

# Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones

Catherine Gosselin-Lavoie, étudiante à la maîtrise, Université de Montréal

Françoise Armand, professeure, Université de Montréal

**Résumé :** Dans les écoles francophones montréalaises situées en milieu pluriethnique et plurilingue, nombreux sont les jeunes enfants allophones qui réalisent (ou poursuivent) leur entrée dans l'écrit dans une langue différente de celle de leur famille. Cette réalité nous amène à explorer les approches susceptibles de favoriser la réussite de ces premiers apprentissages en littératie, notamment en questionnant dans quelle langue il est souhaitable que ces pratiques soient mises en place. Le présent article fait état de plusieurs pratiques novatrices et projets de recherches mises en place au Canada, aux États-Unis et en Angleterre et dont le but était de soutenir le développement des compétences en littératie de jeunes enfants en apprentissage d'une langue seconde tout en sollicitant la collaboration des parents et en tenant compte des ressources qu'ils ont à offrir à leurs enfants.

**Abstract :** In Montreal's French schools located in multiethnic and multilingual environments, many young second language learners start (or continue) to develop early literacy skills in a language that is different from their mother tongue. This reality leads us to explore approaches that promote the success of early literacy learning, and more particularly to question the language in which it is desirable to set up these practices. This article refers to several innovative practices and research projects implemented in Canada, United States and England. The purpose of these practices was to support the development of literacy skills for children who are learning a second language, while seeking the collaboration of parents and taking into account the resources that they have to offer to their children.

**Mots clés :** Entrée dans l'écrit, Allophones, Préscolaire, Collaboration parentale

**Key words:** Early Literacy Learning, Second Language Learners, Preschool, Parental collaboration

**A**u Québec, une proportion importante des élèves est issue de l'immigration. En 2014, 51,3 % des élèves des trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal étaient issus de l'immigration (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> génération) et 43 % des élèves étaient allophones, c'est-à-dire qu'ils n'avaient ni le français ni l'anglais comme langue maternelle (LM) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2015). Ces élèves font face à un défi supplémentaire, car ils doivent développer de solides compétences en langue orale et en littératie dans une langue seconde (LS), voire tierce, le français, pour mener à bien leur parcours scolaire.

Le développement des compétences en littératie d'un individu s'opère dès la petite enfance, en partie grâce aux interactions de l'enfant avec le milieu familial et l'environnement écrit. La relation entre les premiers apprentissages liés au langage écrit et le succès en lecture a été largement démontrée (Battle, 2009; Storch & Whitehurst, 2001), d'où l'importance de faire en sorte que les enfants soient en contact avec l'écrit dès un très jeune âge (lecture de livres d'histoires, jeux avec papiers/crayons, visites à la bibliothèque, etc.).

En 2011-2012, parmi l'ensemble des élèves allophones du Québec, certains ont reçu la cote administrative SASAF qui indique qu'ils recevaient des Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (classe d'accueil ou soutien linguistique). Pour cette période, on en dénombrait 31,9 % au préscolaire (Direction des services aux communautés culturelles, 2014). Considérant le ratio significatif de jeunes enfants allophones qui nécessitent un soutien particulier pour l'apprentissage du français et l'importance de soutenir le développement des compétences en littératie dès la petite enfance, il est important de questionner les pratiques qui permettent de soutenir l'entrée dans l'écrit chez ces enfants en contact avec deux, parfois trois langues, parmi lesquelles le français.

## Comment soutenir l'entrée dans l'écrit des élèves allophones, et surtout, dans quelle langue?

Dans les sociétés qui accueillent un nombre important d'immigrants, la vision des acteurs du monde de l'éducation quant aux façons de soutenir l'entrée dans l'écrit des enfants en apprentissage d'une LS n'est pas unanime. Alors que certains de ces acteurs sont d'avis que ces enfants ne devraient être exposés qu'à la LS pour en faciliter l'apprentissage, d'autres considèrent que ces jeunes apprenants doivent poursuivre le développement de leurs compétences à la fois en LM et en LS (Head Start Bureau, 2000). Cette dernière vision fait consensus chez les chercheurs qui tendent à démontrer que la prise en compte du capital culturel et linguistique des familles d'origine immigrante constitue un levier déterminant pour les apprentissages ultérieurs (Bauer & Gort, 2012; Cummins, 2001; Hélot & Rubio, 2013).

Ainsi, certaines recherches ont montré que des programmes, mis en place dans des classes de maternelle afin de favoriser le développement des compétences en littératie (tels que Head Start, par exemple) et dans lesquels seule la LS est utilisée, peuvent avoir des effets positifs sur l'acquisition des compétences en littératie en LS à court ou moyen termes (Collins, 2004; Han, Vukelich, Buell & Meacham, 2014). Toutefois, lorsque leur LM n'est pas reconnue ni valorisée, ces enfants sont placés dans des situations de « bilinguisme soustractif ». Cette notion mise de l'avant (et opposée au « bilinguisme additif ») par Lambert (1975, 1977) sous-tend que ces enfants sont susceptibles de délaissé l'apprentissage de leur LM au profit de la LS, langue considérée comme plus prestigieuse dans la société (Anderson, 2012; Burns, Espinosa, & Snow, 2003; Verhoeven & Boeschoten, 1986), ce qui peut être lourd de conséquences. Lorsqu'un enfant abandonne sa LM, son développement social, émotionnel, cognitif et éducationnel en est touché, tout comme l'intégrité de sa famille (Fillmore, 1991). À l'inverse, les enfants placés dans des situations de bilinguisme additif, dans lesquelles l'accent est mis sur le développement complémentaire et harmonieux des deux langues, seront plus enclins à développer de hauts niveaux de compétences dans chacune de leurs langues, ce qui entraîne plusieurs avantages sur le plan cognitif et langagier ainsi que sur le plan identitaire et affectif (Cummins, 1979; Hamers, 2005). Considérant ces enjeux, les pratiques promues par l'école ou les institutions éducatives qui placent les apprenants et leurs familles dans des contextes de bilinguisme additif sont des approches à privilégier, en dépit de résistances dans certains milieux scolaires (Armand, 2012, 2013; Cummins, 2001).

Par ailleurs, le fait de rendre les parents actifs dans les apprentissages de leurs enfants favorise le développement de la littératie chez ces derniers, et ce, dans chacune de leurs langues (Rodriguez-Valls, 2009). Toutefois, bien souvent, les parents allophones peuvent se sentir démunis puisqu'ils ne maîtrisent pas toujours la langue de l'école et que les pratiques valorisées dans le système éducatif peuvent leur être inhabituelles (Taylor, Bernhard, Garg & Cummins, 2008). Dans le cadre de cet article, nous nous pencherons donc sur les modalités à mettre en œuvre afin de soutenir une entrée dans l'écrit harmonieuse chez les jeunes enfants en apprentissage d'une LS tout en considérant les ressources des parents.

Dans la prochaine section, nous décrirons quatre projets de recherche (Barone, 2011; Dever & Burts, 2002; Hirst, Hannon, & Nutbrown, 2010; Hope, 2011) et trois approches novatrices (qui n'ont pas fait l'objet d'une évaluation systématique) (Armand *et al.*, à paraître; Roessingh, 2011; Roy, 2010; Rufiange, 2005), mis en place aux États-Unis, au Canada ou en Angleterre et qui permettent de donner un portrait éclairant des approches susceptibles de favoriser le développement de la littératie auprès d'enfants en apprentissage d'une LS et de leurs parents.

## Tenir compte des LM(s) des familles

Aux États-Unis, le projet *Literacy Family Bag* (Dever & Burts, 2002), réalisé dans des écoles de quatre régions essentiellement rurales, visait à encourager et à soutenir la lecture et les discussions à la maison en offrant à des familles des sacs contenant trois albums de qualité destinés à des enfants d'âge préscolaire, des activités en lien avec les livres ainsi qu'un guide à l'intention des parents. Les auteurs mentionnent que dans les régions ciblées par le projet, la plupart des participants étaient Blancs et de classe moyenne, et ils soulignent une croissance de la population latino. Ainsi, pour rejoindre les besoins de tous, du matériel en anglais et en espagnol<sup>1</sup> a été inclus dans certains sacs. Pendant une année scolaire, de un intervalle d'environ trois semaines, 2 340 enfants de maternelle les ont reçus. L'évaluation du projet a permis de recueillir des données auprès des parents et des enseignants au moyen de questionnaires; de formulaires d'évaluation à l'intention des parents joints dans les sacs; et d'anecdotes rapportées par les enseignants. Selon la perspective des enseignants, les enfants ont manifesté un engagement palpable : ils avaient toujours hâte d'apporter le sac à la maison. Quant aux parents hispanophones, ils ont rapporté avoir apprécié recevoir du matériel en espagnol, ce qui leur a permis de comprendre les histoires (ce qui n'aurait pas été le cas pour tous si elles avaient été seulement en anglais) et se familiariser davantage, eux et leurs enfants, avec la lecture dans les deux langues. Par ailleurs, l'ensemble des parents a indiqué avoir apprécié le matériel clés en main et certains ont rapporté avoir appris quant à la diversité de livres pour enfants ainsi qu'aux différentes façons d'interagir avec ces derniers. Grâce au projet, certains ont aussi appris à mieux connaître leur enfant.

---

<sup>1</sup> Les auteurs donnent peu d'information sur le matériel en espagnol, mais selon les photos jointes à leur article, il semblerait qu'il s'agisse de livres monolingues en espagnol.

Au Québec, le projet *Sacs d'histoires* (initié par un programme du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]<sup>2</sup> visant à soutenir les milieux défavorisés : *Une école montréalaise pour tous*) a été mis en place dans des classes également situées en milieu pluriethnique. Il permet aux enfants d'apporter tour à tour à la maison un sac contenant un album en français et traduit dans une autre langue (le plus souvent dans la langue de la famille), un enregistrement de l'histoire sur CD en français et dans plusieurs autres langues ainsi que du matériel ludique en lien avec l'histoire et conçu par des parents bénévoles en collaboration avec l'équipe des enseignants (Roy, 2010). Les enfants peuvent donc lire le livre en LM et/ou en français avec leur famille et jouer avec les différents jeux (marionnettes, jeux de mémoire, puzzle, etc.). À ce jour, aucune évaluation formelle du projet n'a été publiée (Larivée, Armand & Perregaux, en cours), mais selon Rufiange (2005), parents et enfants répondent avec enthousiasme au projet et « les enseignants sont convaincus de l'effet positif des sacs d'histoires sur la motivation des enfants à lire et sur le rôle des parents dans cet apprentissage » (p.102). Le même projet s'est aussi transposé en Suisse où Perregaux et Zurbriggen (2012) ont constaté que la reconnaissance des ressources culturelles et linguistiques des familles, au moyen des sacs d'histoires, favorisait le lien entre l'école et la famille.

Dans ces deux projets visant à favoriser les interactions autour de la littératie dans les familles, *Literacy Family Bag* et *Sacs d'histoires*, le rôle de l'école était de fournir du matériel aux familles sans toutefois leur apporter un soutien dans les façons d'exploiter les livres avec leurs enfants. Le projet qui suit souligne quant à lui les retombées d'un soutien supplémentaire offert aux parents pour réaliser des activités en lien avec la littératie en milieu familial.

En Angleterre, Hirst *et al.* (2010) ont fait l'évaluation d'un programme de littératie familiale, d'une durée d'un an, auprès de huit enfants âgés de trois ans vivant dans un quartier de classe ouvrière moyenne teinté par l'immigration pakistanaise. Dans ce programme<sup>3</sup>, qui visait chez les enfants le développement de la littératie (développement de connaissances et d'habiletés en lien avec l'écrit; compréhension et plaisir de la lecture; écriture précoce, développement du langage oral), les différentes langues parlées par les familles (punjabi, anglais et ourdou) ont été exploitées lors des activités menées par une éducatrice et un assistant bilingue. Le but de ce programme n'était pas de soutenir le développement de la littératie dans une seule langue, mais bien de s'appuyer sur toutes les langues des enfants. Tout au long du projet, les familles ont reçu du matériel (crayons, ciseaux, colle, etc.) et des livres, parmi lesquels certains étaient bilingues. Les parents ont aussi été invités à participer à quatre rencontres de groupes pour discuter de thèmes orientés sur différents aspects de la littératie (ex. : lecture partagée et écriture). Après le projet, des entrevues avec les mères ont été conduites pour connaître leur appréciation du projet. Elles ont rapporté avoir apprécié tous les aspects du projet qui leur a permis de s'engager dans plus d'activités de littératie familiale. Elles ont aussi mentionné que leurs enfants avaient hâte, entre chacune des visites, d'y participer. Elles ajoutent avoir réalisé des apprentissages quant à la façon de travailler avec leurs enfants et de les aider. D'ailleurs, des analyses quantitatives démontrent que les compétences en littératie des enfants qui ont participé aux activités (mesurées en anglais au moyen du *Sheffield Early Literacy Development Profile*, avant et après avoir participé au projet) sont supérieures à celles d'un groupe contrôle n'y ayant pas pris part.

Cette recherche témoigne ainsi de la pertinence de recourir à la LM pour favoriser le développement de la littératie en LS chez les jeunes enfants. Dans le cadre des quatre projets suivants, les portes de l'école ont été toutes grandes ouvertes aux parents qui étaient invités à prendre part à des activités en lien avec la littératie, lesquelles pouvaient être poursuivies en milieu familial, et ce, dans plusieurs langues.

D'abord, le projet *Family Treasure : Dual Language Book Project* a été mis en place dans cinq classes de maternelle albertaines d'une école en milieu pluriethnique (Roessingh, 2011). Celui-ci visait à promouvoir les interactions parents-enfants en LM, à développer un sentiment de fierté culturelle et identitaire chez les enfants et à favoriser le développement de leurs compétences en littératie. Les parents ont d'abord été invités à choisir avec leur enfant un objet personnel ayant une signification particulière pour eux. Les enfants ont ensuite amené en classe cet objet significatif afin de le présenter à leurs pairs. Par la suite, un travail sur différents mots de vocabulaire en lien avec les objets ainsi que la lecture répétée de deux albums abordant la thématique du trésor de famille ont été effectués en classe. Ces lectures ont permis aux enfants de faire des liens entre les histoires et leur propre objet ainsi que de réinvestir le vocabulaire et les concepts appris. En petits groupes, les enfants ont raconté une histoire à propos de leur objet. Ces histoires ont été transcrites en anglais et traduites dans les différentes LM(s). Un lancement de livres a eu

<sup>2</sup> Maintenant le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et Recherche.

<sup>3</sup> Les auteurs ne mentionnent pas le nom du projet. Ils précisent seulement qu'il a été réalisé en collaboration avec le Sheffield REAL (Raising Early Achievement in Literacy) Project.

lieu et ces derniers ont été mis en ligne pour permettre aux enfants et à leur famille d'y avoir accès. Comme le souligne Roessingh (2011), il n'y a pas eu d'évaluation formelle du projet, mais, selon elle, ce dernier a permis aux enfants l'acquisition de concepts et d'habiletés en lien avec la littératie ainsi que l'apprentissage de vocabulaire. Le projet a aussi permis de créer un espace entre l'école et la famille pour que les enfants puissent « négocier » leurs langues, leurs identités et leur culture.

De façon similaire, dans une école montréalaise située en milieu fortement pluriethnique et plurilingue, des séances de lecture bilingues ont été réalisées à partir de quatre albums bilingues de littérature jeunesse auprès d'enfants de maternelle quatre et cinq ans (Armand *et al.*, à paraître)<sup>4</sup>. Chaque livre était lu en classe à trois reprises et de façon bilingue : en français par l'enseignante et chaque fois dans une autre langue (bengali, ourdou ou tamoul, soit les langues majoritairement parlées par les familles du quartier) par un membre du personnel de l'école (l'intervenante communautaire scolaire ou une enseignante du Programme d'enseignement des langues d'origine). Pendant les lectures, l'attention des enfants était dirigée sur différentes composantes, notamment afin d'observer des ressemblances et des différences entre les langues : vocabulaire, sens de l'écriture, graphèmes, etc. Ensuite, les parents étaient invités à l'école et tous étaient réunis (enfants, parents, enseignants, personnel de l'école) pour une nouvelle lecture interactive, en français, du même livre. Parents et enfants étaient ensuite dirigés dans différents locaux pour procéder à la lecture, dans les LM(s) des enfants, réalisée par un membre du personnel de l'école ou par des parents volontaires. Bien que les retombées de ce projet, et du précédent (Roessingh, 2011), sur le développement des compétences en littératie des enfants n'ont pas été mesurées, ils permettent une collaboration étroite entre l'école et la famille, ce qui constitue un facteur favorable à la réussite scolaire (Henderson & Mapp, 2002).

Au Nevada, dans une école située en milieu majoritairement hispanique, un projet de littératie familiale a été mis en place auprès de 25 parents d'enfants de maternelle (Barone, 2011). En début d'année, une évaluation formelle des compétences des enfants a démontré qu'ils commençaient l'école avec une certaine aisance langagière à l'oral en espagnol, mais peu ou pas d'habiletés en anglais. De plus, peu d'entre eux pouvaient nommer les lettres de l'alphabet, en anglais ou en espagnol, et la majorité n'était pas familière avec les livres. Une intervenante de l'école a donc initié le projet à en s'inspirant d'un projet déjà existant destiné aux parents apprenants de l'anglais, le *Partners in Print : Parent Involvement Program for Beginning Readers*. Ce dernier visait à offrir des suggestions, en anglais et en espagnol, pour faciliter chez les enfants le développement de la lecture et des habiletés d'écriture, par l'entremise de la lecture de livres d'histoire. L'intervenante a bonifié le matériel en y ajoutant entre autres des livres contenant des phrases en espagnol<sup>5</sup>. Les parents étaient régulièrement invités en classe pour l'observer pendant qu'elle modélisait la lecture avec les enfants, tout en prenant soin d'expliquer aux parents ce qu'elle faisait, en anglais et en espagnol. Ensuite, les parents apportaient des livres à la maison, dont celui lu en classe, afin de pratiquer ce qu'ils avaient observé. Après un an de participation au projet, des effets positifs ont été observés à la fois chez les enfants et chez leurs parents. Les premiers, en plus d'avoir développé leurs compétences en littératie (reconnaissance des lettres, connaissance de la correspondance graphème-phonème pour 15 consonnes, compréhension des concepts relatifs aux livres) ont maintenu leurs habiletés langagières en espagnol et les ont développées en LS. Certains parents ont aussi rapporté que leurs enfants démontraient un intérêt plus grand pour l'école. Ils ont également indiqué qu'ils se sentaient davantage en mesure de soutenir l'apprentissage de la lecture de leurs enfants, plus à l'aise vis-à-vis de l'école en dépit de leur connaissance limitée de l'anglais et qu'ils avaient même réalisé des apprentissages dans la LS.

Un projet similaire au précédent<sup>6</sup>, dans le cadre duquel une formation spécialement destinée aux parents réfugiés a été mise en place dans deux écoles primaires de Londres, a été évalué par Hope (2011). Ce projet visait à accueillir les parents et à faciliter leur intégration ainsi que celle de leurs enfants (début du primaire) à la culture scolaire. Au début du projet, les familles se voyaient offrir un sac contenant des cahiers pour écrire, des crayons, etc. De plus, chaque semaine, un livre pour enfants leur était offert. Pendant six ou sept semaines, les parents se rencontraient hebdomadairement : l'avant-midi, ils discutaient et créaient des jouets et des activités pour les enfants puis, en après-midi, ces derniers les rejoignaient et lisaient avec eux le livre de la semaine, jouaient avec le matériel fabriqué par les parents ou récitaient des comptines apprises à l'école. Les organisateurs du projet ont fait le choix de donner une place à la culture et

<sup>4</sup> Voir également, sur le site ELODiL ([www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca)), sous l'onglet vidéos, Lectures bilingues et plurilingues à l'école Camille-Laurin.

<sup>5</sup> L'auteure ne donne pas plus de renseignements sur les caractéristiques des livres.

<sup>6</sup> L'auteur ne mentionne pas le nom du projet.

à la langue des familles. Par exemple, une journée « autour du monde » a été organisée et, à un autre moment, une discussion sur l'immigration a été suscitée par la lecture d'un album jeunesse abordant ce thème. Dans le même ordre d'idées, un livre bilingue a été remis aux familles à la fin du projet. En conclusion, Hope souligne que le projet a permis à certains parents de dévoiler leurs compétences (par exemple pour la couture lors de la confection des jouets). Du côté des enfants, les enseignants ont rapporté avoir observé chez ceux-ci une augmentation de leur motivation et de leur confiance : les enfants participant au projet parlaient davantage et posaient plus de questions en classe.

Comme tous les projets mentionnés précédemment l'évoquent, le fait d'avoir tenu compte du capital linguistique et culturel des familles a mené à de nombreux effets positifs en ce qui concerne les apprentissages et l'engagement en littératie autant chez les enfants que chez leurs parents. Toutefois, comme en témoigne la recherche suivante, lorsque les pratiques de littératie mises en place auprès d'enfants immigrants et de leurs familles ne tiennent pas compte des caractéristiques de ces dernières et de leurs valeurs éducationnelles, celles-ci peuvent se révéler plus difficiles à implanter et être plus ou moins efficaces.

En effet, en Californie, un programme de tutorat familial a été instauré auprès de familles du Mexique et d'Amérique Centrale récemment immigrées et installées en milieu défavorisé (Janes & Kermani, 2001). Le but du projet était de montrer aux parents de quelle façon lire ou, s'ils ne savaient pas lire, de quelle façon regarder et discuter de livres en espagnol<sup>7</sup> avec les jeunes enfants. Après quelque temps, les responsables du projet ont constaté que les participants perdaient de l'intérêt quant au projet et qu'ils avaient de la difficulté à mettre en place les stratégies apprises. Des entrevues et des discussions de groupes ont permis de comprendre, d'une part, que les stratégies et le type de questions à poser aux enfants étaient en contradiction avec la vision éducative des parents puisque, pour ces derniers, il n'était pas attendu que des enfants en bas âge expriment leurs commentaires à propos des histoires, mais plutôt qu'ils les écoutent silencieusement. D'autre part, la plupart des parents démontraient une attitude négative envers les livres : certains ont rapporté n'avoir jamais aimé la lecture ou encore qu'ils avaient toujours perçu cette activité comme une punition. Ainsi, si l'attitude des parents envers la lecture est négative, leur fournir des livres simples, attrayants et dans leur LM ne permet pas nécessairement d'obtenir les résultats escomptés. Les responsables du projet ont donc tenu compte de ces contraintes et ont mis sur pied des ateliers avec les parents afin que ceux-ci créent leurs propres livres pour enfants. Les histoires inventées, écrites et illustrées par les parents, les rejoignaient davantage, car elles étaient généralement basées sur des anecdotes familiales. Ces livres personnalisés ont été préférés par tous comparativement aux livres commerciaux. Les auteurs concluent que le rapport à la littératie qu'entretenaient les parents ne constituait pas de l'ignorance ou un déficit nécessitant une intervention particulière, et que l'utilisation de livres d'histoires commerciaux n'est pas, dans tous les cas, le moyen le plus efficace pour favoriser le développement de la littératie. À la lumière de ces résultats, il semble donc important de demeurer sensible et à l'écoute des parents quant à la manière d'aborder la littératie auprès des familles.

Iddings (2009) rejoint les propos de Janes & Kermani (2001) et décrit de quelle façon mettre en place un programme visant le développement des habiletés de littératie des enfants tout en tenant compte des pratiques éducationnelles des parents. Le but des différentes activités, réalisées dans un centre d'accueil pour familles immigrantes instauré dans une école primaire, était de légitimer la langue et la culture des élèves et de leurs familles ainsi que de développer des pratiques de littératie sensiblement similaires entre l'école et la maison. Ainsi, la plupart des textes utilisés étaient dérivés de récits oraux et étaient en lien étroit avec les habitudes de vie des familles. Par exemple, lors de l'un des projets, chaque famille a apporté à l'école la recette de son plat préféré et une discussion autour de celle-ci a permis aux participants d'en apprendre plus sur la culture et l'histoire relative à chaque plat. Ensuite, les familles ont rédigé la recette en anglais et en espagnol, ce qui a servi de déclencheur pour entamer une discussion à propos du vocabulaire. Par la suite, les participants se sont rendus au supermarché pour acheter les ingrédients et réaliser leurs recettes puis ont fait une démonstration de cuisine, en anglais et en espagnol, dans quelques classes de l'école. Les différentes recettes ont été réunies dans un livre de cuisine que chaque famille a reçu. En somme, ce ne sont pas seulement les élèves qui ont appris et bénéficié des différents projets du centre, mais aussi leurs parents et les enseignants qui y ont participé. Les parents ont affirmé que ces activités leur ont permis de se sentir plus outillés pour aider leurs enfants à réussir à l'école et, par le fait même, à les aider à s'épanouir dans leurs pays d'accueil. Quant aux enseignants, ils ont appris à reconnaître le bilinguisme comme un atout et ainsi à encourager l'utilisation des deux langues des enfants.

<sup>7</sup> L'auteur ne mentionne toutefois pas dans quelles langues étaient données les instructions.

En somme, ces deux projets rappellent l'importance de proposer aux familles prenant part à des programmes de littératie familiale des artefacts en lien avec la littératie, adaptés à leurs intérêts et leur réalité lorsqu'il s'agit de favoriser le développement des compétences en littératie chez les enfants, notamment ceux d'âge préscolaire.

## Conclusion

Les approches novatrices (Armand *et al.*, à paraître; Roessingh, 2011; Roy, 2010; Rufiange, 2005) et projets de recherche (Barone, 2011; Dever & Burts, 2002; Hirst *et al.*, 2010; Hope, 2011) présentés précédemment, au sein desquels langues, cultures et ressources des familles ont été reconnues et mises à profit, ont favorisé chez les enfants d'âge préscolaire de l'enthousiasme et un engagement pour les activités en lien avec la littératie. Chez les parents, un plus grand sentiment de compétence parentale dans ce domaine a été noté.

Qui plus est, chez les enfants, les deux projets dans le cadre desquels ils ont été formellement évalués (Barone, 2011; Hirst *et al.*, 2010) ont permis d'observer le développement de leurs compétences langagières et en littératie en LS. Quant aux parents, suite à leur participation, ils se sont sentis plus en mesure de soutenir les apprentissages en littératie de leurs enfants (Barone, 2011; Hirst *et al.*, 2010; Iddings, 2009), ils se sont découverts des habiletés (Hope, 2011) et rapportent avoir, eux aussi, réalisé des apprentissages en LS (Barone, 2011; Dever & Burts, 2002).

Toutefois, il ne s'agit pas de simplement proposer aux familles du matériel en LM, il importe de rester à l'écoute des besoins, des différentes contraintes des parents et de leur attitude envers la littératie. Par exemple, comme le mentionnent Janes & Kermani (2001), la lecture de livres d'histoires n'est pas nécessairement une pratique qui concorde avec les intérêts de tous les parents même si un soutien leur est apporté. Par ailleurs, il peut s'avérer que certains parents s'inquiètent que la valorisation des LM(s) nuise à l'apprentissage de la langue de scolarisation (Dever & Burts, 2002). Une approche de complémentarité entre les langues en présence apparaît donc souhaitable.

Cette approche de complémentarité est d'autant plus pertinente au Québec en raison de la situation politique et sociolinguistique particulière, caractérisée de « majorité linguistique fragile » (Mc Andrew, 2010) et où « le plurilinguisme des immigrants peut encore apparaître comme une menace au maintien et au développement du français, langue commune, considérée par de nombreux acteurs comme étant en position de fragilité, notamment en comparaison à l'anglais » (Armand, 2013, p. 137). Ainsi, en ce qui concerne les approches à mettre en pratique pour favoriser un développement harmonieux de la littératie chez les jeunes enfants allophones du Québec, il s'agit d'adopter une position de « funambule » où l'accent est mis à la fois sur l'apprentissage de la LS, le français, et sur les LM(s) des élèves allophones, perçues comme des ressources et non comme des obstacles aux apprentissages (Armand, 2012). Qui plus est, les approches qui privilégient l'apport des parents en tenant compte des ressources qu'ils ont à offrir apparaissent être prometteuses, notamment pour soutenir l'engagement en littératie des enfants.

## RÉFÉRENCES

- Anderson, R. T. (2012). First Language Loss in Spanish-Speaking Children: Patterns of Loss and Implications for Clinical Practice. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development & disorders in Spanish-English speakers* (pp. 193-212). Baltimore : Brookes Publishing Company.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes! *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires. Les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. In M. Mc Andrew, M. Potvin & C. Borri-Anadon (Eds.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (pp. 137-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Armand, F., Combes, E., Gosselin-Lavoie, C., Caron, M.-E., Lemay, B., Parent, J., Petit, N., & Sulney, P. (à paraître). L'approche ELODiL et la littérature jeunesse - Exploiter la littérature jeunesse en français, adopter des approches plurilingues, utiliser des albums bilingues, *Québec français*.

- Barone, D. (2011). Welcoming Families: A Parent Literacy Project in a Linguistically Rich, High-Poverty School. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 377-384.
- Battle, D. E. (2009). Multiculturalism, Language and Emergent Literacy. In P. R. Rhyner (Ed.), *Emergent Literacy and Language Development Promoting Learning in Early Childhood* (pp. 192-234). New York : The Guilford Press.
- Bauer, E. B., & Gort, M. (2012). *Early Biliteracy Development*. New York : Routledge.
- Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Collins, M. F. (2004). ESL Preschoolers' English Vocabulary Acquisition from Storybook Reading. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 406-408.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2015). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 14 novembre 2013*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Dever, M. T., & Burts, D. C. (2002). An Evaluation of Family Literacy Bags as a Vehicle for Parent Involvement. *Early Child Development and Care*, 172(4), 359-370.
- Direction des services aux communautés culturelles (2014). Cadre de référence. Accueil et Intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 1. Portrait des élèves. Soutien au milieu scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Fillmore, L. W. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-346.
- Hamers, J. F. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In L. F. Prudent, F. Tupin, & S. Wharton (Eds.). *Du plurilinguisme à l'école* (pp. 271-292). Berne : Peter Lang.
- Han, M., Vukelich, C., Buell, M., & Meacham, S. (2014). Beating the Odds: A Longitudinal Investigation of Low-Income Dual-Language and Monolingual Children's English Language and Literacy Performance. *Early Education and Development*, 25(6), 841-858.
- Head Start Bureau (2000). Celebrating cultural and linguistic diversity in Head Start. *Report from the Commissioner's Office of Research and Evaluation, Administration for children, Youth and Families, US Department of Health and Human Services*. En ligne : <http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/celebrating.pdf>
- Helot, C., & Rubio, M.-C. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Erès.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002. *National Center for Family and Community Connections with Schools*. En ligne : <https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hirst, K., Hannon, P., & Nutbrown, C. (2010). Effects of a preschool bilingual family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(2), 183-208.
- Hope, J. (2011). New insights into family learning for refugees: bonding, bridging and building transcultural capital. *Literacy UKLA*, 45(2), 91-97.
- Iddings, D. (2009). Bridging Home and School Literacy Practices: Empowering Families of Recent Immigrant Children. *Theory Into Practice*, 48(4), 304-311.
- Janes, H., & Kermani, H. (2001). Caregivers' Story Reading to Young Children in Family Literacy Programs: Pleasure or Punishment? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 458-466.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In A. Wolfgang (Ed.). *Education of Immigrant Students* (pp. 233-261). Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.
- Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual : cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications* (pp. 15-27). New York : Academic Press.
- Larivée, S., Armand, F., & Perregaux, C. (en cours). *Le projet Sacs d'histoires : élaboration d'un cadre de référence et évaluation de son expérimentation dans des écoles de la Commission scolaire*

- Marguerite-Bourgeois*. Recherche subventionnée par Une école montréalaise pour tous, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et Recherche.
- Mc Andrew M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Perregaux, C., & Zurbriggen, E. (2012). Quand le post-it favorise les liens entre la famille et l'école : L'exemple des Sacs d'histoires. In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro & C. Perregaux (Eds.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 175-192). Paris : L'Harmattan.
- Rodriguez-Valls, F. (2009). Cooperative bi-literacy: Parents, students, and teachers read to transform. *English Teaching : Practice and Critique*, 8(2), 114-136.
- Roessingh, H. (2011). Family Treasures: A Dual-Language Book Project for Negotiating Language, Literacy, Culture, and Identity. *The Canadian Modern Language Review*, 67(1), 123-147.
- Roy, D. (2010). Des « sacs d'histoires » : une promotion de la littératie familiale. *Vie pédagogique*, 155, 49-50. En ligne : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1999013>
- Rufiange, C. (2005). Les Sacs d'histoires. *Lurelu*, 28(2), 101-102.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2001). The Role of Family and Home in the Literacy Development of Children from Low-Income Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-71.
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Affirming Plural Belonging: Building on Student's Family-Based Cultural and Linguistic Capital through Multiliteracies Pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294.
- Verhoeven, L. T. & Boeschoten, H. E. (1986). First language acquisition in a second submersion environment. *Applied Psycholinguistics*, 7(3), 241-255.