicio del programa, ¿su hijo hace el esfuerzo de hablar mas 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 : _____**		

PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN FAMILIAR

Desde el inicio del programa, ¿ha comprado libres para su hijo <u>en formato papel o digital</u> ?

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

Desde el inicio del programa, ¿suscribiste a su hijo a revistas infatiles? **SI**
NO

Si es así, ¿qué formato? Digital □ Papel □

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

_____

_____

_____

Desde el inicio del programa, ¿su hijo prestado libros de la biblioteca en formato digital o papel?

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

Desde el inicio del programa, ¿con cen frecuencia usted lee historias a su hijo en formato digital o 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: _____)**					

¿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**

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

_____

_____

Desde el inicio del programa, ¿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: _____)**					

PRACTICAS DE LECTURA

Desde el inicio del programa, ¿su hijo mira libros, independiente, en formato digital o 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: _____)**					

¿Qué mira?

_____

_____

_____

Desde el inicio del programa, 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					

Desde el inicio del programa, 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						

LOS DEBERES

Desde el inicio del programa, 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					

Si alguien le ayude, ¿quién es ?

_____

_____

_____

Annexe 7 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques de littératie familiales rédigé en français (pré-test)

À la maison, quelles langues parlez-vous? Précisez le contexte.

En ce qui concerne la lecture, est-ce que votre enfant utilise des livres ailleurs qu'à l'école? Dans quelles langues?

À la maison, votre enfant pratique-t-il des activités qui sont reliées à la lecture? Dans quelles langues?

Comment décrivez-vous l'intérêt et la motivation de votre enfant au regard d'activités qui sont reliées à l'école?

Quelles activités votre enfant pratique-t-il à la maison en français?

Quelles activités vont enfant pratique-t-il à la maison en espagnol?

Faites-vous de la lecture à l'enfant à la maison? Dans quelles langues?

Comment accompagnez-vous votre enfant dans ses lectures et devoirs à la maison?

Pouvez-vous décrire la relation que vous avez avec l'enseignant de votre enfant?

Annexe 8 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques de littératie familiales rédigé en français (post-test)

Depuis la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, est-ce que votre enfant consulte davantage de livres à la maison? Dans quelles langues?

Depuis la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, est-ce que votre enfant fait davantage d'activités relatives à la langue (lire-écrire) à la maison? Dans quelles langues?

Depuis la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, comment décrieriez-vous la motivation ou l'engagement de votre enfant au regard d'activités relatives à l'école?

Est-ce que les activités que fait votre enfant en français, à la maison, ont changé?

Est-ce que les activités que fait votre enfant en français, en espagnol, ont changé?

Depuis la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, est-ce que les occasions de lecture de votre enfant ont changé?

Depuis la mise à l'essai du programme de littérature de jeunesse, est-ce que votre implication auprès de votre enfant, dans les devoirs ou les lectures, ont changé?

Pouvez-vous décrire la relation que vous avez avec l'enseignant de votre enfant? Celle-ci a-t-elle changé depuis la mise à l'essai du programme?

Annexe 9 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques de littératie familiales rédigé en espagnol (pré-test)

¿Qué lenguajes habla usted en casa?

¿Bajo qué contexto usa usted cada lenguaje?

En casa, ¿tiene su hijo actividades relacionadas con la lectura? ¿En que idiomas?

¿Cómo describe el interés y la motivación de su hijo en actividades relacionadas con la escuela?

¿Qué actividades practica su hijo en casa en francés?

¿Qué actividades practica su hijo en casa en español?

¿Usted lees al niño en casa? ¿En que idiomas?

¿Cómo acompañas a su hijo en la lectura y la tarea?

¿Puede describir la relación que usted tiene con el pofesor de su hijo?

Annexe 10 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques de littératie familiales rédigé en espagnol (post-test)

Desde el inicio del programma, ¿su hijo usa mas libros que en la escuela? En que idiomas?

Desde el inicio del programma, ¿ha practica su hijo, en casa, actividades relacionadas con la lectura? En que idiomas?

Desde el inicio del programma, ¿cómo describe el interés y la motivación de su hijo en actividades relacionadas con la escuela?

¿Han cambiado las actividades de sus hijos en casa en francés?

¿Han cambiado las actividades de sus hijos en casa en español?

Desde el inicio del programma, ¿han cambiado sus oportunidades de lectura con su niño en casa?

Desde el inicio del programa, ¿cómo acompaña a su hijo en la lectura y la tarea? ¿Ha cambiado su acompañamiento en casa?

¿Puede describir la relación que usted tiene con el profesor de su hijo como resultado del programa?

Annexe 11 - L’entretien semi-dirigé sur les pratiques pédagogiques destiné aux enseignants (pré-test)

Comment décrivez-vous l'intérêt, la participation et la motivation des élèves hispanophones de votre classe?

Comment utilisez-vous la littérature de jeunesse dans vos pratiques pédagogiques?

Comment vous assurez-vous que les élèves hispanophones de votre classe développent leurs compétences en lecture?

Comment entrevoyez-vous l'utilisation de l'espagnol en salle de classe?

Sur quels aspects travaillez-vous le plus en matière de lecture avec les élèves hispanophones?

Qu'est-ce qui motive vos choix pédagogiques auprès des élèves hispanophones de votre classe

Comment pourriez-vous décrire la relation que vous avez avec les parents des élèves hispanophones de votre classe?

Annexe 12 - L'entretien semi-dirigé sur les pratiques pédagogiques destiné aux enseignants (post-programme)

Comment décrivez-vous l'intérêt, la participation et la motivation des élèves hispanophones de votre classe à la suite du programme de littérature de jeunesse ?

Depuis le programme de littérature de jeunesse, comment votre utilisation de ladite littérature a-t-elle changé ?

Depuis le programme, comment utilisez-vous la littérature de jeunesse dans vos pratiques pédagogiques ?

À la suite du programme de littérature de jeunesse, comment vous assurez-vous que les élèves hispanophones de votre classe développent leurs compétences en lecture ?

À la suite du programme de littérature de jeunesse, comment entrevoyez-vous l'utilisation de l'espagnol en salle de classe ?

À la suite du programme de littérature de jeunesse, sur quel aspect travaillez-vous le plus en matière de lecture avec les élèves hispanophones ?

À la suite du programme, qu'est-ce qui motive vos choix pédagogiques auprès des élèves hispanophones de votre classe ?

Vos pratiques pédagogiques ont-elles été modifiées à la suite du programme ? Précisez.

Pouvez-vous décrire la relation que vous avez avec les parents des élèves hispanophones de votre classe, à la suite du programme ?

Annexe 13 – L'adaptation du processus de codage mixte de Van der Maren (2004) à notre recherche

Phases		Résumé des phases
1	Relecture du cadre conceptuel	Cette première phase vise à relire le cadre conceptuel dans l'intention de construire une liste provisoire de thèmes clés (ou d'indicateurs) à chercher lors de l'analyse des verbatim. **Actions menées dans le cadre de notre recherche :** - lecture des objectifs et sous-objectifs de notre recherche à l'égard des participants afin de déterminer les avenues d'analyse (Paillé et al., 2021); - élaboration d'une liste provisoire de rubriques et de catégories pour l'ensemble des entretiens : parents, enseignants et agent de liaison.
02	Lecture du sommaire du matériel produit	Cette phase permet au chercheur de se remémorer le contexte de la production de l'information, notamment en faisant une relecture sommaire de verbatim. Elle devient essentielle pour que le deuxième codeur dispose des impressions du premier codeur. **Actions menées dans le cadre de notre recherche :** - lecture d'un premier verbatim des entretiens avec le parent, du premier verbatim des entretiens avec les enseignants et du verbatim avec l'agent de liaison; - annotation des impressions du chercheur vis-à-vis des verbatim; partage des impressions au deuxième codeur.
03	Pré-lecture du matériel : identification des catégories (C1)	La pré-lecture permet de déterminer les unités d'analyses et d'identifier les clés des catégories. Cette phase « permet d'établir la première liste des catégories et de rajuster le principe de sélection des unités, si nécessaire » (p. 439). **Actions menées dans le cadre de notre recherche :** - relecture du premier verbatim des entretiens avec le parent, du premier verbatim des entretiens avec les enseignants et du verbatim avec l'agent de liaison; - élaboration d'une première liste de catégories (C1).
04	Lecture du matériel : découpage des unités et extraction des passages significatifs	Cette étape consiste en une lecture exhaustive de l'ensemble des verbatim. Elle vise surtout à découper, pointer et repérer les unités : il s'agit de trier et d'extraire les passages significatifs qui seront codés plus tard. **Actions menées dans le cadre de notre recherche :**

		- relecture du premier verbatim des entretiens avec le parent, du premier verbatim des entretiens avec les enseignants et du verbatim avec l'agent de liaison; - sélection des passages pertinents et significatifs des verbatim; - extraction des passages et classification selon les catégories (C1) identifiées à la phase 3; ** Nous avons conservé les verbatim originaux (documents vierges) pour le deuxième codeur.*
05	Lecture des unités : codage, extraction des segments représentatifs et extension de la liste des catégories (C2)	Cette lecture permet de ne relire que les unités de sens qui ont été pointées, les passages significatifs, pour extraire de ces unités ce qui apparaît représentatif. Les « segments représentatifs » qui peuvent être des mots clés ou, au plus, des propositions, correspondent à un code. Au besoin, le codeur peut créer de nouvelles catégories ou élargir le sens d'une catégorie existante pour y intégrer une donnée. Si un segment est ambigu, le codeur doit revenir au passage significatif pour choisir les mots qui composent ce passage. **Actions menées dans le cadre de notre recherche :** - codage du premier verbatim des entretiens avec le parent, du premier verbatim des entretiens avec les enseignants et du verbatim avec l'agent de liaison à l'aide de la liste C1; - précision et élaboration de nouvelles catégories (C2), au besoin, à la lumière de la lecture des verbatim.
06	Reprise des étapes 2 à 5 sur un autre matériel et ajustement de la liste de codage (C3)	Après avoir terminé le codage d'un premier matériel, on procède toute de suite au codage d'un deuxième matériel, ce qui « permet un nouvel ajustement (C3) de la liste de codes » (p.441). **Actions menées dans le cadre de notre recherche :** - codage d'un deuxième verbatim entretiens avec le parent, du premier verbatim des entretiens avec les enseignants et du verbatim avec l'agent de liaison; - élaboration de nouvelles catégories (C3), au besoin, à la lumière de la lecture des verbatim.
07	Vérification par un second codeur de la liste ajustée	Cette phase demande à second codeur de procéder au codage du même matériel et de confronter le codage du premier codeur pour vérifier les biais possibles. **Actions menées dans le cadre de notre recherche :**

		- partage de documents au deuxième codeur pour faciliter le contre-codage des premiers verbatim : objectifs et sous-objectifs de recherche, cadre-conceptuel, sommaire des entretiens, liste de codage (C3); - vérification de la liste de codage C3 par le deuxième codeur.
08	Confrontation avec le second codeur et nouvel ajustement de la liste (C4)	Une fois que le deuxième codeur a procédé au codage du matériel, il confronte le codeur principal. Cette phase provoque souvent un deuxième ajustement de la liste (C4), liste sur laquelle prendra appui le codage du reste du matériel. **Actions menées dans le cadre de notre recherche :** - confrontation entre la premier et deuxième codeur; - création de nouvelles catégories et regroupement de catégories existantes (C4) pour éviter la redondance.
09	Reprise des étapes 2 à 5 avec la liste ajustée (C4) sur le reste du matériel	Lors de cette phase, le premier codeur se sert de la liste C4 pour coder l'ensemble du matériel en effectuant les étapes deux, quatre et cinq. « Normalement, cette liste devrait être suffisante pour coder toute l'information » (p.442). **Actions menées dans le cadre de notre recherche :** - codage de l'ensemble des verbatim à l'aide la liste C4. C'est aussi à ce moment que nous avons corrigé le codage des deux premiers matériaux avec la liste C4 (voir étape suivante).
10	Correction du codage des 2 premiers matériaux avec la liste C4	Dans cette avant-dernière phase, le codeur corrige, avec la dernière liste (C4), le codage qui avait été effectué sur les deux premiers matériaux. ** Compte-tenu du peu de verbatim, nous avons sauté cette étape.*
11	Vérification de la fidélité intra- et inter-codeur	Dans la dernière phase, on procède à un nouveau calcul de la fidélité inter- et intra-codeurs sur quelques échantillons extraits au hasard, permettant de satisfaire aux exigences de la vérification interne et externe des travaux de codage. ** Compte-tenu du peu de verbatim, nous avons sauté cette étape.*

Annexe 14 - La liste des codes tirés des entretiens avec les parents

	Pré-test	Post-test
Relation école-famille	a) barrière linguistique b) connaissance antérieure du professeur c) incompréhension des attentes de l'école d) communication avec Humberto (communauté)	a) meilleure relation avec la famille b) échanges plus fréquents avec l'école c) barrière linguistique d) communication avec Humberto (communauté)
Motivation/engagement de l'enfant	e) bonne participation f) intérêt pour la lecture g) intérêt pour le français	e) bonne participation f) intérêt pour la lecture g) intérêt pour le français h) se sent valorisé en classe
Lecture à la maison	h) fréquence i) moment j) lecture par la famille	i) fréquence j) moment k) membre de la famille qui fait la lecture
Place accordée au français à la maison	k) lecture quotidienne l) lecture avec la fratrie m) télévision	l) lecture quotidienne m) lecture avec la fratrie n) plaisir à faire la lecture avec l'enfant
Place accordée à l'espagnol à la maison	n) télévision o) lecture avec les parents p) nuisance pour l'apprentissage du français	q) télévision o) lecture avec les parents p) meilleure compréhension de l'importance de la L1 q) achats de livres bilingues ou en espagnol
Implications du parent dans les activités relatives à l'école	r) bonne implication s) implication de la fratrie	t) bonne implication r) implication de la fratrie s) plus grande implication

Annexe 15 - La liste des codes tirés des entretiens avec les enseignants

	Pré-test	Post-test
Relation école-famille	a) barrière linguistique b) connaissance antérieure de la famille c) incompréhension des attentes de l'école d) parents moins impliqués	a) parents moins impliqués b) meilleure relation avec la famille c) échanges plus fréquents avec la famille d)
Motivation/participation des élèves	e) dans la moyenne f) plus que la moyenne g) moins que la moyenne	e) dans la moyenne f) plus que la moyenne g) moins que la moyenne
Recours à la littérature de jeunesse	h) fréquence i) avantages j) permet de rejoindre les thématiques vues en classe	h) fréquence i) avantages j) permet de rejoindre les thématiques vues en classe
Pratiques de littératie	k) fréquence l) regroupement des élèves m) lecture interactive	k) fréquence l) regroupement des élèves m) lecture interactive n) recours plus fréquent o) meilleure segmentation des activités
Place accordée à la langue d'origine	n) programme de francisation o) outil de traduction par l'enseignant p) outil de traduction par l'élève q) refus d'utilisation par la direction r) nuisance au développement langagier de l'enfant s) permet de rejoindre l'affectif des élèves t) insécurité linguistique	p) outil de traduction par l'enseignant q) outil de traduction par l'élève r) refus d'utilisation par la direction s) nuisance au développement langagier de l'enfant t) meilleure compréhension de l'importance de la L1 u) permet de rejoindre l'affectif des élèves v) recours autorisé en classe
Programme de littérature de jeunesse bilingue	A	w) horaire trop chargé x) mieux rejoindre le niveau des élèves y) présence d'un autre programme de littérature z) continuation du programme

Annexe 16 - La présentation et la justification du corpus littéraire

« SOPHIE ET SES LANGUES »

AUTEUR	Christine Hélot
ILLUSTRATEUR	Uxue Arbelbide Lete
ANNÉE	2014
ÉDITEUR	Dulala
ÂGE	À partir de 6 ans
ISBN	978-2-37 122-002-7
RÉSUMÉ (maison d'édition)	« L'histoire des langues qui entourent la jeune Sophie permet de stimuler chez les enfants une réflexion sur la diversité : Quelles sont les langues de ma famille, de mes voisins, de mes camarades? Pourquoi et comment connaissons-nous toutes ces langues? L'histoire est illustrée par des dessins originaux qui "donnent à voir" les différentes langues dont il est question dans le livre. 8 jeux plurilingues à la fin du livre accompagnent la découverte des langues de Sophie. »



Justification du choix du livre

Ce livre a été retenu en raison des thèmes généraux abordés : la biographie langagière, la famille, les liens intergénérationnels et la diversité des langues. Il permettra aux élèves, aux parents et aux enseignants de découvrir la diversité et de se décentrer par rapport à ses propres coutumes. Ce livre sera le premier à être exploité car qu'il permet à l'élève et aux parents de retrouver un contexte familier, celui de la famille, ce qui aura comme effet de pouvoir briser la glace.

Liens avec le programme d'études du MELS

Communiquer oralement

- Lire à haute voix ou se faire lire un texte littéraire ou courant
- Distinguer les différences entre la langue orale et la langue écrite
- Manifester de l'ouverture aux propos d'autrui
- Raconter à sa façon un évènement, une histoire ou un fait (p. ex. : récit, anecdote).

Préparation à la lecture

- Observer la page couverture, le titre, les illustrations
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens
- Relever les éléments de la page couverture (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, collection).

Utiliser le contenu des textes à diverses fins

- Explorer le monde (voyager dans l'espace et le temps)
- Acquérir des connaissances sur le monde.

Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2011)

Concepts littéraires	Système de personnages : on nous présente l'ensemble des membres de la famille de Sophie, incluant la mère, le père, les grands-parents, les oncles, les tantes, les cousins, etc. On nous présente leurs langues, leurs pays d'origine et des faits cocasses relatifs à leur bagage culturel et linguistique.
	Traitement de l'espace et du temps : on nous présente plusieurs lieux géographiques, des pays différents et on fait référence à plusieurs moments dans la vie des personnages.
Les six traits d'écriture	Idées : on parle du bilinguisme, voire du plurilinguisme et on présente la richesse linguistique comme étant quelque chose de positif, de joyeux.
	Structure du texte : on présente d'abord des personnages qui sont près de Sophie pour ensuite parler de ceux qui sont plus loin. On part d'abord des parents, ensuite des grands-parents, des oncles, des tantes et ainsi de suite. Pour chaque personne présentée, on suit le même format.
	Rythme de la syntaxe : on reprend toujours la même structure phrastique pour présenter un personnage. On présente d'abord son nom, son origine, sa langue et un fait intéressant sur la personne. Les phrases sont courtes.
Illustration	Mise en page : dissociation - texte présenté sur la gauche et illustration sur la droite.
	Cadrage: les plans et les angles de vue différent en fonction du texte. Les images sont en deux dimensions et laissent deviner l'architecture ou le paysage.
	Esthétisme : les images n'ont pas de couleur et les formes sont très géographiques. Chaque page du livre est d'une couleur différente : bleu, mauve, rouge, etc.
Intérêt pédagogique	Œuvre propice à la mise à place d'un projet d'écriture : on pourrait demander à l'enfant, par exemple, de créer une histoire du genre en présentant les membres de sa famille, leurs langues, leur pays d'origine, etc.
	Œuvre propice à une lecture partagée : comme l'œuvre est bilingue français-espagnol, elle est excellente pour susciter la collaboration des parents et de la communauté. Comme le livre aborde aussi plusieurs langues et plusieurs cultures, il peut également encourager les élèves qui parlent ladite langue à participer à la lecture.
	Œuvre qui se prête à l'intégration des matières : comme il aborde les diverses langues, cultures et pays, l'œuvre se prête très bien à l'intégration d'autres matières, notamment l'univers social et l'éthique et la culture religieuse.
Reconnaissance de l'oeuvre	Œuvre primée : les œuvres de Dulala sont très primées, notamment en éducation à la diversité des langues et des cultures.
	Œuvre recommandée dans « la revue des livres pour enfants » : le livre a été mentionné dans la revue des livres pour enfants en 2016.
	Œuvre recommandée dans la revue Le Pollen : le livre a été mentionné dans Le Pollen nº16 à l'été 2015.

Fiche pédagogique

Durée	90 minutes
DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT	
Ouverture (structure du matériel écrit (10 minutes)	Présenter l'album aux enfants : première de couverture, illustrations, etc. Les questions sur le contenu de l'album en fonction d'éléments clés (faire des prédictions).
Relations entre l'oral et l'écrit (20 minutes)	Écouter ensemble les enregistrements « Je m'appelle Sophie » en allemand, anglais, italien, polonais, portugais et russe. Demander aux enfants ce qu'ils ont compris. Questionner les enfants sur les indices qui leur ont permis de comprendre. Réécouter et répéter ensemble en étant attentifs aux intonations. Demander pourquoi le prénom « Sophie » se dit différemment (annexe 2). Expliquer qu'il existe des variantes des prénoms en fonction des pays et des langues. Certains sons qui existent en français n'existent pas dans toutes les langues et inversement. **RÉINVESTISSEMENT ET OBJECTIVATION** Est-ce que vous avez aussi un deuxième prénom? Qui choisit le prénom? Que signifie votre prénom? Savez-vous écrire votre prénom avec une autre écriture? Est-ce que votre prénom a des variantes? Est-ce que tout le monde le prononce de la même façon? Une prononciation que vous aimez moins? Pourquoi est-ce qu'il est parfois difficile de prononcer un prénom? Pourquoi est-il important de bien prononcer? Comment savoir comment bien prononcer un prénom quand on ne le connait pas?
Arbre généalogique de Sophie (30 minutes)	Présenter aux enfants l'arbre de la famille et des langues de Sophie (annexe 3). Leur demander s'ils savent ce que représente cet arbre, s'ils en ont déjà vu et où. Demander aux enfants à quoi sert ce type de document. Au fil de la discussion, introduire le terme « d'arbre généalogique ». En grand groupe ou en petits groupes, demander aux enfants de compléter les grandes feuilles avec les noms des personnes (Maman, Grand-Papa, Babou, Grapi, Oma, Arrière-grand-mère) et les petites feuilles avec les langues parlées (chinois, grec, espagnol, hébreu, allemand, portugais, français, anglais, latin, polonais, swahili).
Arbre généalogique de l'enfant (30 minutes)	Proposer aux enfants de réaliser une ébauche de leur propre arbre généalogique à l'aide du gabarit à l'annexe 3. Les encourager à récupérer auprès de leur famille des informations sur les langues parlées, des photos ou autres documents pour compléter l'ébauche de leur arbre.

« LES LANGUES DE CHAT »



AUTEUR	Luana Vergari et Massimo Semerano
ILLUSTRATEUR	N/A
ANNÉE	N/A
ÉDITEUR	Dulala
ÂGE	5 à 10 ans
ISBN	978-2-37122-000-3
RÉSUMÉ (maison d'édition)	*« Les Langues de Chat* est une histoire disponible en album traitant avec humour de la diversité linguistique et culturelle. En suivant Olivia dans une enquête à travers sa ville, les enfants découvrent une pluralité de personnages, aux appartenances culturelles et aux langues multiples. A travers les activités proposées dans les fiches pédagogiques téléchargeables en ligne, les enfants deviennent eux-mêmes des détectives des langues. »

Justification du choix du livre

Nous avons retenu ce livre pour plusieurs raisons, mais surtout en fonction de son sujet qui traite avec humour la diversité linguistique et culturelle. Comme Sophie et ses langues, Les langues de chat permettra aux élèves, aux parents et aux enseignants de découvrir la diversité et de se décentrer par rapport à ses propres rituels. Au fil de l'histoire et des activités qui l'accompagnent, les enfants seront sensibilisés à la diversité linguistique et culturelle de leur environnement en mettant en relation les langues entre elles et en s'interrogeant par exemple sur les rapports entre oral et écrit, les emprunts linguistiques, les familles de langues ou encore leur biographie langagière.

Liens avec le programme d'études du MELS

Utiliser le contenu des textes à diverses fins

- Explorer le monde (voyager dans l'espace et le temps)
- Acquérir des connaissances sur le monde.

Orthographe d'usage

- Identifier les lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules) et les nommer dans l'ordre.

Préparation à la lecture

- Observer la page couverture, le titre, les illustrations
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens

Communiquer oralement

- Distinguer les différences entre la langue orale et la langue écrite
- Clarifier ses propos ou ses réactions : appuyer ses propos et ses réactions (p. ex. : exemples, faits, témoignages)

Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2011)

Concepts littéraires	Système de personnages : l'œuvre est intéressante car elle permet à l'enfant de rencontrer Olivia et les enfants qu'elle rencontre dans sa ville ayant tous une langue et un bagage culturel différent
Les six traits d'écriture	Idées : l'auteur a visé juste en traitant un sujet fragile et délicat qu'est la diversité linguistique et plurielle avec un ton humoristique.
	Structure du texte : l'œuvre suit une structure précise : linéaire. Les personnes que rencontre Olivia sont tous rencontrés et présentés de la même manière.
	Choix des mots : les mots sont adaptés au vocabulaire de l'enfant et sont faciles à comprendre. Le choix des mots et fera écho au bagage culturel et langagier de l'enfant.
	Voix de l'auteur : l'humour emprunté par l'auteur pour aborder le sujet allège le texte et facilitera certainement les discussions en salle de classe sur la diversité linguistique.
Illustration	Narration visuelle : les illustrations nous permettent de déduire certaines caractéristiques des personnages. À l'aide d'inférences logiques, les élèves parviendront à s'appuyer sur leurs connaissances, leurs expériences et les indices du texte pour réagir et échanger quant aux appartenances culturelles des personnages de l'histoire.
	Cadrage : les illustrations sont bien présentées et comme les pages ne sont pas surchargées, l'attention de l'élève sera attirée vers les personnages et le texte.
	Esthétisme : les illustrations sont spectaculaires et les personnages ont l'air attachants.
Intérêts pédagogiques de l'œuvre	Le silence : chaque fois que l'auteur présente un nouveau personnage, on invite le lecteur à se questionner sur son identité, ses relations avec Olivia, etc. Les personnages sont présentés de sorte à susciter une conversation sur le sujet en salle de classe.
	Œuvre propice à la mise à place d'un projet d'écriture : on pourrait demander à l'enfant, par exemple, de créer une histoire du genre en présentant les membres de sa famille, leurs langues, leur pays d'origine, etc.
	Œuvre propice à une lecture partagée : comme l'œuvre est bilingue français-espagnol, elle est excellente pour susciter la collaboration des parents et de la communauté. Comme le livre aborde aussi la diversité linguistique et culturelle, il peut également encourager les élèves qui parlent ladite langue à participer à la lecture, notamment sous formes de cercle de lecture ou de discussion en groupe. Discussion intéressante avec l'enseignant.
	Œuvre qui se prête à l'intégration des matières : comme il aborde la diversité linguistique et culturelle, l'œuvre se prête très bien à l'intégration d'autres matières, notamment l'univers social et l'éthique et la culture religieuse.
Reconnaissance de l'oeuvre	Œuvre primée : les œuvres de Dulala sont très primées, notamment en éducation à la diversité des langues et des cultures. Cet ouvrage est d'ailleurs le résultat d'un travail multipartenarial associant les auteurs et un comité de lecture composé de spécialistes de l'éveil aux langues, parents et professionnels du Livre et de l'Éducation. L'album a reçu le soutien du Ministère de la Culture (DGLFLF) et a remporté le Label européen des langues.

Fiche pédagogique

Durée	90 minutes
DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT	
Ouverture (structure du matériel écrit (10 minutes)	Présenter l'album aux enfants : première de couverture, images, etc. Les questions sur le contenu de l'album en fonction d'éléments clés (faire des prédictions).
Connaître l'organisation d'un récit (30 minutes)	Diviser les enfants en groupes de 3 ou 4 enfants et attribuer à chaque groupe les illustrations qui font référence aux différents évènements du livre (annexe 4). Demander à chaque groupe de présenter, dans l'ordre, les illustrations. Ensuite, demander à chaque groupe, tour à tour, de raconter une partie de l'histoire, en insistant sur les éléments-clés (lieux, personnages, mots découverts), et la chronologie de l'histoire. Ensuite, demander de remettre dans l'ordre les personnages (annexe 4) rencontrés chronologiquement dansa le livre. Demande à chaque groupe de présenter, à tour de rôle, les personnages rencontrés.
Énonciation de mots et écoute (30 minutes)	Présenter le nouveau menu de Sir Oliver avec les cartes aliments-boissons (annexe 5). Inviter les enfants à énoncer les noms des aliments et boissons (brocoli, café, pizza, etc.). Constituer des groupes et distribuer un jeu de cartes à chacun. Expliquer que pour aider Sir Oliver, il va falloir écouter les demandes des clients (annexe 5) et associer les cartes-aliments aux cartes-clients. Par exemple : « On écoute ce que demande Mme Ma-ku en chinois ». Inviter les enfants à placer la carte café avec celle de « Mme Ma-ku ».
Différence entre les langues écrites et orales, et entre l'espagnol et le français (20 minutes)	Reprendre les mots des aliments dans les langues des personnages et les faire correspondre aux mots français. Demander aux enfants comment ils les ont reconnus et leur faire prendre conscience de la proximité phonologique de certains mots dans différentes langues.

« JE SUIS PETITE, MOI? ¿SOY PEQUEÑA? »

AUTEUR	Philipp Winterberg
ILLUSTRATEUR	Nadja Wichmann
ANNÉE	2014
ÉDITEUR	N/A
ÂGE	3 à 7 ans
ISBN	1495996204
RÉSUMÉ (auteur)	« Je suis petite, moi ? » Perplexe, Tamia se met en route à travers un monde fabuleux et coloré pour aller poser sa question. Émerveillée, elle y croise des collectionneurs d'arcs-en-ciel et des attrape-cœurs avant de finir par trouver une réponse étonnante... »



Justification du choix du livre
Dans ce livre, le vocabulaire est simple et le choix des mots est adapté aux connaissances de l'enfant, compte tenu de son âge. Les phrases sont courtes et facilitent la compréhension. Si l'œuvre est intéressante du point de vue du paratexte, elle l'est également du point de vue des illustrations. Les images sont belles et le livre attrayant. Le système de personnages est clair et bien établi.

Liens avec le programme d'études du MELS
Préparation à la lecture

- Observer la page couverture, le titre, les illustrations

Orthographe d'usage

- Identifier les lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules) et les nommer dans l'ordre
- Identifier les voyelles et les consonnes dans un mot

Organisation et cohérence du texte

- Observer qu'un texte est un écrit formé d'une suite de phrases traduisant des idées reliées entre elles et formant un tout

Reconnaissance et identification des mots d'un texte

- Identifier les mots connus à l'oral mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices : illustrations

Communiquer oralement

- Lire à haute voix ou se faire lire un texte littéraire ou courant
- Intervenir dans différents contextes (p. ex. : causerie, cercle de lecture, etc.)

Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2011)

Concepts littéraires	Système de personnages : Tamia part à la rencontre de plusieurs personnages, fictifs ou réels, qui sont soit plus grands ou plus petits qu'elle et apprend à découvrir que tout est une question de perception.
Les six traits d'écriture	Structure du texte : présence de nombreux dialogues. L'album est aussi intéressant du point de vue des idées puisqu'on y découvre la relativité des points de vue.
	Rythme de la syntaxe : les phrases sont très courtes et ne contiennent que quelques mots (p. ex. : Je suis énorme, moi? Énorme, toi? Tu es géante). La même structure de phrase est utilisée tout au long de l'histoire.
	Voix de l'auteur : l'œuvre fait appel à la gradation, cette figure de style qui consiste à une énumération de mots (ou groupes de mots), allant en ordre croissant ou décroissant
	Conventions linguistiques : l'œuvre permet de travailler certains critères du programme d'études du MELS (ponctuation et verbes de base. De la même manière, les verbes avoir et être sont souvent empruntés et le livre s'avère pertinent pour travailler la conjugaison.
Illustration	Narration visuelle : les personnages ne sont jamais présentés, mais comme ils s'expriment, on comprend qu'ils participent à l'histoire. Très intéressant pour travailler les inférences.
	Cadrage : cadrage intéressant. Quand Tamia est toute petite, au début de l'histoire, son personnage occupe également moins de place sur la page. A l'inverse, quand elle est comparée à la chenille, le personnage de Tamia occupe la majorité de la page.
	Esthétisme : le livre laisse sous-entendre que les illustrations ont été dessinées à la maison, de manière très caricaturale. Les pages sont chargées d'illustrations qui se prêtent bien à un mur de mots ou un dictionnaire mural.
Rapports texte et images	Les images et le texte « collaborent : il n'y a pas de contradiction entre le texte et les images mais on comprend que l'auteur joue avec la place géographique qu'occupe Tamia sur une page pour montrer comme elle est petite et grande.
Reconnaissance de l'œuvre	Œuvre primée : plus de deux cents traducteurs ont déjà travaillé sur le livre. L'auteur raconte que les trouver a parfois duré des mois : « J'ai cherché un traducteur tibétain pendant pratiquement un an », raconte Winterberg. Entre-temps, le livre est disponible dans des centaines de combinaisons de langues, comme, par exemple, espagnol-tagal ou allemand-tigrinya, une langue parlée en Éthiopie et en Érythrée et dont le graphisme rappelle des dessins d'enfants. Au cours des prochaines années et décennies, le projet du livre ne cessera de grandir : l'objectif est de le faire traduire en plus de cinq cents langues.

Fiche pédagogique

Durée	180 minutes
DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT	
Ouverture (structure du matériel écrit (10 minutes)	Présenter l'album aux enfants : première de couverture, images, etc. Les questions sur le contenu de l'album en fonction d'éléments clés (faire des prédictions).
Identifier les mots connus à l'oral mais non à l'écrit (15 minutes)	Pour que les enfants puissent apprendre à identifier des mots connus à l'oral, l'enseignant peut lire à haute voix certains mots de l'album et demander aux enfants de l'associer avec le mot à l'écrit (annexe 6). Apporter l'attention des enfants sur la manière dont sont écrits les mots (lettres, graphèmes, phonèmes).
Comparer l'écriture des mots en français et en espagnol (15 minutes)	Une activité pour que les enfants apprennent à identifier les différences dans l'écriture des mots en français et en espagnol. Pour ce faire, créer des groupes de 3-4 élèves et placer plusieurs mots (en français et en espagnol) tirés du livre sur la table du groupe (annexe 6). Les mots qui sont imprimés noir sur blanc sont écrits en français et les mots qui sont écrits blanc sur noir sont en espagnol. Demander aux enfants de mettre côte à côte les mots en français et en espagnol qui veulent dire la même chose. Apporter l'attention des enfants sur les différences dont sont écrits les mots dans les deux langues.
Remettre les phrases dans l'ordre (20 minutes)	Faire des petits sacs qui comprennent tous les mots d'une phrase sur un morceau de papier (annexe 7). Demander aux élèves de remettre dans l'ordre les mots pour former des phrases. Apporter l'attention sur l'utilisation de la ponctuation et du verbe être.

« OÙ TE CACHES-TU, NOUNOURS? ¿DÓNDE TE ESCONDES, OSITO? »

AUTEUR	Dominique Curtiss
ILLUSTRATEUR	Muriel Gestin
ANNÉE	2017
ÉDITEUR	ChouettÉditions
ÂGE	3 à 6 ans
ISBN	978-2896876693
RÉSUMÉ (auteur)	« Lou doit aller au lit, mais son ours en peluche s'est encore caché. Lou réussira-t-il à retrouver Nounours ? Une histoire amusante pour les petits qui leur permet d'enrichir leur vocabulaire et d'apprendre une langue étrangère tout en se familiarisant avec les notions d'espace. »



Justification du choix du livre
Ce livre est intéressant, car les enfants pourront s'identifier au personnage de Lou. Le choix des mots, l'histoire, la structure et la longueur des phrases correspondent aux connaissances que détiennent les enfants. D'un point de vue pédagogique, comme l'histoire répond à une structure chronologique (suite d'évènements situés dans la ligne du temps), l'œuvre est parfaite pour travailler l'anticipation.

Liens avec le programme d'études du MELS
Orthographe d'usage

- Vérifier l'orthographe des mots à côté desquels se trouvent des traces de doutes laissées en cours de rédaction (mots connus ou inconnus), en consultant des outils de référence

Organisation et cohérence du texte

- Observer qu'un texte est un écrit formé d'une suite de phrases traduisant des idées reliées entre elles et formant un tout

Reconnaissance et identification des mots d'un texte

- Identifier les caractéristiques des personnages : aspect physique, traits de caractère, rôle et importance dans l'histoire, actions accomplies
- Identifier les mots connus à l'oral mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices : illustrations

Préparation à la lecture

- Observer la page couverture, le titre, les illustrations
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens
- Relever les éléments de la page couverture (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, collection).

Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2011)

Concepts littéraires	Système de personnages : bien que l'histoire et les personnages ne soient pas très novateurs ou créatifs, les lecteurs pourront se reconnaître dans le personnage principal, Lou. L'histoire en est sans doute une qui se produit souvent dans la vie des enfants.
	Du système énonciatif : à la suite de l'histoire, le narrateur interpelle le lecteur à l'aide d'une trentaine de questions de compréhension. Ces questions portent sur l'histoire et les personnages, mais portent également sur les connaissances des lettres de l'alphabet, de la linéarité d'écriture et de certains mots de vocabulaire.
Les six traits d'écriture	Choix de mots : les mots utilisés par l'auteur correspondent au niveau de vocabulaire et de compréhension des enfants.
	Conventions linguistiques : l'œuvre est intéressante, car elle permet de travailler le dialogue. Comme Lou et sa mère s'interpellent dans le livre, on pourra ainsi sensibiliser les élèves à la onctuation (point d'interrogation et le tiret).
Illustration	Esthétisme : les illustrations sont belles, colorées et sont particulièrement importantes puisqu'elles facilitent la compréhension des enfants. Les illustrations permettent aussi de répondre aux questions de compréhension à la fin du livre.
	Narration visuelle : les illustrations apportent beaucoup d'information sur l'histoire et facilitent la compréhension de l'enfant. Les illustrations nous permettent aussi de poser des questions d'inférences aux enfants.
Intérêts pédagogiques de l'œuvre	Le silence : les relations de Lou avec sa mère et ses activités au quotidien (dormir, chercher son toutou, réaction de Lou face à la perte de son toutou) permettent à l'enfant de faire des inférences et de se reconnaître dans Lou. Les interactions de Lou avec sa mère sont aussi intéressantes et permettent de travailler le discours.

Fiche pédagogique

Durée	120 minutes
DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT	
Ouverture (structure du matériel écrit (10 minutes)	Présenter l'album aux enfants : première de couverture, images, etc. Les questions sur le contenu de l'album en fonction d'éléments clés (faire des prédictions).
Graphème et phonème (20 minutes)	Pour travailler les graphèmes (digrammes) et les phonèmes, demander aux élèves de repérer dans le livre, tous les mots qui comportent les sons suivants (annexe 9) : ou, er, an Apporter l'attention de l'enfant sur l'idée que le phonème peut s'écrire de diverses manières (phonème multigraphémique).
Création de murs de mots (30 minutes)	Pour commencer à travailler tranquillement la compréhension de texte et l'organisation des idées, la première tâche consiste à créer des mots-étiquettes pour en former un dictionnaire mural. Sur des petits morceaux de feuilles blanches, à l'aide d'indices (illustrations) (annexe 10), l'élève récrit certains mots dont il ne connaît pas l'orthographe. L'enfant peut écrire le mot en français et en espagnol, s'il le désire. On lui demande d'écrire environ 20 mots sur ses feuilles blanches en apportant son attention sur les différences entre les mots écrits en français et en espagnol.

« MON PLUS BEAU RÊVE – MI SUEÑO MÁS BONITO »

AUTEUR	Cornelia Haas
ILLUSTRATEUR	N/A
ANNÉE	2019
ÉDITEUR	SEFA
ÂGE	3 à 7 ans
ISBN	3739961309
RÉSUMÉ (auteur)	« Toutes ses peluches sont déjà en train de rêver – le requin, l'éléphant, la petite souris, le dragon, le kangourou et le bébé lion. Même Nounours a du mal à garder ses yeux ouverts … Eh Nounours, tu m'emmènes dans ton rêve ? C'est ainsi que Lulu part en voyage qui l'emmène à travers les rêves de ses peluches – et finalement dans son propre rêve, le plus beau rêve. »



Justification du choix du livre
Ce livre est intéressant car il suscitera l'intérêt et la créativité des enfants. C'est une œuvre fictive qui saura inviter les enfants à recourir au texte pour le plaisir et pour répondre à leurs besoins d'évasion. Notons aussi que le livre est accompagné d'un livre audio à télécharger, ce qui nous permettra de faire le pont entre l'oralité de la langue et la langue écrite.

Liens avec le programme d'études du MELS
Préparation à la lecture

- Observer la page couverture, le titre, les illustrations
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens

Compréhension de textes

- Tenir compte d'indices fournis par le texte
- Recourir à divers outils de référence : mots-étiquettes, dictionnaire mural, cartes des sons, pictogrammes, illustrations (gestion de la compréhension)

Préparation à la lecture

- Observer la page couverture, le titre, les illustrations
- Relever les éléments de la page couverture (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, collection).

Orthographe d'usage

- Identifier les lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules) et les nommer dans l'ordre
- Identifier les voyelles et les consonnes dans un mot

Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2011)

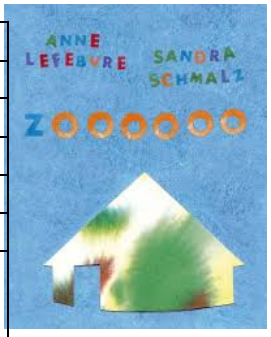
Concepts littéraires	Système de personnages : on nous présente le personnage principal, Lulu, et l'ensemble de ses peluches : le requin, l'éléphant, la souris, le dragon, le kangourou, le chevalier, le singe, le pilote et le lion.
	Traitement de l'espace et du temps : on nous présente plusieurs lieux fictifs, des moments et des endroits qui relèvent de l'imaginaire.
Les six traits d'écriture	Idées : l'idée est intéressante : on se promène de rêve en rêve, en faisant le tour de toutes les peluches de Lulu, finissant ainsi par Lulu.
	Structure du texte : la structure est répétitive : on présente le rêve d'une peluche à la fois et on questionne le lecteur ainsi : « À quoi peut-il bien rêver? ». On termine finalement avec le rêve de Lulu et comprend qu'en pensant aux rêves de toutes ses peluches, Lulu rêvait déjà. Une belle histoire qui termine bien. En fait, plusieurs rêves sont enchâssés, ce qui rend la structure très intéressante.
Illustration	Choix des couleurs : les couleurs sont spectaculaires. Tout est sombre et laisse comprendre que l'histoire relève de l'imaginaire, du fictif.
	Esthétisme : les images sont tout simplement sublimes et sortent de l'ordinaire. C'est d'ailleurs l'une des premières choses que l'on remarque en feuilletant le livre. (N.B. l'auteur enseigne la peinture acrylique et numérique à l'Université des sciences publiques de Münster, en Allemagne).
	Traitement du temps et de l'espace : comme chaque page fait référence à un nouveau rêve, à celui d'un nouveau personnage de l'histoire, chaque illustration est différente.
Intérêts pédagogiques de l'œuvre	Perturbation de l'ordre chronologique : il n'y a aucun ordre chronologique dans le livre. On passe d'un rêve à l'autre. À la toute fin, toutefois, on comprend que Lulu rêvait déjà.
	Enchâssement ou intrication de plusieurs récits : c'est exactement ce que fait l'auteur, enchâsser plusieurs récits en présentant le rêve de chaque peluche de Lulu.
	Silence : à la fin du récit de chaque rêve, l'auteur interroge le lecteur et lui demande : « À qui peut-il bien rêver? ». Une belle manière de travailler l'interprétation des élèves et de susciter leur engagement pendant la lecture.
	Œuvre propice à la mise à place d'un projet d'écriture : on pourrait demander à l'enfant, par exemple, de partager avec la classe un rêve qu'il a fait dernièrement ou de décrire son plus beau rêve.
	Les frontières incertaines entre le fictif imaginaire et le fictif réel : tout le long, on croit que le personnage raconte son rêve, alors qu'elle rêve encore.

Fiche pédagogique

Durée	60 minutes
DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT	
Ouverture (structure du matériel écrit (10 minutes)	Présenter l'album aux enfants : première de couverture, images, etc. Les questions sur le contenu de l'album en fonction d'éléments clés (faire des prédictions).
Vérification de l'orthographe de mots (25 minutes)	Faire des petits sacs qui comprennent tous les lettres d'un mot d'une phrase sur un morceau de papier (annexe 11). Demander aux élèves de remettre dans l'ordre les lettres pour former les mots.

« ZOOOOOO »

AUTEUR	Anne Lefebvre
ILLUSTRATEUR	Sandra Schmalz
ANNÉE	2015
ÉDITEUR	Migrilude
ÂGE	2 à 6 ans
ISBN	978-2-940474-08-0
RÉSUMÉ (auteur)	« Un album bilingue pour les tout-petits qui présentent les animaux du zoo sous forme de collages artistiques et graphiques. Les illustrations sont accompagnées d'un court texte en gros caractères. Un concept moderne de livre d'artistes pour initier les enfants à l'art, au texte et aux langues, réalisé par Anne Lefebvre et Sandra Schmalz lors d'un atelier de création de livres multilingues pour enfants. »



Justification du choix du livre
Cette œuvre est excellente pour travailler la connaissance des lettres de l'alphabet, le décodage et la phrase de base. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a été retenu, car il permet de rejoindre certains éléments du programme d'études au primaire.

Liens avec le programme d'études du MELS
Orthographe d'usage

- Associer un graphème à un

Syntaxe et ponctuation

- Connaître la règle : une phrase commence par une majuscule et se termine par un point
- Ajouter des mots, en déplacer, en remplacer, en effacer et vérifier si la phrase reste bien construite

Compréhension de textes

- Recourir à divers outils de référence : mots-étiquettes, dictionnaire mural, cartes des sons, pictogrammes, illustrations (gestion de la compréhension)

Communiquer oralement

- Distinguer les différences entre la langue orale et la langue écrite
- Observer la façon de s'adapter au contexte d'écoute (p. ex. : attente, silence, geste, son)

Préparation à la lecture

- Observer la page couverture, le titre, les illustrations
- Relever les éléments de la page couverture (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, collection).

Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2011)

Les six traits d'écriture	Structure du texte : le livre est très simple dans la mesure où il travaille la phrase de base, qu'il n'y a aucune histoire ni personnage, mais se prête très bien à une tâche d'écriture et est parfait pour travailler certaines conventions de l'écrit.
	Rythme de la syntaxe : comme les phrases sont simples, le livre est adapté au niveau de l'élève et le rythme à leur fluidité et compréhension en lecture.
	Choix des mots : l'œuvre présente certains animaux et font référence à leur alimentation. On parle donc d'un registre de langue très précis.
	Conventions linguistiques : la simplicité des phrases est parfaite pour travailler la phrase de base, la grammaire et le genre.
Illustration	Mise en page : il n'y a qu'une seule phrase par page et qu'une seule image sur fond uni. Ceci facilite donc la lecture pour l'enfant et laisse place à l'imagination.
	Choix des couleurs : le livre utilise les couleurs primaires mais fait aussi appel à des techniques précises pour les illustrations.
	Esthétisme : le procédé artistique (peinture à l'eau diffuse) utilisé pour créer les illustrations est tout simplement intéressant. Une panoplie d'activités en lien avec les arts plastiques peut découler de la lecture de cet œuvre. Les images sont abstraites et offrent un style artistique différent de ce que l'enfant connaît.
Intérêts pédagogiques de	Œuvre propice à la mise en place d'un projet d'écriture. Par exemple, on pourrait demander à l'enfant de choisir d'autres animaux et de produire des phrases de base en prenant appui sur le format du livre, un genre de pastiche.
	Œuvre se prête bien à l'intégration des matières (p. ex. : éthique et culture religieuse, univers social, sciences, etc.) : les arts et les sciences peuvent être bien intégrées à l'œuvre.

Fiche pédagogique

Durée	160 minutes
DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT	
Ouverture (structure du matériel écrit *(10 minutes)*	Présenter l'album aux enfants : première de couverture, images, etc. Les questions sur le contenu de l'album en fonction d'éléments clés (faire des prédictions).
Création de murs de mots (30 minutes)	Pour commencer à travailler tranquillement la compréhension de texte et l'organisation des idées, la première tâche consiste à créer des mots-étiquettes pour en former un dictionnaire mural. Pour ce faire, en grand groupe, demander aux enfants de sortir le plus de mots possibles en lien avec les animaux, leur habitat, leur alimentation, etc. Au tableau, l'enseignant écrit l'ensemble des mots et les places dans différentes catégories (animaux, habitat, alimentation, etc.) Ensuite, sur des petits morceaux de feuilles blanches, l'élève récrit certains mots qu'ils jugent importants ou dont il ne connaît pas l'orthographe pour la rédaction de ses propres phrases (activité qui suit).
Orthographe des mots *(15 mots)*	Pour que l'élève apprenne à vérifier l'orthographe des mots et à recourir à divers outils de référence (mots-étiquettes, dictionnaire mural, etc.) on l'invite à replacer dans l'ordre, les lettres qui forment des mots. Pour ce faire, faire des sacs qui comprennent toutes les lettres d'un mot (annexe 12). Demander aux élèves de remettre dans l'ordre les lettres pour former les mots. Inciter les élèves à consulter leurs mots-étiquettes ou le dictionnaire mural pour faciliter la tâche).
Remettre les phrases dans l'ordre *(15 minutes)*	Une activité pour favoriser la syntaxe et la ponctuation. Faire des petits sacs qui comprennent tous les mots d'une phrase sur un morceau de papier (annexe 13). Demander aux élèves de remettre dans l'ordre les mots pour former des phrases.

« QUI EST LÀ? – ¿QUIEN AY AHI? »



AUTEUR	Dominique Curtiss
ILLUSTRATEUR	Muriel Gestin
ANNÉE	2017
ÉDITEUR	ChouettÉditions
ÂGE	À partir de 4 ans
ISBN	978-2896876273
RÉSUMÉ (maison d'édition)	« Lola se promène dans la forêt, mais de drôles d'animaux s'amusent à se cacher. Lola devinera-t-elle qui ils sont ? Une petite histoire pour se familiariser avec une langue étrangère tout en jouant aux devinettes avec Lola. »

Justification du choix du livre
Cet album de jeunesse est surtout intéressant de par sa structure : les devinettes. Les phrases sont courtes et les mots choisis font partie du vocabulaire des enfants.

Lien avec le programme d'études du MELS
Orthographe d'usage

- Vérifier l'orthographe des mots à côté desquels se trouvent des traces de doutes laissées en cours de rédaction (mots connus ou inconnus), en consultant des outils de référence : une banque de mots, en consultant l'enseignant.

Compréhension de textes

- S'appuyer sur différents indices pour dégager l'information importante d'un texte : indices graphiques (p. ex. : caractère gras, italiques, ou soulignement).
- Recourir à divers outils de référence : mots-étiquettes, dictionnaire mural, cartes des sons, pictogrammes, illustrations.

Communiquer oralement

- Observer la façon de s'adapter au contexte d'écoute (p. ex. : attente, silence, son)

Préparation à la lecture

- Observer la page couverture, le titre, les illustrations
- Relever les éléments de la page couverture (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, collection).

Syntaxe et ponctuation

- Connaître la règle : une phrase commence par une majuscule et se termine par un point
- Ajouter des mots, en déplacer, en remplacer, en effacer et vérifier si la phrase reste bien construite

Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2011)

Concepts littéraires	Système de personnages : on n'apprend pas à connaître les personnages ni à s'attacher à eux, mais la caractérisation des personnages est intéressante. On décrit chaque personne très brièvement (devinette) et le lecteur doit tenter de deviner de qui il s'agit. L'œuvre est d'ailleurs excellent pour travailler les inférences.
Les six traits d'écriture	Idées : Lola prend une marche dans la forêt et part à la rencontre de 6 nouveaux amis qu'elle apprend à reconnaître en fonction d'indices.
	Structure du texte : page après page, la structure du texte est la même : Lola se questionne à savoir qui est caché et tente de deviner en fonction des explications de l'animal/insecte caché. À tous les coups, elle se trompe.
	Rythme de la syntaxe : le rythme est le même, d'un animal à reconnaître à l'autre
	Choix des mots : les mots sont adaptés au vocabulaire de l'enfant et sont faciles à comprendre compte tenu que l'enfant est dans les balbutiements de la langue.
	Voix de l'auteur : les devinettes et le style de l'auteur nous fait rire à tous les coups.
	Conventions linguistiques : le texte semble excellent pour travailler la ponctuation, le genre et le nombre ainsi que la négation (n'/ne… pas)
Illustration	Narration visuelle : les illustrations facilitent la compréhension et donnent beaucoup d'indices pour trouver quel animal Lola vient de rencontrer.
	Cadrage : lorsqu'on tente de découvrir de quel animal il s'agit, le premier plan est toujours très rapproché ou porte à la confusion (p. ex. : je suis petit et je grimpe très vite dans les arbres). À la deuxième page, le plan est différent et on y voit l'animal (plan très large).
	Cadre : les pages sont toutes différentes. Certaines ont des cadres, d'autres non.
	Montage : le texte n'est pas toujours au même endroit, sur la même page. D'une page à l'autre, les illustrations sortent du cadre et continuent sur la deuxième page.
	Rapport texte et image : il n'y a pas de contradiction entre le texte et les images mais on comprend que l'auteur joue avec la place géographique qu'occupe Tamia sur une page pour montrer comme elle est petite et grande.
Intérêts pédagogiques de l'œuvre	Conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée :
	Adoption d'un point de vue : en lisant les indices qui aideront le lecteur à deviner de quel animal il s'agit, le narrateur adopte constamment un point de vue mêlé. Les indices sont toujours un peu floues et laissent entrevoir que plusieurs animaux peuvent être représentés.
	Silence : chaque indice laisse sous-entendre un silence où, pendant ce silence, les enfants réfléchissent à l'animal/insecte qui est caché.
	Œuvre « proliférante » et qui permet de travailler l'interprétation : absolument. L'enfant est amené à interpréter de quel animal/insecte il s'agit en fonction des indices qui sont données.

Fiche pédagogique

Durée	90 minutes
DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT	
Ouverture (structure du matériel écrit *(10 minutes)*	Présenter l'album aux enfants : première de couverture, images, etc. Les questions sur le contenu de l'album en fonction d'éléments clés (faire des prédictions).
Communiquer oralement *(30 minutes)*	Pour que l'apprenne à intervenir dans différents contextes et qu'ils apprennent à réciter un texte déjà appris, on l'incite à partager devant la classe, les deux devinettes qu'il a composé. Pour ce faire, on demande aux élèves de la classe de partager sa devinette en suivant la structure de « Toc Toc, qui est là? » en suivant la formule suivante **1.** Demander à l'élève qui présente de dire : « Toc, Toc » **2.** Demander aux autres élèves de répondre : « Qui est là? » **3.** Demander à l'élève qui présente de dire sa devinette : (p. ex. : Je suis petit et je grimpe très vite dans les arbres. » **4.** Demander aux élèves de la classe de tenter de trouver de quel animal il s'agit. Par la suite, ils peuvent tenter de deviner de quel animal il s'agit. **5.** Demander à l'élève qui présente de présenter son animal (p. ex. : Je suis un écureuil).

« LE PETIT ROUTARD. EL PEQUEÑO TROTAMUNDOS »



AUTEUR	N. Gobin
ILLUSTRATEUR	N/A
ANNÉE	2016
ÉDITEUR	N/A
ÂGE	3 à 7 ans
ISBN	1532977948
RÉSUMÉ (auteur)	« Ce livre bilingue raconte l'histoire d'une tortue qui va à la recherche des noix de coco sur l'île Maurice. Toute la famille apprend chaque jour quelque chose de nouveau à propos de l'île. Ce livre peut servir de guide, mais aussi de livre d'aventure, rempli d'illustrations originales pour les plus petits. »

Justification du choix du livre
Ce livre a été retenu parce qu'il permet de faire des liens avec le parcours migratoire des enfants en faisant référence, par exemple, à des caractéristiques ou des lieux populaires de leur pays d'origine. À la maison, le livre peut également susciter des conversations ou des souvenirs auprès des familles participantes.

Lien avec le programme d'études du MELS
Orthographe d'usage

- Vérifier l'orthographe des mots à côté desquels se trouvent des traces de doutes laissées en cours de rédaction (mots connus ou inconnus), en consultant des outils de référence : une banque de mots, en consultant l'enseignant.

Organisation et cohérence du texte

- Connaître des façons d'organiser les idées selon un ordre chronologique (p. ex. : suite d'évènements) ou séquentiel (p. ex. : marche à suivre, procédure)

Communiquer oralement

- Distinguer les différences entre la langue orale et la langue écrite
- Raconter à sa façon un événement, une histoire ou un fait (p. ex. : récit, anecdote)
- S'appuyer sur ses connaissances et ses expériences

Utiliser le contenu des textes à diverses fins

- Explorer le monde (voyager dans l'espace et le temps)
- Acquérir des connaissances sur le monde.

Préparation à la lecture

- Observer la page couverture, le titre, les illustrations

Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2011)

Concepts littéraires	Paratexte : le livre est le seul parmi ceux retenus qui comporte à la fois un sous-titre et une table des matières. L'œuvre permettra ainsi de travailler le paratexte.
	Traitement de l'espace du temps : l'histoire est séparée en fonction de l'endroit, du ou du moment où se déroule l'histoire, soit l'aéroport, l'atterrissage, la capitale, la plage, le cocotier, le vendeur de cocos, le petit déjeuner, etc.
Les six traits d'écriture	Rythme de la syntaxe : les phrases sont simples, la structure et la longueur sont adaptées aux connaissances des enfants.
Illustrations	Cadrage : le plan est quasi toujours le même, soit normal. Bien que les illustrations ne soient pas extraordinaires, elles sont simples et présentent aux enfants des images qui sont susceptibles de susciter un intérêt ou un retour aux sources.
	Cadre : les illustrations n'occupent pas une page au complet, mais le cadre de l'image est intéressant.
	Traitement du temps et de l'espace : chaque image représente un endroit où un moment différent dans l'histoire.
Intérêts pédagogiques de l'œuvre	Mise en scène de la lecture et de l'écriture : il est facile de travailler la mise en scène de la lecture, de l'écriture et même de l'oral avec l'œuvre et plusieurs activités peuvent découler de la lecture du livre.

Fiche pédagogique

Durée	90 minutes
DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT	
Ouverture (structure du matériel écrit *(10 minutes)*	Présenter l'album aux enfants : première de couverture, images, etc. Les questions sur le contenu de l'album en fonction d'éléments clés (faire des prédictions).
Connaître l'organisation d'un récit *(20 minutes)*	Diviser les enfants en groupes de 3 ou 4 enfants et attribuer à chaque groupe les illustrations qui font référence aux différents évènements du livre (annexe 14). Demander à chaque groupe de présenter, dans l'ordre, les illustrations. Ensuite, demander à chaque groupe, tour à tour, de raconter une partie de l'histoire, en insistant sur les éléments-clés et la chronologie de l'histoire.
Illustration d'un souvenir ou d'un lieu *(30 minutes)*	Pour que l'élève puisse s'appuyer sur ses connaissances antérieures et ses expériences, on lui demande ici d'illustrer un souvenir ou un lieu qui lui est familier sur lequel il partagera des informations avec le reste de la classe. Il peut prendre appui sur un objet ou une photo de la maison.
Présentation d'un souvenir ou d'un lieu *(30 minutes)*	Puisque nous cherchons à passer de l'oral à l'écrit, pour que les enfants distinguent les différentes entre la langue orale et la langue écrite, pour les amener à manifester de l'ouverture aux propos d'autrui et pour leur permettre de raconter à leur façon un événement, une histoire ou un fait, nous leur demandons ainsi d'apporter un souvenir de la maison (photo, objet) en lien avec l'illustration et de les présenter aux amis. Pour faciliter la discussion, l'enseignant peut modéliser avec un objet ou une illustration qu'il aura lui-aussi apporté de la maison. Lors de ces interactions, on demandera aux autres élèves de la classe de s'interroger ou de questionner l'élève qui présente (bagage historique et culturel). RÉINVESTISSEMENT ET OBJECTIVATION Pour compléter le travail, on peut aussi demander à l'élève de mettre à l'écrit son souvenir ou son illustration. Apporter l'attention sur la structure de phrase, la ponctuation et la syntaxe. Pour boucler la boucle, il serait pertinent de demander aux parents de traduire le récit de l'enfant en espagnol et de tapisser les murs de la classe avec les souvenirs des élèves.

Annexe 17 - La grille d'évaluation de la qualité des œuvres de LDJ (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2011)[106]

[106] La grille de Dupin de Saint-André et al. (2011) est inspiré de plusieurs auteurs ; « concepts littéraires » (Tsimbidy, 2008 ; Couet-Butlen, 2007) ; « les six traits d'écriture » (Olness, 2005) ; « illustration » (Van der Linden, 2007 ; Couet-Butlen, 2007) ; « rapport texte-image » (Van der Linden) ; « intérêts pédagogiques de l'œuvre » (Tauveron, 1999 ; Couet-Butlen, 2007).

	Sophie et ses langues	Les langues de chat.	Je suis petite, moi?	Où te caches-tu, Nounours?	Mon plus beau rêve.	Zoooooo.	Qui est là?	Le petit routard.
CONCEPTS LITTÉRAIRES								
- du paratexte (pages de couverture, titre, sous-titre, format de l'œuvre, matière des pages, page titre, table des matières, pagination)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
- du système de personnages (personnalité des personnages, caractérisation directe ou indirecte, relation entre les différents personnages, personnage, etc.)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
- du système énonciatif (focalisation, variation des points de vue, etc.)				✓				
- du traitement de l'espace et du temps	✓				✓			✓
LES SIX TRAITS D'ÉCRITURE								
- des idées	✓	✓			✓		✓	
- de la structure du texte (linéaire, enchâssée, répétitive, en boucle, en parallèle, perturbation de l'ordre chronologique, introduction, chute)	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
- du rythme et de la syntaxe (structure et longueur des phrases, débit)	✓		✓			✓	✓	✓
- du choix des mots (précis, évocateurs, rimes, variété, registres, etc.)	✓	✓		✓		✓	✓	
- de la voix (le style de l'auteur, les figures de style)		✓	✓				✓	
- des conventions linguistiques (orthographe, grammaire, ponctuation)			✓	✓		✓	✓	
ILLUSTRATION								
- de la mise en pages (dissociation, association, compartimentage, conjonction)	✓					✓		
- de la narration visuelle		✓	✓	✓			✓	
- du cadrage (choix des plans et des angles de vue) et du cadrage	✓		✓				✓	✓
- du cadre (forme, bordure du cadre, sortie du cadre, surcadrage)					✓		✓	✓
- du choix des couleurs (chaudes, froides, contraste)		✓	✓		✓	✓		
- du montage		✓					✓	
- de l'esthétisme	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
- du traitement du temps et de l'espace					✓			✓
- de l'intericonicité								
RAPPORT TEXTE/IMAGE								
- même si le texte et l'image sont redondants				✓				

- le texte et l'image « collaborent »	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
- le texte et l'image « s'opposent »							✓	
INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'ŒUVRE								
- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée							✓	
- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :								
l'adoption d'un point de vue (inattendu, mêlé ou contradictoire)			✓				✓	
la perturbation de l'ordre chronologique					✓		✓	
l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits					✓			
le silence (un personnage), ellipses narratives		✓		✓	✓		✓	
l'effacement des relations de causes à effets								
les frontières incertaines entre le fictif imaginaire et le fictif réel					✓			
la pratique de l'intertextualité								
la contradiction entre texte et images dans les albums								
L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation			✓				✓	
L'œuvre est propice à la mise en place d'un projet d'écriture	✓	✓			✓	✓		✓
L'œuvre est propice à une lecture partagée	✓	✓	✓	✓				
L'œuvre se prête bien à l'intégration des matières	✓	✓				✓		
RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE								
L'œuvre a été primée	✓	✓	✓		✓		✓	
L'œuvre est recommandée sur le site « livres ouverts » du MELS								
L'œuvre est recommandée sur le site « Sentiers littéraires »								
L'œuvre est recommandée dans la revue « Lurelu »								
L'œuvre est recommandée dans « la revue des livres pour enfants »	✓							
L'œuvre est recommandée dans la revue « Le Pollen »	✓							

Annexe 18 - Les onze attentes du programme d'études en français de première année du MELS

Orthographe d'usage

- Identifier les lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules)
- Identifier les voyelles et les consonnes dans un mot
- Nommer les lettres dans l'ordre alphabétique
- Connaître les graphèmes les plus courants pour représenter un phonème (ex. : les graphèmes o, au et eau pour représenter le phonème [o])
- Identifier un phonème dans un mot et le relier au son (phonème) qu'il représente (ex. : dans le mot grand, ce sont les lettres an qui représentent le son [â])
- Identifier dans un mot les lettres muettes (ex. : dans vert, le t ne se prononce pas)
- Connaître les règles d'emploi de la majuscule dans les cas suivants : les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages.
- Connaître les règles d'emploi de l'apostrophe dans les cas suivants : le, la, je, ne (devant un mot qui commence par une voyelle ou un h muet).
- Comparer la forme écrite d'un mot à sa ou ses formes orales et relever les différences (ex. : le d de grand ne se prononce pas à l'oral: on prononce souvent « arb » mais on écrit ar/bre).
- Vérifier l'orthographe des mots à côté desquels se trouvent des traces de doutes laissées en cours de rédaction (mots connus ou inconnus), en consultant des outils de référence : une banque de mots, en consultant une personne jugée experte

Conjugaison

- Mémoriser, sans découverte du système de la conjugaison, les formes verbales fréquentes à l'écrit des verbes aimer, aller, avoir, dire, être, faire à l'indicatif présent accompagnées de leur pronom de conjugaison (ex. : tu aimes, je suis, il a, vous faites, ils vont).

Accords

- Le nom peut être précédé d'un déterminant (ex. : la rivière ; le Saint-Laurent)
- Le nom a un genre en soi, féminin ou masculin
- Le nom a un nombre, singulier ou pluriel, qui dépend du sens à exprimer
- Identifier des déterminants (ex. : un, une, cette, beaucoup de, le, la, les, des, mon)
- Encadrement d'un verbe conjugué par n'/ne… pas
- Ajout d'un s à la forme du nom au singulier

Syntaxe et ponctuation

- Observer quelques caractéristiques d'une phrase : l'expression d'un sens rattaché au réel ou à l'imaginaire
- Observer quelques caractéristiques d'une phrase : la présence de tous les mots, l'ordre des mots, la présence d'un verbe conjugué
- Identifier les sortes de point : point, point d'interrogation pour poser une question, point d'exclamation pour exprimer une émotion ou s'exclamer
- Connaître la règle générale : une phrase commence par une majuscule et se termine par un point (. ? !)
- Écrire des phrases et vérifier si elles contiennent au moins un verbe conjugué

- Compléter un groupe du nom minimal dans une phrase ou dans un paragraphe en ajoutant une expansion, sans nommer la sorte (ex. : les chats traversent la rue. Les chats noirs de mon voisin traversent la rue Bleury. J'aime les pommes. J'aime les grosses pommes rouges bien croquantes.)

Organisation et cohérence du texte

- Observer qu'un texte est un écrit formé d'une suite de phrases traduisant des idées reliées entre elles et formant un tout
- Observer qu'il existe une variété de genres de textes (ex. : affiche, annonce classée, article de journal, bande dessinée, biographie, chanson, charade, comptine, consigne)
- Connaître l'organisation d'un récit de fiction : un début, un milieu et une fin
- Connaître, dans divers genres de textes, des façons d'organiser les idées selon un ordre chronologique (ex. : suite d'évènements situés dans la ligne du temps) ou séquentiel (ex. : marche à suivre, procédure)
- Écrire un court texte dans un contexte ludique en partant par exemple d'une illustration, d'un objet ou de quelques mots donnés qui stimulent l'imagination et s'assurer que les idées sont reliées entre elles

Reconnaissance et identification des mots d'un texte

- Identifier les caractéristiques des personnages : aspect physique, traits de caractère, rôle et importance dans l'histoire, actions accomplies
- Repérer les jeux de sonorité (ex. : rime, allitération, onomatopée, répétition)
- Repérer les mots qui servent à poser des questions (ex. : est-ce que, qui est-ce qui, qu'est-ce qui, quel/quelle, quand, comment, pourquoi, qui, quoi)
- Identifier les mots connus à l'oral mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices : sens de la phrase et ordre des mots dans la phrase
- Identifier les mots connus à l'oral mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices : illustrations

Préparation à la lecture

- Observer la page couverture, le titre, les illustrations
- Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens

Compréhension de textes

- Recourir à ses connaissances sur le sujet
- Tenir compte d'indices fournis par le texte
- Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède
- S'appuyer sur différents indices pour dégager l'information importante d'un texte : indices graphiques (ex. : grosseur des lettres, caractère gras ou italiques, soulignement).
- Recourir à divers outils de référence : mots-étiquettes, dictionnaire mural, cartes des sons, pictogrammes, illustrations

Réagir à une variété de textes lus

- Partager ses impressions à la suite de sa lecture (dire ce que l'on a aimé ou non)
- S'identifier aux personnages (ex. : traits de caractère, valeurs, comportements)
- Explorer le monde (voyager dans l'espace et le temps)
- Recourir aux textes pour le plaisir de lire et répondre à ses besoins d'évasion
- Acquérir des connaissances sur le monde

Apprécier des œuvres littéraires

- Relever les éléments de la page couverture (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, collection)
- Établir des liens avec ses expériences de lecture, d'écoute ou de visionnement
- Participer activement à diverses expériences littéraires (ex. : cercle de lecture, rencontre avec un auteur)
- Comparer son appréciation avec celle d'autres personnes à l'oral (ex. : causerie, discussion, cercle de lecture)

Communiquer oralement

- Lire à haute voix ou se faire lire un texte littéraire ou courant
- Distinguer les différences entre la langue orale et la langue écrite
- Observer la façon de s'adapter au contexte d'écoute (ex. : attente, silence, geste, son)
- Clarifier ses propos ou ses réactions : appuyer ses propos et ses réactions (ex. : exemples, faits, témoignages)
- S'exprimer sur des sujets liés à des disciplines scolaires (ex. : arts, science, etc.)
- Intervenir dans différents contextes (ex. : causerie, cercle de lecture, etc.)
- Raconter à sa façon un événement, une histoire ou un fait (ex. : récit, anecdote)
- Réciter un texte appris (ex. : théâtre de marionnettes, saynète, dramatisation, texte de chanson)
- Informer (ex. : présentation d'un visiteur, expérience culturelle, compte rendu d'expérience scientifique ou de sortie éducative, etc.)
- S'appuyer sur ses connaissances et ses expériences
- Manifester de l'ouverture aux propos d'autrui

Annexe 19 - Les commentaires émis par Marie Dupin de Saint-André à la suite de la lecture du programme de littérature de jeunesse

SOPHIE ET SES LANGUES

Section du programme	***Commentaires***
Justification du choix du livre	Vous justifiez de façon très pertinente le choix de ce livre
Liens avec le programme du MELS	D'après le sujet de l'œuvre, il pourrait être intéressant d'amener les élèves à établir des liens avec leurs expériences.
Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et Motésinos-Gelet (2011)	▪ Cadrage : Il ne faut pas confondre « cadre » et « cadrage ». Le cadrage renvoie aux plans et aux angles de vue. Le cadre permet surtout de cerner un espace narratif cohérent, une unité dans le récit en images. (Van der Linden, 2007, p.71). Sa forme et sa bordure peuvent être porteuses de sens et sont donc à considérer. Dans le cas de votre album, il n'y a pas, sur les extraits que je vois sur internet de cadre. Les illustrations sont à fond perdu, c'est-à-dire qu'elle continue jusqu'au bord de la page. L'œuvre n'a donc pas d'éléments intéressants en ce qui a trait au cadre. ▪ Masquage des valeurs : Selon Tauveron, le masquage des valeurs renvoie aux éléments suivants : « c'est au lecteur de déterminer qui est le personnage positif/négatif Ici, ce n'est pas le cas. Je vous conseille de revoir les critères relevés par Tauveron : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289. ▪ Intérêt pédagogique : dans ce cas-ci, cela permet de travailler la compréhension. Les prédictions relèvent de la compréhension. Cette œuvre ne semble pas proliférante au sens où Tauveron l'entend. ▪ Lecture interactive : C'est un aspect fort intéressant! Toutefois, lorsque les élèves participent à la lecture en lisant des parties du texte, il s'agit plutôt d'une lecture partagée. Une lecture interactive est une lecture à haute voix de l'enseignante au cours de laquelle les quatre dimensions de la lecture sont travaillées à l'aide de questions posées aux élèves avant, pendant et après la lecture.
Activités pédagogiques	J'aime vraiment beaucoup cette idée (réalisation d'un arbre généaologique). Ce sera une belle façon en plus de l'amener à réagir à l'œuvre.

LES LANGUES DE CHAT

Section du programme	***Commentaires***
Justification du choix du livre	Aucun.

Liens avec le programme du MELS	Aucun.
Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et Motésinos-Gelet (2011)	▪ Structure en boucle : Structure en boucle : Je n'ai pas l'œuvre sous les yeux. Est-ce que l'œuvre se termine comme elle commence ? Il faut que la fin renvoie au début pour que ce soit le cas. ▪ Montage : Le montage touche à l'enchainement des pages, à la richesse de celui-ci en ce qui a trait au cadrage, aux couleurs et à la mise en page. ▪ Éloignement des canons du genre : Ici, aussi, je vous invite à aller voir la définition de Tauveron dans le texte, car j'ai l'impression que ce qu'elle décrit ne correspond pas à votre œuvre. Cela dit, je n'ai pas l'œuvre avec moi. ▪ Œuvre propice à la lecture interactive : Même commentaire que tout à l'heure au sujet du choix de dispositif en lecture (lecture partagée VS lecture interactive).
Activités pédagogiques	Aucun.

JE SUIS PETITE, MOI? ¿SOY PEQUEÑA?

Section du programme	***Commentaires***
Justification du choix du livre	Aucun.
Liens avec le programme du MELS	Reconnaissance et identification d'un texte : Votre titre ne semble pas le bon ici. L'identification des caractéristiques des personnages relève de la compréhension et non de la reconnaissance et de l'identification des mots d'un texte.
Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et Motésinos-Gelet (2011)	▪ Système énonciatif : Est-ce que cela se traduit par une modification du point de vue énonciatif ? Si ce n'est pas le cas, cela devrait plutôt être classé dans les idées. ▪ Structure du texte : Personnellement, j'ajouterai que l'album est intéressant du point de vue des idées puisqu'on y découvre la relativité des points de vue. ▪ Cadrage : Il semble y avoir ici une confusion entre cadrage et cadre. Le cadrage renvoie aux plans et aux angles de vue, donc il peut être analysé dans toutes les illustrations. ▪ Intérêts pédagogiques de l'œuvre : Pour les trois éléments de cette section, je vous conseille d'aller lire les définitions que Tauveron en donne dans le texte que je vous ai nommé un peu plus haut. Celles-ci sont données à la page 19. Cela vous permettra de constater que votre œuvre ne comprend pas ces éléments de résistance selon Tauveron.

Activités pédagogiques	Aucun.

OÙ TE CACHES-TU, NOUNOURS? ¿DÓNDE TE ESCONDES, OSITO?

Section du programme	***Commentaires***
Justification du choix du livre	Aucun.
Liens avec le programme du MELS	Aucun.
Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et Motésinos-Gelet (2011)	▪ Mise en page : Cela ne relève pas de la mise en page, mais de l'esthétisme des illustrations (illustrations belles et colorées) ▪ La pratique de l'intertextualité Ici, il ne s'agit pas d'intertextualité. L'intertextualité renvoie au fait de faire référence dans une œuvre à une autre œuvre (ex. : Le Petit Chaperon rouge), ce qui ne semble pas être le cas ici. ▪ Ambiguïté des reprises anaphoriques : L'ambiguïté des reprises anaphoriques renvoie au fait que l'auteur brouille les pistes en ce qui a trait à ces reprises. Je n'ai pas du tout l'impression que ce soit le cas ici. ▪ L'éloignement des canons du genre : Dans ce cas, c'est l'opposé de l'éloignement des canons du genre et cela ne doit pas être relevé ici.
Activités pédagogiques	Aucun.

MON PLUS BEAU RÊVE – MI SUEÑO MÁS BONITO

Section du programme	***Commentaires***
Justification du choix du livre	Aucun.
Liens avec le programme du MELS	Recourir à différents outils de référence : Cela relève de la gestion de la compréhension, il pourrait être intéressant de le nommer.
Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et Motésinos-Gelet (2011)	▪ Cadre : Je n'arrive pas à voir un extrait de l'œuvre comprenant le texte et l'image simultanément, mais j'ai l'impression qu'il y a une absence de cadre. ▪ Esthétisme : Comme vous avez l'œuvre, il serait intéressant de porter un jugement sur l'esthétisme des illustrations plutôt que d'émettre une supposition.

	▪ Perturbation de l'ordre chronologique : Ici, alors, il me semble qu'on pourrait relever la frontière incertaine entre le fictif imaginaire et fictif réel ▪ Enchâssement ou intrication de plusieurs récits : Dans ce cas, il faudrait aussi le relever dans la structure du texte. ▪ Silence : il serait intéressant de le relever aussi dans le système énonciatif comme une interpellation du lecteur. Cela a tendance à engager les élèves dans leur lecture. Si la réponse à cette question n'est pas donnée par l'auteure, il s'agit alors d'une belle porte d'entrée pour travailler l'interprétation avec les élèves.
Activités pédagogiques	Aucun.

ZOOOOOO

Section du programme	***Commentaires***
Justification du choix du livre	Aucun.
Liens avec le programme du MELS	Compréhension de texte : Cela relève de la gestion de la compréhension, il pourrait être intéressant de le préciser.
Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et Motésinos-Gelet (2011)	▪ Choix de mots : Par contre, dans les extraits que je vois sur internet, le choix des mots a l'air très simple avec la répétition du mot « mange ». ▪ Esthétisme : Il serait intéressant de le nommer ici. ▪ Intericonicité : L'intericonicité doit renvoyer à une image connue (ex. : un tableau d'un peintre, une sculpture, etc.). ▪ Intérêts pédagogiques de l'œuvre : Ici, il s'agit plutôt d'un complément de phrase, ce n'est pas une expansion du groupe du nom. Vous pourriez dire « Le panda noir et blanc mange un immense bambou. »
Activités pédagogiques	Aucun.

QUI EST LÀ? – ¿QUIEN AY AHAI?

Section du programme	***Commentaires***
Justification du choix du livre	Aucun.
Liens avec le programme du MELS	Aucun.

Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et Motésinos-Gelet (2011)	▪ Cadre : Cet aspect relève de la mise en page. ▪ Intericonicité : Il ne s'agit pas alors d'intericonicité. ▪ Intertextualité : Il ne s'agit pas d'intertextualité dans ce cas. ▪ Œuvre proliférante : Je n'ai pas le livre, mais comme vous l'indiquez plus haut j'ai l'impression que cette œuvre est plutôt propice à un travail autour des inférences. Donc, il s'agit de la dimension de la compréhension et non de l'interprétation. ▪ Contradiction entre texte et image : Il sera intéressant de relever cela dans le rapport texte-image dans ce cas dans votre section sur les illustrations. ▪ Œuvre interactive : Ce serait alors une lecture partagée.
Activités pédagogiques	Aucun.

LE PETIT ROUTARD. EL PEQUEÑO TROTAMUNDOS

Section du programme	***Commentaires***
Justification du choix du livre	Excellent!
Liens avec le programme du MELS	Aucun.
Liens avec la grille de Dupin de Saint-André et Motésinos-Gelet (2011)	▪ Paratexte : Je pense que vous pourriez travailler les éléments du paratexte avec tous vos albums. En effet, le paratexte renvoie à la 1re et à la 4e de couverture, aux pages de garde et aux pages titre. Éléments présents dans vos autres titres du moins pour les 1re et 4e de couverture. Pour les autres aspects, ce serait à vérifier comme je n'ai pas les albums sous la main. Le paratexte est toujours très riche à explorer lors de la préparation de la lecture. ▪ Cadre : Cet aspect relève de la mise en page. ▪ Cadrage : Voulez-vous dire « cadre » ou « cadrage » ?
Activités pédagogiques	Aucun.

Annexe 20 - La présentation PowerPoint destiné aux enseignants sur l'approche interculturelle, la littérature de jeunesse

FORMATION SUR L'APPROCHE INTERCULTURELLE ET LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Marie-Pier Bastien

Doctorante en éducation
Université d'Ottawa

1

Ordre du jour

- **L'approche interculturelle**
  - la culture
  - l'interculturel
- **La littérature de jeunesse (LD)**
  - les albums plurilingues
- **La lecture à l'enfant :**
  - la lecture à voix haute
  - la lecture partagée
- **Activité : lecture d'un livre plurilingue**

2

L'école d'aujourd'hui

- milieu très hétérogène
- lieu important de rencontres, rassemblant ensemble des individus aux **parcours de socialisation multiple et aux bagages différents** (Magan, Lamarre, 2016);
- ces rencontres sont fondamentales pour déconstruire les représentations sociales, liées aux groupes ethnolinguistiques ou encore à l'origine sociale, dans les rapports entretenus;
- ces rencontres permettent, notamment, dans la salle de classe, de négocier ces rapports entre acteurs afin d'éviter une réification confirmant les représentations entretenues.

3

La culture

Vers une définition

- « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (Rocher, 1992, p. 104)
- cette affirmation sous-tend que le partage entre les individus (culture individuelle) se fait à travers la socialisation, qu'elle soit scolaire, professionnelle ou encore au sein de la communauté (culture collective).

La culture est dynamique et plurielle : les individus évoluent dans différents contextes d'interaction

4

L'interculturel
Sa pertinence

- « l'interculturel prend en compte les **interactions entre des individus** ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 49).
- en réponse aux pratiques pédagogiques surtout réduites à des tâches qui ne **reflètent pas la réalité linguistique et culturelle des élèves** (Moore et Sabatier, 2014).
- met l'accent sur la création d'espaces de continuités et de rencontres entre **les sphères scolaires, familiales et sociales** des élèves.

5

L'approche interculturelle
Trois principes

Rompt avec le point de vue objectiviste et s'intéresse aux stratégies développées par l'individu pour affirmer son identité	S'appuie sur les rapports, les interactions et les dynamiques des individus	S'élabore à partir d'un équilibre instable entre l'universel et le singulier

6

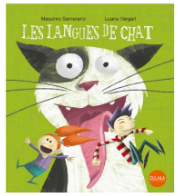
L'approche interculturelle
Quelques considérations

- ne se limite pas qu'à des **activités folkloriques** ou des représentations culturelles en classe;
- prend appui sur l'environnement familial et communautaire de l'enfant;
- **mobilise ses référents culturels et langagiers**;
- crée un lieu de rencontre entre les différents référents culturels et langagiers des élèves, c'est-à-dire entre leur langue d'origine (L1) et leur langue seconde (L2).

7

La littérature de jeunesse
Vers une définition

- **lecture intentionnelle** :
  - a comme visée l'enfant ou l'adolescent;
- **centrée sur l'enfant :**
  - choix de mots
  - longueur du texte
  - longueur des phrases
  - nombre pages
  - porte sur un thème précis
- **fonctions :**
  - affective : rejoindre l'habitus de l'enfant
  - sociale : socialiser avec le lecteur (adulte, enseignant, fratrie, etc.)
  - cognitive : apprentissage de la langue
  - ludique : celles du plaisir de lire, de la détente



8

La littérature de jeunesse
Sa pertinence

Pourquoi est-elle si pertinente?

- développe les compétences du lire-écrire dans les dimensions cognitives, langagières, mais aussi et surtout, **affectives et sociales**;
- permet de rejoindre les **répertoires linguistiques et culturels** des apprenants;
- favorise le développement d'une **compétence plurilingue et interculturelle**.

9

Les albums plurilingues
Vers une définition

Définition :

- les livres bi-plurilingues sont des albums **rédigés dans une ou plusieurs langues** qui proposent aux lecteurs « **d'utiliser leurs ressources linguistiques et culturelles** dans une langue et dans l'autre ou de s'appuyer sur leur langue forte pour découvrir le texte et ses spécificités dans une autre langue moins connue » (Perregaux, 2009, p.131).



10

Les albums plurilingues
Caractéristiques

Ces livres peuvent prendre plusieurs formes :

- un texte rédigé dans une langue avec des intrusions d'importances diverses lexicales ou phrastique;
- un texte en deux (ou plusieurs) langues où les deux langues se côtoient, l'une figurant sur la page de gauche, l'autre systématiquement sur celle de droite;
- un texte en deux (ou plusieurs) langues où les deux langues se trouvent l'une sous l'autre sur une même page;
- un texte en deux (ou plusieurs) langues où les textes vivent une forme de vie autonome à l'intérieur d'un livre en se situant l'un après l'autre sans mise en contact plus étroite (p. 132).

11

La lecture à l'enfant
Étapes de réalisation



1. Choix du livre en fonction du groupe d'âge
2. Préparation des interventions
3. Lecture
4. Interruption de la lecture avec les interventions
5. Retour et exploitation du livres

12

La lecture à voix haute
Sa pertinence

- constitue l'un des **prédicteurs de leur réussite en lecture**, entre autres parce qu'elle lui permettrait d'avoir accès à un texte écrit et de le comprendre (Boiron, 2011);
- permet aux élèves de **découvrir** de nouveaux livres, de nouveaux auteurs et de nouveaux illustrateurs;
- permet à l'enseignant et aux élèves de **co-éaborer** leur compréhension durant les discussions;
- permet de rejoindre les **répertoires linguistiques et culturels** des apprenants;
- favorise **l'engagement et la participation des élèves** dans des échanges *avant*, *pendant* et *après* la lecture.

13

La lecture partagée
Sa pertinence

- permet de miser **davantage sur les stratégies** de lecture;
- permet à l'élève de développer plus facilement **la fluidité**;
- permet aux **élèves d'être plus actifs** dans la lecture;
- Permet à l'enseignant **d'intervenir plus facilement** et de manière plus spécifique.

14

La lecture à voix haute et partagée
Quelques considérations pour les élèves de 1e année

	Lecture à voix haute	Lecture partagée
Lecture	Faite aux élèves	Avec les élèves
Degré de soutien	Moyen (enseignant)	Élevé (enseignant)
Durée	De 10 à 20 minutes	
Fréquence	Quotidienne	
Niveau de difficulté des textes	Le texte : • comporte de nombreux défis de lecture; • se situe au niveau de la compréhension orale des élèves; • est considéré difficile, mais est lu par l'enseignant.	Le texte : • comporte des défis de lecture que le groupe est prêt à surmonter; • est considéré difficile, mais peut être lu avec l'aide de l'enseignant; • peut correspondre au niveau d'apprentissage de l'élève.
Regroupements	Grand groupe hétérogène **ou** petits groupes hétérogènes	
Interventions	• Accent mis sur le plaisir de lire et sur les stratégies de compréhension; • Lecture du texte par l'enseignant	• Accent mis sur l'enseignement des stratégies de lecture; • Lecture dirigée par l'enseignant qui intervient moins à mesure que les élèves se familiarisent avec le texte.
Intentions didactiques	• Partager le plaisir de livre • Développer la culture littéraire • Modeler une lecture experte • Développer le vocabulaire	• Enseigner des stratégies de lecture • Soutenir les élèves dans la pratique guidée • Développer le vocabulaire • Partager le plaisir de livre

15

Les interactions

Lors des lectures à l'enfant, c'est davantage la **qualité des interactions avant, pendant et après qui favorisent le développement langagier**.

Avant la lecture (mise en situation)	Pendant la lecture (exploration)	Après la lecture (objectivation, réaction)
L'élève : • **prédit le contenu du texte à l'aide des illustrations, des titres et sous-titres.**	L'élève : • lit le texte avec l'aide de l'enseignant; • participe activement à la discussion; • identifie les passages difficiles du texte; • met en pratique les habiletés et les stratégies apprises; • réfléchit sur l'efficacité des stratégies utilisées.	L'élève : • organise de l'information sous diverses formes (tableau, cadre de récit, etc.) • présente le texte sous une autre forme (raconte une histoire dans ses mots, la présente avec des marionnettes, etc.) • discute de divers éléments du texte; • exploite le vocabulaire • réagit au texte; • illustre des évènements de l'histoire à placer en séquence.

16

Activité : lecture d'un livre plurilingue

Sophie et ses langues, Christine Hélot.

« L'histoire des langues qui entourent la jeune Sophie permet de stimuler chez les enfants une réflexion sur la diversité : Quelles sont les langues de ma famille, de mes voisins, de mes camarades? Pourquoi et comment connaissons-nous toutes ces langues? L'histoire est illustrée par des dessins originaux qui "donnent à voir" les différentes langues dont il est question dans le livre. 8 jeux plurilingues à la fin de l'album accompagnent la découverte des langues de Sophie. »



17

Présentation du corpus

Questions? Commentaires? Ressources supplémentaires?

18

Annexe 21 - Les résultats des élèves aux sous-épreuves du K-ABC

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de lecture et déchiffrement en français (K-ABC) et rang percentile (RP) selon leur groupe d'âge pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST			*POST-TEST*		
	Score brut	Note standard	RP	Score brut	Note standard	RP
Sofia	26	143	95	30	136	95
Sebastien	3	76	5	11	94	40
Giuliana	16	99	55	16	91	30
Samuel	11	88	20	12	82	10
Kevin	1	57	5	2	50	5
Eva	21	11	5	30	126	95
Mia	16	109	80	30	136	95
Isabella	2	74	5	8	88	20
Danna	23	118	90	30	122	95
Nicholas	27	119	90	31	126	95
Sammy	13	101	60	21	111	85
Adrian	22	127	95	33	150	95
	15,08	*93,5*	-	*21,17*	*109,33*	-

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de lecture et déchiffrement en français (K-ABC) et rang percentile (RP) selon leur groupe d'âge pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST			*POST-TEST*		
	Score brut	Note standard	RP	Score brut	Note standard	RP
Julia	10	95	45	12	91	30
Rafael	30	143	95	30	127	95
Mia	22	127	95	26	135	95
Ernesto	29	124	95	30	122	95
Miguel	8	82	10	8	73	5
Ofelia	8	72	5	10	71	5
Brianna	6	85	15	8	90	30
Lukas	26	135	95	30	136	95
Penelope	29	150	95	30	136	95
Lia	22	115	85	26	110	80
Mariana	16	104	70	21	102	60
Matthew	2	74	5	8	88	20
Samantha	7	87	20	8	88	20
	16,54	*107,15*	-	*19*	*105,31*	-

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de lecture et compréhension en français (K-ABC) et rang percentile (RP) selon leur groupe d'âge pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST			*POST-TEST*		
	Score brut	Note standard	RP	Score brut	Note standard	RP
Sofia	8	96	40	12	108	80
Sebastien	0	77	5	0	77	5
Giuliana	2	84	20	3	85	20
Samuel	0	77	5	0	77	5
Kevin	0	77	5	0	77	5
Eva	10	102	60	11	106	75
Mia	5	87	25	10	102	60
Isabella	0	77	5	1	80	10
Danna	8	96	40	8	92	35
Nicholas	11	106	75	19	154	95
Sammy	0	77	5	2	84	20
Adrian	5	87	25	9	98	50
	4.08	*86.92*	-	*6.25*	*95*	-

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de lecture et compréhension en français (K-ABC) et rang percentile (RP) selon leur groupe d'âge pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST			*POST-TEST*		
	Score brut	Note standard	RP	Score brut	Note standard	RP
Julia	2	84	20	2	84	20
Rafael	8	96	40	10	102	60
Mia	9	99	55	12	109	80
Ernesto	12	109	80	16	124	95
Miguel	3	85	20	3	85	20
Ofelia	0	77	5	0	77	5
Brianna	0	77	5	0	77	5
Lukas	14	119	95	16	128	95
Penelope	8	96	40	14	119	95
Lia	8	96	40	14	115	90
Mariana	4	86	20	8	95	35
Matthew	0	77	5	0	77	5
Samantha	0	77	5	0	77	5
	5.23	*90.62*	-	*7.31*	*97.62*	-

Annexe 22 - Les résultats des élèves aux sous-épreuves des N-EEL

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de rimes (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Sofia	18	19
Sebastien	10	17
Giuliana	19	14
Samuel	11	12
Kevin	10	12
Eva	20	20
Mia	19	20
Isabella	12	12
Danna	14	15
Nicholas	20	20
Sammy	12	19
Adrian	20	12
	15.4	*16*

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de l'identification du phonème initial (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Sofia	12	12
Sebastien	7	7
Giuliana	10	10
Samuel	6	10
Kevin	6	9
Eva	12	12
Mia	10	9
Isabella	7	7
Danna	11	11
Nicholas	12	11
Sammy	9	12
Adrian	9	9
	9.3	*10*

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de l'inversion syllabique (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Sofia	10	12
Sebastien	0	1
Giuliana	9	9
Samuel	10	0
Kevin	0	0
Eva	10	10
Mia	10	9
Isabella	0	0
Danna	6	10
Nicholas	12	9
Sammy	8	10
Adrian	7	8
	7	*6.5*

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de l'élision du phonème initial (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Sofia	12	12
Sebastien	2	8
Giuliana	7	7
Samuel	0	0
Kevin	1	0
Eva	12	11
Mia	6	10
Isabella	1	3
Danna	8	9
Nicholas	12	12
Sammy	9	7
Adrian	8	1
	6.5	*6.7*

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de l'inversion de phonèmes (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Sofia	10	10
Sebastien	0	1
Giuliana	5	9
Samuel	0	3
Kevin	0	2
Eva	10	10
Mia	10	10
Isabella	0	0
Danna	8	8
Nicholas	10	10
Sammy	10	10
Adrian	10	10
	6.1	*6.9*

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de l'ajout d'un phonème initial (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Sofia	12	12
Sebastien	1	7
Giuliana	1	10
Samuel	4	0
Kevin	2	0
Eva	10	12
Mia	12	11
Isabella	1	0
Danna	6	10
Nicholas	9	11
Sammy	3	7
Adrian	7	9
	5.7	*7.4*

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de l'élision du phonème final (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Sofia	12	12
Sebastien	1	6
Giuliana	11	12
Samuel	5	4
Kevin	1	5
Eva	12	12
Mia	7	11
Isabella	5	6
Danna	1	7
Nicholas	12	12
Sammy	12	12
Adrian	8	9
	7.3	*8.9*

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de rimes (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Julia	11	16
Rafael	11	15
Mia	15	15
Ernesto	16	16
Miguel	15	15
Ofelia	12	16
Brianna	11	11
Lukas	16	16
Penelope	15	15
Lia	7	7
Mariana	18	19
Matthew	11	12
Samantha	3	17
	12.4	*14.6*

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de l'identification du phonème initial (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Julia	7	10
Rafael	12	12
Mia	9	9
Ernesto	12	12
Miguel	5	5
Ofelia	9	11
Brianna	4	6
Lukas	9	9
Penelope	12	12
Lia	5	5
Mariana	12	8
Matthew	8	8
Samantha	11	0
	8.9	*8.2*

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de l'inversion syllabique (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Julia	0	0
Rafael	10	9
Mia	8	8
Ernesto	8	8
Miguel	0	0
Ofelia	5	6
Brianna	0	0
Lukas	3	3
Penelope	7	7
Lia	0	0
Mariana	7	8
Matthew	0	0
Samantha	0	0
	3.7	*3.8*

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de l'élision du phonème initial (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Julia	7	9
Rafael	12	12
Mia	8	8
Ernesto	12	12
Miguel	8	8
Ofelia	6	7
Brianna	2	4
Lukas	11	11
Penelope	10	10
Lia	0	0
Mariana	6	8
Matthew	0	0
Samantha	0	0
	6.4	*6.9*

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de l'inversion de phonèmes (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Julia	4	7
Rafael	10	10
Mia	10	10
Ernesto	10	10
Miguel	5	5
Ofelia	9	10
Brianna	0	0
Lukas	10	10
Penelope	8	8
Lia	2	2
Mariana	7	10
Matthew	0	0
Samantha	0	0
	5.8	*6.3*

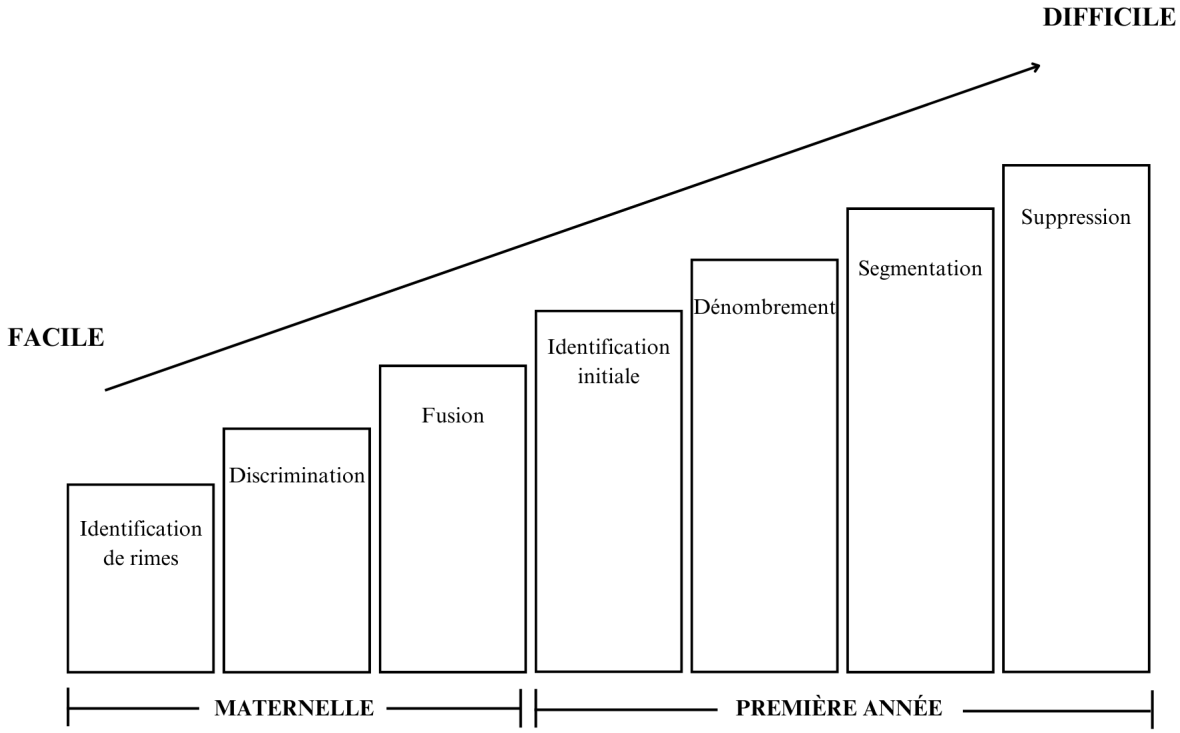
Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de l'ajout d'un phonème initial (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Julia	5	8
Rafael	10	10
Mia	7	6
Ernesto	11	11
Miguel	10	10
Ofelia	4	6
Brianna	0	0
Lukas	12	12
Penelope	5	5
Lia	0	0
Mariana	5	11
Matthew	0	0
Samantha	1	0
	5.38	*6.1*

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de l'élision du phonème final (N-EEL) pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST	*POST-TEST*
	Score brut	Score brut
Julia	8	8
Rafael	10	10
Mia	8	6
Ernesto	11	11
Miguel	8	8
Ofelia	6	8
Brianna	5	6
Lukas	9	9
Penelope	8	8
Lia	5	5
Mariana	8	5
Matthew	7	2
Samantha	4	0
	7.5	*6.6*

Annexe 23 - La typologie de Yopp (1988)


DIFFICILE
FACILE
Identification de rimes
Discrimination
Fusion
Identification initiale
Dénombrement
Segmentation
Suppression
MATERNELLE
PREMIÈRE ANNÉE

Annexe 24 - Les résultats des élèves aux sous-épreuves du T-PAS

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve d'identification du phonème initial du T-PAS pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST		*POST-TEST*	
	Score brut	Note standard	Score brut	Note standard
Sofia	23	15	24	15
Sebastien	18	13	15	11
Giuliana	12	9	13	9
Samuel	22	14	15	10
Kevin	12	9	17	11
Eva	25	16	25	15
Mia	18	12	20	13
Isabella	17	12	20	13
Danna	16	11	18	12
Nicholas	22	14	24	14
Sammy	25	16	24	15
Adrian	20	14	22	14
	19.2	*12.9*	*19.8*	*12.7*

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve d'identification du phonème final du T-PAS pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST		*POST-TEST*	
	Score brut	Note standard	Score brut	Note standard
Sofia	19	19	18	18
Sebastien	11	11	17	16
Giuliana	9	9	13	11
Samuel	16	15	10	9
Kevin	16	14	13	10
Eva	20	17	19	17
Mia	17	16	18	17
Isabella	1	4	12	11
Danna	10	10	13	11
Nicholas	19	17	18	15
Sammy	17	17	18	17
Adrian	12	12	12	11
	13.92	*13.42*	*15.08*	*13.58*

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de rimes du T-PAS pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST		*POST-TEST*	
	Score brut	Note standard	Score brut	Note standard
Sofia	17	15	19	17
Sebastien	16	15	18	16
Giuliana	11	10	18	16
Samuel	14	13	14	13
Kevin	11	10	15	12
Eva	19	17	20	17
Mia	18	16	18	15
Isabella	13	13	15	13
Danna	14	13	17	15
Nicholas	18	16	20	16
Sammy	9	10	17	15
Adrian	17	16	19	17
	14.75	*13.67*	*17.42*	*15.17*

Les résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de l'élision du phonème initial du T-PAS pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST		*POST-TEST*	
	Score brut	Note standard	Score brut	Note standard
Sofia	27	17	28	17
Sebastien	3	9	6	9
Giuliana	7	9	7	8
Samuel	0	6	7	8
Kevin	0	5	0	5
Eva	30	18	29	17
Mia	24	16	22	15
Isabella	0	7	1	7
Danna	3	8	13	11
Nicholas	21	14	27	15
Sammy	24	17	25	16
Adrian	22	16	23	16
	13.42	*11.83*	*15.67*	*12.00*

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve d'identification du phonème initial du T-PAS pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST		*POST-TEST*	
	Score brut	Note standard	Score brut	Note standard
Julia	20	14	22	14
Rafael	18	12	16	11
Mia	16	12	16	11
Ernesto	23	14	23	14
Miguel	21	14	21	13
Ofelia	15	19	16	11
Brianna	17	12	14	11
Lukas	21	14	22	14
Penelope	25	16	24	16
Lia	16	11	18	12
Mariana	15	11	12	9
Matthew	8	8	9	8
Samantha	9	8	11	8
	17.2	*12.7*	*17.2*	*11.69*

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve d'identification du phonème final du T-PAS pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST		*POST-TEST*	
	Score brut	Note standard	Score brut	Note standard
Julia	12	12	13	12
Rafael	14	13	15	13
Mia	15	15	16	15
Ernesto	14	12	14	11
Miguel	13	12	13	11
Ofelia	10	9	10	9
Brianna	13	13	10	10
Lukas	17	16	19	18
Penelope	20	17	20	19
Lia	16	14	16	14
Mariana	12	11	11	10
Matthew	0	3	5	7
Samantha	0	3	8	9
	12.00	*11.54*	*13.08*	*12.15*

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de rimes du T-PAS pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST		*POST-TEST*	
	Score brut	Note standard	Score brut	Note standard
Julia	17	16	19	17
Rafael	15	13	16	14
Mia	16	15	16	14
Ernesto	18	16	18	15
Miguel	16	14	16	14
Ofelia	14	13	13	12
Brianna	15	14	12	12
Lukas	13	12	17	15
Penelope	20	17	20	18
Lia	16	14	18	16
Mariana	18	16	17	15
Matthew	0	4	7	8
Samantha	0	4	5	7
	13.69	*12.92*	*14.92*	*13.62*

Les résultats des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de l'élision du phonème initial du T-PAS pour les deux temps de mesure

	PRÉ-TEST		*POST-TEST*	
	Score brut	Note standard	Score brut	Note standard
Julia	22	16	25	16
Rafael	7	9	8	9
Mia	0	7	0	6
Ernesto	24	15	24	14
Miguel	12	12	12	11
Ofelia	7	8	9	9
Brianna	0	7	0	7
Lukas	0	6	3	8
Penelope	30	18	30	18
Lia	0	5	4	7
Mariana	13	12	18	13
Matthew	0	7	0	6
Samantha	0	7	0	6
	8.85	*9.92*	*10.23*	*10.00*

Annexe 25 - Les réponses fournies par les élèves au regard des fonctions de la langue

Réponses fournies par les élèves à la question « à quoi sert l'écriture? » au pré-test

	Rôle de communication (n=3)	**Objet d'écriture (n=4)**	**Réponse intuitive (n=2)**	**Ne réponds pas à la question (n=3)**
Giuliana		Ça sert à faire nos devoirs à la maison		
Eva		Pratiquer les choses qu'on apprend à l'école, comme les mathématiques ou les mots		
Isabella		On peut écrire les mots qu'on voit dans la classe ou dans les livres. Pratiquer à écrire les mots du murs de mots	On peut aussi écrire une liste d'épiceries ou des choses qu'il ne faut pas oublier	
Mia				Ne sait pas
Samuel		Ça sert à apprendre les choses qu'on apprend à l'école		
Nicholas	Faire une carte pour un ami ou à maman et papa			
Eva	Écrire un message à une personne pour lui dire des choses			
Danna				Ne sait pas
Adrian	Ça sert à écrire des mots à maman, à ma grand-maman, ou des mots à des amis			
Sammy			Ça sert à écrire des lettres majuscules et des lettres minuscules	
Sofia			On peut écrire des mots en français ou en espagnol	
Sebastian				Ne sait pas

Réponses fournies par les élèves à la question « à quoi sert l'écriture? » au post-test

	Rôle de communication (n=6)	**Objet d'écriture (n=5)**	**Réponse intuitive (n=1)**	**Ne réponds pas à la question (n=0)**
Giuliana		On peut écrire 1+1 ou écrire les chiffres ou les lettres		
Eva		Pratiquer les choses qu'on apprend à l'école		
Isabella	Ça sert à mettre des mots pour que, si tu écris une carte ou un message à un ami, pour que l'ami comprenne			
Mia		On peut faire des devoirs comme pratiquer la liste de mots de la semaine		
Samuel	Tu peux écrire une lettre à maman ou papa ou un ami			
Nicholas	Ça sert à dire quelque chose à quelqu'un ou à écrire un message			
Eva	Écrire une lettre au Père Noël pour lui demander des cadeaux			
Danna	Faire des phrases avec des mots pour écrire une lettre			
Adrian		Écrire quelque chose dans le journal de la semaine		
Sammy	On peut écrire des mots pour faire une histoire			
Sofia		Ça sert à apprendre les choses qu'on apprend à l'école		
Sebastian			Ça sert à apprendre des choses	

Réponses fournies par les élèves à la question « à quoi sert la lecture? » au pré-test

	Rôle de communication (n=2)	**Objet de lecture (n=3)**	**Réponse intuitive (n=2)**	**Ne réponds pas à la question (n=5)**
Giuliana				Ne sait pas
Eva	On peut lire des mots dans un livre pour lire ce qui est écrit			
Isabella	Ça sert à lire des livres avec madame Jolène ou avec maman			
Mia				Ne sait pas
Samuel		On lit des livres à l'école, ou à la maison aussi on peut lire les livres		
Nicholas			Ça sert à regarder des images dans les livres qu'on lit	
Eva				Ne sait pas
Danna				Ne sait pas
Adrian		Pour lire les livres du projet PEP ou les livres en espagnol, pis les livres en français aussi		
Sammy			Pour voir ce que fait le personnage	
Sofia		Pour apprendre les choses à l'école comme toutes les choses qu'on voit comme les mathématiques, les lettres, les mots, les phrases, les sciences		
Sebastian				Ne sait pas

Réponses fournies par les élèves à la question « à quoi sert la lecture? » au post-test

	Rôle de communication (n=4)	**Objet de lecture (n=3)**	**Réponse intuitive (n=3)**	**Ne réponds pas à la question (n=2)**
Giuliana			Pour comprendre les images qu'on regarde quand qu'on lit	
Eva	Ça sert à lire des histoires drôles en français ou en espagnol ou dans les autres langues			
Isabella	On lit pour comprendre les choses qui sont écrits			
Mia				Ne sait pas
Samuel		Dans la classe on lit quand on revient de la récréation ou quand on arrive le matin au tapis		
Nicholas				
Eva	Ça sert à lire des livres avant d'aller dormir avec maman et papa		On peut lire les noms des rues, ou les magasins ou les choses au restaurant ou les livres	
Danna				Ne sait pas
Adrian		On peut lire le journal du jour des autres amis dans la classe		
Sammy			Pour voir ce qui se passe dans un livre	
Sofia		On peut lire les devoirs ou les mots qu'il faut écrire dans les dictées		
Sebastian	On peut lire des livres ou des histoires ou des bandes dessinées			