

# **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**

**Françoise Armand**

*Université de Montréal*

**Judith Gagné**

*Ministère de l'éducation du Québec*

**Zita De Koninck**

*Université Laval*

**Catherine Dutil**

*Consultante*

Comme on a pu l'observer dans la plupart des métropoles à travers le monde, les flux migratoires ont transformé le visage des écoles des grandes villes québécoises. Parmi les élèves immigrants nouvellement inscrits dans les écoles québécoises se trouvent des apprenants qui n'ont pas bénéficié, dans leur pays d'origine, d'une scolarisation complète et régulière. Le cas de ces élèves en situation de grand retard scolaire est encore une réalité méconnue ; nous possédons peu d'informations à leur sujet, en particulier en ce qui concerne leur appropriation de la littératie. Pourtant, l'apprentissage réussi de la lecture en français langue seconde, qui constitue une condition *sine qua non* de la réussite scolaire, représente un défi de taille pour ces apprenants. Il apparaît donc pertinent de recueillir des données qui permettront de mieux connaître ces élèves et leurs parents et de mieux comprendre certains facteurs en lien avec la réussite de l'apprentissage de la lecture, soit les pratiques de littératie en milieu familial ainsi que différentes variables démographiques. Les objectifs de la présente étude exploratoire, réalisée au moyen d'un questionnaire auquel ont répondu 10 parents d'élèves sous-scolarisés et 72 parents d'élèves réguliers allophones immigrants nouvellement arrivés au primaire et au secondaire, consistent donc à tracer un portrait démographique des parents et des enfants, à présenter une synthèse des pratiques déclarées de littératie de ces élèves immigrants, et enfin, de façon exploratoire, à compléter ce portrait en exposant les attentes et les perceptions des parents face à l'école.

---

Adresse pour correspondance : Françoise Armand, Immigration et Métropoles, Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine. Université de Montréal, Pavillon Jean-Brillant, bureau 590, CP 6128 succ. Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3J7.  
Courriel : francoise.armand@umontreal.ca.

As in most metropolises throughout the world, the influx of migrants has completely altered the look of schools in Quebec's larger cities. Among the immigrant children recently registered in Quebec schools, a number had not previously received or completed regular schooling. The case of pupils in a delayed schooling situation is still a misunderstood reality : we know little about them, especially their literacy development. However, in Quebec, successful reading acquisition in French as a second language is a *sine qua non* condition to school achievement and, therefore, represents a major challenge for these learners. It thus seems important to gather data on delayed schooling learners so as to enhance our knowledge of them and of their parents, and better understand home literacy practices and other demolinguistic variables related to success in reading acquisition. The objectives of this exploratory study are to trace a demolinguistic portrait of the parents and the children in such a situation ; to present a synthesis of the declared literacy practices of these immigrant pupils ; and to complete the portrait by exposing, in an exploratory fashion, the expectations and the perceptions of these parents towards schooling. The study was based on a questionnaire which was completed by 10 parents of pupils in a delayed school situation, and by 72 parents of regular allophone pupils recently registered in the primary or secondary level.

### **Introduction et problématique**

Les mouvements migratoires enregistrés au Québec depuis le siècle dernier ont largement modifié le profil ethnodémographique de la population québécoise. En 2001, la population immigrée au Québec se chiffrait à 9,9% de la population totale. Dans la région métropolitaine de Montréal, ce pourcentage s'élevait à 23,6 % (MRCI : Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 2003). Si avant les années 80, l'immigration était principalement de source européenne, après cette période, on enregistre une progression continue d'arrivées d'immigrants, provenant principalement d'Asie et des Antilles, ainsi que le maintien d'une proportion élevée de réfugiés (MRCI, 1997). Il va sans dire que ces transformations se répercutent dans la sphère scolaire. Ainsi, les écoles québécoises, principalement celles situées dans les villes et les quartiers à forte densité ethnique, accueillent dans leurs classes des élèves de cultures et de langues beaucoup plus diversifiées qu'auparavant. Parmi les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés, scolarisés dans les classes d'accueil, on observe aussi une hausse du nombre d'élèves qui n'ont pas été scolarisés de façon formelle dans leur pays d'origine ou l'ont été de façon fragmentaire ou discontinue. Rappelons que ces classes d'accueil ont pour objectifs l'apprentissage du français par les élèves allophones et leur familiarisation avec la culture du milieu scolaire et social. Elles constituent une période de transition, généralement de dix mois, avant l'inscription en classe régulière (MEQ : Ministère de l'éducation du Québec, 2001, 2003a). En 2001, on évaluait le

nombre de ces élèves désignés en situation de grand retard scolaire à environ 7% de l'effectif des classes d'accueil au primaire et au secondaire dans la région de Montréal et ailleurs au Québec (MEQ, 2002).

Le ministère de l'éducation du Québec (1998, p.12) définit ces élèves immigrants en situation de grand retard scolaire comme étant des élèves allophones qui, à leur arrivée au Québec,

accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ou qui sont tout simplement en difficulté d'apprentissage.

À la suite de la recommandation du MEQ (1998) qui demandait qu'une intervention immédiate et appropriée soit mise en place auprès de ces élèves, différentes actions ont été soutenues par la Direction des services aux communautés culturelles de ce ministère. Elles ont permis la production d'un outil diagnostique en mathématique servant à repérer cette clientèle (MEQ, 2003b), l'élaboration d'un guide d'interventions pédagogiques (MEQ, 2003c), ainsi que le financement de projets pilotes en milieux scolaires.

Il faut noter que même si ce phénomène de sous-scolarisation n'est pas récent dans l'histoire scolaire du Québec, le cas de ces élèves reste encore aujourd'hui une réalité méconnue. Pour cette raison, il s'avère nécessaire de poursuivre la recherche sur cette clientèle d'élèves afin de mieux en connaître les caractéristiques, de les identifier et de mettre en place des interventions adéquates le plus rapidement possible.

## **Cadre conceptuel**

### ***Caractéristiques des élèves sous-scolarisés***

Selon l'état de situation établi en 2001 par le MEQ (2002), ces élèves sous-scolarisés viennent principalement d'Haïti, de l'Afghanistan, du Pakistan, de l'Inde, de la Bosnie-Herzégovine et de la Somalie. Plusieurs d'entre eux n'ont pu fréquenter l'école dans leur pays d'origine puisque celui-ci était bouleversé par la guerre ou par des tensions politiques et sociales ou, encore, parce que la fréquentation de l'école n'est pas encouragée ou n'est tout simplement pas possible, en milieu rural par exemple.

Ces élèves, comme leurs parents, arrivent au Québec avec des compétences langagières diverses dans une ou plusieurs langues et connaissent à des degrés divers la langue du pays d'accueil, ce qui aura un impact sur la rapidité de leur apprentissage du français et sur la capacité des parents à soutenir les apprentissages scolaires de leurs enfants dans la langue seconde.

Par ailleurs, plusieurs d'entre eux vivent plus ou moins intensément un choc culturel; ils font face à la nécessaire adaptation à une nouvelle société et, plus particulièrement, à de nouveaux fonctionnements dans le monde scolaire. Les perceptions et les attentes des parents comme des élèves face à l'école québécoise constituent un élément qui facilitera ou non la mise en place d'une collaboration harmonieuse entre l'école et la famille (Kanouté et Sainfort, 2003).

Certains de ces élèves sont susceptibles de rencontrer des difficultés d'adaptation au milieu scolaire québécois pour diverses raisons. Sur le plan psychologique, ils peuvent être marqués par des expériences traumatisantes, avoir vécu ou vivre des situations familiales difficiles (séparation, perte d'un parent), ce qui, en plus du choc culturel déjà mentionné, affecte leur estime de soi et leur motivation, de même que leurs capacités de concentration et d'attention. Sur le plan scolaire, ils n'ont pas nécessairement acquis les méthodes de travail, telles qu'attendues dans les écoles québécoises, pour aborder les différentes tâches. Par ailleurs, ils n'ont pas nécessairement développé la littératie dans leur langue maternelle, soit des habitudes, des comportements et des habiletés de lecteur et de scripteur expert, les rendant aptes à prendre leur place dans une société marquée par la culture de l'écrit (Painchaud, d'Anglejan, Armand et Jezak, 1994).

Ces élèves sous-scolarisés se retrouvent donc face au défi de développer ces compétences de littératie dans une langue seconde. Or les notions bien connues de bilinguisme additif et soustractif, développées par Lambert (1974), ainsi que l'hypothèse d'interdépendance des langues maternelle et seconde, avancée par Cummins (voir son ouvrage synthèse de 2001), ont permis de comprendre qu'il est important de favoriser la reconnaissance (et le maintien) des langues maternelles des élèves d'origine immigrante pour que les acquis en langue maternelle soutiennent l'apprentissage de la langue seconde (National Research Council, 1997). Ces acquis constituent une dimension importante, parmi l'ensemble des facteurs à considérer, en particulier lors de l'acquisition de la lecture et de l'écriture en langue seconde.

### ***Facteurs de réussite dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue seconde***

Ainsi, plusieurs facteurs cognitivo-langagiers et socioculturels sont susceptibles d'influencer la réussite de cet apprentissage de la langue écrite. Les recherches en langue maternelle et en langue seconde ont notamment montré que la présence de capacités de distanciation et de réflexion sur la langue, soit des capacités métalinguistiques, comme la maîtrise, à l'oral, d'une langue décontextualisée, plus abstraite, constituent des atouts importants pour la réussite en lecture et en écriture (Armand, 2000; Gombert et Colé, 2000; Lefrançois et Armand, 2003; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995).

Quelques rares recherches ont porté sur les habiletés langagières des élèves sous-scolarisés dans les premiers temps de leur arrivée au Québec (Armand, à paraître; Gagné, 2004). L'étude de Armand (à paraître), réalisée auprès d'élèves sous-scolarisés à la fin du primaire, indique que ceux-ci rencontrent des difficultés à considérer la langue seconde comme un objet de réflexion et de manipulation intentionnelle. Après, en moyenne, 13 mois de scolarisation, leurs capacités métalinguistiques sont clairement plus faibles que celles de leurs pairs allophones du secteur régulier. De plus, leurs performances en décodage et en compréhension de texte, après deux ans de scolarisation en français, restent relativement limitées. Dans le même ordre d'idées, la recherche de Gagné (2004), réalisée avec le même échantillon d'élèves, comparés cette fois-ci à des élèves francophones, indique que la maîtrise d'une langue orale décontextualisée, plus formelle et plus abstraite, telle que révélée par des habiletés de production de définitions formelles et de descriptions d'images, évolue très lentement chez ce type d'élève, en dépit, là encore, d'une scolarisation en classe d'accueil pendant deux ans. En raison des liens qui existent entre l'apprentissage de la langue écrite ainsi que de la maîtrise des capacités métalinguistiques et la langue décontextualisée qui est caractéristique de la langue scolaire, on peut entrevoir les difficultés que ces élèves sont susceptibles de rencontrer dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Sur le plan socioculturel, un autre facteur clef identifié par les recherches portant sur la réussite en lecture et en écriture est les contacts avec l'écrit que les enfants établissent en milieu familial. De nombreux auteurs ont mis en évidence les effets bénéfiques des contacts précoces et fréquents avec le monde de l'écrit sur le développement de la littératie comme sur le développement de la compétence langagière (McGee et Purcell-Gates, 1997; Purcell-Gates, 1996; Sénéchal, LeFevre, Thomas et Dale, 1998; Sulzby et Teale, 1991). Kendrick (2003) expose par ailleurs la complexité des interactions entre les pratiques de littératie en milieu familial et en milieu scolaire et les contradictions qui peuvent exister entre ces pratiques. Pour leur part, Bus, van Ijzendoorn et Pellegrini (1995) ont réalisé, au moyen de techniques statistiques, une méta-analyse de plusieurs recherches qui tend à démontrer l'existence d'un coefficient de corrélation variant entre .27 et .33 entre la littératie en milieu familial et différentes mesures de compétence langagière orale et écrite. Enfin, Fantuzzo, Tighe et Childs (2000) ont montré que le degré de l'engagement parental dans les tâches et les activités scolaires des enfants est lié au niveau de scolarité des parents.

En langue seconde, l'étude de Leseman et de Jong (1998), réalisée aux Pays-Bas auprès de 89 enfants de 4 ans vivant dans des familles d'origine immigrante, en majorité bilingues, montre aussi que les pratiques de littératie en milieu familial, et en particulier la fréquence des pratiques et la qualité des

échanges, exercent une influence sur la réussite à des épreuves de décodage et de compréhension à la fin de la 1<sup>re</sup> année.

Ces études ont été majoritairement réalisées avec de jeunes enfants, mais on peut aussi émettre l'hypothèse que, chez des apprenants plus âgés, une absence persistante de pratiques significatives et pertinentes reliées au monde de l'écrit en milieu familial perturbera le développement de la littératie.

### **Objectifs de la recherche**

Étant donné que les pratiques de littératie en milieu familial sont déterminantes pour la réussite de l'apprentissage de la lecture, l'objectif principal de cette recherche exploratoire consiste à décrire, sur la base des réponses à un questionnaire rempli par des parents, les pratiques de littératie en milieu familial d'élèves immigrants en situation de grand retard scolaire et de leurs parents en les comparant à celles que l'on trouve dans les familles d'élèves immigrants du régulier. Par ailleurs, afin d'éclairer davantage les facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages scolaires en français langue seconde et d'approfondir notre connaissance des caractéristiques de ces élèves et de leur famille, cette recherche vise aussi à tracer le portrait démolinguistique d'un échantillon ciblé et de compléter ce portrait en exposant les attentes et les perceptions des parents face à l'école.

### **Méthodologie**

#### ***Contexte de la recherche***

Dans la foulée du plan d'action relié à la politique d'intégration et d'éducation interculturelle, le ministère de l'éducation du Québec (1998) a financé l'élaboration d'un outil diagnostique en mathématique destiné au repérage des élèves sous-scolarisés au primaire et au secondaire (MEQ, 2003b). Au moment des phases de validation de cet outil, nous avons eu la possibilité d'adresser un questionnaire à nos répondants, c'est-à-dire à des parents d'élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec (ces derniers ayant été ou non scolarisés dans leur pays d'origine).

#### ***Sujets***

Deux groupes de sujets ont été distingués sur la base des résultats fournis par l'outil mathématique, des données complémentaires obtenues auprès des parents, et selon le cas, des observations des enseignants : un groupe de parents d'élèves allophones en situation de grand retard scolaire et un groupe de parents d'élèves allophones réguliers (élèves scolarisés de façon régulière dans leur pays d'origine). L'enquête a été réalisée en 2001 et en 2002 auprès des parents dont les élèves étaient inscrits depuis moins de deux mois dans la

Commission scolaire de Montréal et les commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys, Marie-Victorin et de la Pointe de l'Île.

Nous avons recueilli au total 92 questionnaires sur un nombre total de 140 questionnaires adressés aux parents et, sur ce nombre, 82 ont été dépouillés. Dix questionnaires n'ont pu être traités en raison de l'absence de réponses jugées pertinentes à la description des pratiques de littératie dont nous souhaitons faire l'étude et ont donc été rejetés. Parmi les élèves, dix étaient désignés sous-scolarisés, c'est-à-dire des élèves accusant un retard scolaire d'au moins trois ans. Ceux-ci étaient âgés de 11 à 17 ans. Les 72 élèves allophones réguliers étaient âgés de 6 à 17 ans. Nous présentons dans le Tableau 1 la répartition des élèves selon le niveau scolaire et le sexe.

**Tableau 1 :** Nombre d'élèves sous-scolarisés et réguliers selon le niveau scolaire et le sexe

Allophones sous-scolarisés (n = 10)				Allophones réguliers (n = 72)			
primaire (3)		secondaire (7)		primaire (50)		secondaire (22)	
F	G	F	G	F	G	F	G
0	3	3	4	32	18	9	13

Notes : F = filles ; G = garçons

Les chiffres issus du tableau 1 reflètent assez bien la réalité du milieu scolaire québécois où le pourcentage des élèves allophones sous-scolarisés se chiffrait, tel que déjà mentionné (MEQ, 2002), à environ 7%.

### *Instrument de mesure*

Le questionnaire adressé aux parents est constitué de deux sections. La première, comprenant les questions relatives aux enfants, est subdivisée en cinq parties :

1. données démographiques
2. scolarité antérieure de l'enfant dans le pays d'origine
3. activités de lecture et d'écriture de l'enfant avant son entrée à l'école
4. activités de lecture et d'écriture de l'enfant depuis son arrivée au Québec
5. implication des parents ou du tuteur à la maison

La seconde section, comprenant les questions relatives aux parents, est subdivisée en trois parties :

1. données démographiques
2. activités de lecture et d'écriture des parents ou du tuteur
3. perceptions et attentes à l'égard de l'école

Dans le but de rejoindre le plus grand nombre d'informateurs, le questionnaire, élaboré en français, a été traduit en anglais, en arabe, en chinois, en espagnol et en russe. Les répondants dont la L1 était autre ont pu remplir le questionnaire en français ou en anglais. C'est le cas pour les parents créolophones qui indiquaient pouvoir répondre en français ou bénéficier de l'aide nécessaire pour le faire.

Différents types de questions étaient posées aux parents. Il y avait des questions à réponses brèves (ex. : Q.2.5. *Quel est le niveau scolaire atteint par votre enfant dans son pays d'origine ?*), des questions à choix multiples (ex. : Q.3.3. *Dans une semaine normale, combien de fois faisiez-vous la lecture à votre enfant ? Jamais, 1 ou 2 fois, 3 ou 4 fois, 5 ou 6 fois ou tous les jours.*) et des questions ouvertes (ex. : Q.5.4. *Souhaitez-vous participer à la vie de l'école de votre enfant ? Expliquez.*). Au total, 83 questions composaient le questionnaire.

Afin d'assurer la transmission des questionnaires aux parents, nous avons fait appel au personnel enseignant ou aux membres de la direction des écoles ciblées parmi plusieurs commissions scolaires du Grand Montréal qui ont, par la suite, acheminé aux chercheurs les questionnaires complétés. Chaque questionnaire remis aux parents était accompagné d'une lettre identifiant les objectifs de la recherche et assurant la confidentialité des informations. Une enveloppe de retour pouvant être cachetée s'ajoutait aux documents. Les réponses en arabe, en chinois, en espagnol et en russe ont été traduites par des traducteurs, tandis que les réponses en anglais l'ont été par la responsable du traitement des questionnaires.

## Résultats

Dans les paragraphes suivants, nous reprenons les aspects évalués par notre questionnaire, en les regroupant sous les trois grands thèmes suivants : les caractéristiques démolinguistiques des familles, les pratiques déclarées de littératie des parents et des enfants en milieu familial, ainsi que les attentes et perceptions quant à l'école. Pour chacune de ces catégories, nous décrivons les résultats obtenus pour les deux groupes (nommés pour la suite de l'article : groupe des réguliers et groupe des sous-scolarisés) en mettant en lumière, selon le cas, les différences qui semblent significatives.

Bien que la taille de nos échantillons (le groupe des réguliers est constitué des parents de 72 élèves et le groupe des sous-scolarisés des parents de 10 élèves) ne nous permette pas de tirer des conclusions statistiquement probantes, cet examen comparatif révèle quelques caractéristiques prédominantes chez le groupe des parents d'élèves allophones sous-scolarisés, suggérant des pistes d'études pour l'avenir.



**Portrait démographique des enfants et des parents**

Le portrait démographique, tel qu'obtenu sur la base des déclarations des parents, présente des données sur les pays d'origine, la connaissance et l'utilisation des langues, le niveau de scolarité ainsi que la situation familiale.

Les trois régions d'origine les plus fréquentes du groupe des allophones réguliers sont l'Asie (32%), l'Amérique latine incluant les Antilles (25%), le Proche-Orient et le Moyen-Orient (15%), suivies de l'Europe orientale et des Balkans (11%), et de l'Afrique (14%). La Chine (14%) est le pays d'origine le plus commun, suivi du Pakistan (6%), du Bangladesh (6%) et de l'Algérie (4%).

Les enfants du groupe des sous-scolarisés viennent respectivement des régions suivantes : Amérique latine et Antilles (70%), Asie méridionale et orientale (20%) et Proche-Orient et Moyen-Orient (10%) (Tableau 2).

**Tableau 2 :** Répartition (en %) par région géopolitique d'appartenance, selon le groupe de parents, des différentes familles

	Groupe « régulier »	Groupe « sous scolarisé »
Afrique	14%	0%
Amérique latine et Antilles	22%	70%
Asie méridionale et orientale	32%	20%
Europe orientale et Balkans	11%	0%
Proche-Orient et Moyen-Orient	15%	10%
Inconnu	6%	0%

Régions établies selon les ensembles géopolitiques de « L'état du monde 2002 », La Découverte/Boréal, 2001.

Étant donné le faible nombre de familles ayant participé à la recherche, il est difficile d'identifier des régions plus à risque. Néanmoins, il apparaît indéniable que la communauté haïtienne constitue un groupe ciblé. En effet, cinq familles sur les 82 du total se sont identifiées comme haïtiennes. Or, parmi les cinq enfants concernés, quatre font partie du groupe des sous-scolarisés. Cette constatation va dans le même sens que celle dégagée des données issues du portrait des élèves en difficulté d'intégration scolaire réalisé par le MEQ (1996). Ces données indiquaient que parmi ces élèves, le groupe des créolophones arrivait en tête de liste et constituait 23,7 % de l'ensemble des élèves en difficulté d'intégration scolaire.

Les six autres enfants du groupe des sous-scolarisés viennent respectivement des pays suivants : Pérou, Salvador, République Dominicaine, Inde, Pakistan et Sri Lanka. La région des Antilles (Haïti et République Dominicaine) regroupe donc à elle seule, dans notre étude spécifique, 50% des élèves sous-scolarisés.

Notre questionnaire s'intéressait aussi au nombre de langues parlées par les arrivants interrogés, ainsi qu'aux personnes et aux lieux liés à l'utilisation des différentes langues connues. Ce qui suscite un premier intérêt dans l'analyse des résultats est la forte proportion de bilinguisme ou de trilinguisme des parents et des enfants, à l'intérieur du groupe des réguliers. Ainsi, ce serait 59% des mères, 63% des pères et 59% des enfants qui, dans ce groupe, maîtrisent au moins une langue seconde. Précisons que les deux langues secondes les plus souvent mentionnées dans le groupe des réguliers sont, par ordre d'importance, l'anglais et le français. Chez les sous-scolarisés toutefois, ces proportions sont moins grandes : seulement trois enfants (30%) sauraient parler une langue autre que leur langue maternelle, tandis que chez les parents, trois mères (sur un total de six), deux pères (sur un total de six) ainsi que les deux tuteurs du groupe parleraient une ou plusieurs langues secondes. Évidemment, encore une fois, aucune conclusion ne peut être tirée à partir d'un nombre si restreint de familles.

Une autre donnée intéressante concerne le fait que dans le groupe des allophones réguliers, 40% des enfants n'utiliseraient que leur langue maternelle à la maison, tandis que chez les allophones sous-scolarisés, ce pourcentage atteint 80%. Bien sûr, il serait important de valider par l'observation de pratiques réelles si cette différence entre les deux groupes, telle que révélée par la réponse à un questionnaire, se maintient. Le niveau de connaissance du français des parents des deux groupes s'avère être assez faible, puisque la majorité des répondants ont opté pour la réponse « pas très bien » à la question posée pour évaluer leurs perceptions de cette connaissance. Par ailleurs, au moment de répondre au questionnaire, 44% des mères et 36% des pères du groupe des allophones réguliers étaient inscrits à un cours de français, contre un seul parent dans le groupe des enfants sous-scolarisés. Il importe toutefois de rappeler que ces familles étaient d'arrivée récente au pays.

En ce qui concerne le niveau de scolarité, les parents du groupe d'enfants sous-scolarisés se distinguent de manière tout à fait marquée de ceux du groupe d'enfants réguliers par un niveau de scolarité nettement moins élevé. En effet, tous les parents ou tuteurs du groupe d'enfants sous-scolarisés, sans exception, ont un degré de scolarité égal ou inférieur au niveau des études secondaires. L'enquête du MEQ (1996) faisait des constatations similaires et précisait que dans deux familles sur trois, les parents des élèves allophones en difficulté d'intégration scolaire avaient six années de scolarité ou moins. Cette enquête mentionnait aussi l'existence d'une forte relation entre les caractéristiques scolaires des parents et celles des enfants.

En comparaison, chez les parents du groupe d'enfants réguliers, ce sont seulement 18% des pères et 33% des mères qui n'auraient pas franchi le niveau post-secondaire. En fait, ce dernier groupe représente une population particulièrement scolarisée puisque selon les pratiques déclarées, 60% des mères

et 61% des pères auraient atteint le niveau des études collégiales ou plus. Plus particulièrement, 32% des mères et 47% des pères ont déclaré avoir complété plus de 16 ans de scolarité.

Enfin, l'analyse comparative de la composition des familles fait ressortir que le groupe des sous-scolarisés contient une proportion de familles « non traditionnelles » plus grande comparativement au groupe allophone régulier. En effet, dans le groupe des sous-scolarisés, on trouve quatre familles (40%) traditionnelles, quatre familles (40%) composées d'un seul parent (2 mères et 2 pères monoparentaux), et deux familles (20%) composées de tuteurs (membre de la parenté proche qui a la charge des enfants). En comparaison, sur les 72 familles du groupe des réguliers, 79% des familles (57) sont soit traditionnelles (52), soit composées d'un parent et d'un conjoint (5), alors que seulement 13% (9) sont monoparentales (6 mères et 3 pères) et 3% (2) composées d'un tuteur.

Évidemment, la situation familiale « moins traditionnelle » ne peut être considérée en elle-même comme un indicateur potentiel de sous-scolarisation chez les enfants. Toutefois, dans le cas de notre échantillon, elle pourrait révéler l'existence d'une histoire familiale problématique en raison de la situation sociopolitique instable du pays dont ils sont originaires (guerre, dictature, etc.).

### *Pratiques déclarées de littératie des parents*

Notre questionnaire s'intéressait de près aux pratiques de lecture des parents et des enfants. Ainsi, la fréquence des lectures, la langue privilégiée, le type de lecture, l'aide accordée aux enfants pour la lecture personnelle et les devoirs, et le nombre de livres présents à la maison ont été sondés.

En ce qui a trait à la fréquence de l'activité de lecture dans le groupe régulier, on constate que le taux de pratique de littératie est très élevé. En effet, on obtient des résultats aussi élevés que 59% des mères et 71% des pères qui liraient « chaque jour » ou « 5 ou 6 fois par semaine », en français, en anglais ou dans leur langue maternelle, alors que seulement 12% des ménages ne liraient pratiquement jamais dans aucune langue. Ces chiffres excluent sept familles qui n'ont pas répondu à la question (10%). Par ailleurs, le français et l'anglais arrivent presque ex æquo dans le choix de la langue de lecture, tandis que la langue maternelle est légèrement moins fréquente, ce qui peut probablement être attribué à la plus ou moins grande accessibilité du matériel écrit dans cette langue.

Quant aux parents des enfants sous-scolarisés, le niveau de pratiques de littératie semble aussi, au premier regard, assez élevé, mais dans des proportions toutefois moindres. En effet, nous trouvons trois mères sur cinq (60%), deux pères sur cinq (40% des pères) et l'un des deux tuteurs (50%), qui affirment lire tous les jours ou bien 5 ou 6 fois par semaine, alors que deux ménages (20%) affirment ne lire pratiquement jamais dans aucune des langues. Trois familles (30%) n'ont pas répondu à la question.

Au regard des réponses à cette question sur la fréquence de l'activité de lecture, on pourrait penser qu'il n'y a que peu de différences entre les deux groupes. Pourtant, à l'analyse de l'identification des écrits, on perçoit des nuances considérables. En effet, nous demandions aux répondants de cocher, parmi huit catégories de types de lecture, lesquelles faisaient régulièrement partie de leurs habitudes de lecteurs. Or, tandis que les réponses des parents du groupe des allophones réguliers identifient peu ou plusieurs catégories de lecture en concordance avec la fréquence faible, moyenne ou élevée de lecture déclarée, on trouve, dans les réponses données par les parents du groupe des sous-scolarisés, une très faible concordance entre cette fréquence (assez élevée) et le nombre de catégories de lecture ciblées. Autrement dit, plusieurs parents de ce dernier groupe ont déclaré une fréquence de lecture élevée, mais n'ont identifié pratiquement aucun type d'écrits. Il est intéressant d'établir un lien entre cette observation et celle issue des travaux de Sénéchal *et al.* (1998) qui identifie la capacité des parents de nommer des titres de livres de littérature jeunesse comme un indicateur fiable de la présence de pratiques de littératie auprès des enfants.

Pour les deux groupes, parmi les catégories de lecture les plus souvent cochées en langue française, on trouve, par ordre d'importance, les écrits environnementaux, les lettres officielles, les revues et journaux, puis les livres éducatifs. La catégorie « poésies, nouvelles, romans », qui traduit généralement assez bien l'importance accordée à la lecture au sein d'une famille, obtient un score assez faible en français (10%), mais relativement appréciable en langue maternelle et en anglais (25%). On peut mettre ce résultat en relation avec les données de Purcell-Gates (1996) qui indiquent que le fait d'être en contact avec des adultes lisant et écrivant des textes de complexité plus élevée et pas seulement avec les écrits environnementaux contextualisés (l'écrit présent sur les boîtes de céréales, le dentifrice, etc.) permet aux enfants de construire leurs connaissances sur le langage écrit.

### ***Pratiques déclarées de littératie des enfants (par les parents)***

#### *Période préscolaire*

En ce qui concerne la période préscolaire des enfants, on obtient des données légèrement contrastées entre les deux groupes de parents. À la question « Avez-vous raconté, sans utiliser de livres, des histoires à votre enfant lorsqu'il était petit ? », 84% des parents des allophones réguliers et 90% des parents des enfants sous-scolarisés ont répondu oui, ce qui témoigne de cultures orales assez vivantes chez les deux groupes. À la question « Avez-vous lu des histoires à votre enfant lorsqu'il était petit ? », 87% du premier groupe et seulement 50% du deuxième groupe ont répondu oui. Or, on sait que plusieurs études ont démontré l'importance de cette activité pour le succès dans la scolarisation des enfants.

En termes de fréquence de lecture, la réponse la plus populaire pour les deux groupes est « 3 ou 4 fois par semaine » (38%). Par ailleurs, ce serait 25% des parents (parmi ceux qui ont déclaré avoir fait la lecture à leurs enfants) qui affirment le faire ou l'avoir fait « tous les jours », et 14% de « 5 ou 6 fois par semaine ». Un bon nombre de répondants (23%) a déclaré une fréquence de « 1 ou 2 fois par semaine ».

Enfin, 29% des parents auraient commencé à faire la lecture à leur enfant lorsque ce dernier aurait atteint l'âge de deux ans, alors que 25% des parents auraient commencé avant l'âge de deux ans, et 25% à trois ans.

#### *Période actuelle*

Toujours selon la perception des parents, plus de la moitié (54%) des enfants allophones réguliers liraient quotidiennement pour des « tâches non reliées à l'école » tandis que chez les enfants sous-scolarisés, ce nombre atteindrait 40%. Ce qui différencie ici les deux groupes est la polarisation des réponses chez les sous-scolarisés, lesquels semblent lire, soit « chaque jour », soit « jamais » ou « 1 ou 2 fois par semaine ». Chez les réguliers, la distribution des fréquences suit une courbe normale; la réponse la plus fréquente étant « 3 ou 4 fois par semaine ». En conséquence, on constate que seulement 12,5% des réguliers ne liraient pratiquement jamais, tandis que 60% des enfants sous-scolarisés seraient dans cette situation. De plus, il apparaît que les réguliers lisent plus régulièrement dans leur langue maternelle (22%) que le groupe des sous-scolarisés (10%).

Quant aux types de lecture, les enfants des deux groupes semblent privilégier, par ordre d'importance, les catégories « livres d'histoires », « bandes dessinées », « revues et livres de jeux », et « écrits environnementaux ». Fait intéressant, près du quart des enfants du secondaire du groupe régulier seraient des adeptes de la lecture des journaux dans leur langue maternelle alors qu'un seul parent, parmi les sept parents d'élèves sous-scolarisés de niveau secondaire, a identifié cette catégorie pour son enfant. Or l'âge ne peut justifier cette différence.

Les allophones réguliers du niveau secondaire liraient aussi plus fréquemment que ceux du primaire dans la catégorie « poésie, nouvelles, romans », mais principalement dans leur langue maternelle (27%). Encore une fois, et c'est un fait révélateur, les sous-scolarisés se distinguent clairement des réguliers puisque aucun des parents n'a coché cette catégorie de lecture pour son enfant.

En fait, comme pour eux-mêmes, les parents ont identifié très peu de catégories de lecture qui seraient préférées par leurs enfants, ce qui laisse planer un doute sur la fidélité des réponses données en ce qui a trait à la fréquence déclarée de lecture (40%).

En réponse à la question portant sur le nombre de livres dont disposent les enfants à la maison, on obtient des résultats plutôt faibles, et trop peu d'informations sont disponibles pour pouvoir comparer les groupes. Toutefois les données présentées ci-dessous nous semblent pertinentes à relever pour l'ensemble des deux groupes.

En ce qui concerne les livres de langue française, 25% des répondants n'en ont aucun et 57% en auraient entre « 1 et 6 » à la maison. Seulement 6% des répondants possèderaient « plus de 14 livres » en français. Quant aux livres de langue anglaise, 18% des parents déclarent en détenir « plus de 14 » à la maison. Enfin, pour les livres en langue maternelle, les réponses sont particulièrement polarisées. Ceux qui ne possèdent aucun livre, ou très peu, sont plus nombreux (64%), mais ceux qui en possèdent beaucoup sont aussi relativement nombreux (25% ont déclaré détenir « plus de 14 livres » en langue maternelle, dont 21% « plus de 20 »). Il est évidemment nécessaire de préciser que ces données ne peuvent être vues comme un indicateur des pratiques de littératie, car le fait que notre échantillon de parents est constitué d'immigrants nouvellement arrivés, qui n'ont pas nécessairement eu la possibilité de transporter des livres dans leurs bagages, et qui ont certainement eu des priorités financières autres que l'acquisition de livres au cours de leur année d'installation au pays.

Pour ce qui est du temps consacré aux devoirs, on remarque une légère différence entre les groupes. Chez les allophones réguliers, la réponse « 31 à 45 min » est la plus fréquente, tandis que chez les allophones sous-scolarisés, la réponse la plus fréquente est « 16 à 30 min ». Dans l'enquête du MEQ (1996), les réponses indiquaient que la plupart des élèves allophones en difficulté d'intégration scolaire ne consacraient que 30 minutes par jour aux travaux scolaires. Néanmoins, cette différence pourrait être attribuable au fait que tous les élèves de notre échantillon avaient débuté leur scolarisation au Québec depuis moins de deux mois et que la charge des devoirs était moins importante à ce moment de leur cheminement scolaire.

Le groupe des sous-scolarisés de notre enquête se singularise du groupe des réguliers en recourant de manière beaucoup plus marquée à une aide externe pour les devoirs, qu'il s'agisse de voisins, d'amis, de frères ou sœurs, ou de cousins. En effet, si l'on trouve, chez les allophones réguliers, un pourcentage déjà relativement élevé de parents (19%) qui affirment obtenir de l'aide de l'extérieur pour aider leurs enfants dans leurs devoirs, c'est 50% des parents du groupe des enfants sous-scolarisés qui ont indiqué recevoir une telle aide. Ce phénomène semble témoigner d'un degré de conscience assez élevé des parents quant au besoin de soutien aux devoirs de leurs enfants et du désir qu'ils ont de leur procurer cette aide.

### *Perceptions et attentes quant à l'école*

La perception générale de la classe d'accueil qu'ont les parents des deux groupes d'enfants est très positive (97%). Toutefois, les attentes envers l'école demeurent grandes : pour la majorité des parents, l'école pourrait aider davantage l'enfant, que ce soit pour l'apprentissage du français (65%), des autres matières (57%) ou pour lui permettre d'être à l'aise dans son environnement scolaire (52%). Une proportion relativement importante de parents (25%) du groupe des enfants allophones réguliers a exprimé des craintes quant à la possibilité que leur enfant rencontre des difficultés dans l'apprentissage du français (mais non dans les autres matières) et dans sa capacité à se sentir bien dans l'école. Effet du hasard, confiance plus grande ou désir de projeter une image positive, les parents du groupe d'enfants sous-scolarisés expriment peu d'inquiétude au sujet des capacités de leur enfant à se sentir bien dans l'école et à apprendre le français. En outre, ces parents semblent attendre moins de l'école que les autres parents. Enfin, autre fait particulier, un nombre nettement plus grand d'absence de réponses aux questions de cette section caractérise ce groupe (en moyenne, 1 réponse sur 2 non formulée dans le groupe des sous-scolarisés pour 1 sur 10 dans le groupe régulier). Est-ce le fait d'un malaise caractéristique des gens moins scolarisés à exprimer leurs besoins ou le fait d'une moins grande importance accordée à la scolarisation ?

Les parents, particulièrement ceux du groupe des allophones réguliers, ont été très nombreux à commenter leurs réponses, tel que le questionnaire les invitait à le faire. Principalement, ce sont des sentiments de confiance envers la société d'accueil, envers l'école, et envers les capacités d'adaptation de leur enfant, qui se dégagent des commentaires émis. Par ailleurs, la crainte que l'enfant prenne du retard dans les matières scolaires, à cause de la durée de la classe d'accueil ou des difficultés liées à l'apprentissage du français, est assez souvent exprimée.

Il est aussi intéressant de prendre note que 80% des parents du primaire et 50% de ceux du secondaire affirment parler avec le professeur de leur enfant au sujet de ce dernier (parmi ceux qui ont répondu à la question). La grande majorité des parents affirment aussi souhaiter prendre part à la vie de l'école de l'enfant. À ce sujet, près de 70% des répondants ont pris soin de justifier les raisons qui les motivent à participer à la vie de l'école. Les parents des sous-scolarisés ne sont pas différents à cet égard.

### **Conclusion**

La présente étude suggère que certaines caractéristiques communes rassemblent les familles d'enfants sous-scolarisés et que ces traits pourraient servir d'indicateurs pour repérer plus rapidement les enfants les plus susceptibles

d'avoir accumulé un retard scolaire si les renseignements fournis par les parents ne sont pas suffisants.

Ainsi, en ce qui concerne les pays d'origine, il est apparu que certaines régions semblent actuellement plus à risque. Notamment, nos résultats tendent à identifier les enfants de la communauté haïtienne comme un groupe spécifiquement ciblé.

L'analyse met aussi en évidence une réalité prévisible, soit qu'un des traits communs à l'ensemble de ces familles est le faible degré de scolarité des parents, et que cela implique par le fait même des pratiques de littératie en milieu familial moins fréquentes. On observe également une moindre présence de livres à la maison, ainsi qu'un recours plus fréquent à la seule langue maternelle.

En ce qui a trait aux liens famille-école, les parents d'enfants sous-scolarisés semblent avoir un niveau moins élevé d'attentes à l'égard de l'école. Par ailleurs, ils expriment un degré de confiance envers les capacités d'adaptation de leur enfant dans le système scolaire québécois aussi élevé que les parents d'allophones réguliers. Pourtant, ils se démarquent par une tendance clairement plus grande à recourir à des ressources externes pour le soutien aux devoirs de leurs enfants, ce qui témoigne d'une vision tout de même réaliste de leur situation.

En termes de pistes d'intervention, la présente étude souligne particulièrement l'importance de mettre en place des pratiques qui soutiendront l'apprenant sous-scolarisé dans son appropriation de la littératie. Une voie intéressante consisterait, comme nous l'indiquions, à valoriser et maintenir la langue maternelle de l'apprenant afin de faciliter l'apprentissage de la langue seconde. Le plan d'action (1998–2002, p. 6), associé à la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du MEQ (1998) proposait d'ailleurs, pour ces élèves sous-scolarisés, de mettre à contribution le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). À notre connaissance, il n'existe pas de documentation rendant compte de la mise en œuvre de telles expérimentations. On peut comprendre que, dans chacune des écoles qui reçoit un ou des élèves sous-scolarisés, il ne soit pas toujours possible d'avoir accès aux ressources nécessaires (enseignant de PELO dans chacune des langues des élèves sous-scolarisés). Toutefois, il est possible d'atteindre une partie de l'objectif qui consiste à valoriser la langue d'origine de l'élève immigrant au moyen de programmes dits d'éveil aux langues (Candelier, 2003 ; Perregaux *et al.*, 2003). Ces programmes, récemment développés au Canada (Armand *et al.*, 2003), visent, par le contact et la manipulation de corpus de différentes langues familiales ou non, la légitimation, en contexte pluriethnique, des langues d'origine des élèves immigrants et l'ouverture à la diversité linguistique. Ils ont aussi pour visée le développement de capacités métalinguistiques qui permettent d'identifier et de manipuler consciemment les différentes composantes de



l'objet langue, ce qui constitue, comme nous l'avons vu avec la présentation des recherches de Armand (à paraître) et de Gagné (2004), un objectif particulièrement important pour les élèves sous-scolarisés. Il serait donc intéressant de mettre à l'essai un programme d'activités d'éveil aux langues auprès de ces élèves et d'en observer les effets sur le développement des capacités métalinguistiques et des habiletés en lecture et en écriture. Dans le même ordre d'idée, peu de données existent sur le développement des capacités cognitivo-langagières de ces apprenants au fur et à mesure de leur intégration scolaire, et des recherches supplémentaires seraient à entreprendre sur cette question.

En ce qui concerne les liens famille-école, il serait important de favoriser la mise en place de modèles variés de participation et de collaboration afin que les parents immigrants deviennent des partenaires pleinement actifs de la scolarisation de leurs enfants (Vatz Laaroussi et Kanouté, 2005). Si l'enseignant et les parents ont un rôle majeur à jouer dans l'intégration de l'élève au monde scolaire, un soutien supplémentaire, sous la forme d'un assistant d'enseignement/agent de liaison, tel qu'expérimenté par le MEQ dans les années 90 (voir MEQ, 2002, pour les références), peut aussi se révéler précieux face aux multiples défis rencontrés par l'élève sous-scolarisé.

En conclusion, il faut rappeler que cette étude ne présente qu'un portrait limité d'élèves immigrants en situation de grand retard scolaire. Le choix méthodologique du questionnaire constituait une approche économique de cueillette des données dans le contexte d'une recherche exploratoire, et il serait important à l'avenir de mettre en place des recherches fondées sur l'observation des pratiques réelles de littératie pour les confronter aux pratiques déclarées par les parents et par les enfants. Il apparaît aussi nécessaire de compléter le portrait obtenu par des études de cas qui feraient l'analyse du parcours migratoire de chacun en fonction des phénomènes politiques et sociaux qui sont à l'origine du départ du pays d'origine. Il faut rappeler que plusieurs d'entre eux sont des « enfants de la guerre », et que cela peut bien évidemment avoir des répercussions sur leur comportement en milieu scolaire (Kirk, 2002). La complexité de chaque cas doit être considérée afin d'identifier les modalités d'une prise en charge complète qui soit adéquate.

Enfin, il apparaît tout aussi nécessaire de poursuivre la sensibilisation des enseignants en formation comme en exercice, quant aux caractéristiques de ces élèves et de leur proposer des moyens d'action (Armand et d'Anglejan, 1996 ; MEQ, 2003c). Rappelons qu'une des limites à ces formations, mentionnée par les commissions scolaires lors de bilans antérieurs, est le phénomène de grande mobilité du personnel oeuvrant en accueil. Les ateliers destinés aux enseignants sur la question des élèves sous-scolarisés doivent donc être offerts régulièrement, et le MEQ comme les commissions scolaires ont ici un rôle clef à jouer en soutenant de telles actions, année après année, dans les milieux scolaires. Il s'agit de continuer à faire de la prise en charge des élèves sous-

scolarisés une priorité afin que soit remplie la mission de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier) auprès de tous les élèves qui lui sont confiés, quelles que soient leurs caractéristiques.

### Note

Nous remercions les conseillers pédagogiques en accueil (M. Yves Laviolette de la Commission scolaire Pointe de l'île, Mme Marielle Messier de la Commission scolaire de Montréal, Mme Carmen Picard de la Commission scolaire Marie-Victorin, Mme Monique Tremblay de la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys) et les enseignants de ces commissions scolaires qui ont facilité la mise en œuvre du projet de recherche.

Nous remercions également la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Québec et le centre de recherche Immigration et métropoles (<http://www.im.metropolis.net/>) pour leur soutien financier à la réalisation de cette recherche.

### Références

- Armand, F. 2000. Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, n° 3, pp. 469–495.
- Armand, F. À paraître. Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Armand, F. et A. d'Anglejan. 1996. Acquisition de la littératie par des élèves sous-scolarisés intégrés dans une classe d'accueil multi-âges au primaire. *L'éducation multiculturelle, ACPLS*, rapport n° 3, pp. 73–87.
- Armand, F., E. Maraillet, E. et I.A. Beck avec la collaboration de P. Lamarre, M. Messier et S. Paquin. 2004. Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet ÉLODiL. *Revue Québec Français*, n° 132, pp. 54–57.
- Bus, A.G., M.H. Van Ijzendoorn et A.D. Pellegrini. 1995. Joint book reading makes for success in learning to read. A meta-analysis of intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, vol. 65, pp. 1–21.
- Candelier, M. (dir.). 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire — Eulang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck.
- Cordellier, S. et B. Didiot (dir.). 2001. *L'état du monde 2002 : annuaire économique et géopolitique mondial*. Montréal : Éditions La découverte.
- Cummins, J. 2001. *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Cross-fire*. New York, Multilinguals Matters.
- Fantuzzo, J., E. Tighe et S. Childs. 2000. Family involvement questionnaire : A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 2, pp. 367–376.
- Gagné, J. 2004. Développement des habiletés langagières orales de décontextualisation chez des élèves allophones sous-scolarisés. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Gombert, J.-E. et P. Colé. 2000. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 117–150.

- Kanouté, F. et M. Sainfort. 2003. La relation école-famille immigrante. *Éducation Canada* (hiver), pp. 28–31.
- Kendrick, M.E. 2003. *Play, Literacy and Culture : Converging Worlds*. Bern, Peter Lang Verlag.
- Kirk, J. 2002. *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*. Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Lambert, W. 1974. Culture and language as factors in learning and education. Dans F. Aboud et R. Meade (dir.), *Cultural Factors in Learning*. Bellingham, WA, Western Washington State College.
- Lefrançois, P. et F. Armand. 2003. The role of phonological and syntactic awareness in second language reading : The case of Spanish-speaking learners of French. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, n° 16, pp. 219–246.
- Leseman, P. et P. de Jong. 1998. Home literacy : Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, vol. 33, n° 3, pp. 294–318.
- McGee, L. et V. Purcell-Gates. 1997. So what's going on in research on emergent literacy ? *Reading Research Quarterly*, vol. 32, n° 3, pp. 310–318.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1996. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1998. *Une école d'avenir. Prendre le virage du succès. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2002. *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec — État de situation*. Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2003a. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation secondaire, premier cycle*. Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2003b. *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire*. Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2003c. *Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Trousse pédagogique. Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. 1997. *Le Québec en mouvement : statistiques sur l'immigration*. Montréal, Direction des communications.
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. 2003. *Caractéristiques de l'immigration au Québec, statistiques — Consultation 2005–2007*. Québec.
- National Research Council. 1997. *Improving Schooling for Language Minority Children : A Research Agenda*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Committee on Developing a Research Agenda on the Education of Limited English Proficient and Bilingual Students. Washington, D.C., National Academy Press.

- Painchaud, G., A. d'Anglejan, F. Armand et M. Jezak. 1994. Diversité culturelle et littératie. *Repères*, n° 15, pp. 77–94.
- Perregaux, C., C. De Goumoëns, D. Jeannot et J.-F. de Pietro (dir.). 2003. *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, CIIP.
- Plante-Proulx, L. 1987. *Problématique des élèves non francophones analphabètes ou en situation de grand retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'intervention*. Québec, Ministère de l'Éducation, Comité d'étude sur la concentration des communautés ethniques dans les écoles de Montréal.
- Purcell-Gates, V. 1996. Stories, coupons, and the TV Guide : Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, vol. 31, n° 4, pp. 406–428.
- Sénéchal, M., J.A. LeFevre, E. Hudon et E.P. Lawson. 1996. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, n° 3, pp. 520–536.
- Snow, C., P.O. Tabors, P.A. Nicholson et B.F. Kurland. 1995. SHELL : Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 10, pp. 37–48.
- Sulzby, E. et W. Teale. 1991. Emergent literacy. Dans R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal et D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research*, Vol. II. New York, Longman, pp. 727–757.
- Vatz Laaroussi, M. et F. Kanouté. 2005. *Les différents modèles de collaboration famille-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants*. Forum de diffusion et de discussion organisé au Centre culturel Georges Vanier, Montréal, 25 février 2005. (Présentation bilan d'une recherche FQRSC—2003–2005 ; Programme Persévérance et réussite scolaires.)