

Réussite en littératie et capital culturel

Success in literacy and cultural capital

Exito en alfabetismo y capital cultural

Hélène de Varennes

Volume 45, Number 2, Fall 2017

La littératie, tout au long de la vie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1043536ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1043536ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

de Varennes, H. (2017). Réussite en littératie et capital culturel. *Éducation et francophonie*, 45(2), 214–233. <https://doi.org/10.7202/1043536ar>

Article abstract

All parents want their child to succeed in school, and this success includes the acquisition of strong literacy skills. What type of family context promotes success in literacy? Is there a connection between different societal environments and success in literacy? These issues are addressed in this article from the perspective of social reproduction and cultural capital. In other words, instead of looking at group relations between Francophones in minority communities and the Anglo-dominant group, we focus on group relations within Francophone minority communities. The Anglo-dominant environment has an undeniable influence on the Francophone minority. This being said, many students in Francophone minority communities succeed in developing strong literacy skills. Viewing the principles of teaching in a minority setting through social reproduction theory, it is possible to explain, at least in part, how for some children the development of literacy skills also requires them to learn a social environment, beginning in early childhood.

Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES

Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Tous les parents veulent que leur enfant réussisse à l'école, et cette réussite inclut l'acquisition d'habiletés solides en littératie. Quel contexte familial favorise le succès en littératie? Existe-t-il un lien entre les différents milieux sociétaux et le succès en littératie? C'est sous l'angle de la reproduction sociale et du capital culturel que ces questions sont abordées dans l'article. En d'autres mots, au lieu d'examiner les rapports de groupes entre les francophones en milieu minoritaire et le groupe anglo-dominant, on s'intéresse aux rapports de groupes à l'intérieur de la francophonie en milieu minoritaire. L'environnement anglo-dominant exerce une influence incontestable sur la minorité francophone. Cela dit, plusieurs élèves en milieu minoritaire francophone réussissent à développer des habiletés solides en littératie. En encadrant les principes de la pédagogie en milieu minoritaire par la théorie de reproduction sociale, il est possible d'expliquer, en partie du moins, comment le fait de développer des habiletés en littératie exige aussi l'apprentissage d'un environnement social pour certains enfants, et ce, dès la période de la petite enfance.

ABSTRACT

Success in literacy and cultural capital

Hélène DE VARENNES, University of New Brunswick, New Brunswick, Canada

All parents want their child to succeed in school, and this success includes the acquisition of strong literacy skills. What type of family context promotes success in literacy? Is there a connection between different societal environments and success in literacy? These issues are addressed in this article from the perspective of social reproduction and cultural capital. In other words, instead of looking at group relations between Francophones in minority communities and the Anglo-dominant group, we focus on group relations within Francophone minority communities. The Anglo-dominant environment has an undeniable influence on the Francophone minority. This being said, many students in Francophone minority communities succeed in developing strong literacy skills. Viewing the principles of teaching in a minority setting through social reproduction theory, it is possible to explain, at least in part, how for some children the development of literacy skills also requires them to learn a social environment, beginning in early childhood.

RESUMEN

Exito en alfabetismo y capital cultural

Hélène DE VARENNES, Universidad de Nuevo-Brunswick, Nuevo-Brunswick, Canadá

Todos los padres de familia desean que sus hijos tengan éxito en la escuela, lo que incluye la adquisición de sólidas habilidades en alfabetismo. ¿Cuál es el contexto familiar que favorece el éxito en alfabetismo? ¿Existe alguna relación entre los diferentes medios sociales y el éxito en alfabetismo? Es desde la perspectiva de la reproducción social y del capital cultural que abordamos estas cuestiones en el presente artículo. Dicho de otra manera, en lugar de examinar las relaciones de grupo entre los francófonos en medio minoritario y el grupo anglo-dominante, nos interesamos a las relaciones de grupo al interior de la francofonía en medio minoritario. El entorno anglo-dominante ejerce una influencia incontestable sobre la minoría francófona. Sin embargo, varios alumnos en medio minoritario francófono logran desarrollar habilidades sólidas en alfabetismo. Encuadrando los principios de la pedagogía en medio minoritario gracias a la teoría de la reproducción social, es posible explicar, al menos parcialmente, como el desarrollo de habilidades en alfabetismo, para algunos alumnos es indispensable el aprendizaje de un entorno social desde la primera infancia.

LES CONDITIONS POUR LE SUCCÈS EN LITTÉRATIE

Il est généralement admis que le contexte familial influence le succès scolaire. Or, il n'y a pas d'écart de réussite à la naissance (Delpit, 2012). Que se passe-t-il donc, entre la naissance de l'enfant et son cheminement scolaire ? C'est sous l'angle de la reproduction sociale et du capital culturel que nous aborderons cette question dans le présent article, pour ensuite explorer les liens entre ces théories et la pédagogie en milieu minoritaire. L'environnement anglo dominant exerce une influence incontestable sur la minorité francophone (Cormier, 2005; Gilbert et Thériault, 2004). Plusieurs élèves en milieu minoritaire francophone réussissent tout de même à développer des compétences solides en littérature. Au lieu d'examiner les rapports de groupes entre la francophonie en milieu minoritaire et le groupe anglo dominant, nous analyserons ici les rapports de groupes à l'intérieur de la francophonie en milieu minoritaire. Nous proposons d'abord une réflexion sur la reproduction sociale et le capital culturel.

La reproduction sociale : des inégalités qui persistent

Il existe de nombreuses théories tentant d'expliquer comment les inégalités sociales sont reproduites d'une génération à l'autre (Bowles et Gintis, 1976; Willis, 1997), mais la théorie de reproduction sociale de Pierre Bourdieu (1979, 1983, 1984, 1994) est la plus largement acceptée dans le monde de la recherche. Cette théorie stipule que le succès d'un individu ne dépend pas de ses talents ni de ses efforts, mais du capital social, culturel et économique dont il dispose et qui se développe dès la petite enfance. Selon cette théorie, le capital économique est lié à l'argent, à la richesse, alors que le capital social se définit par les relations sociales sur les plans familial, économique, politique, communautaire, professionnel, etc. Pour Bourdieu (1979), le capital culturel est l'ensemble des connaissances, des valeurs, des attitudes et des compétences que possède un individu et qui augmente ses chances de succès dans différentes sphères de la société. Les institutions éducatives et les agences au service de la petite enfance font partie des structures sociales de notre francophonie en milieu minoritaire, d'où l'intérêt d'examiner les conséquences du capital culturel relativement au développement des compétences en littérature au sein de ces institutions.

Selon Bourdieu (1983), le contexte familial de socialisation offre à l'enfant un cadre qui détermine les attentes et le contexte avec lesquels l'enfant, et plus tard l'adulte, se sent à l'aise. C'est ce que Bourdieu a nommé *habitus*. Les individus issus de milieux différents sont élevés et socialisés différemment, ce qui engendre des *habitus* divers qui, à leur tour, déterminent chez l'enfant des habitudes et des perspectives particulières, même si le contexte et les attentes changent, comme au passage de la maison à l'école. Par exemple, les connaissances, les compétences, les valeurs

et les attitudes nécessaires pour la réussite scolaire sont les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes généralement développées dans les familles de classe moyenne ou supérieure. En 2012, les familles canadiennes gagnant entre 44 660 \$ et 95 700 \$ par année étaient considérées comme appartenant à la classe moyenne (Statistique Canada, 2012), alors que les familles gagnant au-delà de ce montant faisaient partie de la classe supérieure. Comme les familles d'un milieu socioéconomique faible ne développent pas les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes qui sont alignées sur le système scolaire, il arrive souvent que leurs enfants réussissent moins bien que les autres à l'école (Lareau, 2003).

Bourdieu (1984) soutient que les différentes classes sociales et les inégalités entre elles se perpétuent parce que ces inégalités sont rarement remises en question. Il s'agit d'un phénomène qui perdure d'une génération à l'autre, car il est établi et accepté par les décideurs du système scolaire et des autres structures de la société, eux-mêmes imprégnés des éléments de capital culturel de la classe moyenne ou supérieure. Des chercheurs se basent toujours sur cette théorie pour expliquer l'écart de rendement en littératie. Grenfell (2009) stipule qu'il faut retourner à la théorie de Bourdieu pour mieux comprendre comment les inégalités sociales et économiques peuvent nuire aux apprentissages en littératie. Par ailleurs, Albright et Luke (2008) s'appuient sur les recherches de Bourdieu pour affirmer qu'il faut aller au-delà des politiques et des stratégies d'apprentissage afin de mieux examiner les conditions dans lesquelles s'effectue l'apprentissage de la littératie. Poirier et Quidot (2013) abondent dans le même sens : il y aurait lieu de reprendre la théorie de Bourdieu pour mieux comprendre les inégalités sociales qui perdurent en littératie.

D'autres chercheurs ont exploré le concept de capital culturel pour expliciter ces inégalités plus en détail.

Le capital culturel : d'une famille à l'autre

Le concept de capital culturel permet de mieux comprendre les pratiques parentales selon le milieu socioéconomique, puis d'établir des liens avec les pratiques à l'école.

Lareau (1987) propose les notions d'*apprentissage concerté* et de *développement naturel* pour décrire les éléments de capital culturel que les familles transmettent à leur enfant. L'*apprentissage concerté* est la pratique qui consiste à élever ses enfants en optimisant les stratégies aptes à favoriser leur réussite scolaire. Parmi ces stratégies, on trouve des actions telles que faire la lecture à son enfant régulièrement, inscrire son enfant dans différentes activités structurées (sportives, artistiques, etc.), négocier avec les institutions au nom de son enfant et assurer le développement des compétences langagières alignées sur le groupe dominant. Ces compétences langagières sont composées des éléments suivants : raisonner avec l'enfant ; lui proposer des choix ; inciter l'enfant à s'engager dans une discussion ; l'encourager à négocier ;

l'aider à acquérir des connaissances générales sur le monde et les événements de la vie. Les parents faisant usage de l'apprentissage concerté partent du point de vue que la langue est un outil à développer parce qu'elle ouvre des portes (Lareau, 2003). Les parents de la classe économique moyenne ou supérieure pratiquent généralement l'apprentissage concerté. Les parents de milieux vulnérables ont plutôt tendance à laisser l'enfant se développer de façon plus naturelle, avec moins d'activités structurées et plus de temps avec la famille élargie, d'où le terme *développement naturel*. De plus, Lareau (2003) affirme que les parents de l'apprentissage naturel ont tendance à utiliser la langue comme outil pratique et fonctionnel, et non pas comme outil de négociation. Mais, peu importe les pratiques parentales, tous les parents veulent que leur enfant réussisse et soit heureux.

Différentes pratiques parentales mènent à la transmission de différents avantages pour les enfants. Dès la petite enfance, les enfants issus de l'apprentissage concerté apprennent les valeurs, les attitudes, les connaissances et les compétences, y compris les codes linguistiques, qui favorisent le succès scolaire (Cheadle, 2008; Cheadle et Amato, 2010; Delpit, 2012; Henderson, 2012; Lareau, 2011; Lareau et Weininger, 2003). Les parents de milieux vulnérables consacrent beaucoup de temps à assurer à leurs enfants un foyer, l'alimentation, l'amour et les autres besoins de base. En raison des défis économiques, ils ne sont pas toujours en mesure de veiller activement au développement cognitif et au développement des compétences sociales et linguistiques qui correspondent aux valeurs de la classe moyenne ou supérieure (Lareau, 1987, 2000, 2003, 2011). Or, les systèmes scolaires récompensent les comportements adoptés par les enfants de l'apprentissage concerté (Gillies, 2005; Lareau, 2003).

Pour Lareau, la définition de classe moyenne s'étend à tous les groupes ethniques. Cependant, d'autres chercheurs ont démontré que les pratiques parentales de certains groupes ethniques ne sont pas alignées sur l'apprentissage concerté, et ce non-alignement génère un impact négatif sur la réussite de l'enfant, même si ses parents sont de classe moyenne ou supérieure (Cheadle, 2008; Delpit, 2012; Dumais, Kessinger et Ghosh, 2012; Institut de recherche, d'étude et de formation sur le syndicalisme et les mouvements sociaux, 2016; Potvin, 2015; Robergeau, 2007). Ces chercheurs ont démontré que la classe moyenne ou supérieure blanche est le groupe dominant qui établit les normes sociales – y compris les normes structurant l'éducation. Ces normes assurent la reproduction des inégalités, puisque la culture de l'école (culture du groupe dominant blanc) devient un obstacle pour les autres enfants et leur famille.

Puisque la francophonie en milieu minoritaire d'aujourd'hui comprend plus d'un groupe ethnique, il faut considérer que ce ne sont pas tous les parents de la classe moyenne ou supérieure qui adhèrent aux pratiques de l'apprentissage concerté. Par exemple, les familles autochtones ou les familles immigrantes ou réfugiées peuvent avoir d'autres pratiques parentales que les pratiques de l'apprentissage concerté, même si elles appartiennent à la classe moyenne.

Il est aussi important de noter que nous parlons ici de *tendances* en pratiques parentales pour chaque groupe. Il existe des parents de milieux vulnérables qui pratiquent l'apprentissage concerté et des parents de la classe moyenne ou supérieure de la culture dominante blanche qui adoptent les pratiques de développement naturel. Qui plus est, des parents peuvent pratiquer l'apprentissage concerté même s'ils ne font pas toutes les actions décrites plus tôt. Par exemple, il se peut que des parents n'inscrivent pas leur enfant à des activités organisées, mais qu'ils développent quand même son langage de façon à ce qu'il réponde aux attentes de l'école.

À cause de la diversité culturelle de plus en plus présente, et de l'influence des différentes pratiques culturelles, nous ne pouvons plus affirmer que les groupes sociaux ou culturels se casent dans une seule façon de faire, et cela sera encore plus évident dans les années à venir (Reverdy, 2016). Mais, à l'heure actuelle, les parents de chaque groupe – groupe dominant de classe moyenne ou supérieure, groupe socioéconomique vulnérable et groupe de classe moyenne ou supérieure, mais sans faire partie du groupe dominant – adoptent généralement des pratiques parentales semblables, et ces pratiques influent sur les apprentissages des enfants.

Les institutions éducatives valorisent les pratiques associées à l'apprentissage concerté. Par ailleurs, les parents qui pratiquent le développement naturel ou d'autres pratiques parentales culturellement différentes de celles de la classe moyenne ou supérieure du groupe dominant blanc sont souvent jugés désintéressés ou non actifs relativement au succès scolaire de leur enfant (Lee et Bowen, 2006). À l'inverse, ce jugement renforce l'impression des parents qu'ils ne sont ni acceptés ni compris par le personnel de l'école (Delpit, 2012). Pourtant, la participation du parent est déterminante pour le succès de l'enfant. De plus, Boethel (2003) a démontré à l'aide d'une méta-analyse que la plupart des familles nourrissent de grandes ambitions pour leur enfant, peu importe leur ethnicité ou leur statut socioéconomique. Il est plus difficile pour les parents, les enfants et les enseignants de collaborer à l'atteinte de ces ambitions lorsqu'ils comprennent mal le capital culturel de l'un ou de l'autre.

LE SUCCÈS EN LITTÉRATIE ET LA PARTICIPATION PARENTALE

Selon le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2015), la littératie se définit comme étant « la capacité de comprendre, d'interpréter, d'évaluer et d'utiliser à bon escient l'information trouvée dans diverses situations et divers messages, à l'écrit ou à l'oral, pour communiquer et interagir efficacement en société » (p. 11). Cette définition englobe des compétences langagières et la pensée critique. Cependant, comme il a été démontré plus haut, les enfants de la classe moyenne ou supérieure de la classe dominante blanche ont l'avantage d'avoir le capital culturel nécessaire pour s'aligner avec les attentes du système scolaire en termes de compétences langagières, en raison de leur façon de

manipuler la langue. Ils possèdent déjà une littératie du milieu scolaire, car le cadre, l'habitus ne change pas. Il est plus facile pour eux d'interpréter, de communiquer et d'interagir en société selon les normes attendues de l'école, puisque ce sont les mêmes qu'à la maison, le même habitus. Dumont (2015) disait qu'elle, élève métisse, se sentait étrangère à l'école, alors que les autres élèves (les élèves blancs) parlaient à l'enseignante comme si elle était leur amie; sa façon de s'exprimer n'était pas celle de l'enseignante et des autres élèves.

En d'autres mots, à cause de ses pratiques parentales alignées sur le système scolaire, le père ou la mère qui pratique l'apprentissage concerté participe activement à la réussite du projet scolaire de son enfant. Les acteurs du système scolaire doivent comprendre que les autres parents ne font pas montre de désintérêt; c'est plutôt que leurs pratiques parentales sont différentes, accompagnées d'un malaise de ne pas être dans son habitus.

Pourtant, l'importance de la participation du parent quant aux succès scolaire de l'enfant, y compris en littératie, est bien établie (Davis-Kean, 2005; Dionne, 2007; Ewart et de Rocquigny, 2011), et cela, peu importe le milieu socioéconomique ou le groupe ethnique (Epstein, 2001; Jeynes, 2012, 2005). Or, le concept de parent participant activement à l'éducation formelle de son enfant a plus d'un seul point de départ. D'une part, la définition d'un « bon parent » comme étant celui qui participe selon les limites de l'apprentissage concerté ne contribue qu'à nourrir le sentiment de culpabilité chez les parents qui sont déjà limités par des défis économiques ou culturels. D'autre part, Moss (2009) argumente que les parents participent toujours dans la vie de leur enfant au meilleur de leurs habiletés; qu'ils les élèvent du mieux qu'ils peuvent; qu'ils font tout leur possible pour assurer leurs besoins. Ainsi, la participation du parent devient une caractéristique de l'école et non pas une qualité de bon parent (Moss, 2009, p. 46). Ce changement de paradigme, qui consiste à bien comprendre que la participation parentale est une caractéristique de l'école, offre une façon productive d'aller au-delà du jugement pour avancer vers des attentes et des actions bénéfiques liées au développement des compétences en littératie de chaque enfant.

En ce sens, Hornby et Lafaele (2011) expliquent qu'il est essentiel pour l'école de mieux comprendre les barrières sociétales, y compris les écarts de perceptions entre l'enseignant et la famille générés, entre autres, par différents milieux culturels et économiques. Ces écarts empêchent certains parents de participer à l'éducation formelle de leur enfant. En effet, la plupart des parents de différents groupes ethniques ou de milieux vulnérables ne se sentent pas entendus à l'école (Carreón, Drake et Barton, 2005; Delpit, 2012; Noguera, 2001; Vincent et Martin, 2002). Miller (2004) a également stipulé que, si le capital culturel est lié au succès scolaire, les responsables éducatifs peuvent aussi mettre en pratique des actions pour assurer le succès scolaire de chaque enfant. Par exemple, faire la lecture à son enfant est une action que font généralement les parents d'apprentissage concerté. Par des programmes

d'accompagnement des parents, les intervenants peuvent soutenir les parents de milieux vulnérables ou de cultures différentes de la culture dominante blanche dans cette pratique gagnante. Pour ce faire, les divers intervenants et le personnel enseignant doivent comprendre et accepter les différentes réalités des familles, tout en valorisant à la fois les pratiques parentales de ces familles et leur enfant. En effet, puisque la littératie va au-delà de la lecture et de l'écriture, il faut valoriser l'oral, l'expression par le dessin, l'utilisation des technologies ou de toutes les autres formes d'expression de nature à favoriser le développement de compétences en littératie. Valoriser l'enfant, peu importe son capital culturel, accueillir et bâtir sur les pratiques des parents pour collaborer vers le développement de compétences en littératie, voilà une participation active d'une école en termes de participation parentale.

LE SUCCÈS EN LITTÉRATIE ET LA COMMUNICATION ORALE

Selon la théorie du capital culturel, la langue n'est pas utilisée de la même façon dans toutes les familles. Par exemple, un grand nombre de parents de classe moyenne ou supérieure du groupe dominant blanc connaissent les mots qu'il faut employer pour négocier avec le personnel enseignant et obtenir ce qu'ils veulent pour leur enfant (Lareau, 2003, 2012; Delpit, 2012). Ce partenariat parent-école plus égalitaire influence positivement le succès de leurs enfants (Lareau, 2000; Lee et Bowen, 2006), dont de meilleurs résultats en lecture et en écriture (Delpit, 2012; Lareau, 2011; Tunmer, Chapman et Prochnow, 2006).

Delpit (2006, 2012) soutient que la population blanche de classe moyenne ou supérieure (groupe dominant de la société) emploie des « codes linguistiques » qui sont au cœur des différences langagières du capital culturel que ces parents transmettent à leurs enfants. Ce sont ces codes qui font en sorte que les enfants réussissent mieux en littératie. La description que Delpit donne de ces codes linguistiques concorde avec les résultats de Lareau (1987, 2000, 2003, 2011). Par exemple, Delpit (2006, 2012) explique que les parents de classe moyenne ou supérieure du groupe dominant blanc offrent des choix aux enfants, alors que les parents des autres enfants ont tendance à donner des directives à ces derniers. Parce que la majorité du personnel enseignant appartient à la classe moyenne, l'enseignant aura tendance à proposer des choix aux élèves. Une enseignante pourrait, par exemple, demander à un élève qui a laissé un livre sur une table: « Est-ce que c'est sur une table qu'on range un livre? » Mais cette façon « codée » de formuler une exigence – et c'est une exigence dissimulée dans des termes voilés ayant pour but de prétendre qu'un choix est offert à l'enfant – peut mener à la perception d'un problème de comportement ou d'apprentissage. Si l'enfant ne comprend pas les codes utilisés par l'enseignante, même s'il comprend les mots, sa réaction peut paraître inappropriée. C'est le cas lorsqu'un enseignant ou une enseignante ne se rend pas compte que le code derrière sa question n'est pas compris par tous. N'étant pas habitué à ce genre de choix-exigence, l'élève pourrait répondre « Oui » à la question posée, parce qu'il veut continuer de

faire ce qu'il faisait à la table plus tard. L'enfant issu du développement naturel pensera que l'enseignante lui posait une question où il avait le choix de dire oui ou non. L'enfant n'a pas compris que c'était un choix-exigence. Quand ce genre de conversation se prolonge, il se peut qu'il devienne rapidement un « enfant-problème » aux yeux de l'enseignante. Qui plus est, l'enfant constatera, au fil des situations, qu'il ne saisit vraiment pas ce que dit l'enseignante et en conclura qu'il n'est pas comme ces autres enfants qui comprennent l'enseignante (Delpit, 2006, 2012).

Heath (1982, 1983) apporte une perspective sociolinguistique au transfert de capital culturel de la maison à l'école. Elle montre qu'il existe des différences importantes dans le développement de la langue au sein de différents groupes socioéconomiques ou culturels. Elle explique que les différences entre une culture orale et une culture alphabétisée, ainsi que les différentes façons de prendre connaissance du monde, exercent une grande influence sur l'adaptation à l'école et que, pour les enfants d'une culture moins alphabétisée, cette adaptation peut s'avérer plus difficile dans une école qui ne comprend pas ou ne fait pas de place à la culture orale, qui pourtant est très riche. Heath ajoute qu'il est important d'effectuer des analyses socioculturelles afin de bien comprendre les besoins des enfants en salle de classe et de mieux y répondre, ce qui inclut le rôle des parents ou des responsables de l'enfant.

Sans prise de conscience par le personnel enseignant des différents codes linguistiques, des différentes façons d'apprendre et d'utiliser la langue ainsi que des différentes façons de voir le monde, les enseignants contribuent à la reproduction des inégalités sociales en misant surtout sur un enseignement encadré par la culture alphabétisée et les codes linguistiques de la classe moyenne ou supérieure. Pourtant, enseignants et enseignantes veulent le meilleur pour chaque élève, d'où l'intérêt de mieux comprendre les diverses façons de développer et d'utiliser le langage au sein des différentes familles. Dans les milieux francophones minoritaires, cette prise de conscience est encore plus importante, puisque certains élèves doivent composer non seulement avec les codes linguistiques, mais également avec l'insécurité linguistique à cause des différents registres de la langue lorsque ces registres, notamment en ce qui concerne le vernaculaire, ne sont pas valorisés (Cormier, 2005, 2010).

Tous les éléments sont pourtant présents pour répondre efficacement aux besoins des différentes familles dans la définition de la littératie du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2015), soit la « capacité de comprendre, d'interpréter, d'évaluer et d'utiliser à bon escient l'information retrouvée dans diverses situations et divers messages, à l'écrit ou à l'oral, pour communiquer et interagir efficacement en société » (p. 11). *Diverses situations et divers messages* supposent qu'il y a de la place pour différents registres, différentes façons d'utiliser la langue, que ce soit comme outil fonctionnel ou comme outil de négociation.

Expertes en linguistique, en sociologie ou en éducation, Heath (1982), Lareau (2003), Delpit (2012) et Cormier (2010) s'entendent pour dire qu'il est essentiel de comprendre, puis de valoriser le contexte dans lequel se développent les habiletés langagières et les connaissances de chaque enfant (donc son *habitus* familial), de faire une place à l'école pour sa façon à lui (et à sa famille) de s'exprimer et de bâtir de nouvelles connaissances sur ses connaissances en vue de favoriser le succès. Heath (1982, 1983) ajoute qu'il est important d'effectuer des analyses socioculturelles afin de bien comprendre les enfants devant soi. En milieu minoritaire, nous disposons d'études pour comprendre le contexte des familles francophones en lien avec le groupe dominant, c'est-à-dire le groupe anglophone (Cormier, 2010; Cormier et Lowe, 2010; Gérin-Lajoie, 2002). Cette compréhension est essentielle afin d'assurer la vitalité de la francophonie. Il faut cependant aller un peu plus loin maintenant, parce que les enjeux des communautés changent de plus en plus. D'abord, il faut attirer et garder les nouveaux arrivants afin de maintenir ou d'augmenter le pourcentage de familles francophones au sein du Canada minoritaire (Gallant et Belkhodja, 2005). Ensuite, si la langue a surtout été perçue comme liée à l'identité et à la culture, les compétences langagières sont de plus en plus vues comme étant aussi une ressource naturelle, avec une place dans l'économie mondiale, où les compétences en communication constituent des enjeux économiques. Les francophones en milieu minoritaire doivent prendre leur place dans ce monde en mouvement (Heller et Boutet, 2006).

La théorie du capital culturel est un fondement sur lequel tabler pour mieux comprendre pourquoi le succès en littératie est plus facile pour certains enfants et pourquoi il faut élargir sa propre compréhension de la littératie. Fort de cette compréhension, il devient plus facile d'aller vers celui qui a un capital culturel différent du sien, de faire une place à ce capital culturel différent, d'accueillir chaque parent pour l'intégrer dans le projet scolaire de son enfant, tout en faisant de l'école un endroit qui accueille les forces de l'enfant. Le personnel enseignant est alors outillé pour favoriser le succès en littératie pour chaque enfant.

LA PÉDAGOGIE EN MILIEU MINORITAIRE ET LE CAPITAL CULTUREL

La pédagogie en milieu minoritaire (Landry, 1993; Cormier, 2005) offre des pistes d'intervention pour obtenir de meilleurs résultats scolaires en milieu minoritaire et pour contribuer au grand projet sociétal de vivre en français. En y ajoutant des actions préconisées pour équilibrer les forces en présence du capital culturel, il sera possible de favoriser le succès en littératie pour chaque enfant.

La pédagogie en milieu minoritaire (Cormier, 2005) veut agir sur les tensions identitaires avec le groupe dominant (anglophone), réagir aux injustices sociétales, développer l'appartenance communautaire et construire un rapport positif avec la langue.

Il y a lieu d'élargir la compréhension de ces principes pour y inclure les tensions identitaires existant en milieu minoritaire entre les familles vulnérables ou des groupes ethniques différents du groupe dominant et les familles du groupe dominant blanc de classe moyenne et supérieure. Cette nouvelle compréhension permet d'encadrer des actions pour réagir à l'injustice sociale relativement à ces familles qui ne peuvent pas ou ne savent pas transmettre les savoir-faire exigés par le système scolaire pour réussir en littératie. Cette compréhension plus complète doit faire partie de la formation des enseignants et des intervenants en petite enfance afin de favoriser la réussite en littératie pour chaque enfant et mieux contribuer à la vitalité des communautés francophones.

Deux éléments du capital culturel sont considérés comme importants pour la réussite en littératie : la participation des parents et le développement langagier. De plus, les recherches soutiennent que le développement langagier et la lecture de livres (Bodovski 2010; Connor et Morrison, 2014; Sénéchal, 2009) ainsi que la participation des parents (Epstein, 2001; Jeynes, 2005; 2012) font une différence positive relativement au succès en littératie, peu importe le milieu familial de l'enfant. La participation du parent doit être vue comme une responsabilité de l'école (Moss, 2009). Valoriser la contribution du parent et bâtir une relation avec le parent contribuent au succès de l'enfant qui n'est pas du même habitus que l'enseignant (Changkakoti et Akkari, 2008).

L'axe *Partenariat* de la pédagogie en milieu minoritaire (Cormier, 2005) reconnaît que les partenariats entre famille, école et communauté sont essentiels pour le succès de chaque élève dans un milieu minoritaire. Et ces partenariats sont encore plus importants pour les familles dont la culture ne correspond pas à la culture de l'école. À l'occasion d'une analyse détaillée des résultats du PISA (Programme for International Student Assessment), Tramonte et Willms (2010) ont découvert que des communautés vulnérables semblables obtenaient des résultats différents aux évaluations de PISA. Les élèves des communautés vulnérables qui avaient le mieux réussi aux évaluations du PISA, y compris pour la lecture, bénéficiaient d'un mécanisme de soutien scolaire dans la communauté, par exemple un soutien après la classe. Ces chercheurs ont conclu que le capital culturel est dynamique et peut être enseigné aux enfants et aux familles de milieux vulnérables.

Le développement de ces partenariats doit inclure la compréhension des différentes formes de capital culturel afin d'amorcer une véritable relation parent-école, plus respectueuse et accueillante, bénéfique pour le succès de l'enfant. Alors que le personnel enseignant doit contribuer à ce changement de paradigme, il existe d'autres modèles pour venir appuyer le personnel enseignant. Un soutien communautaire ou des agents de liaison école-famille sont des exemples.

Comme la littérature abonde pour affirmer que la période de la petite enfance influence grandement le succès scolaire (Gaussel, 2014; Lemelin et Boivin, 2007;

McCain, Mustard et McCuaig, 2011; Verreault, Pomerleau et Malcuit, 2005), un soutien communautaire ou d'une agence de la petite enfance doit commencer dès la petite enfance, pour se poursuivre pendant les années scolaires. (Michaud et Léger, 2015; ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014; Vitaro, 2014).

Le rapport positif avec la langue est également un axe de la pédagogie en milieu minoritaire (Cormier, 2005). Sans expliquer toutes les stratégies de cet axe, essentielles en milieu minoritaire, il serait de mise d'ajouter le concept de l'enseignement explicite des tendances langagières de la classe moyenne. Enseigner les techniques de négociation et les nuances, telles que les choix-exigences, permet à chaque élève de comprendre les codes qu'utilise l'enseignante. Encore une fois, la compréhension des différentes formes d'utilisation de la langue selon le capital culturel des familles est essentielle pour l'intégration des familles de cultures différentes.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les décideurs, le personnel des écoles, les leaders communautaires et les prestataires de services à la petite enfance peuvent faire une différence en comprenant mieux les attentes des parents, en valorisant tous les parents et en leur offrant les ressources nécessaires pour permettre à chacun de participer au projet éducatif formel de son enfant. Il convient donc d'inclure le concept de capital culturel dans les formations postsecondaires pour les professionnels de l'éducation ou d'offrir des formations ponctuelles. La théorie du capital culturel n'est pas une proposition d'un modèle déficitaire portant sur les familles vulnérables ou des groupes ethniques qui diffèrent du groupe dominant. C'est un tremplin pour favoriser une compréhension plus complète des différentes familles et mieux répondre à leurs besoins. Cette compréhension devient un catalyseur pour un dialogue plus authentique permettant d'harmoniser les attitudes, les valeurs, les codes linguistiques et les perceptions entre parents et éducateurs, entre éducateurs et enfants.

La théorie du capital culturel est aussi une invitation à mieux intégrer le discours du respect des diversités. Intégrer la diversité ne doit pas s'arrêter aux aspects culturels évidents, mais passer par la déconstruction de la culture dominante blanche pour créer des espaces d'apprentissage où chaque enfant, peu importe sa culture ou son niveau socioéconomique, développe un sentiment d'appartenance égalitaire à l'école, puis à la société. Surtout, chaque enfant et sa famille doivent sentir qu'ils contribuent au grand projet d'assurer la vitalité des communautés francophones en milieu minoritaire.

CONCLUSION

Les décideurs et les éducateurs doivent acquérir une compréhension multidimensionnelle du capital culturel des différentes familles et de la façon dont l'alignement ou non de ce capital culturel sur le système scolaire influence le développement des compétences en littératie des enfants. Qui plus est, le développement de compétences en littératie, tel qu'il est défini dans cet article, contribue à la vitalité des communautés francophones, puisque la capacité d'utiliser la langue dans différents contextes est un facteur de vitalité pour une communauté (Corbeil, 2005). De plus, les membres des communautés francophones qui possèdent des compétences solides en littératie sont plus aptes à participer activement au projet de société (Bérard-Charon et Lepage, 2016).

À l'aide de formations encadrées par la théorie du capital culturel, dont la réalité sociolinguistique et socioculturelle des familles vulnérables ou des différents groupes culturels, il devient possible d'activer le processus de conscientisation (Freire, 1970) auprès des éducateurs. Freire explique ce processus comme étant l'habileté à développer une conscience critique face à sa propre réalité. Cette habileté permet aux décideurs, éducateurs et chercheurs de déconstruire leur propre réalité sociale. C'est la meilleure façon de remettre en question, puis d'adapter les approches pédagogiques et les pratiques d'accueil jusqu'à ce que chaque enfant bénéficie de la participation active d'un parent (ou d'un autre adulte si le parent ne peut participer) à son éducation formelle en littératie, et jusqu'à ce que chaque enfant se sente à l'aise dans l'habitus de l'école.

Le capital culturel peut être développé par le soutien aux familles, dès la petite enfance et tout au long du cheminement scolaire. Dans un monde où la culture alphabétisée est omniprésente, certains aspects du capital culturel, comme la lecture et l'écriture, de même que la compréhension de certains codes linguistiques, s'avèrent nécessaires. En élargissant les axes *Rapport positif à la langue* et *Partenariats* de la pédagogie en milieu minoritaire pour y inclure les concepts de participation du parent et de rapport à la langue à travers le prisme du capital culturel, il devient possible de favoriser la réussite en littératie de chaque enfant, de valoriser ses forces, peu importe son milieu socioéconomique ou ethnique.

Références bibliographiques

ALBRIGHT, J. et LUKE, A. (dir.). (2008). *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York, NY: Routledge.

- BÉRARD-CHARON, J. et LEPAGE, J.-F. (2016). Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques. *Statistique Canada: série thématique sur l'ethnicité, la langue et l'immigration*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-657-x/89-657-x2016001-fra.htm>
- BODOVSKI, K. (2010). Parental practices and educational achievement: Social class, race and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139-156.
- BOETHEL, M. (2003). *Diversity: School, family, and community connections. Annual synthesis*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory. Repéré à <http://www.sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf>
- BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action* (vol. 4). Paris: Seuil.
- BOWLES, S. et GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- CARREÓN, G. P., DRAKE, C. et BARTON, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- CHANGKAKOTI, N. et AKKARI, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- CHEADLE, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children's math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81(1), 1-31.
- CHEADLE, J. E. et AMATO, P. R. (2010). A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about class, race, and parenting. *Journal of Family Issues*, 32(5), 679-706.
- CHESNEY, M. (2001). Dilemmas of self in the method. *Qualitative Health Research*, 11(1), 127-135.

- CONNOR, C. M. et MORRISON, F. J. (2014). Services or programs that influence young children's academic success and school completion. *School success. Encyclopedia on Early Childhood Development*, CEDJE/RSC-DJE. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/reussite-scolaire.pdf>
- CORBEIL, J.-P. (2005). L'exogamie et la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones en situation minoritaire: vécu langagier et trajectoires linguistiques. *Francophonies d'Amérique*, 20, 37-50.
- CORBIN, E. et BUCHMAN, J. (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone: un continuum de la petite enfance au postsecondaire. Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles*. Bibliothèque du Parlement. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/381/offi/rep/rep06jun05-f.pdf>
- CORMIER, M. (2010). *Favoriser la réussite: une affaire d'école. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*. Repéré à http://www.ctf-fce.ca/Documents/Francophone/REUSSIR_Pub
- CORMIER, M. et LOWE, A. (2010). Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation. *Centre de recherche et de développement en éducation*. Faculté des sciences de l'éducation. Moncton: Université de Moncton.
- CORMIER, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Moncton, N.-B.: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- DAVIS-KEAN, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294.
- DELPIT, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-299.
- DELPIT, L. D. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: The New Press.
- DELPIT, L. D. (2012). *"Multiplication is for White people": Raising expectations for other people's children*. New York, NY: The New Press.
- DIONNE, A.-M. (2007). L'influence des parents faiblement scolarisés sur le rendement en lecture et en écriture de leur enfant à l'école élémentaire. Dans A.-M. Dionne et M.-J. Berger (dir.), *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 131-158). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- DUMAIS, S. A., KESSINGER, R. J. et GHOSH, B. (2012). Concerted cultivation and teachers' evaluations of students: Exploring the intersection of race and parents' educational attainment. *Sociological Perspectives*, 55(1), 17-42.
- DUMONT, M. (2015). *Une vraie bonne petite Métisse*. Wendake, Québec : Hannenorak.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- EWART, G. et DE ROCQUIGNY, J. (2011). L'impact des programmes de littératie préscolaire offerts dans les communautés franco-manitobaines en contexte linguistique minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 32, 45-64.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY : Continuum International Publishing Group.
- GADDIS, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42(1), 1-13.
- GALLANT, N. et BELKHODJA, C. (2005). Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada. *Canadian Ethnic Studies Journal*, 37(3), 35-59.
- GAUSSEL, M. (2014). *Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation*. Dossier de veille de l'IFÉ, 92, 1-32. Repéré à <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1857/files/2014/05/92-avril-2014.pdf>
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- GILBERT, A. et THÉRIAULT, J.-Y. (2004). Vers l'institutionnalisation des services à la petite enfance francophone : entre judiciarisation et compromis politique. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 155-172.
- GILLIES, V. (2005). Raising the "Meritocracy": Parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39(5), 835-853.
- GRENFELL, M. (2009). Bourdieu, language and literacy. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 438-448. Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.44.4.8/epdf>
- HEATH, B.-S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- HEATH, B.-S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. New York, NY : Cambridge University Press.

- HELLER, M. et BOUTET, J. (2006). Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langage et société*, 4), 5-16.
- HORNBY, G. et LAFAELE, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- HENDERSON, M. (2013). A test of parenting strategies. *Sociology*, 47(3), 542-559.
- INSTITUT DE RECHERCHE, D'ÉTUDE ET DE FORMATIONS SUR LE SYNDICALISME ET LES MOUVEMENTS SOCIAUX. (2016). *La réussite scolaire: étude critique de la norme scolaire fondamentale*. Repéré à <https://iresmo.jimdo.com/2016/12/26/la-r%C3%A9ussite-scolaire-%C3%A9tude-critique-de-la-norme-scolaire-fondamentale/>
- JEYNES, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- JEYNES, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- KORDI, A. et BAHARUDIN, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 217-222.
- LANDRY, R. (1993). Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. *Canadian Modern Language Review*, 49(4), 887-927.
- LAREAU, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- LAREAU, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (éd. rév.). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- LAREAU, A. (2003). *Unequal childhoods, class, race and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- LAREAU, A. (2011). *Unequal childhoods, class, race and family life* (2^e éd.). Berkeley, CA: University of California Press.
- LAREAU, A. et WEININGER, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5-6), 567-606.
- LEE, J. S. et BOWEN, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.

- LEMELIN, J.-P. et BOIVIN, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- LEPAGE, J.-F. (2015). *Situation des minorités de langue officielle sur le marché du travail*. Statistique Canada. Gouvernement du Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-651-x/89-651-x2012001-fra.htm>
- MANDELL, N. et SWEET, R. (2004). Homework as home work: Mothers' unpaid educational labour. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, 28(2), 7-18.
- MCCAIN, M. N., MUSTARD, J. F. et McCUAIG, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3. Prendre des décisions. Agir*. Toronto: Margaret & Wallace McCain Family Foundation. Repéré à <http://pointsurlapetiteenfance.org/fr/telecharger-le-point-sur-la-petite-enfance-3/>
- MICHAUD, N. et LÉGER, M. T. (2015). *Pratiques et interventions à la petite enfance favorisant la réussite scolaire*. Moncton: Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.
- MILLER, R. B. (2004). *Facing human suffering. Psychology and psychotherapy as moral engagement*. Washington, DC: American Psychological Association.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE DU NOUVEAU-BRUNSWICK. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel: un projet de société pour l'éducation de langue française*. Fredericton, N.-B.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE DU NOUVEAU-BRUNSWICK. (2015). *La littératie: une toile de fond pour la réussite. Cadre de référence*. Fredericton, N.-B.
- MOSS, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. La Haye, Pays-Bas: Bernard van Leer Foundation: The Netherlands.
- NOGUERA, P. A. (2001). Transforming urban schools through investments in the social capital of parents. *Psychology*, 16, 725-750.
- POIRIER, K. et QUIDOT, S. (2013). *Pratiques des TIC et faible littératie: une critique des dystopies de «l'ère numérique» au Québec*. Archipel, UQAM, 174-186. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5549/>

- POTVIN, M. (2015). L'école n'est pas neutre: diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 381-448). Montréal: MultiMondes.
- REVERDY, C. (2016). *La lecture, entre famille et école: comment se développe le goût de lire?* Lyon: Institut français de l'Éducation.
- ROBERGEAU, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- SÉNÉCHAL, M. (2009). Alphabétisation, langage et développement affectif. *Développement du langage et alphabétisation* (éd. rév.). Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/developpement-du-langage-et-alphabetisation.pdf>
- SKIBBE, L. E., GRIMM, K. J., STANTON-CHAPMAN, T. L., JUSTICE, L. M., PENCE, K. L. et BOWLES, R. P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(4), 475-486.
- STREET, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- STATISTIQUE CANADA. (2012). *Répartition du revenu après impôt, selon le type de famille économique*. Repéré à www.statcan.gc.ca
- TRAMONTE, L. et WILLMS, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29(2), 200-213.
- TUNMER, W. E., CHAPMAN, J. W. et PROCHNOW, J. E. (2006). Literate cultural capital at school entry predicts later reading achievement: A seven year longitudinal study. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 41(2), 183.
- VERREAULT, M., POMERLEAU, A. et MALCUIT, G. (2005). Impact de programmes d'Activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans: les programmes ALI. *Éducation et francophonie*, 33(2), 182-206. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2_182.pdf
- VINCENT, C. et MARTIN, J. (2002). Class, culture and agency: Researching parental voice. *Discourse*, 23(1), 108-127.

VITARO, F. (2014). Liens entre la petite enfance, la réussite scolaire et la diplomation au secondaire. *Réussite scolaire*. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/reussite-scolaire/selon-experts/liens-entre-la-petite-enfance-la-reussite-scolaire-et-la-diplomation>

WILLIS, P. (1997). *Learning to labor: How working-class kids get working-class jobs*. New York, NY: Columbia University Press.