

Réflexion autour des pratiques de littératie familiales d'élèves inscrits au programme d'actualisation linguistique en français au sein d'écoles élémentaires de l'Ontario

Francis Bangou et Carole Fleuret

Volume 27, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1116480ar>
DOI : <https://doi.org/10.20360/langandlit29667>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Language and Literacy Researchers of Canada

ISSN

1496-0974 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bangou, F. & Fleuret, C. (2025). Réflexion autour des pratiques de littératie familiales d'élèves inscrits au programme d'actualisation linguistique en français au sein d'écoles élémentaires de l'Ontario. *Language and Literacy / Langue et littératie*, 27(1), 1–23. <https://doi.org/10.20360/langandlit29667>

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une étude qui avait pour objectif de décrire les pratiques langagières et de littératie familiale de parents d'élèves inscrits au programme d'actualisation linguistique en français au sein d'écoles élémentaires de langue française de l'Ontario. Nous avons reçu les données de 38 familles à l'aide d'un questionnaire qui a été distribué aux parents d'élèves inscrits à ce programme dans trois conseils scolaires francophones des régions d'Ottawa et de Toronto. L'essentiel des pratiques déclarées de littératie familiale était conforme à ce que préconise la recherche dans le domaine. Des pistes de réflexion et d'intervention seront amorcées concernant l'implication des familles dans le développement des pratiques de littératie des élèves inscrits au programme retenu.

© Francis Bangou et Carole Fleuret, 2025



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Réflexion autour des pratiques de littératie familiales d'élèves inscrits au programme d'actualisation linguistique en français au sein d'écoles élémentaires de l'Ontario

FRANCIS BANGOU
University of Ottawa

CAROLE FLEURET
University of Ottawa

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude qui avait pour objectif de décrire les pratiques langagières et de littératie familiale de parents d'élèves inscrits au programme d'actualisation linguistique en français au sein d'écoles élémentaires de langue française de l'Ontario. Nous avons reçu les données de 38 familles à l'aide d'un questionnaire qui a été distribué aux parents d'élèves inscrits à ce programme dans trois conseils scolaires francophones des régions d'Ottawa et de Toronto. L'essentiel des pratiques déclarées de littératie familiale était conforme à ce que préconise la recherche dans le domaine. Des pistes de réflexion et d'intervention seront amorcées concernant l'implication des familles dans le développement des pratiques de littératie des élèves inscrits au programme retenu.

Introduction et problématique

Le Canada compte l'une des plus grandes populations d'élèves immigrants au monde (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2019), ce qui représente une diversité de langues et de variétés linguistiques. Selon le recensement de 2021, 23% de la population est ou a déjà été un immigrant reçu ou un résident permanent (Statistique Canada, 2022a). 92,7% des personnes qui avaient immigré récemment se disaient capables de soutenir une conversation en français ou en anglais. L'anglais demeure la langue parlée par le plus grand nombre de personnes (75,5%), suivi par le français (21,4%). En 2021, un Canadien sur quatre avait comme langue maternelle une autre langue que le français ou l'anglais et 12,7 % de la population déclarait parler principalement une autre langue que le français ou l'anglais à la maison ce qui représente les plus grosses proportions jamais enregistrées (Statistique Canada, 2022b). Du fait de ces dynamiques migratoires les écoles et les éducateurs¹ sont de plus en plus appelés à soutenir les élèves allophones qui n'ont pas un niveau de connaissance suffisant dans la langue de scolarisation² à acquérir les savoirs et savoir-faire nécessaires à leur succès scolaire (Cavanagh et al., 2016).

Toutefois, comme Volante et collègues (2017) le soulignent l'éducation est une des grandes faiblesses des politiques d'intégration dans la plupart des grandes puissances

¹ Le masculin est utilisé dans sa forme épique, c'est-à-dire un genre neutre.

² Langue apprise à l'école et par l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002)

économiques occidentales. Cela s'explique en grande partie par le fait que la majorité des apprenants, qui au Canada déclarent une langue d'origine autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone (c.-à-d. apprenants allophones) ou qui n'ont pas une « maîtrise » adéquate de la langue de scolarisation, ont souvent peu de soutien pour apprendre la langue de l'école.

C'est en partie pour pallier cela que le ministère de l'Éducation de l'Ontario (désormais, MÉO; 2010) a mis en œuvre le programme *d'Actualisation linguistique en français* (désormais, ALF). Plus précisément, ce programme vise à aider les élèves qui font l'apprentissage du français langue de scolarisation à acquérir les connaissances linguistiques et culturelles nécessaires à leur succès au sein des écoles francophones de l'Ontario (MÉO, 2010). Néanmoins, fournir un soutien approprié pour assurer la réussite de ces élèves demeure un défi de taille compte tenu d'une variété de facteurs cognitivo-langagiers et socioaffectifs associés à l'apprentissage des langues (p. ex: langue proche ou éloignée du français, capacités métalinguistiques, motivation) et à la multitude de milieux linguistiques et dans lesquels évoluent (p. ex: familles, organismes communautaires, etc.) les apprenants du français de la province (Fleuret et al., 2013; Volante et al., 2017). Il reste donc encore beaucoup à faire, notamment en ce qui concerne la collaboration entre école et familles (Cavanagh et al., 2016; Fleuret et Dulude, 2023).

En effet, la recherche indique clairement que la réussite scolaire des élèves passe par la collaboration entre ces deux instances, mais que cela n'est pas toujours facile à établir (Liboy, 2010). À ce sujet, Cavanagh et collègues (2016) argumentent qu'il est primordial pour le personnel enseignant en milieu minoritaire francophone d'acquérir des compétences lui permettant de collaborer avec les familles et de répondre aux besoins d'élèves venant de foyers où le français n'est pas la langue prédominante de communication. Selon ces chercheurs, il serait aussi judicieux de mener davantage de recherches consacrées à la collaboration parents-école pour mieux identifier les stratégies qui pourraient la promouvoir. De plus, de telles recherches permettraient au personnel enseignant de comprendre la réalité et le vécu des parents et contribueraient ainsi à une plus grande harmonisation des attentes de l'école relatives à l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants (Charette et al., 2019; Fleuret et Dulude, 2023).

C'est pour répondre à cet appel que cet article présente les résultats d'une étude qui avait pour objectif de décrire les pratiques langagières et de littératie familiale de parents d'élèves inscrits au programme ALF au sein d'écoles élémentaires de langue française de l'Ontario. Nous pourrions ainsi avoir une meilleure idée du vécu de ces familles et dégager des pistes de réflexion et d'intervention concernant l'implication des familles dans le développement des pratiques de littératie des élèves inscrits au programme ALF.

Cadre conceptuel

Il est désormais établi que la collaboration école-famille contribue à l'intégration socioculturelle et à la réussite scolaire de tous les élèves peu importe leur origine ou faisant partie d'une minorité linguistique (Charette, 2016; Fleuret et Dulude, 2023; Liboy, 2010; Park et McHugh, 2014). La réussite d'une telle collaboration repose notamment sur l'implication parentale dans le cheminement scolaire de leurs enfants (Charette, 2016).

L'implication parentale dans le cheminement scolaire des enfants

Pendant longtemps, l'implication familiale dans le cheminement scolaire des enfants consistait avant tout à soutenir à la maison et à l'école le travail du personnel enseignant (Brown et Beckett, 2007). Cependant, au fil des années les pratiques se sont progressivement éloignées de ce modèle et il est désormais recommandé de considérer les parents comme des partenaires et des collaborateurs à part entière (Parr, 2014; Smrekar et al., 2010). Ainsi les parents sont-ils davantage impliqués dans les prises de décision concernant le cheminement scolaire de leurs enfants. De plus, il est attendu que le personnel enseignant facilite l'implication des parents dans la vie scolaire des élèves. À titre d'exemple, le programme-cadre ALF recommande aux parents et au personnel enseignant de travailler en étroite collaboration pour soutenir l'apprentissage des élèves (MÉO, 2010). Cependant, la recherche indique aussi qu'une implication parentale réussie dépend de nombreux facteurs y compris les contraintes de temps, le transport, la garde des enfants, les différences culturelles et linguistiques, le manque de connaissance du système éducatif, la discrimination et les perceptions ainsi que les attentes des parents et du personnel enseignant face à leur rôle dans le cheminement scolaire des élèves (Charette, 2016; Fleuret et Dulude, 2023). Malheureusement, les perceptions et les attentes des parties prenantes ne concordent pas toujours, notamment lorsque les parents proviennent de communautés dont les langues, les valeurs et les pratiques diffèrent de celles de l'école (Jacquet et André, 2021). De ce fait, ils se sentent souvent injustement jugés par le personnel enseignant et impuissants face à l'école (Fleuret et Dulude, 2023). En dépit de ces difficultés, les parents immigrants trouvent des stratégies telles que l'encouragement et les compliments pour soutenir leurs enfants. De plus, ces stratégies varient en fonction de l'éducation des parents, de la distance entre l'école et le domicile et de la valeur accordée à la scolarité (Kanouté et Lafortune, 2014).

En contexte minoritaire francophone, le constat est le même (Bangou et al., 2015; Charette, 2016). À ce sujet, Fleuret et Dulude (2023) argumentent que l'implication des parents est affectée négativement en partie par la manière normative dont leur participation est définie par l'école. Comme le soulignent LeFevre et Shaw (2012), l'implication des parents est souvent évaluée au regard de leur participation à des activités initiées par l'école (p. ex.: la participation aux rencontres parents-enseignants, le bénévolat, etc.) ou par rapport au nombre de fois qu'ils sollicitent la communication avec l'établissement scolaire. Si un parent n'adopte pas le comportement attendu, qui reflète les normes socioculturelles du personnel enseignant, il n'est pas rare que ce dernier estime qu'il ne s'implique pas dans le cheminement scolaire de son enfant (Bangou et al., 2015). Cependant, les parents dont les pratiques linguistiques et socioculturelles diffèrent de celle de l'école ont bien sûr à cœur le succès scolaire de leurs enfants et déploient souvent des stratégies invisibles au personnel enseignant pour soutenir la scolarité de leurs enfants en les aidant, entre autres, à faire leurs devoirs, ou en discutant des projets de leurs enfants (Kanouté et Charrette, 2018).

Ainsi, tout comme Charette (2016), nous estimons qu'il est nécessaire que l'école acquière une connaissance et une reconnaissance des différentes manifestations du rôle de parent d'élève, en dehors de celles préconisées par le milieu scolaire, afin de pouvoir apprécier et mettre en valeur d'autres manières de « vivre le rôle de parent d'élève » (p.130) y compris lorsqu'on se penche sur l'implication des parents dans le développement des pratiques de littératie des élèves.

Dans ce cadre, légitimer davantage les langues d'origine des familles dans le développement des pratiques de littératie des élèves inscrits au programme ALF pourrait contribuer à renforcer la collaboration école-famille et faciliter l'implication familiale dans le cheminement scolaire de ces élèves.

Les approches plurilingues des langues et des cultures

La recherche dans le domaine des langues indique clairement qu'une pédagogie inclusive pour le développement langagier et identitaire devrait s'appuyer entre autres sur des approches plurilingues qui remettent en question les conceptions monolingues et cloisonnées de l'acquisition et de l'utilisation des langues et se penchent davantage sur la complexité des comportements linguistiques et culturels des apprenants plurilingues. (Fleuret et al., 2018; Fleuret et Auger, 2019; Fleuret et Sabatier, 2019). Le plurilinguisme et le translanguaging (translanguaging en anglais) sont deux des principales théories linguistiques et approches pédagogiques qui s'inscrivent dans cette mouvance (Payant et Galante, 2022). Ces approches mettent en évidence le fait que les locuteurs plurilingues sont capables de mobiliser à des degrés divers différentes ressources linguistiques, culturelles et sémiotiques provenant de leur répertoire langagier et culturel pour faire sens, communiquer et apprendre (Payant et Galante, 2022). Par conséquent, une compétence plurilingue ne doit pas être perçue comme la « maîtrise » de plusieurs langues et de plusieurs cultures distinctes, mais plutôt comme une compétence unique et complexe qui peut être utilisée dans différents contextes (Lörincz et de Pietro, 2011).

Les approches plurilingues des langues et des cultures font donc référence à l'utilisation de plus d'une langue et de ressources sémiotiques qui servent de leviers lors de l'enseignement d'une matière (Candelier et al., 2012). De telles approches se sont révélées particulièrement propices au développement des compétences en littératie chez des élèves immigrants et allophones inscrits dans des établissements scolaires en milieux majoritaire et minoritaire (Auger, 2010; Fleuret et al., 2018). Laisser ces élèves utiliser leurs langues d'origine pourrait bien éliminer, ou tout du moins améliorer, les relations de pouvoir entre l'anglais, le français et d'autres langues et cultures et par conséquent, contribuer positivement à l'apprentissage de la langue de scolarisation.

En plus des avantages sur le plan cognitif, la légitimité des langues d'origine pourrait avoir des effets positifs sur le plan affectif, la langue constituant un marqueur identitaire important (Auger, 2017; Castellotti et Moore, 2010). Lorsque la langue et la culture d'origine des élèves sont considérées comme une richesse, ces derniers ne se sentent pas menacés dans leur apprentissage de la langue de scolarisation, les parents ont une vision plus positive de l'école, et l'on se retrouve en situation de bilinguisme additif, où l'apprentissage d'une L2 ne se fait pas au détriment de la L1 (Cummins, 1979; 2021; Thibeault et Fleuret, 2020). Au contraire, la non-légitimité des langues d'origine des élèves à l'école peut avoir des conséquences négatives non seulement sur leur rendement, leur estime de soi et leur motivation, mais aussi sur l'implication des parents dans leur vie scolaire (Castellotti et Moore, 2010). Malheureusement, à ce jour, le programme-cadre de l'ALF ne fait nulle mention de telles approches (Bangou et al., 2021).

Le concept de littératie

Le néologisme *littératie* a été discuté et exploré par grand nombre de chercheurs depuis les dernières décennies (Buors et Lentz, 2009; Dezutter et Lépine, 2020; Jaffré, 2004). Initialement, le terme *literacy* lorsqu'il était abordé dans les milieux anglophones se référait surtout aux dimensions individuelles et cognitives de l'individu en réception (lecture) et en production (oral et écriture) (Dagenais, 2012). Depuis, les milieux francophones se sont approprié ce concept et l'ont défini de multiples façons. À titre d'exemple, *littératie et multimodalité* ont été associées pour mettre l'accent sur la mobilisation de ressources sémiotiques diverses dans la construction du sens (Dagenais et Toohey, 2014; Pellerin, 2017). Dans un autre ordre d'idée, Masny (2009) nous a proposé le concept de littératies multiples pour rendre compte de la façon dont l'élève lit, se lit et lit le monde par l'entremise des littératies scolaire, personnelle, communautaire et critique. De leur côté, Hébert et Lépine (2013) mentionnent qu'un grand nombre de définitions confirme les propos de Jaffré (2004, p.31) pour qui la littératie renvoie à « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistique et graphique, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles.

La définition de Jaffré, qui est d'ailleurs une des plus citées, reste très populaire dans le domaine de la littératie (Hébert et Lépine, 2013), c'est d'ailleurs celle que nous retenons, car elle amène une vision holistique et dynamique de l'appréhension de l'écrit, ce qui demeure particulièrement pertinent dans le cadre d'apprenants en langue seconde. En effet, redéfinir son répertoire langagier, phonologique, définir ou redéfinir son vocabulaire, un nouveau lexique, apprendre les normes d'une nouvelle culture scolaire, bref toutes ces nouvelles connaissances font écho aux différentes dimensions de la définition de Jaffré (2004) et à son côté évolutif.

Quoi qu'il en soit, il appert que dans les écrits scientifiques, la littératie est considérée comme dynamique, située, inscrite dans des enjeux de pouvoir et reflète des caractéristiques propres au groupe, à l'individu et au milieu relativement aux pratiques proposées (Hébert et Lépine, 2013).

De plus, les résultats de recherches soulignent la nécessité de socialiser l'enfant à l'écrit pour lui permettre d'intégrer avantageusement nos sociétés de cultures scolarisées (Armand et al., 2005; Wood et al., 2018). À ce sujet, Hamayan (1994) soulignait déjà que des enfants qui arrivent à l'école avec un faible bagage d'expériences reliées à la littératie ont très peu conscience des règles et des caractéristiques qui organisent la langue écrite. C'est en partie pour ces raisons que cet article se penche sur les pratiques familiales de socialisation à l'écrit des élèves inscrits au programme ALF.

Les pratiques de littératie familiale

Dans la mouvance de la préoccupation des chercheurs à l'égard de l'exposition à l'écrit des jeunes enfants, plusieurs se sont intéressés au milieu familial (Bastien, 2017; Delebarre, 2022) Dans le cadre de cet article, nous nous sommes appuyés sur le modèle de Leseman et De Jong (2001), car il nous renseigne, dans une perspective socioconstructiviste, sur les différentes façons d'envisager les activités autour du livre ou sur le lire-écrire: *littératie familiale*.

Ces derniers ont relevé trois temps forts des pratiques langagières autour d'activités littéraciques³. Tout d'abord, la fréquence et les occasions de lecture et d'écriture qui sont nécessaires à la co-construction des apprentissages, car elles permettent à l'enfant de modéliser ce que fait son entourage (parents, fratrie, etc.) durant l'écriture d'une lettre ou encore lors de la lecture d'un journal, d'un magazine. Ces opportunités suscitent de l'intérêt et de la curiosité qui permettent à l'enfant de se représenter le matériau écrit.

Par la suite, le deuxième temps retenu par Leseman et De Jong (2001) fait écho à la qualité de la guidance parentale. Cette dernière caractérise les interactions impliquant un discours informel lors de la communication. Cette qualité influence, entre autres, les stratégies déployées par l'enfant pour comprendre ou s'informer de ce qui l'entoure. Par ricochet, celui-ci développera du vocabulaire, des connaissances du monde et la compréhension par lecture par l'entremise des qualifications textuelles pragmatiques qui se mettront en place par l'exposition.

La guidance parentale est importante, car plusieurs études ont souligné, notamment en milieux défavorisés, que 30 à 50% des enfants présenteraient un retard de développement sur le plan cognitif, entre autres, pour le vocabulaire (Myre-Bisaillon et al., 2014) et parce que les pratiques discursives ne sont pas forcément fondées sur l'écrit (Bastien, 2017). En effet, les conditions de vie stressantes sont corrélées avec une certaine « pauvreté » du discours dans les échanges ou un manque d'encouragement en dehors des activités scolaires (Lahire, 2019; Lahire et Piluso, 2019).

Enfin, le dernier temps relevé par les auteurs concerne la qualité socio-émotionnelle entre le parent et l'enfant. Cette variable affective permet, durant les interactions, de créer une expérience signifiante favorisant la motivation à apprendre, à apprécier les livres. Elle est un complément de la guidance parentale.

En somme, il est désormais établi que les pratiques de littératie familiale exercent une influence sur le développement des compétences littéraciques des élèves (Bastien, 2017; Leseman et De Jong, 2001). À titre d'exemple, en contexte canadien francophone, Sénéchal (2006), a suivi 90 élèves de la maternelle à la quatrième pour examiner les relations entre les pratiques de littératie familiales et les compétences littéraciques à l'école. L'étude arrive aux conclusions suivantes: les activités en littératie familiale préparent à la connaissance de l'alphabet à la maternelle, l'exposition aux livres et à la lecture d'histoires favorise le développement des compétences langagières, la mise en place de comportements positifs à l'égard de la lecture et améliore la fluidité et la compréhension en lecture. Ainsi les pratiques de littératie familiales sont-elles propices à l'apprentissage de la lecture, car elles développent la socialisation à l'écrit chez l'enfant, en lui donnant accès, entre autres, aux buts et aux fonctions de la langue (Bastien, 2017). À ce sujet, Parr (2014) préconise d'aider les parents à se rendre compte qu'ils peuvent promouvoir la littératie au foyer de multiples façons et tous les jours. Pour ce faire, il importe de dialoguer avec les familles sans les juger, en respectant leur diversité linguistique et culturelle et en planifiant des activités familiales, significatives et ludiques de soutien à la littératie.

Dans le programme-cadre ALF (MÉO, 2010), et compte tenu du contexte minoritaire qui prévaut en Ontario, les familles sont incitées à faire du foyer un lieu d'apprentissage linguistique et culturel en ayant recours le plus possible à des activités en

³ Néologisme emprunté à Jaffré et David (1998)

français à la maison, y compris lire, écouter des chansons, regarder des émissions de télévision et naviguer sur des sites Web francophones.

Cependant, les pratiques discursives ne répondent pas toutes aux normes socioculturelles attendues par l'école (Bastien, 2017; Thibeault et Fleuret, 2020). Sachant que les pratiques discursives sont indéniablement des pratiques socialement ancrées, Kanouté et al. (2008) soulignent que la réussite scolaire ne se limite pas aux effets du curriculum et aux pratiques des acteurs scolaires, mais doit aussi prendre en compte le capital social familial (p. ex.: niveau d'instruction des parents, structure familiale, langues parlées, etc.), sa transmission à l'enfant, ainsi que la relation des parents avec l'école (Bastien, 2017). À ce sujet, Kanouté et Lafortune (2014) soutiennent que les parents d'élèves immigrants qui ont un niveau de scolarité postsecondaire ont une vigilance plus soutenue par rapport au succès scolaire et sont à même de mobiliser leur capital humain et social pour soutenir la scolarité de leurs enfants. Cependant, en contexte migratoire la transmission intergénérationnelle du capital familial n'est pas garantie et peut être affectée par les parcours migratoires et les conditions d'installation des familles. La mobilisation du capital humain des parents pour soutenir la scolarité de leurs enfants pourrait alors se déployer différemment selon les parcours migratoires d'une famille monoparentale avec un enfant, sans emploi stable et proche des grands-parents ou d'une famille biparentale avec plus de trois enfants avec des emplois stables et sans parents proches.

Ainsi nous semble-t-il important de prendre en compte les éléments sus-cités (fréquence et occasions de lecture, pratiques langagières des parents, la guidance parentale, la qualité socio-émotionnelle entre le parent et l'enfant et le capital social familial) pour documenter les pratiques littéraciques familiales d'élèves inscrits au programme ALF et contribuer à un meilleur arrimage entre la réalité des familles et les attentes de l'école.

Par conséquent, cette étude avait pour objectifs spécifiques de:

1. décrire les caractéristiques sociodémographiques des familles pour nous rendre compte du capital social familial;
2. décrire les pratiques langagières et littéraciques des parents.

Méthodologie

Cette section présente nos choix méthodologiques au regard des objectifs spécifiques présentés ci-haut.

Recrutement des participants

L'étude s'est concentrée sur quatre conseils scolaires francophones des régions d'Ottawa et de Toronto, car ces deux villes sont parmi celles qui accueillent le plus grand nombre de nouveaux arrivants (Statistique Canada, 2022a); seulement trois ont répondu à l'appel. Après avoir obtenu les différentes approbations déontologiques, les formulaires de consentement ont été distribués aux directions et au personnel enseignant qui travaillent auprès des élèves inscrits au programme ALF et, avec leur aide, aux parents des élèves visés par l'étude. Ce sont les données de 38 familles que nous avons reçues provenant de trois conseils scolaires.

Instrument

Un questionnaire a été distribué aux parents des élèves inscrits au programme ALF. La première version du questionnaire a été partagée avec les membres de l'équipe qui ont effectué une validation interne en révisant son contenu (p. ex: ordre et formulation des questions). Puis, la deuxième version du questionnaire a été soumise à deux experts dans le domaine qui ont à leur tour suggéré des révisions. Enfin, une étude pilote a été réalisée auprès de trois répondants ayant un profil similaire à la population visée. Ainsi le questionnaire était-il composé de trois parties et de 45 questions.

1. La première partie touchait aux caractéristiques sociodémographiques (p. ex: situation matrimoniale, niveau de scolarité complétée, professions des parents, origines ethniques, nombre d'enfants inscrits au programme ALF);
2. La deuxième partie comprenait des questions relatives aux pratiques langagières et littéraciques des parents (p. ex: langues parlées, langues parlées le plus souvent à la maison, niveau de compétence déclaré dans les langues parlées et fréquence de lecture dans les langues parlées);
3. La troisième partie portait sur les pratiques de littératie familiales (p. ex.: nombre de livres possédés et empruntés par l'enfant, pratiques de lecture autonome et avec l'enfant, devoirs, jeux, usage de la télévision et d'Internet).

Le questionnaire incluait aussi des questions à choix multiples (p. ex: 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) et des questions nécessitant des réponses brèves (p. ex: est-ce que votre enfant lit ou regarde des livres, des journaux ou des magazines vous appartenant à la maison?).

Collecte des données

Nous avons décidé d'utiliser un questionnaire papier, car selon notre expérience le taux de participation des parents d'élèves allophones et apprenants du français est généralement plus élevé lorsqu'on suit cette procédure. Nous avons identifié chaque questionnaire à l'aide d'un chiffre pour l'anonymiser. Puis, au printemps et à l'automne 2018, les questionnaires ont été envoyés dans les écoles participantes et une personne-ressource (généralement l'enseignante ou l'enseignant affilié au programme ALF) les a acheminés aux parents des élèves inscrits au programme ALF. Le questionnaire a été élaboré en français et en anglais, mais il a été nécessaire de le traduire en arabe pour certains parents. Une fois rempli, le questionnaire a été retourné à la personne-ressource, dans une enveloppe scellée (pour préserver l'anonymat) prévue à cet effet qui nous l'a ensuite retourné. Si cela ne fonctionnait pas, nous faisons parvenir directement aux parents une version électronique, qu'ils nous retournaient par courriel, par la poste ou *via* l'école.

Notons, qu'aucune famille n'a répondu à l'intégralité du questionnaire, possiblement pour les raisons suivantes:

- Il a été rempli par un membre de la famille qui ne pouvait pas fournir toutes les informations demandées concernant d'autres membres de la famille (par ex: la mère ne pouvait pas répondre aux questions relatives au père). Cela était encore plus marqué dans le cas de parents divorcés ou séparés.

- Certaines questions ne s'appliquaient pas au répondant (par ex: la mère ne lisait pas de journaux dans une langue autre que le français ou l'anglais) et elle a préféré laisser cette question sans réponse.
- Le répondant ne désirait pas répondre à certaines questions.

Par conséquent, les nombres présentés dans les histogrammes ne correspondront pas toujours au nombre total de familles (n=38) qui ont répondu au questionnaire, mais plutôt au nombre de répondants qui ont fourni les réponses présentées.

Analyse des données

Nous avons utilisé le logiciel Excel pour effectuer le traitement des données du questionnaire. Pour présenter les statistiques descriptives des données relatives aux pratiques langagières et de littératie familiale recueillies à l'aide du questionnaire, ce sont principalement des graphiques illustrant la distribution des réponses, de même que quelques tableaux de fréquences qui ont été utilisés. Comme expliqué, les résultats présentés indiquent le nombre de répondants qui a fourni chacune des réponses présentées.

Le nombre de participants dans cette étude étant limité, aucune comparaison entre les conseils ou entre d'autres sous-groupes d'élèves n'a pu être effectuée. Ainsi, les résultats présentés dans ce document ne servent qu'à brosser un portrait de l'échantillon utilisé et ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population.

Résultats

Nous présenterons maintenant les résultats de l'étude en commençant par un portrait sociodémographique des familles, puis nous poursuivrons avec leurs pratiques langagières et littéraciques et, enfin, avec celles de la famille.

Caractéristiques sociodémographiques des familles participantes

Pour nous rendre compte du capital social et humain des familles, le tableau ci-dessous illustre leur portrait relativement aux données sociodémographiques que nous avons recueillies.

Tableau 1

Portrait sociodémographique des familles

Situation familiale des parents (n=38)	Marié ou conjoint (n=28) Célibataire (n=1) Séparé/divorcé (n=9)
Nombre d'enfants par famille	1 enfant: 3 familles 2 enfants: 13 familles 3 enfants: 19 familles 4 enfants: 2 familles 7 enfants: 1 famille
Niveau d'études complété par les parents	Université (n=18) Cégep (n=28) Collège technique (n=2)

	Secondaire (n=13)
Revenu moyen de tous les membres de la famille pour les 12 derniers mois	1 ^{er} rang: tranche 100 000\$ à 200 000\$ (9 familles) 2 ^e rang: 80 000 à 100 000 \$ (6 familles) 3 ^e rang: 15 000\$ à 30 000\$(4 familles) 4 ^e rang: 60 000\$ à 80 000\$ (3 familles) 5 ^e rang: plus de 200 000\$ (2 familles) 6 ^e rang: 30 000\$ à 45 000\$ (1 famille) Sans réponse: 13 familles

Comme on peut le constater, la majorité des familles qui ont répondu à cette question sont biparentales avec 3 enfants, ont poursuivi des études postsecondaires et ont un revenu stable ainsi qu'un emploi. De plus, leur niveau socio-économique ne se situe pas dans la précarité. Ce capital humain et social serait propice à l'implication des familles dans l'apprentissage scolaire de leurs enfants (Kanouté et Lafortune, 2011).

Concernant les origines ethniques, la figure suivante nous permet de constater une grande diversité. Du côté maternel, l'origine ethnique déclarée le plus souvent est l'arabe suivie de l'origine canadienne. Du côté paternel, c'est l'inverse. L'origine canadienne est déclarée le plus souvent suivie de l'origine arabe et la majorité des répondants dit être née au Canada.

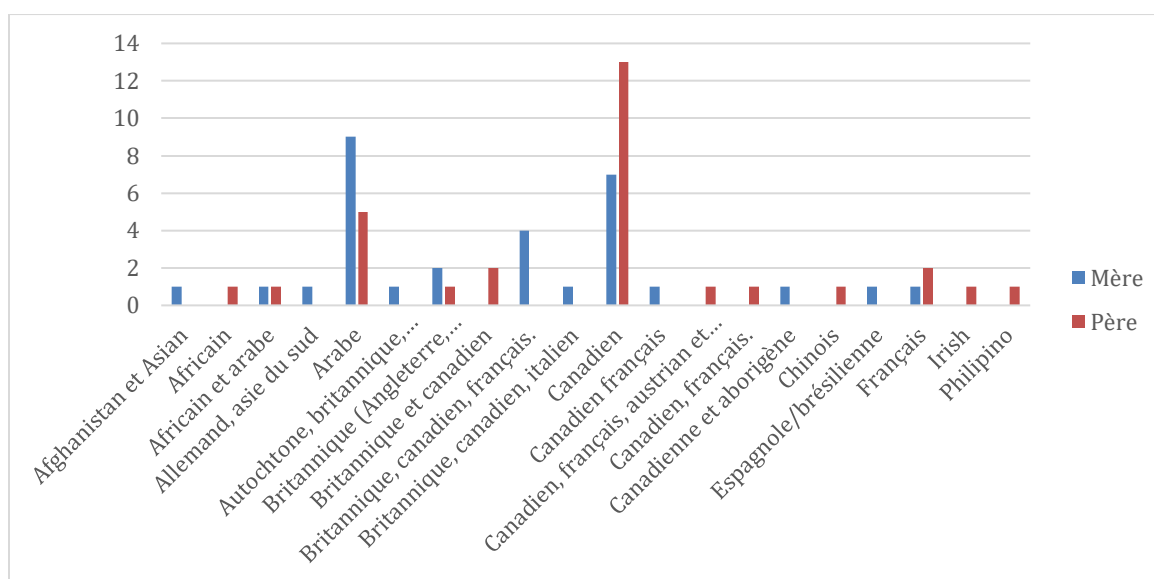


Figure 1. Origines ethniques des parents⁴

Pratiques langagières déclarées des parents

⁴ Les réponses « Canadien français » et « Canadien, français » ont été maintenues séparées car elles permettent de potentiellement distinguer l'origine canadienne française de la double origine canadienne et française.

Cette section s'intéresse au profil langagier des parents. La figure suivante indique que la principale langue maternelle des parents est l'anglais. Pour les mères, la langue qui arrive au deuxième rang est l'arabe. Pour les pères, c'est le français. Sur le plan de l'écrit, la majorité des parents ont déclaré pouvoir écrire dans leur langue maternelle. Quant à la langue le plus souvent parlée à la maison, pour les mères comme pour les pères, c'est l'anglais.

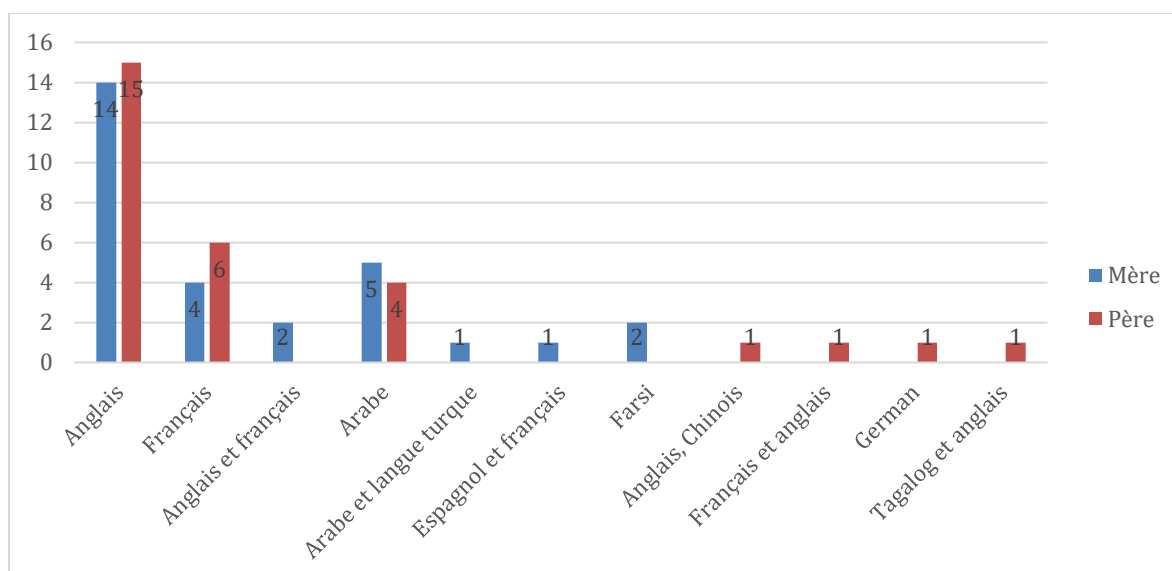


Figure 2. Langue d'origine (maternelle) des parents

Concernant les connaissances du français, les réponses qui nous ont été données indiquent que le niveau de français des mères à l'oral est généralement bon ou même très bon. À l'écrit, il est plus souvent bon ou assez bon. Pour les pères, le niveau de français à l'oral est le plus souvent faible ou très bon. À l'écrit, la réponse la plus fréquente est un niveau de français faible, suivi par les niveaux assez bon et très bon.

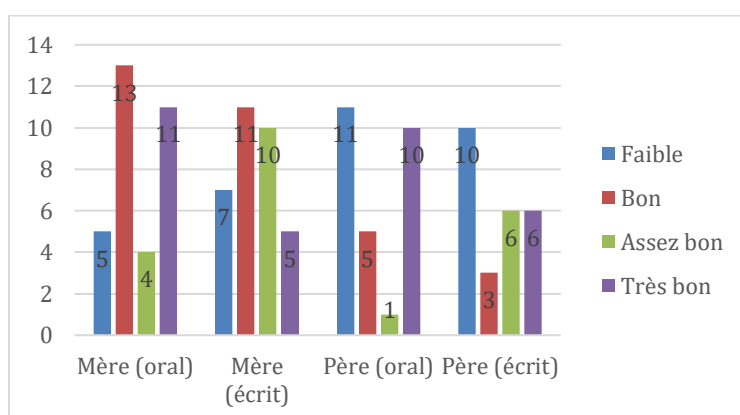


Figure 3. Niveau de français des parents

En ce qui concerne l'anglais, les données indiquent que la majorité des parents (mères et pères) a un très bon niveau de langue, et ce, autant à l'oral qu'à l'écrit. Le contexte Anglo-dominant de la province et le réseau professionnel contribuent aux habiletés langagières développées dans cette langue.

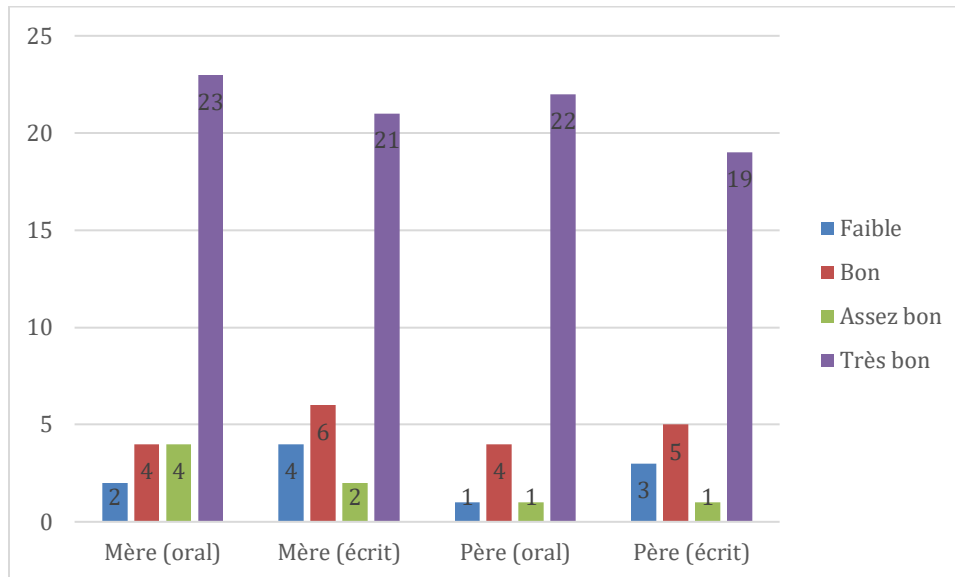


Figure 4. Niveau d'anglais des parents

Concernant les pratiques littéraciques des parents, le format le plus fréquent de lecture pour des livres en français est le papier. Chez les mères, les réponses qui nous ont été données indiquent que certaines lisent plusieurs fois par mois. Un nombre un peu moindre de mères ne lit pas de livre en français du tout. Chez les pères, les données indiquent que la majorité ne lit pas de livres en français.

Pour la lecture de journaux, les réponses données indiquent que certaines mères lisent en français plusieurs fois par mois en format numérique, d'autres tous les jours. Quelques-unes lisent le journal en français plusieurs fois par mois en format papier. Chez les pères, la majorité ne lit pas du tout les journaux en français.

En ce qui concerne la lecture de magazines en français, les données indiquent que certaines mères en lisent plusieurs fois par mois, en format papier ou numérique. La majorité des pères, quant à elle, n'en lit pas du tout.

Lorsque la lecture se fait en anglais, les données indiquent qu'un nombre équivalent de mères lit des livres tous les jours ou plusieurs fois par mois. Le format papier étant le plus utilisé bien que le format numérique suive de près. Chez les pères, plusieurs lisent tous les jours ou plusieurs fois par mois.

Pour la lecture de journaux en anglais, les données indiquent que les mères le font une fois par semaine, suivie par une lecture tous les jours. Le format papier étant le plus souvent utilisé. Chez les pères, la majorité lit des journaux en anglais tous les jours et le format numérique est le plus souvent utilisé. Quant aux magazines, les mères sont les plus nombreuses à les lire plusieurs fois par mois, et les deux formats (numérique ou papier)

sont utilisés de façon presque égale. Pour les pères, certains lisent des magazines plusieurs fois par mois, mais selon les données ils sont plus nombreux à ne pas le faire du tout.

En ce qui concerne les autres langues, la plus parlée demeure l'arabe. Les données indiquent que quelques mères lisent, de façon égale en format papier et numérique, plusieurs fois par mois les journaux et les magazines. Du côté des pères, la fréquence de lecture en arabe est plus marquée. En effet, ils lisent tous les jours et en format numérique les journaux.

En somme, on remarque que peu importe le support choisi, les parents sont des pratiquants de la culture écrite de façon régulière et que le matériau choisi diffère. Alors que pour les mères, la langue qui arrive au deuxième rang est l'arabe et que pour les pères, c'est le français, il est intéressant de noter que les pères lisent plus fréquemment en arabe que les mères.

Pratiques déclarées de littératie familiale

En ce qui concerne le nombre de livres en format papier possédés par l'enfant, les réponses données indiquent que beaucoup en ont plus de 20 et que les enfants des familles qui ont répondu en possède au moins un. En revanche, le nombre de livres numérique en français possédés par l'enfant est partagé: plus de 20 ou aucun. En format papier, beaucoup d'enfants en possèdent plus de 20, mais tous les enfants en posséderaient au moins un. Le nombre de livres numérique en anglais possédés par l'enfant est généralement de moins de 10. En format papier, la majorité des enfants en possèdent plus de 20. Dans une autre langue, la majorité des enfants ne possèdent aucun livre numérique. En format papier, ils en posséderaient entre 1 et 20. Du côté de l'anglais, pour le format papier, le nombre est le même qu'en français et de moitié moins pour le numérique. Dans une autre langue, ils en posséderaient, uniquement en format papier, entre 1 et 20.

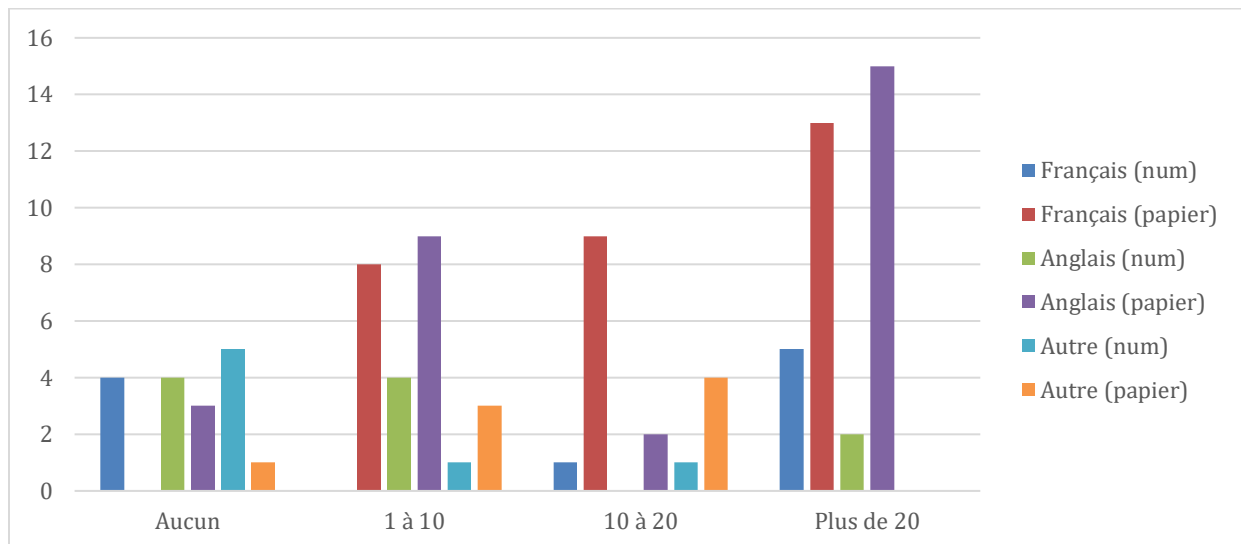


Figure 5. Nombre de livres possédés par l'enfant

Quant aux revues pour enfants, ils ne seraient abonnés à aucune d'elles. Il est intéressant de noter que la grande majorité des enfants regarderait les livres, les journaux ou les magazines qui appartiennent aux parents. Concernant la bibliothèque, aucun enfant n'emprunterait de livre selon les propos des parents. Certains une fois par trimestre, à l'école et plus en français.

Comme le souligne la figure 6, lorsque les parents font la lecture aux enfants, le format papier demeure le plus habituel. En français, ils le feraient souvent, rarement ou de temps en temps. En anglais, c'est de l'ordre du souvent, tous les jours ou rarement. En arabe, rarement ou de temps en temps et dans une autre langue, les parents ne le feraient quasiment jamais.

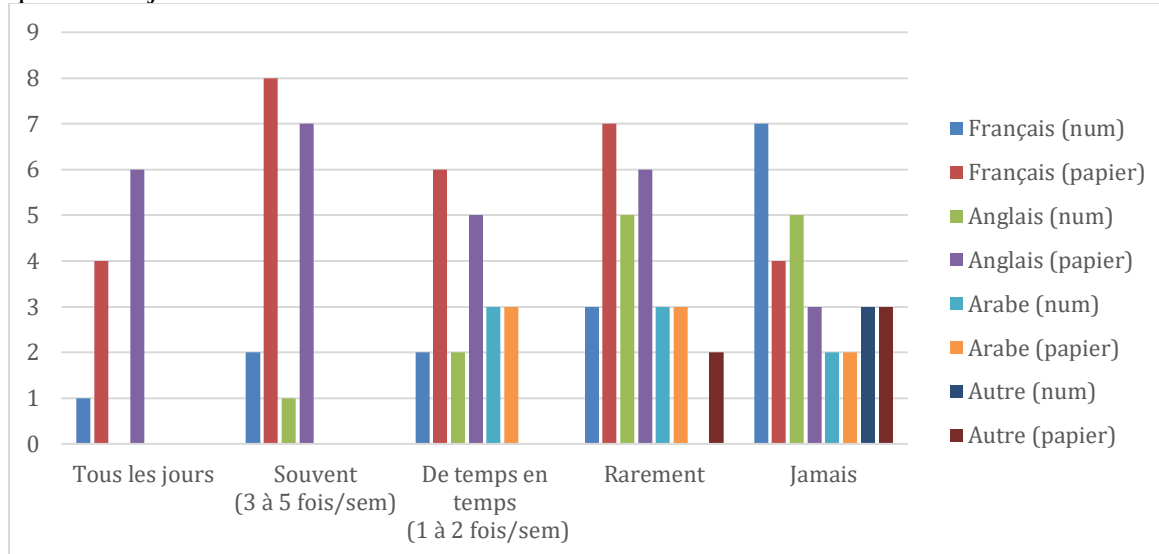


Figure 6. Fréquence, format et langue des lectures d'histoires faites à l'enfant

Sur le début des pratiques de littératie, les parents soulignent avoir commencé à faire la lecture à leurs enfants avant l'âge d'un an. Plusieurs répondants ont déclaré faire de la narration d'histoires ou de contes à haute voix à leur enfant. Au moment de la lecture, les données indiquent que les mères posent toujours des questions à l'enfant lors de la lecture d'histoires ou parfois. Du côté des pères, moins de réponses ont été obtenues, mais ils le feraient parfois ou souvent. La majorité des enfants poserait aussi des questions sur l'histoire lue, comme l'illustrent les propos des parents dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2

Propos rapportés par les parents concernant les questions posées par l'enfant durant la lecture d'une histoire

Application des situations dans sa vie, morale, sentiments, validité	2
Émotions, motivation, clarifications, si c'est réel	1
Ce qui va arriver et pourquoi les choses sont arrivées de cette façon	1
Comment lire, comment les choses fonctionnent, quels sont les sentiments des personnages	1
Est-ce vrai? ou imagine si « ça » se produisait après	1

Pourquoi il fait ça? Est-ce qu'on peut faire ça? C'est quoi ça? Qu'est-ce que tel mot veut dire?	1
Pourquoi les choses se sont passées?	1
Pourquoi, quoi, comment et où?	1
Prédictions, pourquoi et comment	1
Beaucoup de types de questions	1
Ça dépend	1
Ce qui va se passer ensuite.	1
Demande de clarifier et pose des questions sur l'histoire	2
Questions générales	1
Questions sur le pourquoi et sur ce que nous ferions dans une situation pareille	1
Sens des mots, déroulement histoire	1
Signification des mots, deviner la suite, ou pour comprendre ce qui se passe	1
Sur les personnages	1

Sur le plan des stratégies de lecture, et pour aider l'enfant durant la lecture à la maison, les répondants ont mentionné le fait d'encourager l'enfant à lire, de prendre le temps de lire avec eux, de les accompagner ou de poser des questions. C'est la plupart du temps la mère qui a ce rôle. Le tableau 3 rapporte les propos des parents quant aux stratégies utilisées.

Tableau 3

Stratégies utilisées par la personne qui aide l'enfant à pratiquer la lecture à la maison

Aide avec les devoirs	1
Corriger, écouter, chanter, jouer avec les mots	1
Daughter learned on her own	1
Encourage à lire, des livres dans toutes les pièces principales et dans l'auto.	1
Encourage à utiliser des stratégies de lecture et de ne pas seulement se fier aux images.	1
Encourager la lecture, lire des livres faciles, changer de voix, lire fréquemment	1
Identifier les lettres, apprendre les sons, regarder les images pour inventer l'histoire.	1
Influencer à aimer la lecture, amener à une librairie	1
Je lis les mots et je demande de répéter ou je donne les syllabes pour l'aide'.	1
Laisse l'enfant magasiner pour des livres et espère que ça va l'encourager	1
Lecture	1
Lecture intéressante pour l'enfant et pose des questions	1
Lecture, discussion sur les lectures, pointer les sons et les lettres.	1

Lire beaucoup, les encourager à acheter des livres	1
Lire ensemble et regarder les mots et syllabes connus	1
Lis des phrases ensemble « pratique les "boîtes à consonne," lis des livres, demande de l'aide avec les syllabes.	1
Lit avec lui, aider à prononcer les mots	1
Pointer les mots, lire lentement et demander de lire après, prononcer les lettres une à la fois.	1
Poser des questions	1
Prend des livres à l'école et à la bibliothèque. Pose des questions sur le contenu de l'histoire.	1
Prendre la lecture au sérieux, espaces dédiés à la lecture, laisser de côté les appareils électroniques	1
Sound out words	1
Suit avec elle lors de la lecture et pose des questions après avoir lu.	1
Traduction, pose des questions pour assurer la compréhension	1

Sur le plan scolaire, dans une semaine normale, l'enfant est souvent aidé lorsqu'il fait ses devoirs. On note en effet que les fréquences les plus élevées pour l'enfant qui fait seul ses devoirs se trouvent à gauche du graphique, soit vers les catégories jamais ou 1 à 2 fois par semaine. Certains le feraient tout de même 5 fois ou plus. On trouve l'inverse pour l'enfant qui reçoit de l'aide pour faire ses devoirs, c'est-à-dire que les fréquences les plus élevées se trouvent généralement à droite du graphique vers les catégories 3 fois et plus par semaine.

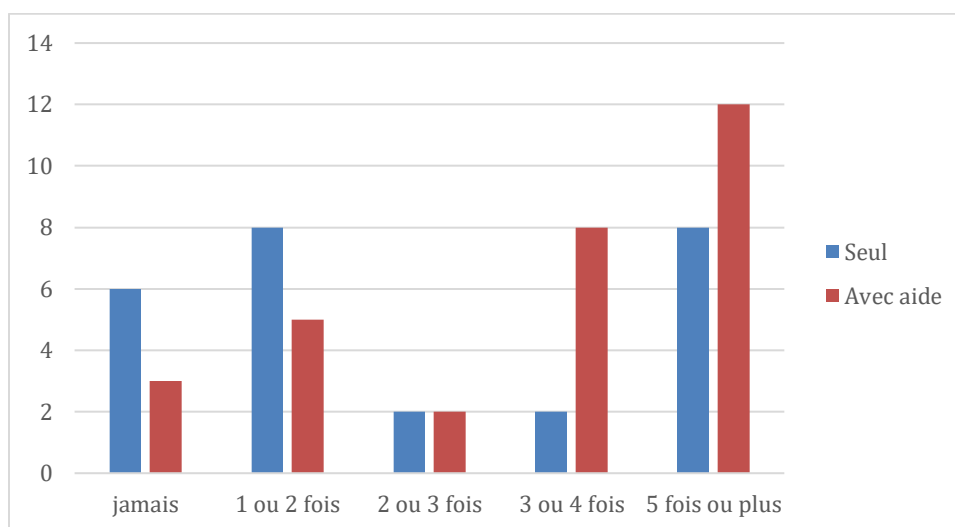


Figure 7. Fréquence de l'aide ou non fournie à l'enfant pour les devoirs

Les parents, et plus particulièrement la mère, seraient les principales sources d'aide pour l'enfant lors des devoirs et non la fratrie.

Sur un plan plus ludique, les enfants regarderaient rarement la télévision en français contrairement à l'anglais. Certains le feraient tous les jours, d'autres de temps en temps. En arabe, quelques-uns le font souvent, d'autres le font rarement.

Le temps passé à l'ordinateur par les enfants est très variable. Une à quatre heures par semaine, est la fréquence qui revient le plus souvent, mais à égalité, suivent la fréquence de 5 à 10 heures par semaine et de jamais (0 heures).

En somme, les résultats révèlent des pratiques langagières et de littératie familiale variées qui semblent toutefois s'aligner à ce que préconise la recherche dans le domaine.

Discussion

Cette description des pratiques langagières et de littératie familiale de parents d'élèves inscrits au programme ALF bien que limitée, nous permet tout de même de dégager quelques pistes de réflexion et d'intervention pour l'avenir.

L'hétérogénéité ethnoculturelle et linguistique qui caractérise notre échantillon est à l'image des changements démographiques qui ont eu lieu au cours des dernières années au sein des écoles de langue française en milieu minoritaire où on retrouve un nombre croissant de familles anglo-dominantes et plurilingues (Cavanagh et al., 2016; Gérin-Lajoie, 2020). En effet, la grande majorité des familles participantes ont déclaré parler l'anglais le plus souvent à la maison. Notons tout de même que d'autres langues (p. ex: le farsi, l'arabe) et le français ont été mentionnés, y compris dans le cadre des pratiques de littératie familiale qui elles aussi se caractérisent par leur grande diversité (LeFevre et Shaw, 2012). À ce sujet, comme l'indiquent Leseman et De Jong (2001), il existe trois temps forts des pratiques de littératie familiales: 1) la fréquence et les occasions de lecture et d'écriture qui contribuent à la co-construction des apprentissages; 2) la guidance parentale qui renvoient aux interactions autour du texte écrit et 3) la qualité socio-émotionnelle entre le parent et l'enfant qui durant les interactions favorise l'engagement et la motivation de l'enfant. Les résultats révèlent que les participants mettent en œuvre diverses stratégies de lecture pour favoriser des moments propices à la lecture et pour accompagner et encourager l'enfant pendant la lecture (p. ex: prendre des livres à l'école et à la bibliothèque, poser des questions sur le contenu de l'histoire; lire les mots et demander de répéter ou donner les syllabes pour aider l'enfant; trouver des lectures intéressantes pour l'enfant et poser des questions). Notons que ces pratiques sont conformes à ce que préconise la recherche dans le domaine (Bastien, 2017; Sénéchal, 2006). De plus, la recherche indique que c'est généralement la mère qui est la plus impliquée dans les activités de lecture accompagnée (Bastien, 2017) et cela semble être aussi le cas pour nos répondants.

La recherche dans le domaine souligne aussi que les pratiques discursives des familles ne répondent pas toujours aux normes socioculturelles attendues par l'école compte tenu du fait que ces pratiques peuvent être de tradition orale (Bastien, 2017; Fleuret, 2012; 2014). Cependant, dans cette étude, il apparaît que les parents s'adonnent à la lecture de façon régulière en format numérique et papier.

Les résultats font aussi échos à ce que dit la recherche eut égard au fait que les familles immigrantes ont à cœur le succès scolaire de leurs enfants (Kanouté et al, 2016; Liboy et Mulatris, 2016). Il n'est donc pas surprenant que la grande majorité d'entre eux ait répondu par l'affirmative en réponse à la question suivante: « souhaiteriez-vous assister à une séance d'information sur le programme ALF à l'école de votre enfant? ». La majorité

des familles qui ont répondu au questionnaire possédait aussi un capital social et économique plutôt favorable à leur engagement dans la scolarité de leurs enfants (Kanouté et Lafortune, 2011). Ainsi, dans le programme-cadre ALF (MÉO, 2010), les familles sont-elles encouragées à promouvoir la langue et la culture française, en favorisant le plus possible l'usage du français à la maison au travers, entre autres, d'activités diverses menées en français. Bien que cela ne soit pas leur propos, de tels messages peuvent engendrer une non-légitimité des langues d'origine des élèves au sein des écoles et des familles (Castellotti et Moore, 2010; Fleuret et al., 2018). Étant donné que la plupart des familles affiliées au programme ALF utilisent à des degrés divers plusieurs langues au sein du foyer, il serait intéressant de se pencher sur les façons dont toutes les langues du répertoire langagier de la famille sont, elles aussi, mobilisées pour promouvoir le développement littéraire en français des élèves inscrits aux programmes ALF.

Conclusion

Le but de cette étude était de décrire les pratiques langagières et de littéracie familiale de 38 familles d'élèves inscrits au programme ALF. Les résultats semblent corroborer ce que dit la recherche dans le domaine, notamment au sujet de la pluralité des pratiques langagières et de littératie familiale (Jacquet et al., 2023; LeFevre et Shaw, 2012). En effet, la plupart des familles participantes ont déclaré parler l'anglais le plus souvent à la maison, suivi du français et d'autres langues, notamment dans le cadre des pratiques de littératie familiale. À ce sujet, les pratiques de littératie familiales déclarées par les répondants sont aussi conformes à ce que préconise la recherche dans le domaine à savoir développer un climat socio-émotionnel accueillant propice à poser des questions sur le texte, pointer les mots, créer un espace à la maison consacré à la lecture et faire de la lecture une activité ludique (p. ex: chanter avec les mots) (Sénéchal, 2006). Ce climat permettra à l'enfant de créer un rapport positif à la lecture. D'autres stratégies, moins attendues, sont aussi déployées (p. ex: encourager à lire des livres dans l'auto). Nous avons pu aussi dégager quelques pistes de réflexion et d'intervention associées à l'usage de pratiques inclusives plurilingues pour renforcer la collaboration école-famille et le développement littéraire des élèves inscrits au programme ALF. Notamment, au regard de ce nous dit la recherche sur la légitimation des langues familiales au sein de l'école et l'implication des parents dans la vie scolaire, nous pensons qu'il serait judicieux pour les écoles de langue française de l'Ontario d'adopter un regard plurilingue et pluriculturel sur l'enseignement et l'apprentissage du français.

Dans l'avenir, il serait important de mener des recherches plus fines sur les effets que pourraient avoir les parcours migratoires et les conditions d'installation sur l'implications des familles dans la scolarité des élèves inscrits au programme ALF. De plus, des recherches à plus grande échelle permettraient d'enrichir les résultats associés aux pratiques déclarées des parents à l'aide d'observations ou de témoignages provenant d'autres membres du foyer. Il serait aussi important de faire l'état des lieux des pratiques pédagogiques du personnel enseignant affilié au programme ALF et des pratiques langagières et de littéracie familiale des élèves qui y sont inscrits pour mettre en œuvre des dispositifs d'appui cohérents et pertinents pour les familles, les élèves et le personnel enseignant.

Références

- Armand, F., Gagné, J., De Koninck, Z., & Dutil, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démographique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Canadian Modern Language Journal*, 8(1), 7-26. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19778>
- Auger, N. (2010). *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Auger, N. (2017). Developing competence for French as a foreign language within a plurilingual paradigm. In S. Coffey & U. Wingate (Eds.), *New directions in foreign language education research* (pp. 151–164). London, UK: Routledge.
- Bangou, F., Fleuret, C., Mathieu, M. P., & Jeanveaux, B. (2021). Promoting Inclusive Plurilingual Practices in Ontario's Francophone Elementary Schools: The Views and Practices of Principals and Teachers. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 5(2), 5-24. <https://bild-lida.ca>
- Bangou, F., Ibrahim, A., & Fleuret, C. (2015). "C'est la clé du succès": Thinking through the Parental Experience of a New Support Program for Newcomer Students in Minority French-Speaking Schools in Canada. *International Journal of Society, Culture and Language*, 3(2), 35-46.
- Bastien, M. P. (2017). L'exploration des pratiques de littératie familiales chez d'élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais [Unpublished master's thesis]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/35827>
- Buors, P., & Lentz, F. (2009). Les littératies multiples: un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 127–150. <https://doi.org/10.7202/045326ar>
- Brown, L., & Beckett, K. (2007). Parent Involvement in an Alternative School for Students at Risk of Educational Failure. *Education and Urban Society*, 39(4), 498-523.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, L.F., Lörincz, I., Meißner, F.J., Noguerol, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP, un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration: Études et ressources*, 4. <https://rm.coe.int/16805a1cb3>
- Cavanagh, M., Cammarata, L., & Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés: un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132.

- Charette, J., Kalubi, J., & Lessard, A. (2019). Intervenants école-familles immigrantes: défis et perspectives du rôle de médiation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(1), 23-45. <https://doi.org/10.3917/rief.045.0023>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338>
- Dagenais, D., & Toohey, K. (2014). La production vidéo: une pratique multimodale pour tisser des liens entre l'école et les littératies hors scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 8–31. <https://doi.org/10.7202/1030886ar>
- Delebarre, J. (2022). Adopter une approche diachronique et contextualisante pour explorer le rapport à l'écrit: l'intérêt d'une prise en compte des répertoires langagiers et des environnements de socialisation. *Akofena - Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication*. <https://hal.science/hal-03551355/document>
- Dezutter, O., & Lépine, M. (2020). La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire. Quelles conséquences pour l'enseignement du français ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 33-46. <https://doi.org/10.4000/dse.4278>
- Fleuret, C., & Auger, N. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France): opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 107–136. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>
- Fleuret, C., & Dulude, É. (2023). Les politiques et les dispositifs qui façonnent l'expérience des élèves immigrants et de leurs familles en contexte minoritaire francophone ontarien. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109684ar>
- Fleuret, C. (2012). Exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes. In C. Fleuret & I. Montesinos-Gelet (Eds.), *Le rapport à l'écrit: habitus culturel et diversité* (pp. 15-36). Presses de l'Université du Québec.
- 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://doi.org/10.7202/1035423ar>
- Fleuret, C., Bangou, F., & 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 (pp. 243-276). In C. IsaBelle (Ed.), *Système scolaire franco-ontarien: D'hier à aujourd'hui: pour le plein potentiel des élèves franco-ontariens. État des lieux: études et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Fleuret, C., Bangou, F., & 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 d'éducation*, 36(4), 280-298.

- Fleuret, C., & 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.
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Hamayan, E. V. (1994). Language development of low-literacy students. In F. Genessee (Ed.), *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 278-300). Cambridge University Press.
- Hébert, M., & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie: un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Jacquet, M., & André, G. (2021). Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine: perspectives des travailleurs en établissement en école. *Recherches en éducation*, 44, 30-42. <https://doi.org/10.4000/ree.3326>
- Jacquet, M., Gérin-Lajoie, D., & André, G. (2023). Récits de vie de jeunes immigrants diplômés des écoles de langue française à Toronto et à Edmonton. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, 51(2), 1-15. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v51i2.15206>
- Jaffré, J.-P. et David, J. (1998). Premières expériences en littératie. *Psychologie de l'éducation*, 33, 47-61.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré De-Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (Eds.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). L'Harmattan.
- Kanouté, F., et Charette, J. (2018). *Diversité socioculturelle et ethnique dans les espaces d'apprentissage et de formation scolaires*. Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Kanouté, F., et Lafortune, G. (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante – Les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2365076>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Lahire, B., & Piluso, C. (2019). Ashan: vivre seul avec sa mère dans un foyer de sans-abri. In B. Lahire (Ed.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* (pp. 147-186). Seuil.
- LeFevre, A. L., & Shaw, T. V. (2012). Latino Parent Involvement and School Success: Longitudinal Effects of Formal and Informal Support. *Education and Urban Society*, 44(6), 707-723.
- Leseman, M. P., & De Jong, P. F. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation* (pp. 71-93). LEA.

- Liboy, M. G. (2010). La communication entre l'école et les familles immigrantes en Alberta: quelques pistes de solutions. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*. <http://www.cmfc-mccf.ca/docs/publications/CahierdelarechercheactuellesurlimmigrationfrancophoneauCanada.pdf>
- Liboy, M. G., & Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants: convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91–103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>
- Lörincz, I., & de Pietro, J. F. (2011). Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP. *Babylonia*, 1(11), 49-56.
- Masny, D. (2009). *Lire le monde: les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Actualisation linguistique en français. Le Curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année (Révisé)*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N., & Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés: quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66–95. <https://doi.org/10.7202/1030888ar>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2019). "Canada," in *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/88badc23-en>
- Park, M., & McHugh, M. (2014). *Immigrant parents and early childhood programs: Addressing barriers of literacy, culture, and system knowledge*. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/research/immigrant-parents-early-childhood-programs-barriers>
- Parr, M. (2014). *Favoriser la collaboration des familles dans le développement de la littératie chez l'enfant. Faire la différence... De la recherche à la pratique: Une série de monographies sur la mise en pratique de la recherche produite en collaboration par le Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario Association of Deans of Education*. <https://edusourceontario.com/res/diff%C3%A9rence-monographie-47>
- Payant, C., & Galante, A. (2022). Plurilingualism and Translanguaging: Pedagogical Approaches for Empowerment and Validation. *Journal/Revue TESL du Canada*, 38, vi–xxii. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1363>
- Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21e siècle. *Éducation et francophonie*, 45(2), 85-106. <https://doi.org/10.7202/1043530ar>
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.
- Smrekar, C., Cohen-Vogel, L., & Lee, J.-E. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships*. Taylor & Fran.
- Statistique Canada. (2022a). *Immigration*. Retrieved July 27, 2024, from <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/12-581-x/2022001/sec2-fra.htm>

- Statistique Canada. (2022b). Alors que le français et l'anglais demeurent les principales langues parlées au Canada, la diversité linguistique continue de s'accroître au pays. *Le Quotidien*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-fra.htm>
- Thibeault, J., & Fleuret, C. (2020). Didactique du français en contextes minoritaires: Entre normes scolaires et plurilinguismes. *Les Presses de l'Université d'Ottawa*.
- Verdelhan-Bougrade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses universitaires de France
- Volante, L., Klinger, D., Bilgili, O., & Siegel, M. (2017). Making Sense of the Performance (Dis)advantage for Immigrant Students Across Canada. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 329-361. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157248.pdf>
- Wood, C., Fitton, L., & Rodriguez, E. (2018). Home Literacy of Dual-Language Learners in Kindergarten From Low-SES Backgrounds. *AERA Open*, 4(2). <https://doi.org/10.1177/2332858418769613>

Biographie de l'auteurs

Francis Bangou est professeur titulaire en didactique des langues secondes (français et anglais). Ses recherches portent sur l'adaptation des enseignants et des apprenants de langue seconde à des environnements d'enseignement et d'apprentissage non familiers, ainsi que sur l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement de la langue seconde. Professeur Bangou a obtenu son doctorat en didactique des langues étrangères et secondes à l'Ohio State University et s'est joint à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa en 2007.

Carole Fleuret est professeure titulaire à la Faculté d'éducation. Elle a un doctorat et une maîtrise en sciences d'éducation, option didactique du français, ainsi qu'un baccalauréat en orthopédagogie de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur la didactique des langues secondes, sur les répertoires plurilittératiés et sur le plurilinguisme. Elle mène des études sur l'appropriation de l'écrit, entre autres, sur le développement orthographique et sur les composantes sociocognitives et culturelles en jeu dans la socialisation à l'écrit auprès des populations minorisées, dans une perspective interculturelle. Elle s'intéresse également aux différents modèles de service d'accueil pour les nouveaux arrivants.