

Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde

Exploration of Language Socialization of Creole Speaking Students in French as a Second Language

Carole Fleuret

Volume 14, Number 2, 2014

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1035423ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1035423ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (print)

1913-0708 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

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>

Article abstract

This article explores how 11 Creole-speaking students are socialized for writing in French as a second language. Results show that pupils have some knowledge of the alphabetic code, but that this knowledge is still fragile for a few of them. As far as cognitive clarity in written French is concerned, results demonstrate a larger fluctuation. Students have developed an awareness of the written text, but this still needs to be reinforced. To support these students' language socialization, we believe that literacy programs which take into account their cultural habitus would help them develop stronger skills in French as a second language.

Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde

Exploration of Language Socialization of Creole Speaking Students in French as a Second Language

CAROLE FLEURET

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, cfleuret@uottawa.ca

RÉSUMÉ ■ Cet article explore la socialisation à l'écrit de 11 élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. Les résultats montrent que les élèves ont des connaissances du code alphabétique, mais qu'elles demeurent fragiles pour certains d'entre eux. Quant à la clarté cognitive du français écrit, une fluctuation plus grande apparaît dans les résultats. Les élèves ont une conscience de l'écrit, mais elle demande aussi à être renforcée. Pour soutenir la socialisation à l'écrit des élèves, nous pensons que la mise en place de programmes de littératie qui tiennent compte de l'habitus culturel de l'élève et de son environnement familial favoriserait le développement de leurs connaissances linguistiques en français langue seconde.

ABSTRACT ■ This article explores how 11 Creole-speaking students are socialized for writing in French as a second language. Results show that pupils have some knowledge of the alphabetic code, but that this knowledge is still fragile for a few of them. As far as cognitive clarity in written French is concerned, results demonstrate a larger fluctuation. Students have developed an awareness of the written text, but this still needs to be reinforced. To support these students' language socialization, we believe that literacy programs which take into account their cultural habitus would help them develop stronger skills in French as a second language.

MOTS CLÉS ■ Élèves haïtiens, socialisation à l'écrit, connaissance des lettres, français langue seconde, langue de scolarisation.

KEYWORDS ■ Haitian students, language socialization, knowledge of letters, French as a second language, language of schooling.

Introduction et problématique de recherche

Le Québec accueille chaque année un grand nombre d'immigrants (51 737 en 2011), dont plus de la moitié (63,4 %) déclarent connaître le français à leur arrivée (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles – MICC 2013). La région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal reste le point d'ancrage pour la grande majorité de ces immigrants puisque 86,9 % y résident (*ibid.*).

Les enfants qui les accompagnent dans ce périple migratoire devront apprendre le français ou parfaire leurs connaissances de cette langue dans les écoles qu'ils fréquenteront, car la Charte de langue française (loi 101), qui prévaut à travers la province dans les écoles francophones, fait du français la langue de scolarisation, soit «la langue apprise et utilisée à l'école et par l'école» (Verdelhan-Bourgade 2002: 29). En 2012, selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM 2013), le pourcentage d'enfants dont la langue d'origine (L1) n'est ni le français ni l'anglais s'élève à 42,58 % des effectifs scolaires. Parmi les langues qu'il recense, on trouve l'arabe (9,58 %), l'espagnol (6,15 %), le créole (3,51 %), l'italien (2,53 %) et le chinois (2,15 %). Pour soutenir ces enfants dans leur apprentissage de la langue d'enseignement, différents services favorisant leur intégration ont été mis en place dans les années 1960, puis regroupés en 1997 sous l'acronyme PASAF¹, soit le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (Armand 2005).

Grosso modo, après avoir été scolarisés durant plusieurs années dans le pays d'accueil, les élèves allophones ont un rendement scolaire équivalent, voire supérieur à celui des francophones à la fin du secondaire, comme le souligne l'étude de Mc Andrew (2009); après sept années de scolarité, ils rejoignent les francophones puisque les taux de diplomation respectifs sont de 59,5 % et de 61,6 %, une différence jugée non significative par Mc Andrew. Cependant, si l'on analyse les données en fonction de l'appartenance linguistique, on constate des différences notables: le taux de diplomation chez les élèves dont la langue d'usage à la maison est le vietnamien est de 82 %; dans le cas du chinois, ce taux s'élève à 78 %, il est de 67 % pour l'arabe (Maghreb et Liban), de 65 % pour le persan (Iran), de 52 % pour l'espagnol (Amérique latine) et de 40 % pour le créole – toujours en comparaison de près de 62 % chez les francophones.

D'autres études réalisées en classes d'accueil au primaire et au secondaire avaient déjà fait mention des difficultés scolaires montrant la faible réussite des élèves créolophones². Par exemple, une étude de la Direction des services aux communautés culturelles (MEQ 1996) estimait que parmi les élèves ayant des difficultés (EHDAA³), 35,7 % faisaient partie du groupe créole (le taux le plus haut parmi les groupes à l'étude).

La communauté haïtienne

Malgré une vague importante d'immigration au Canada dans les années 1970, pour fuir le règne des Duvalier, les Haïtiens sont d'immigration récente. Le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2001) mentionne qu'ils constituent l'un des groupes dont la population s'est le plus accrue au fil des années; les Haïtiens représentent 48 % de l'ensemble des communautés noires, ce qui en fait le groupe le plus important. Cette nouvelle immigration est issue de la classe moyenne ou paysanne et vit dans une certaine précarité économique (MICC 2010).

Bien que le créole et le français coexistent à titre de langues officielles en Haïti, la situation linguistique reste complexe. En effet, le créole se voit toujours « dévalorisé », contrairement au français, qui « symbolise » la réussite sociale (Joint 2004). Joint considère que 90 % de la population ne communique qu'en créole (*ibid.*). Étienne (2006) fait un constat similaire. Quant à lui, Valdman (1984) mentionne qu'environ 10 à 15 % de la population détient, pour reprendre le vocable de Coste *et al.* (2009 : 12), « une compétence partielle du français ». De son côté, Thelusma (2011) rapporte le pourcentage des linguistes du collectif dirigé par Berrouët-Oriol (2011) qui parlent, quant à eux, de 10 à 25 %.

Les jeunes Haïtiens vivant au Québec, comme bon nombre d'enfants de migrants, vont le plus souvent apprendre à lire et à écrire en français, car il semble que le créole soit avant tout un idiome oral (Étienne 2006; Fleuret 2011; Joint 2004). Par ailleurs, on remarque à Montréal une tendance à la concentration spatiale assez marquée chez ce groupe, ce qui l'expose moins au français. En effet, sur les 53 750 immigrants haïtiens recensés, un peu plus de 39 000 vivent dans l'est de la ville, soit trois personnes sur quatre (Ville de Montréal 2010).

Ainsi, compte tenu du contexte sociolinguistique particulier qui caractérise cette communauté et des difficultés que rencontrent les élèves créolophones, il nous semblait important d'explorer leurs connaissances initiales du français au début de la maternelle.

Littératie et langue seconde

C'est un fait établi aujourd'hui dans le milieu scientifique : exposer un jeune enfant à l'écrit, avant son apprentissage formel de la langue de scolarisation, a des bienfaits indéniables pour sa réussite scolaire (Burns *et al.* 2003). Les nombreuses études portant sur le lire-écrire soulignent la complexité de son apprentissage, notamment par rapport aux caractéristiques inhérentes à la langue écrite et aux multiples opérations cognitives sollicitées. Ainsi voyons-nous apparaître, dans la lignée de ces recherches et depuis quelques décennies, le vocable *littératie* qui se définit comme « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. [La littératie] met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps » (Jaffré 2004 : 31).

Pour développer les compétences de base exprimées par Jaffré (2004), les chercheurs reconnaissent que plusieurs facteurs cognitivo-langagiers et socioculturels sont incontournables dans l'apprentissage de la langue écrite.

En ce qui concerne les facteurs cognitivo-langagiers, les recherches tant en langue d'origine⁴ (L1) qu'en langue seconde (L2) ont montré que des capacités de distanciation et de réflexions sur la langue – les capacités métalinguistiques – sont des alliées précieuses de la réussite du lire-écrire (Armand 2011 ; Casalis *et al.* 2011 ; Casalis et Colé 2009 ; Fleuret et Montesinos-Gelet 2011). Parmi ces capacités métalinguistiques, la conscience phonologique, qui permet au jeune enfant de manipuler à l'oral les unités sonores qui composent les mots (Gombert et Colé 2000), est importante, car elle donne accès au traitement d'unités plus larges (rimes, syllabes) vers les unités les plus petites, les phonèmes (Anthony *et al.* 2002). Cependant, comme le précisent Bara *et al.* (2008), la conscience phonologique ne suffit pas pour comprendre le principe alphabétique. Aussi, la connaissance des lettres demeure un élément incontournable, notamment en ce qui a trait au décodage, puisque le jeune lecteur doit transformer des séquences orthographiques en séquences phonologiques.

En effet, l'apprentissage du système d'écriture du français demande à l'enfant, par l'entremise d'activités de lecture et d'écriture, de s'approprier deux pôles de la communication : la réception et la production (Chauveau 2002). Ces deux aspects de la langue écrite sont indissociables, car l'écriture est un outil d'analyse alimenté par la lecture, qui à son tour permet la construction de connaissances spécifiques de l'écrit, orthographiques dans un premier temps, puis lexicales et syntaxiques (Fijalkow 2003). Les

travaux menés en psychologie cognitive précisent que ces deux pôles de l'objet langue sollicitent des traitements plus lourds que ceux qui sont nécessaires à l'oral (Bourdin et Fayol 2000; Fayol et Morais 2004). On peut aisément imaginer la difficulté que vivent les élèves qui sont peu socialisés à l'écrit lorsqu'ils doivent décoder ou produire un écrit.

En langue d'origine, Bara *et al.* (2008), comme bien d'autres chercheurs, soulignent le lien entre la connaissance des lettres et la conscience phonologique. En langue seconde, Bialystok et Barac (2013) font un constat similaire et soulignent que dans le cas des langues alphabétiques, il faut effectuer une analyse phonologique pour pouvoir produire les graphies attendues; ceci met en exergue l'importance de la relation entre les systèmes d'écriture et le rôle de chaque symbole graphique (phonème, syllabe, morphème). Comme le précisent les auteures, cette relation demande à l'élève d'opérer diverses analyses du langage parlé et son lien avec les lettres (*ibid.*: 201). L'étude de Fleuret et Montesinos-Gelet (2011) montre aussi clairement l'impact des activités littéraciques, dans le cadre scolaire, sur les connaissances du code alphabétique de jeunes élèves haïtiens scolarisés en français langue seconde. Ces activités concourent à la progression spectaculaire des élèves, qui, au début de la scolarité obligatoire, avaient peu de connaissances en français écrit. Ainsi, les capacités métalinguistiques, notamment la conscience phonologique et la connaissance des lettres, demeurent des habiletés cognitives majeures dans l'apprentissage du lire-écrire, car elles ne s'acquièrent pas de façon distincte, mais sont interreliées. Il est donc raisonnable de dire que les contacts précoces avec l'écrit demeurent des assises incontournables avant l'apprentissage formel, car ils donnent accès à l'enfant à ce que Chauveau appelle les technicalités de l'écrit (2000). Toutefois, les référents socioculturels, qui caractérisent la diversité des milieux familiaux, rendent inégale la socialisation à l'écrit.

Le milieu familial

Sur le plan socioculturel, l'autre facteur identifié par les recherches portant sur le lire-écrire est les contacts précoces avec l'écrit dans l'environnement familial. Dans une perspective vygotkienne (1997 [1934]) et anthropologique (Ochs et Schieffelin 1987), le développement langagier prend appui sur un processus de co-construction qui s'amorce par la socialisation. Il va sans dire que l'édification de ce discours au sein de la famille passe, en référence à Bourdieu et Passeron (1964), par la socialisation primaire qui conduit l'enfant à intérioriser les normes et les codes, c'est-à-dire tout ce qui caractérise son groupe social. Cette socialisation primaire est le fruit de l'éducation familiale et le fondement de son

habitus culturel. Toutefois, comme le souligne Lahire (2001), l'incorporation de la culture écrite au sein de la famille est polymorphe et entraîne forcément des modalités différentes puisque, entre autres choses, les représentations entretenues par les parents varient selon leur propre expérience de l'écrit et selon les pratiques discursives relatives à leur origine culturelle. En effet, cette socialisation émerge d'abord du fait langagier et de l'édification du discours, permettant au locuteur de mettre en place des interactions sociales sur lesquelles il prendra appui selon les contextes sociaux dans lesquels il évoluera (Gumperz 1982).

À ce sujet, Clay (2013) rend compte dans ses travaux sur le comportement des enfants que, par imitation, ceux-ci se familiarisent avec le lire-écrire avant la scolarité obligatoire. Elle nomme ces premiers apprentissages *emergent literacy*, c'est-à-dire *littératie précoce* ou encore éveil à l'écrit. Ainsi l'éveil à l'écrit rend-il compte des habiletés conceptuelles (lettres de l'alphabet, buts et fonctions de l'écrit) et procédurales nécessaires au jeune enfant pour appréhender la langue écrite (Sénéchal *et al.* 2001).

À l'instar de Clay (2013), Chauveau (2000) souligne que les « vrais débuts » de l'acquisition de l'écrit commencent bien avant l'apprentissage formel. Très tôt, et dans la mesure où les contacts précoces avec le matériau écrit ont lieu, le jeune enfant réclame la lecture d'histoires et interroge ses parents, qui sont des pratiquants de la culture écrite, sur ce qu'ils lisent ou écrivent. Spontanément, il interprète un message écrit à partir d'une image, il redit un texte lu au préalable par un adulte, il écrit des messages ou des mots en se servant d'une pseudo-écriture, bref, il commence à mettre en place des comportements et des pratiques « de lecteur et de scripteur » qui relèvent d'un véritable travail cognitif sur l'écrit. En d'autres termes, l'enfant élabore des connaissances sur les buts et les fonctions de la langue pour accéder à ce que Downing et Fijalkow (1990) appellent la « clarté cognitive ». C'est cette « conscience » de la littératie qui rend possible l'accès aux technicalités de la lecture qui le conduit au savoir-lire autonome (Chauveau 2000). Ainsi l'enfant prend-il conscience du fait que l'écrit témoigne d'une certaine compréhension des aspects culturels, linguistiques et stratégiques du lire-écrire. Wood (2004) précise que les enfants exposés de façon régulière à des textes écrits dans leur milieu familial ont plus de chances de développer une conscience de l'écrit avant l'apprentissage formel.

La littératie familiale

Pour Boudreau *et al.* (2006), la littératie familiale fait référence aux interactions qui gravitent autour du lire-écrire, entre les parents et l'enfant. D'autres études élargissent cette définition pour inclure d'autres variables,

telles que l'âge des premiers contacts avec l'écrit, la fréquence des visites à la bibliothèque, etc. (Rashid *et al.* 2005).

Pour leur part, De Jong et Leseman (2001) voient le milieu familial comme un microsystème social qui favorise l'acquisition des compétences langagières et le développement des comportements lectoraux et scripturaux chez le jeune enfant, par l'entremise de processus de construction et de co-construction durant les pratiques littéraciques. Trois volets interviennent dans ce microsystème : les occasions de lecture et d'écriture, la guidance parentale et la qualité socioémotionnelle de la relation parents-enfant. Ce modèle prend appui sur leur recherche, menée aux Pays-Bas auprès de 69 enfants de la 1^{re} à la 3^e année de différents groupes ethniques. Les résultats montrent entre autres que la qualité des interactions durant la lecture est essentielle. En effet, chez les parents scolarisés, l'enfant développe une langue orale pragmatique, favorisant la compréhension en lecture, contrairement aux enfants de parents peu scolarisés.

En ce qui a trait au milieu socioéconomique qui caractérise le groupe créolophone, une étude de Landry et Smith (2006) a montré que des élèves qui connaissent une certaine précarité économique vivent moins d'expériences littéraciques que d'autres ayant des conditions de vie plus favorables. Pour ces auteurs, cela peut s'expliquer par la « pauvreté » du vocabulaire et des connaissances acquises dans le milieu familial. Cependant, après des interventions basées sur des techniques de dialogue, on constate une amélioration chez les enfants quant à leur connaissance des lettres et leur conscience phonémique. Saada-Robert (2004) souligne elle aussi l'importance de la guidance parentale. Elle note que la faiblesse du discours dans les échanges mère-enfant, en partie liée aux conditions de vie stressantes et précaires, encourage moins l'écriture et la connaissance des lettres de l'alphabet.

Plus près de nous, au Canada, Sénéchal (2006) a examiné les relations entre les pratiques familiales de littératie et les compétences littéraciques à l'école en suivant 90 élèves de la maternelle à la 4^e année. Il en ressort quatre constats majeurs : les pratiques de littératie familiales préparent à la connaissance de l'alphabet pour l'entrée en maternelle ; l'exposition aux livres et à la lecture favorise les compétences langagières ; la lecture d'histoires améliore la fluidité et la compréhension en lecture, et elle façonne des comportements positifs à l'égard de la lecture. À l'instar de Sénéchal, d'autres recherches valident ces résultats (voir entre autres Neuman et Dickinson 2011 ; Olson et Torrance 2009).

En ce qui concerne la communauté haïtienne, l'étude de Chéry (2003), menée auprès d'élèves créolophones, rend compte des difficultés qu'éprouvent ces derniers à atteindre un niveau langagier élevé en lecture et en écriture. L'auteure explique ce constat par un manque de socialisation à

l'écrit tel qu'on l'attend dans le milieu scolaire. Comme le souligne Le Ferrec (2008), en contexte de langue seconde, les normes socioculturelles attendues dans l'enceinte scolaire au sujet de la langue de scolarisation ne sont pas forcément connues de tous les élèves ni de leurs parents. D'ailleurs, Goldenberg *et al.* (2006) mettent également de l'avant les ponts qu'il faut édifier, en contexte d'apprentissage d'une langue seconde, entre l'école et la famille pour rendre les expériences littéraciques constructives. En effet, grâce à l'interaction entre les différents acteurs, les élèves amélioreront leur compétence langagière tout en étant motivés et engagés en classe.

Finalement, l'étude exploratoire des pratiques de littératie familiales d'Armand *et al.* (2005), réalisée auprès d'élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec et en situation de grand retard scolaire, mentionne certains traits prévisibles, à savoir le faible degré de scolarité, le milieu socioéconomique et les pratiques littéraciques peu fréquentes. Parmi ces groupes, les auteures soulignent que la communauté haïtienne semble plus à risque de retard scolaire que les autres communautés.

En somme, à la lumière des différentes études recensées, la socialisation à l'écrit demeure une assise incontournable pour l'apprentissage du lire-écrire et, par ricochet, pour la réussite scolaire. En effet, appréhender le principe et le code alphabétiques n'est pas chose aisée: le développement des capacités métalinguistiques et la connaissance des lettres, notamment par des pratiques de littératie familiales, concourent à cet apprentissage. Toutefois, en considérant l'écrit comme un objet social et culturel variant selon les milieux, on note des inégalités quant à l'expérience linguistique, qui se traduisent inévitablement par des différences interindividuelles, puisque, d'une part, la socialisation de l'enfant est une appropriation progressive de ses expériences culturelles et, d'autre part, elle est intrinsèquement liée à l'environnement familial.

Si l'on regarde le portrait de la communauté créolophone dressé au début de cet article, on se rend compte que plusieurs facteurs peuvent, d'entrée de jeu, interférer avec la socialisation à l'écrit, comme l'ont souligné les diverses recherches présentées: faible scolarité des parents, précarité économique, monoparentalité, concentration spatiale.

À propos de ce dernier point, si l'on garde à l'esprit l'hypothèse de Cummins (2000) selon laquelle le développement de la L2 dépend de celui de la L1 et qu'un seuil minimal en L2 est nécessaire pour transférer les compétences de la L1, il faut que des conditions favorables soient mises en place pour parvenir à des transferts. Cependant, on connaît peu de choses sur ce seuil minimal chez les créolophones puisqu'ils sont moins exposés au français que les autres enfants, compte tenu de la concentration spatiale qui les caractérise. De plus, on peut se questionner sur leur

imprégnation de la culture scolaire telle qu'elle est attendue en classe, étant donné la tradition d'oralité qui les caractérise.

Peu d'études ont été réalisées auprès des apprenants de cette communauté qui, pourtant, connaît des difficultés scolaires. Ainsi, notre objectif général est d'explorer la socialisation à l'écrit de jeunes apprenants créolophones et, plus précisément, leurs connaissances des lettres en français ainsi que leur clarté cognitive (Downing et Fijalkow 1990). Ici, nous mettrons l'accent sur la connaissance des lettres, car nous avons déjà abordé la conscience phonologique dans un article précédent (Fleuret et Montesinos-Gelet 2011).

La méthodologie

Notre population était constituée de 11 sujets (6 filles et 5 garçons) provenant de 5 écoles de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) situées en milieux défavorisés. Les élèves avaient un âge moyen de 6 ans au début de la recherche. Ils ont tous une intelligence normale, comme l'indique leur résultat aux épreuves de contrôle du K-ABC⁵ (Kaufman et Kaufman 1995) auxquelles ils ont été soumis en maternelle, dans le cadre de la recherche initiale. Selon les dossiers scolaires, les sujets ont tous le créole comme langue d'origine.

Les outils de cueillette de données

L'épreuve de littératie précoce a été conçue par Armand et Montesinos-Gelet (2001-2002). Les différentes sous-épreuves rendent compte du degré de familiarité avec le principe alphabétique, la reconnaissance de mots et le degré de clarté cognitive (Downing et Fijalkow 1990) sur la langue écrite. C'est une épreuve informatisée qui présente une série de quatre images avec un cadre de couleur (jaune, rouge, vert et bleu). Le clavier est caché et seules quatre touches sont recouvertes des quatre mêmes couleurs.

Cette épreuve est composée de sept sous-épreuves: 1) connaissance des graphèmes simples (p, r, n, v); 2) connaissance des graphèmes complexes (ou, an, ch, ph); 3) connaissance des voyelles à l'oral (a, i, o, u); 4) connaissance des consonnes à l'oral (b, g, l, k); 5) reconnaissance de mots (sur, pour, plume, grand); 6) reconnaissance de non-mots (fu, lo, mida, vopu) et 7) connaissance des allographes (ex. a, A, A). Le dernier volet de l'épreuve de littératie précoce, indépendante de ces sept sous-épreuves, concerne la clarté cognitive sur le français écrit. Pour cette dernière tâche, les flèches gauche et droite sont requises. Elles sont recouvertes de deux couleurs, soit le blanc lorsque l'écriture est en français et le noir pour une autre écriture. Des écritures, qui renvoient à différentes

langues (arabe, chinois, français), sont présentées à l'enfant. Il doit mentionner si ce qu'il voit à l'écran est écrit en français ou dans une autre langue.

Un point était accordé par réponse attendue. Chaque sous-épreuve a un score variant de 0 à 4. Le score global des sept sous-épreuves est de 28. Pour la clarté cognitive, 1 point est accordé par réponse. Le score varie de 0 à 11. Le score global est de 11.

Les résultats et la discussion

Pour présenter les résultats, nous commencerons par les épreuves de littératie précoce et compléterons avec la clarté cognitive. Rappelons que cette étude est exploratoire et vise à décrire le capital linguistique de jeunes créolophones en français langue seconde.

De manière générale, les résultats en littératie précoce montrent que les sujets ont des connaissances du code alphabétique dans ou au-dessus de la moyenne, comme le montre le tableau 1, hormis pour Anne-Marie.

TABLEAU 1

Résultats obtenus à l'épreuve de littératie précoce en maternelle

	Graphèmes simples (/4)	Graphèmes complexes (/4)	Connaissance des lettres (/8)	Reconnaissance de mots (/4)	Reconnaissance de non-mots (/4)	Allographes (/4)	Total /28
Anne-Marie	0	2	4	0	2	4	12
Dina	4	3	7	4	1	4	23
Maxime	2	2	8	1	1	4	18
Maude	1	3	6	1	3	4	18
Sam	3	3	4	1	3	3	17
Antoine	3	4	6	3	1	3	20
Charlotte	3	1	7	1	2	2	16
David	3	3	8	0	2	4	20
Julie	2	1	5	2	3	2	15
Marie	2	3	8	3	1	4	21
Sacha	4	2	8	2	2	3	21

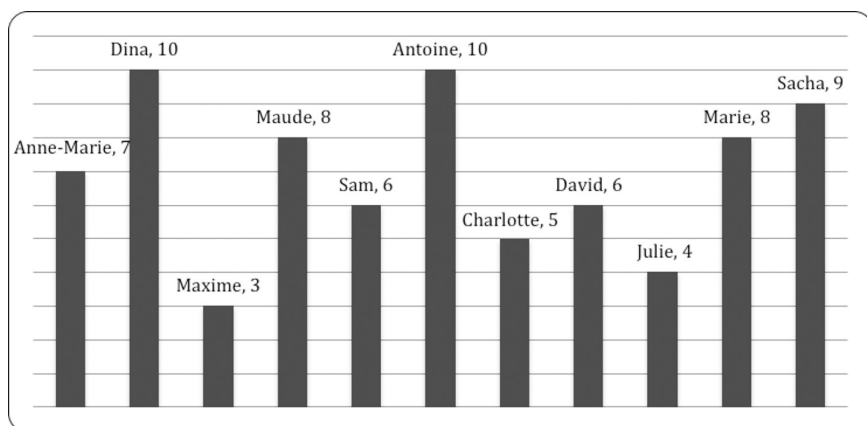
On peut noter que la connaissance des graphèmes complexes est un peu plus faible que celle des lettres. La reconnaissance de mots est fragile pour la moitié du groupe. Les mots les plus réussis sont *sur* et *grand*. On peut penser que ces mots sont familiers dans leur environnement, ce qui leur a permis de les lexicaliser. Par contre, *pour* et *plume* demeurent difficiles pour la majorité des sujets. Là aussi, le recours à la voie phonologique, qui vise la correspondance graphème-phonème, est encore peu efficient et ils n'ont donc pas réussi à lire les mots. De plus, le graphème

/ou/ a été l'un des moins reconnus parmi les graphèmes complexes, ce qui est aussi cohérent avec la difficulté rencontrée par les élèves. D'ailleurs, la reconnaissance des non-mots semble confirmer ce constat, puisque la plupart des élèves n'en ont lu qu'un ou deux. Cela rejoint les résultats de Bara *et al.* (2008) quant à l'importance de la reconnaissance de lettres dans la transformation de séquences orthographiques en séquences phonologiques. Pour la majorité des élèves, la reconnaissance des allographes a été très bien réussie, soulignant ainsi le recours efficace à la discrimination visuelle quant aux choix opérés pour associer les deux mêmes lettres.

Pour ce qui est de la clarté cognitive sur le français écrit, on voit une grande fluctuation dans les résultats, comme l'illustre la figure 1.

FIGURE 1

Résultats obtenus à l'épreuve de clarté cognitive en maternelle



En mettant en relation ces résultats avec ceux de la littératie précoce, on remarque que les sujets ayant obtenu les résultats les plus hauts à l'épreuve précédente ont aussi les résultats les plus élevés pour la clarté cognitive, dans la majorité des cas. Ils ont donc un degré de conscience de l'écrit plus élevé que leurs pairs. Pour les autres élèves, il semble plus difficile de discriminer les écritures en français des autres écritures. On peut donc penser que leur exposition à l'écrit dans la langue de scolarisation est plus faible que celle des élèves ayant enregistré les résultats les plus élevés. Cela confirmerait la variation des modalités quant à l'incorporation de la culture écrite au sein de l'environnement familial tel que le voit Lahire (2001). De plus, comme le mentionne Wood (2004), une exposition limitée au matériau écrit rend difficile la compréhension des buts et des fonctions de la langue.

Par rapport à la clarté cognitive, nous aimerions faire un bref lien avec les pratiques de littératie familiales de ces élèves que nous avons relatées dans un chapitre de livre (Fleuret 2011). Leurs parents, dans un questionnaire qu'ils ont rempli, ont tous affirmé que les pratiques discursives sont surtout axées sur une culture orale, ce qui confirme les constats des chercheurs (Étienne 2006 ; Joint 2004). Plusieurs d'entre eux disent posséder des livres (en français ou en créole) à la maison. Toutefois, la lecture d'histoires n'est pas ancrée dans l'habitus culturel de la plupart des familles. Ainsi, la découverte du livre et des fonctions qui l'accompagnent est plutôt une démarche personnelle de l'enfant. On note aussi que l'habitus culturel qui prévaut fait en sorte que le capital culturel objectivé n'est pas incorporé par les parents (Lahire 1995). Autrement dit, les livres mis à la portée de l'enfant ne sont pas tant appréhendés par le milieu familial. Par conséquent, les enfants ne découvrent la culture de l'écrit qu'en arrivant à l'école. Cette entrée un peu radicale dans ce nouvel univers les rend totalement dépendants de l'école pour s'approprier les buts et les fonctions de la langue (Lahire 2001).

Pour une approche écologique de la socialisation à l'écrit

Pour favoriser l'efficacité des assises et le continuum oral-écrit, il serait intéressant d'introduire ce que Moore et Sabatier (2014) appellent une approche écologique, c'est-à-dire une approche qui convoque les différentes instances de socialisation, soit l'environnement familial et la communauté, dans le but d'édifier des ponts entre les divers lieux de construction de connaissances. L'intérêt d'une telle approche est qu'elle autorise une vision holistique de la socialisation à l'écrit. En effet, la considération des éléments socioculturels du développement langagier et de leur rôle respectif, dans divers contextes discursifs, apporte un éclairage fort pertinent pour, d'une part, réduire les différences interindividuelles et, d'autre part, expliciter les normes socioculturelles attendues dans l'enceinte scolaire. En d'autres mots, « elle appelle également une ouverture de l'école aux ressources linguistiques, culturelles et symboliques que les élèves portent en eux pour les transformer en des atouts et des leviers d'apprentissage » (*ibid.* : 34).

Des programmes tel *Early Authors Program* (Bernhard *et al.* 2006) ou encore celui présenté par Taylor *et al.* (2008) favoriseraient le devenir littéracique chez des élèves peu familiers avec l'écrit. En effet, ces programmes proposent aux enfants, en collaboration avec l'environnement familial et les différents éducateurs, de raconter des histoires qui prennent appui sur des contes en s'exerçant à devenir des auteurs, afin d'écrire et d'illustrer leur propre livre (écrit en anglais et dans la langue d'origine).

Ces livres sont appelés par les chercheurs *Identity Texts* avec des titres tels que: « Je suis... », « Je viens de... » Le contenu de ces livres rejoint l'habitus culturel de l'élève, c'est-à-dire que l'élève s'appuie sur des histoires vécues, sur ses amis, ses intérêts, sa langue d'origine. En d'autres mots, on reconnaît une légitimité à l'habitus culturel de chaque élève dans l'enceinte scolaire.

Ces programmes nous semblent féconds pour pallier les inégalités relatives à une socialisation fluctuante des contextes familiaux. En favorisant de manière holistique l'entrée dans l'écrit scolaire, notamment en reconnaissant que l'enfant possède d'autres ancrages langagiers et culturels, on crée des espaces de communication où les contacts entre les langues rendent tangibles la collaboration et le travail école-famille (Moore et Sabatier 2014). Ainsi, la légitimité de la littératie familiale est reconnue, ce qui conduit aux prémices d'un dialogue entre l'école et l'environnement familial.

Conclusion

Dans cet article, nous souhaitons explorer la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en langue seconde. Nous avons montré que les connaissances relatives à la langue écrite et au code alphabétique sont présentes, mais qu'elles demeurent fragiles pour un certain nombre de sujets. De plus, la clarté cognitive relative au français écrit demande elle aussi à être renforcée. Dans la mesure où les pratiques discursives sont plutôt axées sur l'oralité, il semble logique de dire que la socialisation à l'écrit chez ce groupe ne fait pas pleinement partie de l'habitus culturel si l'on se réfère aux pratiques de littératie familiales.

Nous avons discuté, comme piste de solution, de différents programmes qui prennent appui sur les instances, notamment familiales, pour favoriser une approche plurielle et écologique de l'entrée dans l'écrit dans la langue de scolarisation. Intégrer les familles de cette façon permettrait de saisir les construits familiaux et favoriserait l'édification d'un pont entre l'école et la famille. En somme, nous proposons une collaboration fondée sur une compréhension mutuelle entre les parents et le milieu scolaire.

Notes

1. Le PASAF regroupe des services tels que la classe d'accueil, le soutien linguistique, l'orthopédagogie, etc. Les compétences initiales en français des élèves immigrants sont évaluées dès leur inscription dans une commission scolaire. À la suite de cette évaluation, on leur attribue « une cote administrative » qui indique le temps et la durée des services alloués.

2. L'utilisation du terme *créolophone* est associée au groupe haïtien.
3. Le sigle EHDAA correspond aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
4. Nous préférons le terme *langue d'origine* à d'autres vocables (*langue première*, *langue maternelle*, etc.), car il serait moins marqué axiologiquement (Auger 2008). Il renvoie pour nous à la première langue que l'individu a apprise.
5. Le K-ABC est une épreuve contrôle qui comprend huit sous-épreuves : *Mouvements* : répéter différents mouvements ; *Reconnaisances de formes* : nommer des formes géométriques ; *Chiffres* : répéter différents chiffres oralisés par l'expérimentateur ; *Suite de mots* : montrer l'image correspondant au mot oralisé ; *Matrices analogiques* : associer deux images parmi six montrées (ex. : carotte avec lapin) ; *Mémoire spatiale* : se rappeler, à partir d'une grille où figure une image subdivisée en plusieurs parties, la représentation spatiale desdites parties sur une grille sans image ; *Série de photos* : remettre dans le bon ordre une série de photos représentant une série séquentielle ; *Triangles* : reproduire un assemblage de différents triangles (faces bleues et jaunes).

Bibliographie

- Anthony, J. L. *et al.*, 2002. « Structure of Preschool Phonological Sensitivity: Overlapping Sensitivity to Rhymes, Words, Syllables, and Phonemes », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 82, n° 1, p. 65-92. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12081460> [consulté en mars 2005].
- Armand, F., 2011. « Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé », *Le Langage et l'Homme*, vol. 46, n° 2, p. 55-72.
- Armand, F., 2005. « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise », *Santé, Société et Solidarité*, vol. 4, n° 1, p. 141-152. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/oss_1634-8176_2005_num_4_1_1035 [consulté en janvier 2006].
- Armand, F. *et al.*, 2005. « Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 8, n° 1, p. 7-26. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/issue/view/1496> [consulté en janvier 2006].
- Armand, F. et I. Montesinos-Gelet, 2001-2002. Épreuve de littératie précoce. *Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques : étude des contextes langagiers (monolinguisme versus bilinguisme et trilinguisme) et du degré d'automatisation des processus de lecture*. Recherche financée par Immigration et Métropoles, Montréal.
- Auger, N., 2008. « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », *Le Français aujourd'hui*, vol. 3, n° 158, p. 76-83. <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-76.htm> [consulté en septembre 2010].
- Bara, F., E. Gentaz et P. Colé, 2008. « Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 27-45. <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018988ar.html?vue=resume> [consulté en septembre 2010].

- Bernhard, J. K. *et al.*, 2006. « Identity Texts and Literacy Development among Preschool English Language Learners: Enhancing Learning Opportunities for Children at Risk for Learning Disabilities », *Teachers College Record*, vol. 108, n° 11, p. 2380-2405. <http://winslerlab.gmu.edu/pubs/BernhardCumminsCampoyAdaWinslerBleiker2006.pdf> [consulté en janvier 2007].
- Berrouët-Oriol, R. *et al.*, 2011. *L'aménagement linguistique en Haïti: enjeux, défis et propositions*. Montréal, Éditions du CIDIHCA; Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Bialystok, E. et R. Barac, 2013. « Cognitive Effects », in F. Grosjean et P. Li (dir.), *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester, Wiley-Blackwell, p. 192-213.
- Boudreau, M., L. Saint-Laurent et J. Giasson, 2006. « La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 2, p. 190-213. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_190_V2.pdf [consulté en septembre 2007].
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron, 1964. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit, collection « Le sens commun ».
- Bourdin, B. et M. Fayol, 2000. « Is Graphic Activity Cognitively Costly? A Developmental Approach », *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, vol. 13, n° 3, p. 183-196. <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1026458102685> [consulté en septembre 2009].
- Burns, S., L. Espinosa et C. E. Snow, 2003. « Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 75-100. <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n1/009493ar.html?vue=resume> [consulté en septembre 2004].
- Casalis, S., S. H. Deacon et S. Pacton, 2011 « How Specific is the Connection between Morphological Awareness and Spelling? A Study of French Children », *Applied Psycholinguistics*, vol. 32, n° 3, p. 499-511. http://scalab.cnrs.fr/images/Pages_perso/Severine_Casalis/Casalis_Deacon_Pacton_2011.pdf [consulté en septembre 2012].
- Casalis, S. et P. Colé, 2009. « On the Relationship between Morphological and Phonological Awareness: Effects on Training in Kindergarten », *First Language*, vol. 29, n° 1, p. 113-145. http://scalab.cnrs.fr/images/Pages_perso/Severine_Casalis/Casalis_Cole_2009.pdf [consulté en décembre 2009].
- Chauveau, G., 2002. *Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris, Retz, collection « Petit forum ».
- Chauveau, G., 2000. « Des difficultés de lecture avant 6 ans », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant – A.N.A.E.*, n° 57, p. 62-63.
- Chéry, L., 2003. *Perceptions des enseignants et des parents face aux difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal*. Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Département de psychopédagogie, Université de Montréal.
- Clay, M. M., 2013. *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth, Heinemann.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2013. *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 7 novembre 2012*. Montréal.
- Coste, D., D. Moore et G. Zarate, 2009. « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». Version révisée. *Division des politiques linguistiques*. Conseil de l'Europe. Division

- des politiques linguistiques. Strasbourg, France. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.doc [consulté en janvier 2010].
- Cummins, J., 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.
- De Jong, P. F. et M.-P. Leleman, 2001. « How Important is Home Literacy for Acquiring Literacy in School? », in L. Verhoeven et C. Snow (dir.), *Literacy and Motivation*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 71-93.
- Downing, J. et J. Fijalkow, 1990. *Lire et raisonner*. Toulouse, Privat.
- Étienne, C., 2006. « French in Haiti. Contacts and Conflicts between Linguistic Representations », in D. Piston-Hatlen et al. (dir.), *Pidgin Creole Interfaces: Studies in Honor of Albert Valdman*. New York, John Benjamins, p. 179-200.
- Fayol, M. et J. Morais, 2004. « La lecture et son apprentissage », *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans*. Paris, Observatoire national de la lecture, p. 13-60. <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2004/evolution/> [consulté en juillet 2005].
- Fijalkow, J., 2003. « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire », Conférence de consensus *L'enseignement de la lecture à l'école primaire: des premiers apprentissages au lecteur compétent*, PIREF, Paris, 4 et 5 décembre. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf> [consulté en septembre 2015].
- Fleuret, C., 2011. « Exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes », in C. Fleuret et I. Montesinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit: habitus culturel et diversité*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-34.
- Fleuret, C. et I. Montesinos-Gelet, 2011. « Le développement orthographique d'élèves haïtiens scolarisés au Québec en français langue seconde de la maternelle à la troisième année », *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. XXXVII, n° 1, p. 67-83. <http://www.erudit.org/revue/rse/2011/v37/n1/1007666ar.html?vue=resume&mod=e=restriction> [consulté en janvier 2011].
- Goldenberg, C., R. S. Rueda et D. August, 2006. « Synthesis: Sociocultural Contexts and Literacy Development », in D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 249-318.
- Gombert, J. É. et P. Colé, 2000. « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme », in M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris, Presses universitaires de France, p. 117-150.
- Gumperz, J. J., 1982. *Language and Social Identity*. New York, Cambridge University Press.
- Jaffré, J.-P., 2004. « La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept », in C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl. (dir.), *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan, p. 21-41.
- Joint, L.-A., 2004. *Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social?* Institut de recherche pour le développement. Fort-de-France, Martinique, Université des Antilles et de la Guyane.
- Kaufman, A. S. et N. L. Kaufman, 1995. *L'examen psychologique de l'enfant, KABC pratiques et fondements théoriques*. Aubenais, La pensée sauvage.

- Lahire, B., 2001. *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Armand Colin.
- Lahire, B., 1995. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Seuil.
- Landry, H. S. et E. K. Smith, 2006. « The Influence of Parenting on Emerging Literacy Skills », in D. K. Dickinson et S. B. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2. New York, The Guilford Press, p. 135-147.
- Le Ferrec, C., 2008. « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture écrite en français langue seconde », in J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Paris, Didier, p. 101-145.
- Mc Andrew, M., 2009. *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Rapport soumis au Canadian Council on Learning and Citizenship and Immigration Canada (CCL-CIC). http://en.copian.ca/library/research/ccl/educational_pathways/educational_pathways.pdf [consulté en novembre 2009].
- 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 d'élèves*. Direction des services aux communautés culturelles. Montréal, gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2013. *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Immigration, Diversité et Inclusion. Québec, gouvernement du Québec. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/FICHE_syn_an2013.pdf [consulté en septembre 2014].
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2010. *Portrait statistique de la population d'origine ethnique haïtienne recensée au Québec en 2006*. Immigration et Communautés culturelles. Québec, gouvernement du Québec. <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-haitienne-2006.pdf> [consulté en septembre 2011].
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 2001. *Le Québec en mouvement: statistiques sur l'immigration*. Montréal, Direction des communications. <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/publications/etudesrecherchesstatistiques/statistiques-population/recensement-2001-1996.html> [consulté en septembre 2007].
- Moore, D., 2006. *Plurilinguisme et école*. Paris, Éditions Didier.
- Moore, D. et C. Sabatier, 2014. « Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 17, n° 2, p. 32-65. <http://www.erudit.org/revue/ncre/2014/v17/n2/1030887ar.html?vue=resume> [consulté en novembre 2015].
- Neuman, S. et D. K. Dickinson, 2011. *Handbook of Early Literacy*, vol. 3. New York Guilford Press.
- Ochs, E. et B. Schieffelin, 1987. *Language Socialization across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Olson, D. R. et N. Torrance, 2009. *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rashid, F. F. et al., 2005. « Relationship Between Home Literacy Environment and Reading Achievement in Children with Reading Disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 38, n° 1, p. 2-11. <http://ldx.sagepub.com/content/38/1/2.short> [consulté en septembre 2007].

- Saada-Robert, M., 2004. « Early Emergent Literacy », in T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's literacy*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 575-598.
- 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*, vol. 10, n° 1, p. 59-87. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr1001_4#.VbmqBbfcbY [consulté en septembre 2007].
- Sénéchal, M. *et al.*, 2001. « On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy: The Role of Empirical Evidence », *Journal of School Psychology*, vol. 39, n° 5, p. 439-460. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440501000814> [consulté en septembre 2007].
- Taylor, L. K. *et al.*, 2008. « Affirming Plural Belonging: Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through Multiliteracies Pedagogy », *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 8, n° 3, p. 269-294. <http://ecl.sagepub.com/content/8/3/269.abstract> [consulté en septembre 2007].
- Thelusma, F., 2011. *L'aménagement linguistique en Haïti et le bilinguisme français-créole*. <http://www.potomitan.info/ayiti/berrouet-oriol/amenagement5.php> [consulté en septembre 2012].
- Valdman, A., 1984. « The Linguistic Situation of Haiti », in C. R. Foster et A. Valdman (dir.), *Haiti – Today and Tomorrow: An Interdisciplinary Study*. New York, University Press of America, p. 77-99.
- Verdelhan-Bourgade, M., 2002. *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*. Paris, Presses universitaires de France.
- Ville de Montréal, 2010. *Montréal en statistiques. Portraits démographiques. Répartition spatiale des immigrants dans la RMR de Montréal*. http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/mtl_stats_fr/media/documents/05_LA%20R%C9PARTITION%20SPATIALE%20DES%20IMMIGRANTS.PDF [consulté en avril 2010].
- Vygotsky, L., 1997 [1934]. *Pensée et langage*. Paris, Éditions La Dispute.
- Wood, C., 2004. « Do Levels of Pre-School Alphabetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? », *Educational Psychology*, vol. 24, n° 1, p. 3-11. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144341032000146403#.VbmoCbfcbsY> [consulté en septembre 2007].